



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA

**ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA: ENSINO SECUNDÁRIO
PROFISSIONALIZANTE NO TRIÂNGULO MINEIRO (1953-1997)**

(DOUTORADO)

Uberlândia-MG
Dezembro – 2012



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA

**ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA: ENSINO SECUNDÁRIO
PROFISSIONALIZANTE NO TRIÂNGULO MINEIRO (1953-1997)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Uberlândia-MG
Dezembro – 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F383e Ferreira, Nilce Vieira Campos, 1964-
2012 Escola de economia rural doméstica: ensino secundário
profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997) / Nilce
Vieira Campos Ferreira. -- 2012.
294 f. : il.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

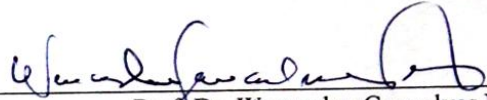
1. Educação - Teses. 2. Ensino técnico – Teses. 3.
Educação feminina – Teses. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

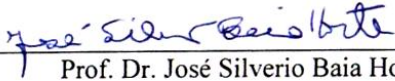
CDU: 37

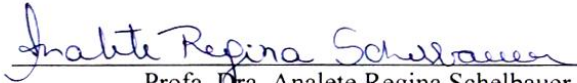
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA

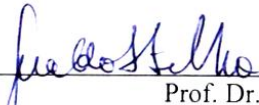
**ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA: ENSINO SECUNDÁRIO
PROFISSIONALIZANTE NO TRIÂNGULO MINEIRO (1953-1997)**

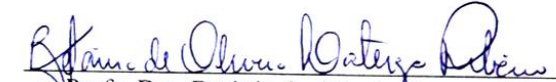
BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. José Silverio Baia Horta
Universidade Federal do Amazonas - UFAM


Profa. Dra. Anaete Regina Schelbauer
Universidade Estadual de Maringá – UEM


Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 17 de dezembro de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas nós, no cotidiano do nosso ofício. Nossas vozes articuladas, na memória de tantos, construíram uma história única: mulheres, aprendizas e professoras, mestras, doutoras.

Consagro ainda a você, cuja visão me levou a ampliar o mundo para muito além de meus horizontes. Meu entusiasmo e gratidão por vir a meu encontro, por apontar o caminho, por me incitar quando eu não conseguia ver a direção.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese só foi possível graças à colaboração de muitas e importantes pessoas. Umas se tornaram especiais e foram responsáveis pelas melhores emoções e anseios de minha vida. Cabe demonstrar meu reconhecimento aos que participaram para que este texto se tornasse registro vivo de tantas lutas, de tantos embates. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

- Ao meu orientador, Professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, que mais do que um professor atencioso, competente, tornou-se um grande amigo. Possibilitou-me o encontro com outro continente, levou-me a outras jornadas. Ofereceu-me orientação, sugestões metodológicas, bibliográficas e acompanhamento zeloso. É fonte de inspiração definitiva e para a vida inteira.

- À Professora Nice Borges Amorim, mulher e batalhadora incansável pelos ideais de uma educação melhor. Responsável por preciosas informações. A essa grandiosa mulher meu carinho e respeito.

- À Professora Elaine, Professor Paulo Biulchi, Professor Othon, Professor Olegário, Professora Júlia Márcia, Profa. Sueli Ciabotti, Professor Barreto, Berenice Amaral, Abadio, Jefferson, Joelma Beth, Darci Cicci, Professora Julia Borges, Professora Julieta, Professora Maria Alice, Professora Nilza, Professora Oneida pela presença e interlocução sempre enriquecedora. Com vocês aprendi muito.

- Ao professor Aldo Luís Pedrosa da Silva, estimado companheiro de trabalho e de fraterna convivência. Amigo o tempo todo, cuja presença, ajuda, ideias e movimento inquestionável foram eterno convite à criação.

- Às pessoas que se dispuseram a conceder testemunhos orais ou entrevistas gravadas, que não foram poucas, a essas mulheres, mães, donas-de-casa, professoras, personagens e coautoras dessa história. A vocês sou imensamente grata pela acolhida calorosa, no melhor estilo mineiro. Guardo comigo manhãs e tardes memoráveis, quando contaram suas histórias da e na instituição. Sei o quanto lhes devo.

- Ao Reitor, Diretores e servidores do IFTM pela gentileza em oportunizar-me o acesso aos arquivos e documentos da Instituição e aos servidores do IFTM que me atenderam no afã diário da coleta de informações com atenção e presteza.

- Aos amigos, à família IFTM, construtores de uma história ainda mais bonita do que a que aqui se encontra relatada. Autores, artífices da materialidade. Companheirismo solidário de muitos, exercido para se fazer o ensino e a educação.

- Pela leitura atenta e revisão preciosa, ator educativo profundamente envolvido na realidade das escolas rurais brasileiras, Josemir Almeida Barros, amigo de trajetória e jornada no Doutorado. Sempre instigou o desenvolver desta tese. Encaminhou modelos e ofereceu valiosas colaborações e referências. Expresso a você minha admiração e reconhecimento. Sua solidariedade e companheirismo marcam as páginas deste trabalho.

- Aos demais amigos do Doutorado, turma 2010, que acompanharam cada qual do seu jeito, com afeto e cumplicidade o fazer deste trabalho. Alguns de vocês foram, muitas vezes, coniventes com as inovações que porventura se fizeram.

- Estendo esses agradecimentos a todos os professores que contribuíram para a minha formação, como os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pois proporcionaram, cada um a seu modo, estimulante reflexão sobre os percursos da história da educação. Em especial, à Banca de Qualificação composta pelos Professores Dr. Geraldo Inácio Filho e Dra. Betânia Laterza de Oliveira Ribeiro cujas contribuições acenderam novas searas na escrita na tese.

- A Gianni Carlos Freitas Barbosa e James Madson Mendonça, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), cujo apoio e atenção estiveram sempre presente na vida acadêmica e mesmo quando necessitei em outras terras e lugares.

- Ao Arquivo Público de Uberaba, onde realizei pesquisas documentais, cujos funcionários foram sempre prestativos seja no permanente processo de acolhida, seja na constituição de novas paisagens singulares e humanas.

- Ao Povo Brasileiro que com seus impostos pagos regularmente, permitiram à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES o apoio financeiro, por meio uma bolsa de investigação, concedida a mim no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), para estudar em Lisboa, Portugal, por seis meses, onde pela primeira vez, fui apenas estudante. Agradeço também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/Campus Uberaba, especialmente ao Diretor Rodrigo Afonso Leitão, as condições que institucionalmente me foram proporcionadas para a realização desta investigação.

- Em Lisboa, Portugal, agradeço a forma cordial com a qual fui atendida durante as visitas ao Ministério da Educação, tanto pelo Sr. Pedro, quanto pelo Sr. José Miguel,

dedicados funcionários. Ali, visitei Bibliotecas e pesquisei acervos, a saber, a Biblioteca do Instituto Superior de Educação da Universidade de Lisboa; a Biblioteca Nacional e a Torre do Tombo. A todos os funcionários sou grata pelo zelo e os préstimos a mim concedidos.

- Ainda em Lisboa, Portugal, minha gratidão ao professor orientador do Projeto Intercalar de Doutorado, Joaquim Pintassilgo, pelas generosas sugestões e incentivo durante os estudos realizados. Tornou-se igualmente um amigo.

- A Plauto Riccioppo Filho, pela gentileza em ceder arquivos de sua pesquisa. Sua ajuda veio em boa hora.

- Também sou imensamente grata aos amigos de viagem. Foram muitos e a eles devo inúmeros favores. A estrada de Uberaba a Uberlândia, e vice-versa, está marcada pelas nossas conversas e pelo carinho de todos. Suas risadas tornaram fácil o caminho: Aldo, Adriano, Admildo, Anderson, Antônio Sarkis, Cecília, César, Liliane e o pequeno Arthur, Waleska, Walter, Rosângela Guimarães e outros tantos que compartilharam as alegrias e o cansaço do percurso. Outras viajantes, caminhantes nessas e em outras terras, se uniram a mim: professora Sandra Lima, cuja contribuição foi importante em momentos cruciais, Fernanda e Geovanna. Em terras estrangeiras nos aproximamos solidariamente na mesma busca. Ao término de nossos estudos cada qual segue um caminho, mas espero encontrá-los novamente.

- Antecipadamente à banca avaliadora cujos nomes compõem esta tese agradeço a leitura criteriosa e as contribuições que aperfeiçoarão o estudo empreendido até aqui.

- A meu pai Renato Vieira Campos que já não se encontra presente nessa vida, mas caminha em outras sendas; a minha mãe, Nair Terezinha Campos, meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinho e demais familiares pelo carinho e estímulo confiantes. Vocês representam muito e dão sentido ao que faço.

- A querida irmã Cléia Vieira Campos que sempre me acolhe nas alegrias e nas dificuldades. Nos momentos de vitória demonstra o orgulho que sente por minhas conquistas. Nas tristezas me agasalha. Traz-me sempre o melhor, na constante e atenciosa ajuda, pela crença em mim, pela solidariedade absoluta no bem e na paz.

- Pelo apoio compreensivo e atencioso, a Hudson Elvis Ferreira, esposo e companheiro, a quem agradeço eternamente. Participou neste estudo em múltiplas dimensões da nossa vida. Esteve sempre a par deste trabalho e nele se encontra presente. Sua ajuda foi inestimável.

- A Marco Túlio Júnior, Douglas Alysson e Diogo Lúlio, filhos generosos, atentos, bons homens, companheiros de luta e de vitórias. Sempre tão adultos, mas cuja ternura é

espaço de muitos afetos, de reformulações solidárias em ambientes de alegria e bem estar. Sou grata, principalmente por vocês serem quem são.

- Muitas pessoas foram importantes na elaboração e no processo de constituição de intensidades, de imanências que foram despontando. Ao se exporem, confidenciando como pensavam a instituição e como a imaginavam, trouxeram dados imprescindíveis. A todos e todas, minha mais profunda admiração. Sem vocês eu não teria escrito essa obra

- Aos bondosos amigos inomináveis que me inspiraram de forma particular e a quem devo imensa parcela de luzes em meio aos redemoinhos que inúmeras vezes minam minhas energias. Se aqui cheguei, isso se deve a muitos. Sem eles eu não teria transposto extensas e difíceis barreiras.

- Uma tese não é composta apenas por documentos, bibliotecas, arquivos. Encontro-me agora, grata a todos os meus amigos, mesmo àqueles com os quais não estabeleci comunicação com a frequência necessária. Uma rede de apoio estabelecida por muitos foi fundamental nesse período, trazendo-me o alívio necessário para a realização do que me propus.

- Devo palavras de agradecimento a tantos viajeros sonhadores, que em suas andanças se fizeram presentes em minha profissão. Irmanada nos fazeres, nos saberes e sabores da vida, com muitos fui construindo trajetórias: professora, pedagoga, amiga. Com eles e com elas me inspirei e me arrisquei a historiar. Árduos caminhos da autoria em busca da coerência temática necessária à composição de uma tese. Como me aproximei? De que forma me compus? O que sei agora? O que aprendi? Partilharei quais conhecimentos no devir?

- Por fim, contribuições ímpares estão incorporadas a esse trabalho, mas a responsabilidade pelas falhas eventualmente existentes é exclusivamente minha. Penso que agradecer é sempre recordar. Em minhas memórias reavivo os sentidos por aqueles que em algum momento foram importantes para mim. Ao encontrar a paz e a sensação de dever cumprido, vejo que ao me permitir registrar minhas visões, aceito os fatos como feitos revogáveis. Nessa acirrada crença, na emersão de um grito, abro uma fresta, por meio da qual filtro um alento, um pacto e me constituo como profissional e pesquisadora da educação brasileira. Um novo perímetro se abre, entusiasma-me e se expande na complexa trajetória do que sou.

Uberaba (MG), 15 de outubro de 2012.

Nilce Vieira Campos Ferreira

EPÍGRAFE

A palavra aqui escrita abriga vozes. Vozes de pessoas conhecidas e queridas. Vozes de pessoas que não conheci, mas as encontro em seus relatos. Trabalhos, fios escritos numa linha, feições que desvelo entre muitos caminhos e escolhas. Sentimentos de homens e mulheres no seu ofício diário. Escritores associam palavras a poderes mágicos, o ‘abre-te-sésamo’. Os povos antigos creditavam ao verbo um poder criador e destruidor da vida. Poetas e artistas tentaram em vão decifrar sentidos. Signos e sons unidos para transmitir aquilo que lhes ia à alma. Com a palavra se concebe mentiras que se perpetuam. Com a palavra se conhece a verdade, mas a verdade de quem? Uma vida inteira parece impossível para distinguir os sentimentos dos homens. Assim me vi apenas almejando, como Steve Jobs a ‘[...] criar grandes coisas em vez de ganhar dinheiro, por as coisas de volta no fluxo da história e da consciência humana, tanto quanto eu pudesse’. (*in* ISAACSON, 2011, p 60). A todos aqueles que se encontram nesse relato devo o que hoje sei.

Nilce Vieira Campos Ferreira,
Uberaba (MG), 24 de novembro de 2012.

**SEDE DA ESCOLA DE ECONOMIA DOMÉSTICA “LICURGO LEITE” EM
UBERABA/MG**



Figura 1: Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite
Fotógrafo: sem identificação
Data: 1963
Fonte: Acervo da instituição

RESUMO

Em 1953, o Padre Agostinho Zago fundou o Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica em Uberaba, no Triângulo Mineiro, destinado a ministrar cursos para mulheres visando a escolarização do cotidiano doméstico. Esse Centro se tornou o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. A pesquisa objetivou reconstituir, tanto quanto a documentação e os testemunhos permitiram o percurso e trajetória da escola até 1997 quando o Curso de Economia doméstica se encerrou. Ao mapear a instituição o que se procurou foi contribuir para o registro da memória e funcionalidade da instituição na educação profissional, local e regional, em específico na formação educacional das mulheres. Alguns questionamentos foram levantados: Qual a identidade da escola de economia doméstica? Qual a formação técnica, profissional e formação geral oferecida? A pesquisa se valeu de fontes escritas e documentais como regimentos, livros de atas, matrizes curriculares, programas de curso; imprensa local e oficial; fotografias entre outros documentos. Contou igualmente com testemunhos de servidores que atuaram e se aposentaram de outros que ainda atuam na instituição. As discussões foram erichadas a partir de uma perspectiva histórica para descrever o percurso da educação secundária profissionalizante para mulheres. A crença a que se chegou foi a de que os rumos da educação feminina se fundamentaram numa ação educativa com consequências. Criado para receber as jovens e prepará-las para o desempenho de papéis femininos tradicionalmente prescritos: mãe, esposa e educadora, a consolidação da Escola de Economia Doméstica representou a expressão prática da aliança tácita entre o Estado e a oligarquia uberabense que procurava uma educação conservadora para suas filhas, constituindo, portanto, uma base estratégica para o programa de civilização da sociedade pela escolarização.

Palavras-Chaves: Ensino técnico. Educação para mulheres. Minas Gerais. História da Educação.

ABSTRACT

Agostinho Zago, in 1953, founded the Training Center on Rural Domestic Economy at Tuticorin, in Triangulo Mineiro, to teach courses for women aimed at the domestic schooling. This center became the Federal Institute of Education Science and Technology of Triangulo Mineiro. The research aimed to reconstruct as far as documentation and testimonies allowed to trace the path and trajectory of the school until 1997 when the course ended and Home Economics, that for many girls, became the instrument of education, social and professional initiation. By mapping the institution what was sought to contribute to the memory register and functionality of the institution in professional education, local and regional level, in particular in the educational background of women. Some questions were raised: What is the identity of the school of home economics? What technical training, vocational and general education offered? The research made use of written sources and documentary as regiments, books, records, arrays curriculum, degree programs, local news and official, photographs and other documents. Also counted with testimonies of servers who worked at the institution. The discussions were bristling from a historical perspective to describe the route of secondary vocational education for women. The belief that has been reached is that the direction of female education were based on educational action with consequences. Created to get young people and prepare them for the performance of traditionally prescribed female roles: mother, wife and educator, the consolidation of the School of Home Economics represented the practical expression of tacit alliance between the state and the oligarchy uberabense who sought an education for conservative his daughters, a strategic basis for the program of civilization of society through schooling.

Key Words: Education technician. Education for women. Minas Gerais. History of Education.

RESUMEN

En 1953, el P. Zago Agustín fundó el Centro de Capacitación en Economía Doméstica Rural en Tuticorin, en el Triangulo Mineiro, para impartir cursos para mujeres destinadas a la escolarización doméstica. Este centro se convirtió en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triangulo Mineiro. La investigación tuvo como objetivo reconstruir hasta donde la documentación y testimonios permitieron trazar el camino y la trayectoria de la escuela hasta 1997, cuando terminó el curso y Economía del Hogar, que para muchas niñas, se convirtió en el instrumento de la educación, iniciación profesional y social. Mediante la cartografía de la institución lo que se buscaba contribuir al registro de memoria y funcionalidad de la institución en la formación profesional, a nivel local y regional, en particular en el nivel educativo de las mujeres. Se plantearon algunas preguntas: ¿Cuál es la identidad de la escuela de economía doméstica? Educación ¿Qué capacitación técnica, profesional y general ofrecen? La investigación se hizo uso de fuentes escritas y documentales como regimientos, libros, registros, documentos curriculares conjuntos, programas de estudios, noticias locales y oficiales, fotografías y otros. También se contó con los testimonios de los servidores que trabajan en la institución. Los debates se erizado desde una perspectiva histórica para describir la ruta de la educación secundaria profesional para las mujeres. La creencia de que se ha llegado es que la dirección de la educación de la mujer se basa en la acción educativa con consecuencias. Creado para que los jóvenes y prepararlos para el desempeño de tradicionalmente prescritos papeles femeninos: madre, esposa y educadora, la consolidación de la Escuela de Economía Doméstica representaba la expresión práctica de la alianza tácita entre el Estado y la uberabense oligarquía que buscaban una educación para la conservadora sus hijas, una base estratégica para el programa de la civilización de la sociedad a través de la escolarización.

Palabras clave: educación técnica. La educación para las mujeres. Minas Gerais. Historia de la Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite	xi
Figura 2: Alunos na Instituição.	22
Figura 3: Liceu de Artes e Ofícios de Uberaba (1927).....	69
Figura 4: Aula de culinária.	93
Figura 5: Moças em 1953.	119
Figura 6: Folheto - Melhores métodos de trabalho caseiro.	132
Figura 7: Bons e práticos acabamentos para móveis de madeira.	133
Figura 8: Certificado de Treinamento de Economia Doméstica.	151
Figura 9: Caracterização do Município de Uberaba.	153
Figura 10: Primeiro prédio onde funcionou a Escola de Economia Rural Doméstica.	156
Figura 11: Alunas, professoras e servidora da ESERD.	161
Figura 12: Portaria nº 267, 15/03/55	164
Figura 13: Prédio na Av. Leopoldino de Oliveira.	169
Figura 14: Av. Leopoldino de Oliveira.	170
Figura 15: Parque Fernando Costa.	172
Figura 16: Localização da ESERD no Parque Fernando Costa.....	173
Figura 17: Alas do Curso de Economia Doméstica.....	174
Figura 18: Fachada do primeiro prédio próprio da ESERD.	175
Figura 19: Localização dos Prédios de funcionamento da ESERD.....	180
Figura 20: Diploma Economia Rural Doméstica.	189
Figura 21: Diploma de Mestre Agrícola.	194
Figura 22: Diploma de Curso Colegial Agrícola.....	196
Figura 23: Diploma de Técnico em Economia Doméstica.....	200
Figura 24: Laboratório de vestuário.	201
Figura 25: Organograma.....	206
Figura 26: Divulgação dos cursos ESERD.....	213
Figura 27: Histórico Escolar 1955 para Matrícula.	223
Figura 28: Comemoração Dia da Pátria.	225
Figura 29: Ritual na ESERD.	230
Figura 30: Oradora da 1ª Turma de Economia Doméstica.....	232
Figura 31: Formatura na ESERD.	234

Figura 32: Exposição dos trabalhos na ESERD.	235
Figura 33: Certificado de Registro de Professor.	253
Figura 34: Apresentação Coral ESERD.	256
Figura 35: Álbum da Disciplina Vestuário e Têxteis.	259
Figura 36: Álbum de Puericultura.	263
Figura 37: Formandos dos Cursos de Agropecuária e Economia Doméstica	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Casas de Educandos Artífices (1840-1865).	60
Quadro 2: Liceu de Artes e Ofícios (1858-1886).	61
Quadro 3: Escolas de Aprendizes Artífices.	64
Quadro 4: Primeiros Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante.	72
Quadro 5: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1930-1950).	84
Quadro 6: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1950-1980).	91
Quadro 7: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1980-1996).	102
Quadro 8: Cursos de Magistério.	125
Quadro 9: Cursos de extensão.	126
Quadro 10: Programa para Economia Doméstica no Ensino Secundário Ginásial.	135
Quadro 11: Centros de Treinamento.	146
Quadro 12: Evolução Populacional Uberaba.	154
Quadro 13: Estrutura do Ensino Agrícola.	177
Quadro 14: Cursos ESERD.	179
Quadro 15: Nomes da Instituição e Cursos.	182
Quadro 16: Curso de Treinamento – 1953.	183
Quadro 17: Curso de Preparação de Economia Doméstica Rural (1963-1981).	185
Quadro 18: Curso Magistério de Economia Rural Doméstica (1954-1955).	190
Quadro 19: Curso Magistério de Economia Rural Doméstica (1956-1957).	190
Quadro 20: Curso Ginásial - 1964 a 1967.	193
Quadro 21: Curso Colegial – 1961-1963.	197
Quadro 22: Disciplinas Cultura Geral.	219
Quadro 23: Cursos ESERD (1953-1963).	227

Quadro 24: Cursos ESERD (1963-1981).	228
Quadro 25: Cursos ESERD (1980-1997).	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
 ABCZ - Associação Brasileira de Criadores de Gado Zebu
 ABE - Associação Brasileira de Educação
 ACAR - Associações de Crédito e Assistência Rural
 AIA - Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico
 AIC - Administração Internacional de Cooperação
 APU - Arquivo Público de Uberaba
 CADES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
 CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
 CEP/UFU - Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia
 CNP - Conselho Nacional de Pesquisa
 COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
 COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
 COLED - Colégios de Economia Doméstica Rural
 DEM - Departamento de Ensino Médio
 EAFU - Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
 EMERD - Centro de Treinamento em Economia Doméstica
 ESAMV - Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
 ESERD - Escola de Economia Rural Doméstica
 ETA - Escritório Técnico de Agricultura
 FEC - Fazenda Experimental de Criação
 GOTs - Ginásios Orientados para o Trabalho
 IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
 ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MA – Ministério da Agricultura
 MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIPMOI - Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra Industrial.

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PRODASEC - Programa Nacional de Desenvolvimento de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (e Rurais)

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Educacionais e Culturais para as Populações Carentes do Meio Rural e do Meio Urbano

PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

S1 - Sujeito 1

S2 - Sujeito 2

S3 – Sujeito 3

S4 - Sujeito 4

S5 - Sujeito 5

S6 - Sujeito 6

S7 - Sujeito 7

S8 - Sujeito 8

S9 - Sujeito 9

S10 - Sujeito 10

SAD - Setor de Administração dos Cursos de Economia Rural Doméstica

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias

SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SIBER - Sistema Brasileiro de Extensão Rural

SRTM - Sociedade Rural do Triângulo Mineiro

SUMOC - Superintendência da Moeda e do Crédito

UNEDs - Unidades Descentralizadas de Ensino

UREMG – Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
Marcos e memórias	21
Caminhos da investigação	27
Construções de sentido: o <i>corpus</i> documental, os objetivos.....	36
Estrutura da tese	43
1. CONSERVADORISMO E CENÁRIO DE DOMINAÇÃO	47
1.1. Antecedentes históricos	47
1.2. Primeiras iniciativas educacionais	50
1.3. “Deserdados da fortuna, órfãos, miseráveis, desvalidos da sorte”	57
1.4. A consolidação dos modos de produção.....	73
1.5. Os anos de 1930 a 1950	78
1.6. Períodos de industrialização: 1950 – 1980	86
1.7. A abertura econômica: após 1980	99
2. O ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA.....	104
2.1. Economia rural doméstica na SEAV	121
2.2. O Escritório Técnico de Agricultura e a Economia Doméstica	128
2.3. Economia Doméstica na Escola Secundária	134
3. A ESERD NO CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO NA CIDADE DE UBERABA.....	144
3.1. Origem da ESERD: Centro de Treinamento	144
3.2. Escola de Economia Rural Doméstica em Uberaba/MG	152
3.3. Cursos e currículos	182
3.3. Diretores, Servidores, Corpo Discente	204
4. MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS SERVIDORES DA INSTITUIÇÃO	238
4.1. Vozes dos Artífices da ESERD	238
4.2. A ESERD em Memórias	241
4.3. Professores, práticas cotidianas, aulas, manuais, provas	253
4.3. A vida escolar revelada.....	270

À GUIA DE CONCLUSÃO	276
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
FONTES DOCUMENTAIS.....	287

INTRODUÇÃO

Marcos e memórias

*Los viejos amores que no están
[...]
Todo está clavado en la memoria,
espina de la vida y de la historia
Leon Gieco*

O que nos motiva a escrever? Escrever para quem? Por que essa necessidade de busca intermitente de um algo que nos falta? Quantas vezes me fiz essas mesmas perguntas... Quantas vezes as ouvi de outros. Ouvindo uma música, dessas nas quais se encontra alento, Papo de surdo e mudo, da Banda O Rappa: “O nascimento de uma alma foi coisa demorada; não foi partido ou jazz em que se improvise; não foi casa moldada; laje que suba fácil a natureza da gente; não tem disse me disse”, pus-me a pensar: por que não tentar?

Um pouco mais frente outras palavras tão verdadeiras “se não faltasse trabalho; no meio do barulho; o dia sobra e sobra muito”. Desde muito jovem trabalhei. Desde que iniciei minhas lutas diárias, não me lembro de um dia que não o fizesse. Uma vida marcada pelo trabalho. Filha de pais muito pobres, pouco escolarizados. Uma família quase toda assim. Foi necessário. Trabalho e estudo. Uma marca, talvez isso: “um calor sólido, um pedaço que eu sinto como um bafo, uma cachaça” típica dos alambiques que marcaram minha infância e juventude, que “queima bem forte, vibrante e forte, mas que me tornaria maluco se não estivesse junto” como nas palavras do Rappa e que as torno minhas aos relatá-las aqui. Assim trabalho e educação sempre estiveram em mim. Ainda então e mesmo agora.

O encontro com a rede de Educação profissional, contudo, só principiou em 1994, quando residia em Frutal e atuava na Escola Pública de Educação Básica. Naquele tempo, participei de inúmeras ações educativas para preparar alunos para os exames de ingresso na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - EAFU. Também, por muitas vezes acompanhei as visitas técnicas de nossos alunos à instituição.

Na região, vários alunos ao concluir o Ensino Fundamental, 8ª série, viam a EAFU como meta de ampliação de conhecimentos e a possibilidade de exercer a profissão de Técnico Agrícola nas fazendas e empresas do Triângulo Mineiro. Para muitos, esta era uma

ótima oportunidade, inclusive para o meu próprio filho, Diogo Luílio¹, aluno da Instituição no período de 1999 a 2002 e que residiu no último internato que a escola ofereceu. Na figura nº 2 é possível visualizar alunos na instituição trabalhando no plantio irrigado de mudas, no sistema escola fazenda, na filosofia do “aprender a fazer fazendo”, uma aula prática do Curso Técnico em Agricultura, no ano de 2001. Entre eles, encontra-se meu filho.



Figura 2: Alunos na Instituição.

Fotógrafo: Sem identificação.

Fonte: Acervo da Instituição.

Data: 2001.

Sensibilizada pelas questões didáticas que emergiam na sala de aula, comecei a ampliar leituras e construir uma postura reflexiva de minha prática pedagógica nas disciplinas ministradas no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Trabalhando inicialmente com disciplinas como Língua Portuguesa e fundamentos da prática pedagógica, comecei a defrontar-me com os problemas cotidianos nas aulas ministradas. Minhas concepções pedagógicas pressionavam-me a superar o processo de transmissão do conhecimento.

¹ Hoje, Engenheiro Agrônomo pela UFSCAR. Como muitos alunos da Instituição, submeteu-se ao vestibular em Universidade. Foi aprovado. Concluiu o curso e atua na empresa Monsanto.

Essa necessidade de busca, a vontade de compreensão e de mudanças, levou-me a perceber o impacto da formação no ambiente educacional. Muitos dos que foram meus alunos escolheram o caminho da formação profissional, muito embora, outros tantos depois optassem por voltar aos percursos de uma Universidade que lhes permitissem trilhar a formação acadêmica. Todos os caminhos levam a Roma, ou dito de outra forma, todos os caminhos vão ter à Fonte². Esses ditos populares bem poderiam se aplicar aos percursos para a edificação de minha formação. Quase sempre transitei por caminhos difíceis. Muitas vezes levantando muito cedo e outras chegando muito tarde. Algumas desistências por falta de norte seguro. Assim, na vida pessoal, na vida profissional, mas principalmente na vida acadêmica.

Ao romper essas barreiras, compreendi que a educação tem especificidades, características diferenciadas, pelos seus cenários, saberes e fazeres. Comecei a ter necessidade de outros conhecimentos. Assim, em busca de uma fundamentação teórica mais expressiva, que permitisse refletir com mais propriedade as ações educativas, em 2003 concluí o Mestrado em Ciências e Práticas Educativas na UNIFRAN/SP.

No curso de Mestrado, minhas ideias e discurso começaram a se revestir de uma visão singular, pois a partir daí minhas leituras e experiências foram ampliadas. O mestrado se constituiu um período de aprendizagem intensa. O contato com minha orientadora, Profa. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira com uma concepção própria de educação e trabalho foi vital para o meu perfil atual.

A pesquisa do mestrado, com o título “Currículo integrado: uma análise de práticas educativas” expôs princípios teórico-metodológicos que devem orientar um currículo escolar. A partir desse pressuposto, busquei identificar o papel do profissional da educação, bem como o alcance de suas ações na instituição e na comunidade na qual se insere. Nessa época, o referencial consistia na perspectiva do avanço histórico, do trabalho coletivo, da autonomia, da gestão compartilhada e democrática. Nesse estudo descrevo conceitos que fundamentam a concepção curricular e das próprias práticas educativas. Busquei relativizá-las enquanto formas concretas, integradas e em construção permanente. Também procurei traçar um caminho racional no sentido de interpretar e analisar o currículo de uma instituição educacional que considerei exemplo no desenvolvimento de tais práticas.

O estudo trouxe noções consagradas acerca do currículo e dessas práticas em uma instituição de ensino municipal. Para compreender melhor as dificuldades e inquietações em

² Refiro-me sobremaneira à *Fontana di Trevi*, uma das principais atrações turísticas de Roma. Uma fonte mágica com muitas histórias, ponto turístico da cidade.

sua construção, tive que entendê-lo em seu contexto cotidiano, a fim de captar o que vivem e o que pensam os profissionais da educação em seus afazeres diários.

Posteriormente, em 2008, um novo envolvimento com a educação profissional e suas contradições, especialmente ao se considerar o ensino acadêmico, levou-me a buscar outras possibilidades teóricas de reflexão e ação para fortalecer minha atuação na educação.

Isso ocorreu, após assumir o cargo de Pedagoga no Centro Federal Tecnológico de Uberaba, MG, que em 2009 foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM. Essa instituição teve sua origem no Centro de Treinamento de Economia Rural Doméstica em Uberaba/MG, em 1953. A partir de 1954, foi denominada Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Dr. Licurgo Leite”.

Com as experiências se multiplicando e desejando melhor aporte teórico para a condução de pesquisa na área, percebi que deveria investir novamente em minha qualificação.

Assim que integrei o quadro de funcionários percebi que a educação profissional foi um campo ainda pouco explorado de pesquisa nas questões educacionais e históricas. Querendo estudar mais detalhadamente a origem de limitações para compreender as contradições educacionais num ambiente como o IFTM, encontrei-me ansiosa em ampliar minha fundamentação teórica e me tornar uma verdadeira pesquisadora, especificamente da educação profissionalizante. Comecei assim a investigar, explorar novos campos, esquadrihar e divulgar experiências e conclusões, com a crença de que a educação profissional se reveste de especificidades que merecem ser pesquisadas.

O tema da pesquisa, deste modo, surgiu a partir de minha vivência acadêmica e agora profissional no IFTM. Foi um pouco a partir da minha história de vida que elaborei o anteprojeto de pesquisa intitulado: Trajetória e configuração histórica do Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica (1953 – 1997): a federalização do ensino profissional em Uberaba/MG.

O projeto de pesquisa reestruturado intitulou a tese como “Escola de Economia Rural Doméstica: Ensino Secundário Profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)”. Optei pelo uso da expressão “ensino secundário³” para tornar claro que o curso se destinou à formação profissionalizante de alunos articulado ao Segundo Grau ou Ensino Médio, como hoje o conhecemos. A lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, preceituava a articulação no ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino.

³ O uso do termo ainda foi inspirado no Manual organizado por Mary Foster (s.n.t.) “Economia Doméstica no Ensino Secundário” muito utilizado ao longo do curso.

O curso de Iniciação agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo (BRASIL, 1946, p.5).

A instituição era e é pública federal, portanto, subordinada à legislação educacional da União. O período foi definido pelo recorte temporal de 1953 quando a instituição teve origem a 1997⁴ quando a última turma se formou e o curso de Economia Doméstica foi encerrado. A Escola Economia Rural Doméstica, doravante denominada ESERD, contudo, permaneceu com outros nomes e cursos.

A pesquisa, na área da história das instituições escolares, investiga a ESERD em Uberaba (MG), do surgimento (1953) ao encerramento do curso de Economia Doméstica (1997), o que me parece ser singular porque permite abranger o fato de que a formação humana cidadã, as ações educativas voltadas para a formação da mulher devem ser objeto da memória educacional enquanto repositório de recordações e representações verbais (orais e escritas), emocionais, afetivas. Isso deve se dar quer em quadros biográficos e grupais, quer tomando por bases referentes institucionais e sócios comunitários. Para Justino Magalhães (2004, p. 69) “as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem fatores de diferenciação e de identidade”.

Considera-se, nessa perspectiva que com os avanços teóricos e metodológicos da ciência histórica, com a abertura a novas fontes, a história da educação traz possibilidades analíticas. A história das instituições educativas se insere nessa expectativa: a de desvelar a identidade de uma instituição.

A ‘instituição educativa’ constitui, no plano histórico, como no plano pedagógico, ‘uma totalidade em construção e organização’, investindo-se numa identidade. Totalidade em organização, a instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversas naturezas, dados os fins, os atores, os conteúdos, inserida num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos condicionalismos e às circunstâncias. A instituição educativa constrói um projeto pedagógico, indo ao encontro de um determinado público, constituindo-se, deste modo, a relação e a razão fundamentais para a manutenção do seu projeto educativo – um processo que envolve dimensões humanas, culturais e profissionais de diversas naturezas: dimensões

⁴ Desde 1995 a ESERD havia iniciado estudos para implantar o Curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades. Este curso foi aprovado nos termos da Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 e começou a funcionar em 1998, após a última turma do Curso de Economia Doméstica se formar em 1997.

pedagógicas, sociológicas, administrativas, relações de poder e comunicação, relações de transmissão e apropriação do saber (MAGALHÃES, 1999, p. 68-69).

Uma abordagem que considera a história de uma instituição educativa é, segundo este mesmo autor, uma abordagem historiográfica que a compreenda e explique em toda sua complexidade, de forma crítica e integrada, correlacionando contextos, estruturas e condições materiais e objetivas de produção, com o agenciamento e a mobilização dos agentes. A ação educativa se reveste de consequências e de reflexividade em um quadro espacial, histórico, social. Dessa forma, é “história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquérito, conceptualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando, presente-passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

Essa forma de ver as instituições educativas permite a construção de um processo histórico de modo a conferir uma identidade a estas instituições. Como uma instituição escolar é também um grupo em um quadro espacial, certamente “os limites até os quais nos recuamos no passado são variáveis conforme os grupos”. Esse limite permite a (re) construção da memória numa contextualização e uma compreensão de que os indivíduos participam “de acordo com os momentos, isto é, segundo sua participação neste ou naquele pensamento coletivo, atingem lembranças mais ou menos distantes” (HALBWACHS, 1990, p. 130).

O processo de investigação da instituição encontra similitudes com o movimento que se tem consolidado no panorama da investigação na área. Constituem exemplos significativos os trabalhos sobre instituições educativas e os seus arquivos publicados por Ester Buffa, Paolo Nosella, José Murilo de Carvalho, Luciano Mendes Faria Filho, Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, Wenceslau Gonçalves Neto, Justino Magalhães.

Nesse sentido, uma revisão bibliográfica dos processos de constituição da Educação Profissional no país teve que ser empreendida. Isso foi possível principalmente por meio do aporte teórico fundamentado nas obras de Cynthia Greive Veiga, Dermeval Saviani, Maria Ciavatta entre outros. Luiz Antônio Carvalho Franco e Sidnei Sauerbronn, Luiz Antônio Cunha e Celso Suckow Fonseca foram especialmente importantes por tratarem especificamente do ensino técnico industrial brasileiro. Essas obras comportam uma reconstrução da história da educação profissionalizante e contêm dados documentais que permitem melhor compreensão do ensino técnico no contexto histórico social em que os fatos foram gerados.

Permeada no texto é possível encontrar a discussão de legislações referentes à educação profissional que governou a instituição escolar em estudo. Procuo também evidenciar o entrelaçamento entre a edição de leis federais, pareceres e resoluções que se articularam à publicação das Leis Orgânicas da Educação, das Diretrizes e Bases da educação e da centralização editada pelo Governo em suas medidas legais.

Penso que resgatar nossa história seja indispensável para registro no tempo, para compreender como nos constituímos, o que somos, o que desejamos como legado, ou dito de outra forma: *“Tempo que diz/De tempo somos./Somos seus pés e suas bocas./Os pés do tempo caminham em nossos pés. Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas. Travessia do nada, passos de ninguém? As bocas contam a viagem.”*⁵

Caminhos da investigação

O motivo para propor a investigação da origem e trajetória da ESERD foi o reconhecimento de sua importância como instituição voltada para o ensino profissionalizante, cujas transformações originaram a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, o Centro Federal de Educação Tecnológica e o atual Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM.

A partir de uma perspectiva histórica foram delineados feitos em torno da democratização do ensino público no contexto das políticas públicas para a escolarização do povo brasileiro, circunscrevendo e analisando o ensino técnico profissionalizante na instituição pública federal, voltada para o ensino de economia doméstica. O eixo central se moldou em torno de elementos sociais e históricos determinantes, com foco na História das Instituições Escolares, considerando o interesse que este tema tem despertado.

As discussões se deram em uma perspectiva situada em local dado para descrever o percurso da educação profissionalizante instituída em Uberaba, Triângulo Mineiro. A investigação da ESERD intentou contribuir para a construção de subsídios para o ensino que tenham o trabalho e a profissionalização como princípio educativo. Constituiu-se, portanto, uma pesquisa histórico-educacional voltada para os estudos ligados às instituições escolares regionais.

O recorte histórico permitiu averiguar que os rumos da educação profissionalizante brasileira se fundamentaram na tradição da modernidade, alimentada pela cultura industrial,

⁵ GALEANO, Eduardo. *Bocas do Tempo*. Porto Alegre: LP&M, 2010.

pela tendência tecnicista, pela ideologia do progresso. Suas bandeiras estiveram intimamente associadas ao advento da sociedade capitalista, em defesa da manutenção do domínio estatal do sistema público de ensino, laico e gratuito. A educação escolarizada, nesse sentido, com saberes e conteúdos transmitidos pela escola despontou marcada pela ideologia dominante, mas servindo também a diferentes interesses sociais pontuados pelo mundo do trabalho.

Nesse cenário, a educação nacional gerou um sistema dual: uma educação propedêutica para a elite e um ensino profissional aliado à preocupação com a existência de uma mão-de-obra necessária para atuar nas indústrias e atender à suas especificidades.

Essa conjuntura estruturada em um percurso cronológico, metodológico e ideológico estimulou a investigação. Com amplas possibilidades de questionamentos e inquietações vislumbrou-se a existência dessa instituição federal, sua construção, transformação e adaptação no cenário nacional, aliada a sua assimilação na realidade local. Instigou também a investigação do papel que a ESERD desempenhou na homogeneização cultural de várias gerações de moças uberabenses.

O objetivo geral para a investigação, desse modo, consistiu em analisar, a partir de uma visão histórica, as estruturas da educação profissional no curso de Economia Doméstica em Uberaba/MG - Brasil, compondo sua trajetória nos anos de 1953 a 1997, no intuito de delinear a formação para o trabalho como prática central e fundante das atividades pedagógicas. Segundo esse objetivo tratou-se ainda de abranger algumas práticas cotidianas da Escola como expressão da historicidade e dos processos de continuidade de seu processo evolutivo, procurando contribuir para o registro da memória e funcionalidade da instituição na educação profissional, local e regional.

Outros desdobramentos desse objetivo: a) Descrever percursos identificando circunstâncias específicas da criação e instalação da escola; b) Registrar a configuração histórica do curso de Economia Doméstica no âmbito da educação profissional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro; c) Examinar a escola como produtora e produto de práticas sociais institucionalizadas, investigando os nexos processuais da formação profissionalizante e os processos estruturais de escolarização com a análise de diretrizes, planos, programas, legislações e pareceres entre outros.

A apreciação da história institucional, com um aporte interpretativo à luz de um referencial teórico-metodológico, aliada aos dados colhidos empiricamente, com a teoria “organizando” a profusão dos dados empíricos tornou o estabelecimento de categorias de análise princípio fundamental. De fato, “categorias aglutinam informações e permitem uma

análise mais apropriada” (BUFFA, 2005, p. 36-37). Para essa autora, os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo e normas e práticas que coexistem na instituição escolar podem ser evidenciadas como categorias de análise.

Com o intuito de determinar os percursos históricos da instituição, garantindo a efetivação e relevância da investigação, algumas categorias de análise precisaram ser definidas. Nosella; Buffa (2009) consideram como categorias: 1) contexto histórico, origem, criação, construção e instalação da instituição; 2) o edifício: implantação, estilo e organização do espaço; 3) perfil de professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; 4) alunos e ex-alunos: origem social, destino profissional e organizações; 5) Saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos métodos e instrumentos de ensino; 6) Normas Disciplinares: regimentos, organização de poder, burocracia, castigos, prêmios; 7) Eventos.

Para Magalhães (1999) outros feitos a serem ponderados como categorias nos estudos de história das instituições educativas, a saber: os espaços, os contextos e a estrutura arquitetônica dos edifícios; a área pedagógica e didática; a área de direção e gestão. A partir desses elementos, torna-se possível refletir a respeito de relações entre professores, alunos e funcionários, bem como a respeito dos órgãos de chefia e de poder. Para ele, foi também fator de relevância a dimensão sociocultural, pois ao se conhecer e se caracterizar os atores, a construção de uma história de uma instituição educativa edifica sua trajetória histórica, à luz de seu modelo educacional.

A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os históricos anteriores, à memória e ao arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico. São múltiplas as virtualidades deste esforço de síntese desta construção orgânica, compreensiva e explicativa, que permite reavaliar toda a análise historiográfica anterior, incluindo o seu sentido hermenêutico, e preparar, de forma estruturada, a síntese final – a história da instituição educativa (MAGALHÃES, 1999, p. 72).

A partir daí essas categorias foram entendidas como um segmento privilegiado para exploração do ensino profissionalizante voltado para a educação feminina, pois permitiriam investigar mudanças que foram introduzidas nos processos produtivos com o avanço científico, tecnológico em diversos setores da economia e da vida social do país modificando ou influenciando rumos da educação brasileira e, em específico, da ESERD.

A partir desses autores, para compor este estudo, as categorias elegidas foram: 1) contexto histórico, origem, criação, construção e instalação da instituição; 2) perfil de

professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; 3) alunos e ex-alunos: origem social, destino profissional e organizações; 4) Saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos métodos e instrumentos de ensino; 5) Normas e regimentos.

Ressalva-se também que a utilização de referências, materiais arquitetônicos, bibliográficos e outros para definição e construção do sentido evolutivo da instituição educativa foram realizados na progressiva relação dialética entre memória e arquivo.

A problemática e os respectivos desdobramentos que incitaram o avanço da pesquisa se mostraram na forma de alguns questionamentos: a) Qual a identidade da escola de economia doméstica? Qual a formação técnica, profissional e formação geral oferecida? b) Como essa formação foi utilizada e apropriada com o intuito de definir e imprimir uma identidade ao presente e ao futuro da Instituição? c) Por que este curso foi instalado na cidade de Uberaba nos anos de 1950 e como a história do curso refletiu e transmitiu a identidade, a essência, a missão e o papel do trabalho como princípio educativo na Educação Profissional? d) Quem eram os professores e alunos da Escola Federal de Economia Doméstica de Uberaba? Quais suas expectativas diante da profissão? Qual a formação desses atores? Como era feito o recrutamento dos alunos e professores? Onde e em que condições se realizavam as aulas, estágios e outras atividades de formação da economista doméstica? Onde e como atuavam os egressos do curso?

As respostas a essas indagações permitiram considerar como as configurações do ensino no país diferenciaram as instituições escolares ao longo da história educacional brasileira. Notou-se a origem de uma escola para a elite preparada para dirigir, para pensar, portanto com acesso ao saber elaborado, à cultura, isto é, de caráter propedêutico. Outra escola também teve sua gênese: a escola profissionalizante, a escola técnica para os que vão fazer, os que vão sustentar o propalado “desenvolvimento” econômico do país e, portanto, não precisavam saber mais do que operar máquinas e conhecer os rudimentos de uma profissão. Essas escolas eram destinadas a profissionalizar e possuíam um caráter terminal. Não se articulavam aos demais graus de ensino. Isso criou uma dualidade estrutural entre ensino acadêmico de caráter propedêutico e ensino profissionalizante para os trabalhadores que perdura até os dias atuais.

Essas informações gerais serviram para enunciar a tese na qual se fundamenta a pesquisa, originando um debate em torno dos princípios organizativos de formas curriculares traçadas em momentos decisivos na História da Educação Brasileira. Desse modo, estreitando um paralelo com o desenvolvimento geral de educação para as mulheres, o que se alega foi

que a Economia Rural Doméstica, no ensino secundário, conduzia o processo de formação para “fabricar” cidadãs para a nova sociedade brasileira moderna, visando dar corpo ao projeto educacional das classes dirigentes. Esse ensino se mostrava como uma forma de fortalecer a vida dos indivíduos e das famílias localizadas no meio rural, levando-os a gerir suas vidas de modo a maximizar o seu potencial produtivo em consonância com os ditames do capitalismo.

Ao ampliar a oferta de cursos de capacitação para as cinco maiores áreas da profissionalização em Economia Doméstica incluindo as relações familiares, têxteis, vestuário, alimentos, nutrição e dietética, o Ministério da Agricultura visava implantar, a partir do desenvolvimento de condições políticas, econômicas e técnicas, o treinamento formal para as mulheres, prorrogando a obrigação da casa para além de seus muros.

O Ministério da Agricultura objetivou também desdobrar uma profissão que compreendesse obrigações e oportunidades para a educação das mulheres. Para isso deveriam ser incluídos nas matrizes curriculares princípios científicos e processos para melhorar a gestão das famílias, transformando casa e família em peças eficazes de tecido social do mundo para servir aos princípios da produção e ampliar o interesse pelos problemas ligados à economia doméstica no meio rural. A mulher deveria receber conhecimentos capazes de elevar o nível de vida das famílias, tornando o ambiente mais agradável, contribuindo para fixação das populações rurais em suas localidades como exigências para o desenvolvimento da produção.

Pesquisas foram realizadas na Academia. Alunos e alunas interessados no estudo das instituições escolares, focados em programas e públicos específicos. A historiografia dessa instituição, porém, não foi tema central de nenhuma delas. Mesmo os cursos de economia doméstica foram pouco tratados nesses estudos. Não obstante, expressivas teses e dissertações permitiram situar o tema de maneira fecunda.

Izabel Maria Ribeiro Ratto, em 1992 defendeu sua dissertação, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulada “A Visão de Família nos Cursos de Economia Doméstica” com análises e reflexões que permitem discernir a visão de família presente nos cursos de Economia Doméstica. Essa dissertação apresenta tópicos que permitem compreender a função do curso, para que e a quem serve o profissional em Economia Doméstica por meio do rastreamento das origens do curso e da visão de família que o fundamenta.

Ana Maria Crepaldi Chiquieri, em 2008, com a dissertação apresentada ao Centro Universitário Plínio Leite, Ciências da Saúde e do Ambiente, com o título “Inserção da temática ambiental no Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” realizou pesquisa constituída de um estudo de caso que analisou a inserção da temática ambiental no curso de Economia Doméstica, nas disciplinas de Didática de Economia Doméstica e Educação Familiar e Prática de Ensino de Economia Doméstica. Esse trabalho foi significativo porque introduziu breve histórico da Economia Doméstica no Brasil.

Também em 2008, Bernadeth Maria Pereira defendeu a Tese de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros”. Esta investigação de caráter sócio-histórico no campo da História da Educação, por meio das memórias dos alunos pioneiros da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910- 1942) retratou a primeira configuração escolar do atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG. A pesquisadora privilegiou a cultura escolar como categoria de análise, a partir de seus elementos fundamentais: os tempos, espaços e materialidades escolares; os conhecimentos escolares e os métodos de ensino e disciplinamento, os sujeitos escolares, suas sensibilidades e valores. Representou, portanto, um espaço privilegiado de fontes e registros de um saber, proveniente de experiências vividas e ressignificadas por sujeitos sociais das classes populares.

Laudenir Otávio Mendes (2005), com a tese “Políticas Públicas e a Pedagogia das Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo” apresentou a evolução do ensino técnico profissionalizante no Brasil, desde a Colônia até os dias atuais, perpassando pelos diferentes momentos econômicos, sociais e políticos do Brasil. A tese apresentou pesquisas com docentes, coordenadores, gestores. Foram aplicados questionários aos discentes das duas escolas técnicas profissionalizantes, com significativas argumentações a respeito da legislação básica que rege esse tipo de ensino.

Sônia Maria Gentilini (2001), na Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais “Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (Memória e História – 1948/1972)” recuperou a história do Colégio Municipal de Belo Horizonte, primeira escola criada e mantida pelo poder público municipal, no período de 1948 a 1972. Sem descuidar do contexto geral do país, o Colégio

Municipal foi analisado no interior das condições concretas da cidade, enfatizando os aspectos locais de sua trajetória. O recurso metodológico utilizado consistiu no cruzamento de documentos escritos e fontes orais, numa abordagem que procura contemplar tanto os sistemas globais e as estruturas, quanto as visões subjetivas e individuais, expressas nas falas dos atores que vivenciaram o processo de instituição do Colégio Municipal.

Heloiza Chaves Pinto (2006) na Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas “A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça no Município de Itacoatiara - Amazonas: A história e o ensino profissional (1952 – 2000)” centrou-se na trajetória histórico-educacional da Escola Estadual Deputado “Vital de Mendonça” no Município de Itacoatiara no período de 1952 a 2000. O trabalho focalizou os estudos e as pesquisas de instituições escolares no cenário da historiografia da educação brasileira. Por meio da análise de documentos desvendou os caminhos percorridos pela Escola, marcos e conquistas. A pesquisa privilegiou a organização do ensino profissional oferecido pela Escola, em articulação com as políticas públicas de educação do país destinadas aos cursos profissionais, trazendo o contexto político social e econômico.

A história e memória do “Liceu Piauiense (1845-1970): desvendando aspectos de sua história e memória”, dissertação de Maria Inêz Bandeira Vasconcelos apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí em 2007. Em um estudo histórico embasado na Nova História Cultural e fundamentou-se em teóricos como: Jacques Le Goff (2003), Paul Thompson (1992), Peter Burke (1992), dentre outros. Nos estudos de memória o apoio surgiu a partir de estudiosos como Maurice Halbwachs (1990) e Ecléa Bosi (2003). Na reconstituição histórica, além das fontes bibliográficas, utilizou fontes documentais e iconográficas, obtidas junto ao Arquivo Público do Piauí, arquivo da escola analisada, bibliotecas públicas e particulares. Recorreu à história oral, mediante entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos da pesquisa pessoas que vivenciaram o processo de construção da história do Liceu Piauiense, alunos, professores e funcionários, que com suas memórias contribuíram para a reconstituição do passado desta instituição.

Em Uberaba constituiu expressivo estudo a dissertação de Plauto Riccioppo Filho (2007), defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, que investigou e analisou o “Ensino Superior e formação de professores em Uberaba/MG (1881-1938): uma trajetória de avanços e retrocessos” retratando relações existentes entre os aspectos

infraestruturas e ideológicos, que orientavam as relações entre as classes sociais presentes na época. Considerou também o surgimento, em Uberaba, das primeiras iniciativas de ensino superior e de formação de professores, no período de 1881 – ano de fundação da 1ª Escola Normal da cidade – a 1938 – ano de fechamento da 2ª Escola Normal. A pesquisa centrou-se, principalmente, na história de instituições de ensino superior ou normal.

Sonaly Pereira de Souza Machado (2009) na dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia/UFU apresentou outra instituição uberabense: “História do Instituto Zootécnico de Uberaba: Uma Instituição de Educação Rural Superior (1892-1912)”. Uma pesquisa inserida na temática de História das Instituições Escolares cuja problemática centrou-se na educação superior voltada para a área rural, num período em que o Brasil passava por duas grandes transformações, social devido à abolição da escravatura e política com o advento da República.

Na Dissertação de Mestrado “Bento Quirino e Cotuca: os passos do Ensino Profissional em Campinas”, Lúcia Pedroso da Cruz em 2008 apresentou uma leitura de aspectos históricos de duas instituições de Ensino Profissional do município de Campinas, São Paulo. Essas escolas ocuparam, em tempos diferentes, um espaço especialmente construído para o funcionamento de uma escola de formação profissional, no início do século XX. No recorte temporal de 1915 a 1970, analisou documentos diversos, tais como: atas, relatórios, artigos de jornais e revistas da época, fotografias, entrevistas e legislação referente ao Ensino Profissional no Brasil que lhe permitiram elaborar uma reconstrução histórica permeada por elementos de ordem política, social e cultural do referido período.

Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli (2009) com a dissertação “História e Memória do Liceu de Uberlândia, MG – 1928 a 1942” apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia recuperou por meio da história e memória a gênese e consolidação do Liceu de Uberlândia, nos anos de 1928 a 1942. O estudo evidenciou perspectivas de análise das instituições escolares, demonstrando os rumos da atual historiografia que valoriza o particular em detrimento do geral, atribuindo assim, valor às especificidades locais e regionais. Contextualizou a política nacional, regional e local, percorreu a Reforma João Pinheiro (estadual), Francisco Campos (estadual e federal), Capanema (federal) e quais influências foram sentidas na instituição por tais reformas. A análise das fontes primárias – um relatório, documentos avulsos, recortes de artigos de jornais (imprensa escrita), imagens – além das técnicas da História Oral, por meio

de testemunhos de ex-alunos, que também foram ex-professores e de familiares, compreenderam importantes recursos metodológicos.

Lucílio Luís Silva, em 2009 com a dissertação “Educação e trabalho para o progresso da Nação: O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886 – 1946)” apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, teve como objeto de estudo o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto – Minas Gerais. Por meio de análise da documentação interna da escola, dos jornais da época e da documentação oficial buscou perceber de que forma a instituição se inseriu no processo de escolarização do ensino profissional empreendido em Minas Gerais nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Destacou as sociabilidades produzidas pelos sujeitos escolares, os tempos e espaços escolares, o currículo e as práticas pedagógicas como elementos importantes.

Em “Uma Escola sem Muros - Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)”, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, Aleluia Heringer Lisboa Teixeira (2009) investigou a produção da memória coletiva referente ao Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). O recorte temporal tomou o ano de 1956, quando a escola, que funcionava no bairro Barro Preto, foi transferida e reinaugurada no bairro de Lourdes. Teve como figura de fundo a escola secundária brasileira, historicamente estruturada para atender a poucos, que, pressionada por vários setores da sociedade, abriu suas portas para uma parcela cada vez maior da população. Isso por diversos motivos que extrapolaram a unidade escolar em Belo Horizonte e se inseriu num contexto maior de industrialização e da reestruturação do ensino secundário no Brasil. Utilizou um conjunto de fontes documentais: a imprensa, a fonte oral, fotografias, a documentação escolar, o periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período de 1953 a 1963.

Helena Amélia Nobre Cardoso Vaz Palma na dissertação de Mestrado “O Curso de Formação Feminina na Escola industrial e Comercial de Évora (1948-1973). Um contributo para o estudo do ensino técnico feminino”, apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, analisou o Curso de Formação Feminina, produto da Reforma do Ensino Técnico Profissional de 1948 que foi criado no sentido de substituir todos os cursos técnicos existentes em Portugal de matriz tradicional, especificamente femininos. A sua implementação abrangeu todo o país tendo

funcionado na Escola Industrial e Comercial de Évora, desde o ano letivo de 1950/1951 até 1974/1975. O objetivo da formação doméstica enquadrou-se no período do Estado Novo Português, durante o qual as raparigas se deviam confinar ao espaço privado do lar, com base na sua natureza biológica. Exemplos de trabalhos executados nas aulas de Oficinas e Desenho que se incluem em anexos, dão uma ideia das aprendizagens que constituíam, no seu conjunto, a base do Curso e do exame de aptidão profissional.

Essas dissertações e teses tornaram-se por demais significativas, ajudaram a decifrar o caminho e suavizaram o entretecer do itinerário para compor esta investigação.

Construções de sentido: o *corpus* documental, os objetivos

Entre percursos possíveis a história das instituições educativas encontrou tanto na memória oral e escrita, como na documentação de arquivos, uma variedade de conceitos e fontes que, por sua diversidade, possibilitaram uma visão de conjunto mais ampla. Com base nas informações alçadas, foi possível uma análise sistemática com a construção de sentido para a investigação. O processo investigativo, desse modo, ao possibilitar o cruzamento de informações de diversas naturezas exigiu criterioso cuidado hermenêutico.

[...] ainda que tal processo investigativo corresponda a uma procura de superação de uma abordagem complementar entre o arquivo e a(s) memórias, para encetar um vaivém progressivo entre o arquivo e a memória(s) institucionais, grupais, individuais, o desafio da construção do sentido histórico de uma instituição educativa força o historiador a uma maior complexificação de informações e de abordagens e a uma (re)construção do próprio arquivo. FOI um processo que envolve duas operações distintas: uma de recuperação e de revalorização e classificação de materiais dispersos, fragmentados e frequentemente menosprezados, como sucede com os trabalhos dos alunos, com coleções fotográficas etc. (MAGALHÃES, 2007, p. 73).

A pesquisa na ESERD trouxe consigo determinadas especificidades. Ao compor o *locus* de estudo como parte de uma história coletiva e de ação educativa, foram se evidenciando características peculiares, uma vez que, metodologicamente “o campo de pesquisa histórica passou, nas últimas décadas, por um intenso processo de renovação teórico-metodológica [...] podemos citar: o avanço de pesquisas sobre mentalidades, sobre processos educacionais particulares, sobre a cultura material entre outros” (GATTI JÚNIOR; *et al.* 1997, p. 6-7).

A intervenção historiográfica para a constituição do *corpus* documental implicou, portanto, momentos de trabalho que acarretaram ao pesquisador implicações teóricas envolvidas nesse ato investigativo, em busca de inovações.

[...] a realidade produzida pelo homem foi complexa tanto na sua própria efetivação, quanto na sua forma de interpretação'. [...] Dentre as diversas inovações, podemos destacar a valorização das pesquisas que almejam dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas (GATTI JÚNIOR; *et al.* 1997, p. 6-7).

A tarefa de seleção ou a busca de documentos para compor a pesquisa científica, nesse sentido foi se estruturando e encontrou relação com os porquês levantados pela problemática e pelas categorias formuladas. Para elas, a investigação se voltou na análise e construção de interpretações acerca do objeto de pesquisa circunscrito em um espaço certo.

Na construção desse corpus documental, procurou-se por algumas respostas: a) Quais materiais históricos, quais fontes poderiam responder satisfatoriamente aos questionamentos? Na visão dos pesquisadores Nosella e Buffa muitos podem ser os procedimentos.

É preciso ir a campo, coletar e selecionar as fontes primárias e secundárias, tais como: bibliografia pertinente – livros, revistas, boletins, monografias, memórias, dissertações, teses, relatórios, folders, sites, etc.; documentos do acervo da própria escola: atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, fotografias, etc.; jornais de época, que constituem fontes importantes por noticiarem acontecimentos que compõem a memória; documentos da câmara municipal, dos arquivos ou museus e, também de arquivos particulares; mapas plantas respectivas; legislação pertinente; produção de novas fontes como a aplicação de entrevistas e questionários aos diferentes agentes da escola e a conhecedores da história em geral (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 62).

Dessa forma, na busca pelas fontes, a coleta se iniciou nos arquivos da própria Instituição, na secretaria da escola, na biblioteca e no setor de protocolo e arquivo. Em seguida, no Arquivo Público de Uberaba (APU) foi necessário exaustiva busca de registros da imprensa local, de fotos, relatórios, registro de atas e outros que permitissem compor um cenário para a existência da ESERD.

Nos arquivos escolares, *locus* da pesquisa, foram encontrados alguns relatórios anuais de atividades, livros de matrículas, atas de exames, correspondências, quadro geral de alunos por séries e cursos, quadro de funcionários, de professores, programas e conteúdos de disciplinas, pastas contendo decretos, normas e regulamentos do período, recortes com

notícias variadas ou publicações da imprensa oficial relativas ao estabelecimento. Na biblioteca da ESERD foram encontrados manuais e livros.

Nesses arquivos também foram descobertos cadernos escolares, planos de aulas, planejamentos de conteúdos que se constituíram fontes capazes de fornecer dados para expor as práticas cotidianas curriculares. Considerando que os arquivos só alcançam suas finalidades memorialísticas quando decifrados e que a organização documental e a produção do conhecimento histórico devem caminhar integradamente, houve a necessidade de seleção criteriosa de documentos, de maneira a produzir uma ação reflexiva. Ou seja, o conhecimento histórico tomado como indissociável da produção do documento, no seu sentido mais amplo. Desse modo, selecionaram-se os documentos mais pertinentes a esse estudo.

Para compreender esses documentos localizados, outras trajetórias foram emergindo. Tornou-se imprescindível buscar o testemunho de quem viveu o cotidiano escolar para permitir “um balanço sempre renovado do esforço e da capacidade criativa dos distintos grupos sociais, de suas instituições” (CIAVATTA, 2009, p. 41).

Em uma era de informação e tecnologia para a qual se voltou o IFTM, o testemunho adquiriu um papel extremamente significativo a cumprir. Ao acessar diversos dados, fontes e fundos documentais os testemunhos puderam se constituir num fórum público, capaz de fortalecer a dimensão do sujeito histórico, concebido como produtor de reflexões, de conhecimentos históricos. Esse papel significativo subsidiou a pesquisa e resguardou a transparência na produção desse texto e da consequente documentação concernente à história da ESERD.

Autores como Jacy Alves de Seixas (2001) e Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (1999) destacaram as funções prospectivas e projetivas da memória como reiteração capaz de se vincular à identidade individual e coletiva, numa sociedade na qual essas identidades são consideradas fatores de diferenciação social de grupos e indivíduos. O paradigma da memória para, esses autores, constituiu fator essencial nas relações sociais que envolveram esses sujeitos. O passado conserva-se e atua no presente. Essas reiterações também possibilitaram, por sua vez, encarar a memória como uma relação presente.

[...] a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p.46-47).

A memória, o testemunho, apresentou-se assim como um importante recurso na reconstrução da história da ESERD, na compreensão maior de que ela foi um fenômeno construído coletivamente. Isto é, um fenômeno coletivo e social por meio do qual se recorreu cabendo “aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras” (HALBWACHS, 1990, p.25).

O processo de reconstrução dessa história institucional e a busca de sua identidade e memória levaram a aquiescer que há “critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente que podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos” (POLLACK, 1992, p. 202).

Consoante esse resgate da memória, de lembranças de sujeitos e momentos mais expressivos foram recolhidos documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados que puderam alimentar a visão de uma instituição, de seus processos de formação, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. Assim considerou-se que “do ponto de vista da totalidade em que se constitui a história de um período, cada critério deve ser complementado com outros que revelem as diferentes conjunturas em seu interior” (CIAVATTA, 2009, p.95). Não se tratou, portanto, de conceber as memórias como lembranças, mas como forma de reconstruir uma realidade dispersa, com a visão de procurar e selecionar, no passado, elementos que reforçassem os sujeitos e a instituição modelada por eles. Nesse sentido, a articulação entre testemunho e educação tornou-se mais do que uma tarefa de reconhecimento do passado para ser possibilidade.

O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das ‘coisas do passado’ (praeterita), das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação historiográfica. Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental (RICOEUR, 2007, p. 170).

O testemunho, portanto, como consciência de uma história ocorrida que mudou/muda incessantemente sob a ameaça do esquecimento. O testemunho como forma de presenciar o momento histórico, a fronteira entre o que era e o que se tornou. O testemunho como um

documento, uma fonte marcada pela materialidade, pela oralidade com a qual os atores educativos expressaram seus discursos.

Construir esses relatos em articulação com o objeto de estudo exigiu, portanto, compô-los na realidade histórica e educativa, com a consciência de que esses sujeitos trariam lembranças refeitas, reconstruídas e não impressões exatas do que fora vivenciado. Considerou-se ainda, que esses protagonistas, esses atores do ensino técnico mantinham “diversas relações com diferentes instâncias da sociedade” (CIAVATTA, 2009, p. 111).

Ao se considerar as dicotomias que se manifestaram em seus discursos e as diversas relações de poder que perpassaram a sociedade e a ESERD, a memória pessoal constituiu uma memória social e coletiva do passado, imbricada por relações subalternas e dominantes. Estes importantes aspectos permitiram considerar que “na organização do ensino profissional, antes e do ensino técnico-industrial depois, no Brasil, prevaleceram orientações advindas das elites políticas e da burguesia industrial, ou seja, prevaleceu a imposição da norma e da cultura oficial” (CIAVATTA, 2009, p.112).

Para conferir um sentido histórico à instituição educativa, por meio de seus atores e motivações de suas ações, o arquivo, o documento se revelou amparado pela memória, esclarecendo lacunas na narrativa que se compôs.

A história das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento em que se tem operado uma profunda alteração metodológica [...]. Uma história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projeto pedagógico (MAGALHÃES, 1998, p. 61).

O testemunho, portanto, trouxe à tona a função social exercida pelo sujeito que no momento de desempenho da lembrança ativava a memória revigorada como “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores” (HALBWACHS, 1990, p. 71). A memória vivida, de um passado apreendido do grupo, da instituição, da sociedade que se deslocou, se alterou, mudou.

[...] sempre ‘fica’ o que significa [...] não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado. A transformação seria tanto mais radical quanto mais operasse sobre a matéria recebida a mão de obra do grupo receptor [...]. No outro extremo, se a vida social ou individual estagnou, ou reproduziu-se quase que só fisiologicamente, foi provável que

os fatos lembrados tendam a conservar o significado que tinha para os sujeitos no mesmo momento em que os viveram (BOSI, 1994, p. 66).

Buscando o testemunho como fonte, as entrevistas foram feitas face a face⁶ e, gravadas em áudio. Em seguida, foram transcritas e retornadas às entrevistadas para conferência e autorização de uso. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo o modelo sugerido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU).

A partir dessa etapa de trabalho com o testemunho, o dito, os esclarecimentos e questionamentos gravados se tornaram um registro escrito, no qual foi possível se fundamentar como qualquer outro documento de arquivo, ou seja, foi possível consultá-lo para esclarecer dados conflitantes. O testemunho foi utilizado como técnica e colaborou “[...] quer para se aceder às múltiplas interpretações a que estiveram sujeitos os normativos gerais, quer para se conhecerem as características básicas dos diversos intervenientes e se definirem os fatores que pesaram nas opções estratégicas e nas práticas do quotidiano” (MAGALHÃES, 1999, p. 70).

Na formatação padrão da entrevista o foco foi a história oral temática com a versão de um fato específico sendo investigado. A normatização foi sugerida pelo Manual de História Oral, de autoria de José Carlos Sebe Bom Meihy. Feita a entrevista, procedeu-se à sua transcrição, procurando manter a fidedignidade à expressão oral. Em seguida, fez-se a textualização, na qual a entrevista foi ordenada e os questionamentos foram eliminados.

A fase seguinte, a transcrição, levou para a narrativa a emoção do dito e não dito e dos silêncios. A narrativa escrita do testemunho colhido na pesquisa foi procedimento necessário para se transformar a oralidade ou o relato oral em documento escrito. Em seguida, o documento foi lido e aprovado pelos entrevistados, contendo os dados que atribuem a legitimação e conferência.

Um apêndice formalizado, maneira precisa de diálogo das fontes, recurso adicional que extrapola o uso indefinido ou exemplificador, ainda que destacado sob essa condição, as entrevistas comporiam um sentido mais resolutivo entre as fontes [...] como técnica pressupõe análise, as implicações de seu uso devem articular o processo de captação das entrevistas e sua inscrição no processo analítico (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.70).

⁶ Foram entrevistados: uma funcionária que foi aluna em 1954, posteriormente secretária e diretora da instituição; 04 professoras que iniciaram as primeiras aulas na instituição, uma servidora administrativa e quatro alunas da instituição que posteriormente se tornaram professoras na instituição.

O uso de fontes orais na pesquisa histórica suscita a necessidade de se esclarecer se tal utilização consiste em uma técnica ou um método de pesquisa. Cabe mencionar que nesta pesquisa o uso foi como técnica, uma vez que as entrevistas foram realizadas após a coleta de uma base documental. Os testemunhos, indispensáveis para a consecução dos objetivos propostos, visaram complementar e esclarecer alguns tópicos da abordagem, pois, segundo Meihy (2000, p. 31): “Como técnica, [...], deve-se supor que exista uma documentação paralela, escrita ou iconográfica, e que os testemunhos entrariam como mais um complemento.” Diante dos documentos, por meio das entrevistas, tornou-se possível promover uma dialética entre ambos. O documento escrito auxiliou a leitura dos dados da entrevista e vice-versa, dentro do recorte temporal estabelecido.

Desse modo, aliada a esse trabalho de investigação fez-se necessária a busca de outras evidências empíricas para encontrar elementos indispensáveis à efetivação de implicações históricas.

[...] o diálogo promovido pelo pesquisador entre a teoria e as evidências impõe-se como condição importante para a operação histórica, para a escrita de uma história da educação capaz de levar em consideração a ação dos sujeitos em torno dos processos de escolarização levados a termo há pelo menos três séculos na cultura ocidental, com a marca das disputas e acordos entre a confessionalidade, o Estado e a sociedade civil (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005, p. 86).

Esta foi a maior dificuldade que se apresentou: as fontes e os métodos, pois “quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais” (BURKE, 1992, p. 25).

Assim, cada vez que se localizou um elemento, estabelecia-se uma geografia documental a respeito da ESERD o que exigia mais uma fonte. Dessa forma, a tese compôs-se de fontes escritas e orais.

FONTES ESCRITAS E DOCUMENTAIS: bibliografia e legislação educacional relevante; regimentos escolares, matrizes curriculares, programas de curso; manuais; imprensa local e oficial; textos legais e documentos; relatórios técnicos elaborados por diretores; regulamentos e outros textos gerados pela instituição escolar; fotografias e outros documentos de natureza iconográfica.

FONTES ORAIS: entrevista a ex-diretora da escola; coleta de relatos e entrevistas de professores; entrevistas a alunos egressos do curso de economia doméstica, hoje professores que atuam no IFTM.

No conjunto, essas fontes de informação aludiram uma atitude necessariamente atenta aos contextos educativos e culturais nos quais foram produzidas. Implicaram também seleção de fatos e legislações a que sucessivamente foram submetidas gerações de atores sociais que as tutelaram, ocupando diferentes níveis de poder decisório relativo a elas. A opção por um documento removendo-o de dados do passado, não foi imparcial.

[...] o documento não foi inócuo. É antes de tudo, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento foi uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2003, p. 538).

Ao realizar a investigação material, a busca foi por evidências na prática, de dados, localizando-os no tempo/espaço, coerente com a visão de história e historiográfica da educação. Sabendo que o documento e o testemunho implicavam uma análise para desmitificá-los como parcialmente determinados por sua época (LE GOFF, 2003). Isso incluiu a noção de que ao pesquisar a ESERD era preciso fazer um resgate da problemática da cidade e da região onde ela estava instalada, para conhecer certas representações cristalizadas da escola, da sociedade, dos educadores e da própria história da educação. Coube também considerar qual a representação social dos atores envolvidos nas práticas educacionais e como eles se articularam com outros grupos sociais, de modo a compreender a atuação social desse grupo.

Estrutura da tese

Consoante à realidade apreendida, esta tese foi estruturada para descrever a origem e trajetória da Escola de Economia Doméstica, em Uberaba. Isso provocou a investigação do contexto histórico, as circunstâncias específicas da criação, instalação, processo evolutivo, diretrizes, planos, programas, legislações e pareceres relacionados à ESERD, entre outros tópicos que funcionaram como categorias de análise.

A tese se configura em capítulos, nos quais aparece um conhecimento prévio da realidade produzida, relacionando dados históricos com a teoria existente. Isto permitiu reflexões a respeito de um conjunto de questões expressivas para contrapor aos questionamentos que a pesquisa trouxe em si, uma vez que a investigação das categorias mencionadas configurou a ESERD como uma escola voltada para a formação de mulheres.

O desinteresse pelo passado e o pragmatismo tão presentes nos dias de hoje levou ao empenho para preservar a tradição de registrar as lembranças, em termos de memória e como condição para o entendimento dos desafios atuais. Representou uma forma de evitar “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a gerações passadas”, com a intenção ainda de “[...] lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio” (HOBSBAWM, 1995, p. 13). E mesmo agora, no terceiro milênio recordar-se é ainda mais importante, tanto para evitar os esquecimentos como para entender os desafios que se avolumam constantemente na sociedade atual.

Quatro capítulos, articulados entre si, surgiram na tentativa de compreensão do objeto da pesquisa que ponderou com certa profundidade a ESERD sob a influência das diversas legislações e momentos que a atravessaram. Apresentou também seu movimento voltado à formação profissional no contexto social, econômico e político do país considerando a educação feminina.

A introdução configurou os passos do estudo. Nela perpassou a peregrinação para o ingresso no Doutorado. A justificativa, objetivos, problemas e fontes foram exibidos para demonstrar a importância da escolha e a estrutura deste documento.

O primeiro capítulo procurou expor o cenário de dominação e tradição conservadora histórica, marca do ensino técnico profissional no Brasil. O início da investigação trouxe a política educacional para os principais momentos que marcaram a configuração dos cursos profissionalizantes em uma retrospectiva histórica das políticas orientadas para este tipo de ensino, com as principais distinções deste cenário. Emergiu marcadamente a dualidade estrutural existente entre o ensino propedêutico e profissionalizante. Centradas nesse capítulo diversas legislações preconizadas pela política educacional ao ensino profissionalizante foram apresentadas.

No segundo capítulo, foram descritos os percursos da Economia Doméstica no Brasil, contextualizando movimentos e planos pedagógicos apresentados pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, a SEAV; os modelos previstos na Lei Orgânica do Ensino

Agrícola; o currículo do Curso Técnico em Economia Doméstica, o Projeto Político Pedagógico e as matrizes de referência instituídas pela legislação.

No terceiro capítulo, o esboço da escola propriamente dita constituiu um percurso necessário para conhecer a instituição, campo da investigação. A ressignificação e a condução da formação da Economia Doméstica na ESERD, reconfigurações e permanência ainda que em outro formato ou nuances foram destacados. Os desafios que a formação apresentou em vista de mudanças paradigmáticas, da popularização da ciência e da própria configuração da economista doméstica frente às transformações estruturais na sociedade também foram discutidos. As novas configurações e contornos do Triângulo Mineiro apresentaram demandas complexas e exigiram propostas pedagógicas e currículos bem desenhados e diferenciados daqueles anteriormente projetados.

O quarto capítulo apresentou as tessituras e narrativas históricas. Momento de análise e discussões apreendidas na pesquisa documental e nas entrevistas. Originou um pouco da história da Escola de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite” na visão e testemunho de seus artífices.

Importante advertir ainda que essa pesquisa não pretendeu apresentar pressupostos fechados, pois contrariaria os fundamentos do próprio estudo. O que se ambicionou antes de tudo foi desenvolver análises fundamentadas nas referências para a pesquisa com instituições escolares e para a Educação Profissional, intentando construir princípios que possam contribuir para novas percepções de pesquisa na história das Instituições Educacionais. Ao investigar o que se passa no interior das escolas é possível gerar um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem (GATTI JÚNIOR, 2000, p. 145).

Uma possível caracterização dessa proposta parece ser assim a contribuição com um campo investigativo para aprofundar a compreensão de práticas formativas, com base na localização, sistematização e análise de fontes documentais; o estudo dos processos de industrialização que expressem a presença de uma forma específica de ensino profissionalizante; o exame dos movimentos dos sujeitos sociais, atores da educação profissionalizante que revelaram a luta pela apropriação pública do espaço escolar e pela memória de seu trabalho educativo circunscrito ao espaço escolar ESERD.

O volume considerável de trabalho e a exiguidade de tempo, somados, ainda, a alguma dificuldade para obtenção de dados, impuseram limites à pesquisa, inibindo a exploração de

outros caminhos. Essas dificuldades, contudo, não se mostraram capazes de tolher a discussão de questões importantes que devem se sobressair na análise.

Nessa perspectiva dialética interessou basicamente discutir a história da instituição, seus percursos formativos e a maneira como esses fenômenos se articularam organicamente com a totalidade histórica permanentemente em movimento.

1

1. CONSERVADORISMO E CENÁRIO DE DOMINAÇÃO

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas.
(KANT, 2004, p. 19)

1.1. Antecedentes históricos

O ensino profissionalizante no Brasil apresenta uma literatura que avança e, por isso, esse estudo, no âmbito das instituições escolares se mostrou relevante ao compor a trajetória dessa modalidade ao longo da história da educação que por vezes, alterou ou interferiu nas configurações escolares contribuindo para a escolarização de significativa parcela excluída do ensino propedêutico, articulada à sua intrincada relação com a sociedade e a economia brasileira.

Essa modalidade de ensino trouxe consigo uma dupla contradição: formar o sujeito-trabalhador, com sua historicidade, e a necessidade de atender aos propósitos estipulados pelo capitalismo com sua divisão técnica e social das forças produtivas para o trabalho. Coesa com o avanço da produção de bens duráveis e bens de capital, nessa dupla contradição definida pelas políticas do capital no Brasil, a dualidade estrutural entre a educação "propedêutica" na busca de um caminho à intelectualidade, o saber-pensar, e a educação voltada especificamente para a educação profissional, ou para a operacionalização de processo "aprender a fazer e fazer para aprender" como cunhado posteriormente pela Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, nas "Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal", se manteve e se fez cada vez mais presente na educação brasileira (BRASIL, 1985).

Como vertente da educação voltada para a formação de profissionais aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho, em variados níveis de ensino e para setores específicos da economia, o ensino profissionalizante se assentou em constante e estreita interação com o

mercado de trabalho integrando os setores agrícola, industrial e de serviços. Na prática, assumiu um papel que muitas vezes ultrapassou as fronteiras legais das normas e procedimentos. Mesmo sujeito a essas normas e procedimentos avançou a outros espaços legais que cobriram setores da produção, da ciência e tecnologia, da capacitação de mão-de-obra, das relações do trabalho e outros exigidos pelos avanços tecnológicos, sociais e econômicos da emergente sociedade brasileira cada vez mais urbana e industrializada.

A formação técnico/profissional manteve estreita relação dialética com as transformações históricas e sociais brasileiras. Suas ações educativas se desenvolveram no sentido de convergir e conjugar educação, trabalho e produção, na busca por fixar habilidades e experiências adquiridas nas aulas teóricas. Essas aulas na maioria práticas, nas quais os alunos aprendiam trabalhando, estabeleceram a compreensão de teorias por meio do processo produtivo, consoantes às necessidades sociais de cada período histórico do país e do capital, consoantes às orientações dos órgãos governamentais aos quais estavam sujeitas.

As sucessivas legislações apresentaram uma estrutura compartimentada não somente do trabalho, mas apresentaram “segmentadas as capacidades humanas”. O saber científico não precisava disseminar-se entre os trabalhadores, isto é, bastava que se “restringisse à atividade específica de cada um na cadeia de produção” (VEIGA, 2008, p. 203).

Para Franco; Sauerbronn (1984), essa história se vinculou a três momentos significativos considerando o desenvolvimento econômico, a política educacional e as preocupações com a formação técnica profissional. Para os autores, o primeiro momento prevaleceu até 1930, marcado por um modelo agroexportador. O segundo momento compreendeu de 1930 a 1960 e foi denominado como modelo de substituição de importações. No terceiro momento, com vigência a partir de 1960, encontrou-se o modelo associado ou de internacionalização da economia. Estes momentos encontraram-se imbricados com o predomínio de um ou de outro modelo em determinado período e definiram o padrão brasileiro de política econômica de cada época.

Wenceslau Gonçalves Neto (1997) destacou que a partir de 1960, o modelo de desenvolvimento baseado na produção industrial doméstica agravou o déficit econômico do Brasil e acentuou sua dependência do mercado exterior. Com o crescimento da demanda por matérias-primas e outros insumos industriais não produzidos no Brasil, o país procurou novas políticas de crescimento econômico e duas propostas ocuparam espaço no cenário econômico: a) o desenvolvimento nacional autônomo; b) o desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Com isso, iniciou-se um período de crises econômicas e institucionais que

provocaram o colapso do pacto populista e do movimento de substituição de importações. Com o avanço das importações sobre o consumo doméstico houve um desequilíbrio na estrutura produtiva, o que gerou a transformação do capitalismo no Brasil com a consequente subordinação do setor agro ao setor urbano industrial.

Nesse contexto, o desenvolvimento do ensino profissionalizante que se encontrava associado em um primeiro momento aos processos manufatureiros e agrícolas abriu-se, ao processo de industrialização, prevalecendo os padrões das fábricas na tentativa de adaptar a escola ao mundo da produção. Revelou igualmente a configuração de um discurso pedagógico que destacou o Estado como principal agente pedagógico responsável por transformações no campo social e educacional, encontrando fundamentos na dependência tecnológica acentuada e na quase total ausência de investimentos em pesquisa científica e tecnológica (GONÇALVES NETO, 1997).

O avanço do conhecimento técnico-científico, das relações sociais e humanas e a incorporação crescente de métodos tecnológicos em função das alterações nos processos de trabalho, de organização e gestão de sistemas de produção, bem como na distribuição de bens e serviços repercutiram diretamente no arcabouço legal do ensino profissionalizante e nas suas relações com o mundo social e do trabalho. Com o estabelecimento de normas e a criação de mecanismos, no aspecto da legislação, esse tipo de ensino foi organizado para responder aos desafios do desenvolvimento desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909.

O ensino técnico profissionalizante, desse modo, fundou-se como um segmento na relação escola-trabalho. Essa discriminação não foi fruto de ideários trabalho e educação, mas de relações sociais concretas, nascidas no campo da produção, em algumas instituições escolares, especialmente pós anos 1930, ancorado no modelo industrial “[...] o da ótica do ensino de ofícios, ministrado para o artesanato, a manufatura e a indústria, de modo cada vez mais escolarizado, se não de fato, ao menos projetado” (CUNHA, 2000a, p. 2).

Com a necessidade de maior contingente de pessoas com um mínimo de conhecimento para atuação no mercado de trabalho necessário ao projeto de construção de uma nação industrializada e desenvolvida, a distinção social e não o trabalho foi o princípio educativo para as iniciativas educacionais no ensino profissionalizante.

1.2. Primeiras iniciativas educacionais

A permanente escolarização brasileira associou-se à monopolização de saberes elementares pelo Estado como continuidade do processo de civilização. A educação foi pensada no Brasil como fator de civilização.

No início do século XIX, como fator civilizatório capaz de garantir, mediante extensão da educação moral e instrução elementar à população livre como condições de governabilidade. [...] faz-se necessário a constituição de estratégias de ordenamento social, para o qual a educação seria um instrumento eficaz (VEIGA, 2008, p. 202).

A primeira formalização de uma educação no Brasil ocorreu com os jesuítas que chegaram ao território brasileiro em março de 1549, juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza, comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega. Eles edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues (PAIVA, 1987).

As atividades educativas em terra brasileira ocorreram com a chegada desses primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Quando chegaram, os jesuítas estabeleceram classes de “ler e escrever” destinadas às crianças. Essas classes restringiam-se ao ensino de catequese e alfabetização. A alfabetização destinava-se aos objetivos de introdução da língua portuguesa para o ensino da catequese. Ou seja, a instrução dos meninos indígenas representava um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, constituindo também uma influência indireta sobre os indígenas adultos. Para receber essa instrução eram escolhidos apenas os filhos dos caciques. Era reservado à população adulta o ensino da catequese e, provavelmente, o ensino agrícola e o manejo de instrumentos agrários rudimentares. Este ensino raramente abrangia a leitura e a escrita (PAIVA, 1987).

Os jesuítas ensinavam aos índios e, posteriormente aos escravos, o cultivo da terra sem o intuito de difundir a instrução profissional, mas repassando a eles os duros encargos que a vida rude infligia. Isso acarretava a familiaridade das relações entre religião e todo o processo de colonização, pois “a distinção, que hoje fazemos, entre Estado e Igreja era impensável no século XVI: Estado e Igreja se fundiam numa sociedade única” (PAIVA, 1987, p. 13). Esse primeiro plano educacional, elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, conforme os “Regimentos” de D. João III diligenciava a catequese e a instrução dos indígenas.

O plano previa o aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, em caráter opcional, o ensino de canto e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 2003, p. 27).

Os jesuítas se dedicavam, portanto, à pregação e ao trabalho educativo, pois perceberam que para converter os índios à fé católica, eles deveriam saber ler e escrever. De Salvador a obra jesuítica se estendeu para o sul e em 1570 era composta por cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga e três colégios: Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas pelo *Ratio atque Institutio Studiorum* ou apenas *Ratio Studiorum*, um documento escrito por Inácio de Loyola. O ensino jesuítico então implantado se constituiu para Saviani; *et al.* (2004b, p. 16) “a versão da educação pública religiosa [...] podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo”.

O programa educacional preconizado pela Companhia de Jesus era dividido em três períodos ou cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, também denominado Curso de Artes e Teologia ou Ciências Sagradas. Essa divisão básica deveria ser rigorosamente seguida por todos os colégios. Em relação à formação profissional “o que se divisa nessa época, foi o predomínio da transmissão de conhecimentos sem qualquer caráter sistematizado, ocorrendo na própria situação de trabalho de maneira elementar e direta” (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 34).

Os jesuítas permaneceram em território brasileiro até 1759 e deixaram sua marca na escola com a concepção humanista eurocêntrica e antropocêntrica, centrada nos ideais das classes dominantes e nos interesses eclesiásticos com ressonâncias concretas em torno do movimento da Modernidade europeia, quando a Ordem foi expulsa do solo brasileiro e, posteriormente, supressa.

Essa expulsão ocorreu na busca por uma educação liberal e laica, no contexto do Iluminismo. Já não havia sentido em se atrelar educação e religião aos interesses de uma classe. O Iluminismo trazia como pressupostos a educação ao encargo do Estado, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, o nacionalismo como recusa do universalismo jesuítico, a ênfase nas línguas vernáculas e orientação prática voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico (ARANHA, 2008, p.174).

Na época, nos dizeres de Franco Cambi (1999, p. 200) o mundo moderno se organizou, sobretudo, em torno dos processos de civilização (Elias), de racionalização (Weber), de institucionalização (Foucault), da vida social no seu conjunto, originando estilo de vida radicalmente novo, chamado *Ancien Régime*.

O centro de todo esse complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social foi o Estado: o Estado moderno entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados, pobres, criminosos, etc. (CAMBI, 1999, p. 200).

Esse modelo de Estado burocrático moderno e o exercício centralizado de poder ocorreu na França, na Inglaterra e na Espanha. Fortes elementos deste modelo delinearam o nascimento de um novo tipo de Estado, o Estado moderno, com requisitos de controlador social e produtor de leis impositivas à comunidade. O Estado como protagonista central do complexo itinerário histórico da Modernidade (CAMBI, 1999, p. 201).

No Brasil, com a ordem de expulsão dos jesuítas por decisão do Marquês de Pombal, em função de radicais diferenças de objetivos, a escola brasileira iniciou um novo modelo de educação caracterizado pela laicização e modernização do ensino em oposição à formação clássica dos jesuítas. Permaneceu nas escolas brasileiras, contudo, o perfil identificado com a educação eclesiástica objetivando catequizar e aumentar o número de fiéis.

A educação brasileira vivenciou uma ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Com a expulsão, os jesuítas levaram a organização pedagógica baseada no *Ratio Studiorum* e pouca coisa ou quase nada restou de prática educativa no Brasil. Continuaram a funcionar o Seminário Episcopal, no Pará e os Seminários de São José e São Pedro que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares, na Bahia; e a Escola de Artilharia, no Rio de Janeiro.

As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão de 'educação pública estatal'. Mas também nesse caso a responsabilidade do estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e sua infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (SAVIANI; *et al.* 2004b, p. 16-17).

A educação profissional oriunda de uma perspectiva assistencialista objetivando “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” instituiu práticas educativas numa política instalada para o atendimento às “classes desprovidas” que não possuíam condições sociais satisfatórias. Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Essa situação somente se alterou com a Proclamação da República quando houve um esforço público para organização da formação profissional. A preocupação anteriormente nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos passou para uma concepção de preparação de operários para o exercício profissional que o mercado de trabalho em expansão no país passou a requerer. No período, com a separação entre a igreja católica e o Estado, coube a este último a tarefa de formar um sistema de público de ensino no qual permeou uma nítida “aproximação dos ideais positivistas e do pensamento republicano com consequências importantes tanto para o país como para a educação” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 265).

A sociedade brasileira até 1920, nessa perspectiva viveu muitas transformações. Foi marcada por sucessivas crises na economia, principalmente a cafeeira; a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado; a urbanização acelerada; o surgimento das primeiras indústrias; o desenvolvimento do mercado interno; a diferenciação das classes sociais e gestação de produção capitalista com o aparelhamento técnico do estado que se desenvolveu consideravelmente.

Os anos de 1920 foram marcados pelo confronto de ideias entre correntes divergentes, influenciada pelos movimentos europeus e pela crise econômica mundial de 1929, com repercussões diretas sobre as forças produtoras rurais que perderam os subsídios que garantiam a produção. Foi a partir de 1920 que “a pedagogia brasileira compartilhou do movimento da Modernidade Europeia, com descompasso, mas inserindo-se e participando de seu andamento” (ARAÚJO, 2007, p. 182).

O marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, porém, foi a Revolução de 1930, cuja acumulação de capital no período anterior permitiu investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação.

Sendo assim, em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras inexistentes, preconizadas pelas reformas do ministro Francisco Campos. Na sequência, uma série de medidas governamentais proliferou e a educação começou a ser reconhecida, no plano institucional como uma questão nacional.

Em 1932, um grupo de educadores disseminou pela nação o Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Este movimento, denominado escolanovista, ou Escola Nova, cresceu em intensidade defendendo a adoção de uma pedagogia apropriada às necessidades da industrialização e às exigências democráticas.

O manifesto dirigido ao povo e ao governo apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação, pregando a universalização da escola pública, laica e gratuita como requisito essencial ao desenvolvimento do país (SAVIANI; *et al.* 2004b, p. 19). Nesse manifesto, o idealismo que acreditava nas reformas sob a tutela do Estado marcava tanto os defensores, os pioneiros, de uma pedagogia liberal e laica quanto seus adversários que defendiam os interesses da Igreja Católica (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 67).

Esse debate alcançou seu ápice nas discussões que precederam a elaboração da Constituição da República. Em 1934, essa Constituição dispôs pela primeira vez, que a educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Ocasinou também a exigência de fixação das Diretrizes da Educação Nacional de que viria a ser promulgada em 1961; a elaboração de um Plano Nacional de educação; as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946). Essa, sem dúvida, foi o resultado de uma solução de compromisso (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 68).

Nesse sentido, percebe-se que as ideias capitalistas de modernização do início do século XX tomaram forma no Brasil, mas continuavam intimamente ligadas à ideia de povoamento, civilização e melhoria do país. O posicionamento ideológico conservador em relação à educação era de que às escolas cabia a preparação do homem de acordo com sua posição social, a fim de que desempenhasse suas funções de cidadão e desenvolvesse seu senso de moralidade, enfim a formação de um bom caráter.

Esse discurso ideológico, frequentemente se encontrava centrado em valores morais como religiosidade, bem comum, formação do cidadão. A educação colocava-se com a missão de conter as ameaças da ordem social, entre elas a ignorância do povo. Discurso este

evidenciado nos currículos, na metodologia, nas reformas educacionais fundamentadas na cultura e nos padrões da classe dominante.

À medida que o Estado, com cooptação e repressão, ia exaurindo o discurso dos educadores, outro debate não institucional se instaurava na sociedade civil. Essas discussões pregavam a autonomia em relação ao Estado e propunham a alternativa socialista com base na análise marxista. Ocorrendo em vários lugares do mundo, na Europa e nos Estados Unidos, o debate influenciou os educadores brasileiros com as teses fundamentais de Marx, principalmente nos aspectos humanísticos: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos oportunidades para usufruírem de bens materiais e culturais criados pelos homens (BUFFA; NOSELLA, 2001).

Existia no período entre os educadores brasileiros a crença de que o desenvolvimento econômico apoiado na industrialização levaria a uma crescente democracia econômica, suporte necessário às propostas educacionais renovadoras. Tinha-se assim um movimento contrário à orientação política educacional capitalista de maior contingente de mão-de-obra para novas funções abertas pelo mercado, no qual predominava a visão de resignação sob o capitalismo.

[...] uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX, 1978, p. 37).

Com a desigualdade social se perpetuou a desigualdade de conhecimentos. Os anos de 1940 e 1950 sinalizaram o fato, pois a fim de que fossem conquistadas condições para o desenvolvimento que se destinava a apenas uma minúscula parcela da população, a educação brasileira moldou-se com objetivo de manutenção e reprodução de desigualdades que se sustentaram. No período, acentuou-se a visão atrelada às necessidades de institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, ou seja, uma visão de ensino técnico profissionalizante com a obrigação intrínseca de educar para o trabalho e “não se tratava apenas de expandir o sistema existente, mas também de eliminar restrições incompatíveis com a sociedade democrática que se pensava construir” (CUNHA, 2005, p. 156). A educação deveria, portanto, corresponder às expectativas da divisão econômica e social do trabalho.

A prioridade dada à reforma do ensino secundário no início de 1940 seria uma ocasião propícia para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande ‘exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação’ e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, ‘realidade moral, política e econômica’ a ser constituída (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 245).

Diante da cobrança das indústrias de uma formação mínima para o operariado brasileiro, surgiram exigências educacionais, principalmente, em relação à qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a Reforma Capanema de 1942 reformulou o ensino secundário.

A grande preocupação dessas décadas nas reformas educacionais do Estado era o ensino profissionalizante e a educação para o trabalho, em virtude de o Estado se encontrar sob a tutela do mercado e do capital. O Estado inverteu o papel da educação colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado, como formadora de mão-de-obra técnica com “o grau de desenvolvimento urbano passou a ser medido pela capacidade de a cidade atender e ao mesmo tempo orientar as necessidades humanas fundamentais com base na expansão do capitalismo industrial: habitação, trabalho, locomoção, educação” (VEIGA, 2008, p. 207).

A educação era pensada tendo em vista a economia da época. Enquanto os debates giravam em torno do capital estrangeiro e o posicionamento do Estado, na educação as discussões giravam em torno da questão do posicionamento do Estado em relação ao ensino público e ao ensino privado. Os representantes das denominadas “escola nova” e “escola ativa” não constituíam um bloco homogêneo. As primeiras experiências na aplicação de novos princípios pedagógicos ocorreram nas escolas privadas e só aos poucos se disseminaram nas escolas públicas.

Os reflexos da economia e a influência do capitalismo e das ideias liberais permeavam os conflitos educacionais. A escola pública, atrelada aos interesses do Estado e aos ditames do mercado, exercia uma função importante como reguladora da luta de classes e da ordem social. As práticas de trabalho revolucionaram as condições de produção e, em consequência, as próprias relações sociais ao redimensionar a interdependência entre diferentes

agrupamentos da sociedade, entre os habitantes do campo e da cidade e entre as nações. As relações de exploração do trabalho foram causas de tensões.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) foram dois dos principais críticos das novas relações de produção e da transformação da força de trabalho em mercadoria a ser trocada por salário. A exploração do trabalho assalariado foi causa de muitas tensões sociais no século XIX na medida em que propiciou o enriquecimento de capitalistas e o crescente empobrecimento dos trabalhadores urbanos e dos camponeses (VEIGA, 2008, p. 202).

Infere-se daí que não somente o trabalho se compartimentou, mas as capacidades humanas também foram segmentadas, o que gerou novas necessidades de qualificação para atuação do trabalhador e as suas potencialidades para o exercício da atividade profissional.

A criação das escolas técnicas federais, portanto, ocorreu em uma conjuntura histórica determinada, em condições que as configuraram de forma diferenciada, com certas especificidades singulares para o desenvolvimento urbano das regiões nas quais foram estabelecidas, ainda que “[...] por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ele tenha se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JÚNIOR, 2000, p. 27).

1.3. “Deserdados da fortuna, órfãos, miseráveis, desvalidos da sorte”

A formação profissional, desde as origens, foi reservada às classes menos favorecidas. O ensino técnico e profissionalizante se fundamentou em uma história cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas”. Isso acabou por estabelecer uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber, o ensino secundário, normal e superior e os que executavam tarefas manuais, o ensino profissional. Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. A essa concepção do trabalho se agregou a ideia e a vivência da escravidão que reforçou a distinção deixando profundas marcas preconceituosas naqueles que executavam trabalho manual.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. E que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p. 16).

Por muito tempo no Brasil, a herança colonial escravista influenciou pejorativamente as relações sociais. A educação aliada à formação profissional, uma vez que o desenvolvimento intelectual era visto como desnecessário para a maior parte da população, foi considerada prioritária para as massas. A baixa escolaridade da classe trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. Esse modo de ver acompanhou e, por vezes, limitou ou impediu a formação adequada e necessária ao avanço industrial. Os primórdios da formação profissional brasileira registraram, por conseguinte, apenas decisões circunstanciais destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”⁷, assumindo um caráter assistencialista.

Esse fato não só agravou a pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como impediu, pela feição econômica de que se revestia, aos trabalhadores livres exercerem certas profissões [...] Vem, pois, dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade (FONSECA, 1961, p. 18-19).

As artes mecânicas e as manufaturas, até o fim do período colonial, careceram de maior importância no Brasil. Dessa maneira, o trabalho livre e o trabalho escravo concernente às artes mecânicas e manufaturas, acabaram não exercendo atração para os que podiam escolher, as pessoas livres, os não escravos. Para aqueles que podiam optar mesmo explorados na venda de seu ofício, não eram compelidos a ele por coação física, mas por mecanismos sociais de formação da força de trabalho, dentro do modo de produção capitalista.

As propostas para criação de escolas técnicas profissionalizantes e, mesmo outras poucas escolas que precariamente se mantiveram, foram medidas paliativas do poder público

⁷ O Projeto Republicano iniciou um processo de escolarização profissionalizante para crianças e jovens nas Escolas de Aprendizes Artífices e mais tarde nos Liceus de Artes e Ofícios, visando principalmente o trabalho nas fábricas. Nagle, contudo, aponta que as iniciativas realizadas pelo Governo Federal para o ensino de artes e ofícios foram implementadas mais como assistencialismo aos necessitados do que como um Programa Educacional efetivo (NAGLE, 2001).

e de iniciativas privadas em face da existência de um contingente de menores abandonados, cegos, surdos-mudos, criminosos e vagabundos.

Ao ensino profissionalizante cabia a tarefa de ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha ou “antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda⁸, aos meninos de rua, aos delinquentes, enfim a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para ocupações socialmente definidas como próprias dos escravos” (CUNHA, 2005, p. 6).

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização, assim, foi de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, foi proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Só em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (FONSECA, 1961).

A partir de 1840, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, Em 1854 um Decreto Imperial criou os estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”. Nestes estabelecimentos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos (FRANCO, SAUERBONN, 1984).

⁸ Casas de Roda eram asilos, normalmente ordens religiosas, cujas construções possuíam um átrio com um local próprio da parede, feito de madeira e com forma rotativa. Roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro, no qual era depositada a criança órfã ou enjeitada, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

Fonte: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em 01/07/2012.

Províncias	Data de criação
Pará	1840
Maranhão	1842
São Paulo	1844
Piauí	1849
Alagoas	1854
Ceará	1856
Sergipe	1856
Amazonas	1858
Rio Grande do Norte	1859
Paraíba	1865

Quadro 1: Casas de Educandos Artífices (1840-1865).
Fonte: FRANCO, SAUERBONN, 1984, p. 41.

Cunha descreve que as Casas de Educandos Artífices adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina (CUNHA, 2000a, p. 91).

Para este mesmo autor, em 1875 foi criado o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro. “Meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados aos liceus e recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos trabalhando nas oficinas, com a finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, entregue a ele ao fim do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Na segunda metade do século XIX foram criadas várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Províncias	Data de criação	Nome
Rio de Janeiro	1858	Sociedade Propagadora de Belas Artes
Salvador	1872	Associação Liceu de Artes e Ofícios
Recife	1880	Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais
São Paulo	1882	Sociedade Propagadora de Instrução Popular
Maceió	1884	Associação Protetora de Instrução Popular
Ouro Preto	1886	Sociedade Artística Ouropretana

Quadro 2: Liceu de Artes e Ofícios (1858-1886).

Fonte: FRANCO, SAUERBONN, 1984, p. 41.

Embora estes estabelecimentos almejassem ensinar ofícios manufatureiros, poucos tiveram sucesso nesse intento, por falta de recursos, limitando-se a oferecer educação geral e o ensino de desenho em cursos noturnos para artífices que tinham aprendido sua arte por processos não sistemáticos e não escolares (CUNHA, 1977).

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro não conseguiu dar continuidade às atividades desenvolvidas no período Império, quando gozou de grande notoriedade, pois foi destruído por um incêndio em 1893 e por outro, novamente, em 1910. Sofreu ainda graves prejuízos financeiros com a falência, em 1930, de um banco com o qual operava. Quando o Governo Federal desapropriou o prédio onde funcionava para pagar suas dívidas, o Liceu não conseguiu sequer dispor de oficinas para ensinar os ofícios manufatureiros (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 43).

Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, o Brasil passou a vivenciar alguns desafios. No campo econômico, o grande desafio foi movimentar a economia, agora sem a mão-de-obra escrava, liberta em 13 de maio de 1888. No campo da Educação profissional, o maior desafio era preparar a mão-de-obra constituída por "trabalhadores livres". Para impulsionar a economia da era republicana que o capitalismo requeria, o ensino profissionalizante foi encarado como uma saída encontrada pelas elites agrárias mineiras e pelos governantes ao estabelecerem uma política econômica em atendimento aos objetivos do mercado de trabalho capitalista.

No período, contudo, destacava-se a predominância da cultura intelectual, representada pelas profissões liberais nas profissões que se baseavam no emprego das mãos. Só a instrução geral e literária era considerada nobre. Para Fonseca (1961, p. 148) prevalecia uma verdadeira separação em classes. De um lado, poucos homens instruídos, com uma vida intelectual intensa e divorciados das duras realidades nacionais. De outro, enorme massa de

povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes. A formação que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil. Esses conceitos concorreram para o pouco incremento para o ensino de ofícios.

Com o advento da República, aos poucos começou a se alterar profundamente esse panorama possibilitando a modificação do conceito anteriormente antidemocrático com o qual era afrontado o ensino de ofícios. A partir de então era preciso preparar mão-de-obra especializada, com ensino e aprendizagem de ofícios para atender às necessidades de trabalho exigidas pelo país que se industrializava rapidamente. Os primeiros instrumentos legais, a partir do Decreto 7.566 de 23/09/1909 compuseram com esse objetivo uma base para a formação de profissionais qualificados para a indústria, a agricultura e os serviços. Esse nível de ensino passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1906. Consolidou-se a partir daí uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (BRASIL, 1999).

O presidente Nilo Peçanha, em 1909, expediu o Decreto 7.566, de 23 de setembro, criando as primeiras Escolas de Aprendizes Artífices. Constituiu a primeira iniciativa no âmbito federal de criação de escolas destinadas a essa modalidade de ensino. Buscava-se a consolidação do Regime Republicano com a circulação intensa das ideias de progresso, modernidade e ordem social. Esses postulados positivistas permeavam as discussões educacionais como essencial aos investimentos sociais. Com essa visão, as dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes” foram distribuídas em várias Unidades da Federação:

Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909).

Para essas escolas profissionalizantes, Peçanha propôs núcleos profissionalizantes que seriam nas escolas de artífices para satisfazer uma necessidade de ordem econômica e social, preparando o brasileiro para as funções da vida prática, criando em cada Estado núcleos de operários válidos, inteligentes e ao mesmo tempo preparando para o emprego público, para as profissões liberais. Dessas escolas já se encontravam instaladas uma no Piauí, uma do Maranhão, uma no Rio Grande do Norte, uma na Paraíba, uma em Pernambuco, uma em Alagoas, uma no Espírito Santo, uma no Rio de Janeiro, uma no Paraná, uma no Mato Grosso e uma em Goiás. A escola do Rio Grande do Sul, representada pelo Instituto Técnico

Profissional, era considerada como um dos melhores institutos do gênero no país. Nos demais estados, o Governo instalaria institutos idênticos (MEDEIROS, 1987, p. 45).

A justificativa para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital federativa, com exceção de duas que não foram situadas nas capitais, a de Campos, no Estado do Rio de Janeiro e a de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência e a provisão destinada aos “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566 de 23/09/1909.

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos *desfavorecidos da fortuna* com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que foi um dos primeiros deveres do Governo da República: formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL,1909). (Grifo nosso).

As Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, formavam operários e contra mestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício. Havia para isso até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico conforme fossem mais convenientes e necessárias no Estado no qual se encontrava a escola. Deviam ainda ser estabelecidas, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL,1909)..

Escolas	Data de criação
Aprendizes Artífices do Piauí.	1º de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Goiás.	1º de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Mato Grosso.	1º de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte.	03 de janeiro de 1910.

Aprendizes Artífices da Paraíba.	06 de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Maranhão.	16 de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Paraná.	16 de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices de Alagoas.	21 de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices de Campos.	23 de janeiro de 1910.
Aprendizes Artífices de Pernambuco.	16 de fevereiro de 1910.
Aprendizes Artífices do Espírito santo.	24 de fevereiro de 1910.
Aprendizes Artífices de São Paulo.	24 de fevereiro de 1910.
Aprendizes Artífices de Sergipe.	1º de maio de 1910.
Aprendizes Artífices de Ceará.	24 de maio de 1910.
Aprendizes Artífices da Bahia.	02 de junho de 1910.
Aprendizes Artífices do Pará.	1º de agosto de 1910.
Aprendizes Artífices de Santa Catarina.	1º de setembro de 1910.
Aprendizes Artífices de Minas Gerais.	08 de setembro de 1910.
Aprendizes Artífices do Amazonas.	1º de outubro de 1910.

Quadro 3: Escolas de Aprendizes Artífices.

Fonte: FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 47.

A criação dessas escolas, que possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, avivou a divisão entre trabalho e escola, entre o ensino profissionalizante e o propedêutico e formalizou a dualidade estrutural existente.

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às ‘elites condutoras’ e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às ‘classes menos favorecidas’ embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza, ou menor favorecimento poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para ingresso num curso profissional (CUNHA, 2005, p. 7).

Com o Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, Nilo Peçanha criou e regulamentou o ensino agrícola em seus graus e modalidades. Além de criar a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, esse Decreto estabeleceu as normas para criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições.

Nos artigos 546, 547 e no parágrafo único do Decreto 8.319, o Governo estabeleceu auxílio às escolas de ensino médio ou teórico práticas e determinou a criação de uma escola destinada ao ensino médio, anexa ao Posto Zootécnico Federal em Pinheiro, no Estado do Rio de Janeiro, mantendo a seu cargo os custos para instalação e manutenção. A direção e orientação dessa escola couberam exclusivamente ao Governo Federal. A instalação de uma escola no norte do país e outra no centro ou sul também receberia auxílio do governo. Essas duas escolas foram instaladas uma na Bahia e outra no Rio Grande do Sul.

Art. 546. O Governo prestará auxílio á instalação de duas escolas médias ou theorico-praticas sendo uma no norte e outra em um dos Estados do centro ou do sul, além da que instalará, por sua conta, annexa ao Posto Zootechnico Federal, com séde em Pinheiros, no Estado do Rio de Janeiro.

Art. 547. Para a fundação de uma escola média ou theorico-pratica deve o governo local, associação agricola ou particulares que a promoverem concorrer com os terrenos, edificios e instalações necessarios, ficando a cargo do Governo Federal, o custeio da Escola, cujo pessoal docente e administrativo será de sua livre escolha.

Paragrapho unico. Na hypothese do presente artigo, a direcção e orientação da Escola caberão exclusivamente ao Governo Federal (BRASIL, 1910).

O surgimento das escolas federais de ensino profissionalizante ocorreu em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo de industrialização crescente. O ato que criou as instituições, no entanto, não fez referência à preparação para a indústria (CUNHA, 2005, p. 6).

Fidélis Reis, deputado federal mineiro, com a percepção da necessidade de um ensino técnico melhor estruturado no país, foi autor de um projeto, a Lei nº 5.241 que ficou conhecido como Lei Fidélis Reis, que tornava obrigatório o ensino profissional em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país. Fidélis Reis era uberabense e enfrentou inúmeros percalços na defesa deste projeto de lei apresentado à Câmara, no ano de 1922 e sancionada pelo Presidente Washington Luiz, cinco anos depois. Fonseca relata que Fidélis Reis considerava o ensino profissionalizante um instrumento de emancipação das classes populares, mas o via como modalidade de ensino extensivo a todas as classes sociais. Nesse projeto de lei previa sua obrigatoriedade no país.

[...] pregava o ensino profissional, tornando-o obrigatório no País. Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela ideia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidelis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas (FONSECA, 1961, p. 195).

Mesmo sancionada pelo Governo Federal, essa Lei nunca chegou a ser efetivada. Com a situação político-econômica do país, em 1930, ocorreu a reforma do sistema educacional promovida pelo ministro Francisco Campos e, quase em seguida a aprovação da Constituição Federal de 1934. Com as modificações promovidas a Lei Fidélis foi abandonada. Só em 1971 a LBD promulgada pelo governo federal retomou alguns de seus princípios. Agnelo Correia Vianna (1979) descreveu os oito artigos da Lei Fidélis Reis, que segundo ele, sintetizaram praticamente os oitenta e oito artigos da Lei nº 5.692, sancionada em 1971.

Art. 1º — O ensino profissional no Brasil será ministrado de acordo com as disposições desta lei.

Art. 2º — Em todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, farão parte obrigatoriamente dos programas: desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, conforme as conveniências e necessidades da população escolar.

Art. 3º — No Colégio Pedro II e em quaisquer estabelecimentos de instrução secundária, mantidos pela União, como também nos equiparados, serão instaladas aulas de artes e ofícios, sendo livre ao aluno escolher aquilo em que se queira especializar, não se dando, porém, o certificado de conclusão do curso sem essa especialização.

Parágrafo único — Os que pretenderem o certificado de habilitação profissional, sem haverem cursado estabelecimento de instrução secundária oficial, serão admitidos a prestar o respectivo exame para esse fim em qualquer estabelecimento oficial ou equiparado.

Art. 4º — O certificado de habilitação profissional assegurará, em igualdade de condições, o direito de nomeação ao que o possuir entre os candidatos a funções públicas da União.

Art. 5º — O governo entrará em acordo com os governos dos Estados para a fundação de escolas profissionais nos territórios destes, podendo a União concorrer com a metade das despesas necessárias aos Custeios e aparelhamentos destas.

Art. 6º — Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, o governo federal elevará ao número que julgar conveniente os Aprendizados Agrícolas, Escolas de Aprendizes Artífices e de Artes e Ofícios já existentes e fundará os estabelecimentos técnicos que entender necessários.

Art. 7º — Fica o Governo autorizado a abrir o crédito de cinco mil contos de réis, para a execução desta lei e a expedir os respectivos regulamentos.

Art. 8º — Revogam-se as disposições em contrário (VIANNA, 1979, p. 35).

Fidélis Reis se preocupou com o ensino profissional, sempre objeto de suas campanhas “pelo bem do Brasil, pela redenção de nosso povo.” Para ele a instrução devia preparar o homem para o trabalho na necessidade “inadiável da cultura técnica, do ensino

profissional, no enaltecer as suas imensas e incontestáveis vantagens” (LAVOURA E COMÉRCIO, 18/08/1927, p. 4).

Idealizado por Fidelis Reis um Liceu de Artes e Ofícios no qual era adotado o trabalho como princípio educativo foi inaugurado em Uberaba, em 04/10/1927, contando apenas com o edifício central, mas sem condições físicas adequadas ou material humano para funcionar regularmente. Para Fidélis Reis o Liceu de Uberaba deveria se transformar em um Instituto Politécnico de nível superior destinado às aprendizagens de vários ofícios até as carreiras que habilitassem o homem para a vida contemporânea (RICCIOPPO FILHO, 2007).

Queremos, por isso, que elle evolua, sob os auspícios de V. Exa. para se tornar no Instituto Polytechnico, que aspiramos para o Triangulo, nos moldes, se possivel, dos estabelecimentos congeneres da Suissa. Por não possuirmos, numa região como esta, de tamanhas possibilidades e numa cidade como Uberaba, um instituto official do Estado, desse typo, dotado de todo o necessario aparelhamento, dos laboratórios e gabinetes indispensaveis ao preparo dos moços que quizerem consagrar-se á profissão do engenheiro, em todas as suas especialidades, desde o chimico, o agrônomo, o mechanic, o topographo, o electricista até os cursos de commercio, de industria têxtil, de fabricação de papel, de hygiene industrial? Nunca, porém, deixando de ser a escola profissional propriamente, por cujas officinas passarão todos que a freqüentarem, para a aprendizagem do respectivo officio, até os cursos mais elevados, abrangendo, na sua organização, todas as carreiras que habilitem o homem pela technica a vencer e triumphar na intensa competição da vida contemporanea (LAVOURA E COMÉRCIO, 06/10/1927, p. 1).

O Liceu, em Uberaba, contudo, não conseguiu se firmar. A instalação dos cursos profissionais foi adiada por vários motivos. Entre eles, o fato de o município necessitar de um local para abrigar a Escola Normal de Uberaba, considerada prioridade pelo governo estadual. Como o Liceu ainda não se encontrava em condições de abrigar os cursos técnicos profissionalizantes, uma vez que as obras de construção dos pavilhões ainda não haviam sido concluídas, Fidélis Reis concordou em emprestar o prédio principal para que o Estado mineiro pudesse instalar a Escola Normal. O Jornal Lavoura e Comércio descreveu as condições dessa cessão.

Sendo urgente a criação da escola normal de Uberaba, pela necessidade de descentralização do preparo de professores primários que tenham de servir em um estado tão grande como de Minas, nenhuma sedução mais empolgante do que a de aproveitar a sede do Lyceu de Artes e Offícios para a respectiva instalação (LAVOURA E COMÉRCIO, 12/04/1928, p. 1).

Com um intenso movimento na cidade pela instalação da Escola Normal no prédio do Liceu de Uberaba, com a aquiescência de Fidélis Reis, ela ali se instalou, mas durante Revolução Constitucionalista, 1932, a Escola Normal deixou o prédio do Liceu de Artes e Ofícios. Em meados de 1947, o prédio foi cedido ao 4º Batalhão de Caçadores Mineiros⁹ enquanto Fidélis Reis buscava recursos para o funcionamento do Instituto Politécnico. Paralelamente, durante o governo de Getúlio Vargas, a Lei Fidélis Reis foi esquecida e substituída por outras provenientes das novas constituições federais de 1934 e 1937.

O prédio do Liceu permaneceu emprestado ao estado mineiro e o 4º Batalhão de Caçadores Mineiros ocupou o prédio por 16 anos. Em 16/05/1947, a Sociedade do Liceu de Artes e Ofícios de Uberaba decidiu transferir ao Estado as instalações construídas para o Liceu, para que elas fossem, em seguida, doadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI. Em 21/11/1947, o governador Milton Campos assinou a escritura de doação, pelo Estado, para a instalação de uma unidade SENAI no município de Uberaba. Só em 1948, inaugurou-se nos edifícios do antigo Liceu, a organização do ensino profissional, como idealizado por Fidélis Reis foi interrompida com a Revolução de 1930 (RICCIOPPO FILHO, 2007, p. 360-372).

O prédio destinado ao Liceu de Artes e Ofícios de Uberaba era um majestoso edifício, construído com uma estrutura física invejável para a época, a exemplo dos palácios de instrução¹⁰. Era composto por um edifício central de dois pavimentos, destinado à administração e às salas de aulas teóricas de Instrução Preliminar, Desenho, Geometria, Ornato e Máquinas, além de cinco pavilhões isolados, nos quais seriam abrigadas as diversas oficinas e as classes de aula prática. Era, portanto, um prédio majestoso, com ótimo acabamento, com salas de aula, biblioteca, diretoria, secretaria e corredores. O edifício foi considerado como um “marco afirmador de sentimentos cívicos da gente uberabense” (LAVOURA E COMÉRCIO, 12/04/1928, p. 1).

O projeto do prédio, figura 3, previa que o curso técnico funcionaria em duas grandes oficinas destinadas ao trabalho com ferro e forja, serralheria, armaduras metálicas, fundição e madeira designados à carpintaria, marcenaria, entalhamento. Oficinas menores serviriam para

⁹ O 4º Batalhão de Caçadores Mineiros, hoje 4º Batalhão da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, foi criado em 9 de setembro de 1908 e instalado, nesta cidade, no dia 25 de novembro de 1909, de acordo com o Decreto nº 490. Por muitos anos, esteve sediado na Rua Artur Machado, esquina da Rua Padre Zeferino. Depois, transferiu-se para os edifícios do Liceu de Artes e Ofícios, à Praça Frei Eugênio. Em 14 de julho de 1947, passou a ocupar sua sede definitiva, construída pelo Engenheiro Thomas Bawden, situada na Praça Governador Magalhães Pinto, 530 – Fabrício/Uberaba - MG. Disponível em http://www.uberaba.com.br/cgi-bin/portal.cgi?flagweb=pgn_hf_fotolocal&localiza=23&codigo=136. Acesso 03/03/2012.

¹⁰ Faria Filho (2000) cunhou o termo palácios para descrever a organização dos “pardiões” (escolas isoladas), e aqueles nos quais elas iriam se tornar “palácios” (grupos escolares).

os ofícios com matérias plásticas, argila, gesso e pedras artificiais, ensino da olaria e cerâmica, preparo de tintas e esmaltes (LAVOURA E COMÉRCIO, 27/08/1925, p. 1).



Figura 3: Liceu de Artes e Ofícios de Uberaba (1927).
Fonte: Lavoura e Comércio 02/10/1927, p. 3.

Para Fidélis Reis o Liceu deveria ter a estrutura física necessária para a implantação de um Instituto Politécnico, adequadas às diferentes atividades educativas e profissionalizantes, daí a suntuosidade do prédio. A instituição de ensino deveria evoluir, transformando-se em um Instituto Politécnico de nível superior.

Outras escolas profissionalizantes foram criadas em todo o país. No ano de 1924, em São Paulo, o Liceu de Artes e Ofícios, a escola Profissional de Mecânica foi inaugurada com o objetivo de qualificar mão-de-obra especializada para as ferrovias paulistas. Mais tarde foi criado o Centro Ferroviário de Ensino e seleção Profissional, com expansão das Estradas de Ferro do País (FONSECA, 1961, p.150).

Várias escolas-oficinas foram instaladas em municípios brasileiros destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história brasileira do ensino profissionalizante, pois se tornaram os embriões da organização

do ensino profissional técnico nos anos seguintes. Isto porque “ao mesmo tempo em que se dava essa mudança ideológica, as exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo, tanto na indústria quanto nos transportes ferroviários, passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades que não poderiam resultar de processos aleatórios” (CUNHA, 2005, p. 6).

Com o processo de industrialização e da urbanização da sociedade, houve a modernização da sociedade brasileira, o que levou educadores a discutirem, também, a atualização da educação. Foi criada, então, em 1924, a Associação Brasileira de Educação, ABE, que desempenhou papel de fundamental importância para demarcar a autonomia da esfera educacional e por ter sido “um fórum de debates livre e altamente qualificado, que exercia função crítica e combativa em relação do próprio governo [...] através de reuniões, conferências e documentos contribuiu para demarcar a autonomia da esfera educacional” (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 61).

Os anos de 1920 e de 1930, assim, assistiram a importante mudança nos destinatários do ensino profissional. A Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates acerca de expansão do ensino profissional, propondo, a partir da Lei Fidélis Reis, extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada uma comissão especial, denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, como órgão gestor do ensino profissionalizante em 1920. Essa comissão concluiu seu trabalho em 1930, mas foi extinta na época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio (BRASIL, 1999).

Num esforço de modernização educacional, a política do período delegou maior autonomia ao campo educacional como almejava os intelectuais da ABE. O governo criou o Ministério da Educação e Saúde cujo primeiro ministro foi Francisco Campos (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 61). A criação desse Ministério representou o rompimento de uma “longa tradição de omissão e privatismo. O poder público ao encarar a ignorância da população brasileira tentou criar uma estrutura de assistência educacional e sanitária para uma sociedade imensa mergulhada em endemias e no mais crasso analfabetismo” (LIMA, 1967, p. 123).

A ABE realizou uma série de Conferências, e produziu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Destacaram-se neste movimento: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Esses educadores desenvolveram uma ação progressista, contrária à educação até então existente no Brasil, elitista, jesuítica e autoritária. Eram idealistas,

acreditavam no evolucionismo econômico, mas ainda que progressista o movimento apresentava limitações frente ao capital monopolista.

Os educadores não pensavam que o capital industrial, antes mesmo de se generalizar homogênea e racionalmente no país, pudesse ser atropelado pelo capital financeiro monopolista, produzindo graves desequilíbrios socioeconômicos, isto é, ao lado do polo tecnológico altamente desenvolvido, produzirem imensos bolsões de miséria (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 65).

Segundo os mesmos autores, esse grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias inovadoras em matéria de educação tornou a ABE importante polo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, por meio principalmente das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. O ensino brasileiro voltou-se, também, para o ensino profissionalizante com o objetivo de melhor atender a demanda das indústrias¹¹, tornando-se presente nas legislações brasileiras.

No final dos anos 20 e início dos anos 30 o ensino profissionalizante esteve presente na maioria das legislações estaduais com oferta de cursos públicos ou particulares para o comércio e a indústria e escolas profissionais secundárias. Como exemplo, a fundação em São Paulo (1924) da Escola Profissional de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios, em parceria com empresas ferroviárias do Estado sob a direção de Roberto Mange, professor da Escola Politécnica (VEIGA, 2008, p. 252).

A reforma promulgada por Francisco Campos se fundamentava em críticas incisivas ao passado e em anúncios alvissareiros para o futuro. Resgatava a visão de um passado como “o fantasma que habitava a memória de cada um”, para quem pôr na escola era ameaça comum dos pais e remetia a lições longas, fastidiosas, ao castigo. Via no futuro que “os alunos querem ir para a escola, o professor sorri, os métodos são dinâmicos e a escola foi para o menino” (VEIGA, 2003, p. 53).

Anísio Teixeira pregava que ao ensino secundário cabia uma nova estruturação dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares. Em seus debates discutia o papel discriminatório da educação em relação às camadas populares e ponderava o conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, caracterizando-o: “de um lado a

¹¹ Os objetivos técnico-econômicos da formação de aprendizes artífices também se articularam a objetivos ideológicos. O ensino de ofícios se mostrou como um artefato de controle social, destinado a disciplinarização das classes populares, pela introjeção do amor ao trabalho e a civilização dos costumes, a partir da educação dos jovens (VEIGA, 2003).

escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros” (PALMA FILHO, 2005, p.61-74). Desse modo, tornava-se necessária uma escola que ensinasse a viver, a trabalhar, a produzir.

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de ‘preparatórios’, tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como, aliás, a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava a dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, a ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia (TEIXEIRA, 1999, p. 175).

A divisão no campo político repercutiu na educação. Nos anos 1930 havia se iniciado, de fato, a industrialização da economia brasileira, o que exigia formação profissional diferenciada. As divergências na área educacional concentraram-se, basicamente, ao redor da obrigatoriedade do ensino elementar para todos, gratuidade do ensino, estipulação de um currículo escolar laico e a coeducação dos sexos. O quadro 4 apresenta uma síntese das legislações básicas relacionadas ao ensino profissionalizante secundário para os cursos de Aprendizagem de Artes e Ofícios.

Legislação	Finalidade
Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Cria as Escolas de Aprendizes Artífices (uma em cada Estado da União), destinadas ao ensino de ofícios.
Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.	Cria o Ensino Agrotécnico no Brasil, tendo como finalidade precípua a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária.
Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911.	Regulamenta o ensino das Escolas de Aprendizes Artífices.
Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917.	Cria a Escola Normal de Artes e Ofícios Wescleslau Braz, no Rio de Janeiro, para a instrução e o preparo de mestres e contramestres para o ensino de artes e ofícios.
Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.	Altera o Regulamento do Ensino de Artes e Ofícios de 1911.

Quadro 4: Primeiros Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante.

1.4. A consolidação dos modos de produção

Os anos de 1889-1930 tiveram como tônica o primeiro período do capitalismo e a consolidação dos modos de produção, com o surgimento do capitalismo liberal ou competitivo. Nesse período, explodiram as contradições da modernidade com a “consciência da inadequação do sistema escolar à realidade brasileira” (LIMA, 1967, p. 189).

O Mercado funcionava como pilar de regulação dos princípios capitalistas com um surto alarmante de industrialização, na expansão das cidades comerciais e industriais, estabelecendo o princípio da filosofia liberal. A expansão das forças produtivas e do progresso material se acelerou desde a República voltada para a produção extensiva em larga escala de matérias-primas e de gêneros tropicais para exportação.

O Estado Brasileiro¹² ostentava um posicionamento ambíguo que praticamente anulava a atuação da comunidade. Homens de negócios e especuladores anteriormente envolvidos com a política e com funções burocráticas assumiram uma postura desenvolvimentista para o país, isto é, a República surgia “rompendo com os quadros conservadores dentro dos quais se mantivera o Império [...] desencadeava um novo espírito e tom social bem mais de acordo com a fase de prosperidade material em que o país se engajara” (PRADO JÚNIOR, 1982, p. 209).

Para Caio Prado Júnior (1982), a superestrutura ideológica era anacrônica e transpunha a expansão das forças produtivas. Inversamente brotava um novo espírito dominante que estimularia a vida econômica do país com amplas perspectivas. Esse grande surto de desenvolvimento foi marcado pela instalação de portos, rede ferroviária, usinas de produção de energia elétrica, remodelação das cidades. O país se abriu às empresas financeiras internacionais que aqui encontraram campo para suas aplicações.

Maria Elisabete Sampaio Prado Xavier (1990, p. 36-37) delineou que, nesse contexto, embora surgisse um empresariado nacional, ele surgiu associado e dependente do capital estrangeiro. Isto por que o mercado mundial, do qual participava o mercado brasileiro, já havia sido dividido pelas potências imperialistas entre si. O empresariado brasileiro só tinha

¹² A Nação brasileira era governada em nome das oligarquias exportadoras o que perpetuou o domínio das elites. Mesmo com a Revolução de 1930, os governantes impediram que o povo fosse o protagonista da democratização do país no combate às oligarquias debilitadas pela crise de 1929. A partir dos anos de 1930, o Estado brasileiro encampou um projeto de industrialização permitindo a ascendência das elites industriais e incorporou setores integrados à economia formal. A visão de cidadania aparecia ligada ao trabalho e ao operariado (BUFFA; NOSELLA, 2001).

acesso ao mercado internacional monopolizado pelo imperialismo quando associado a ele, compartilhando os lucros com o ônus político e social que tal dependência acarretava.

Atrelado às condições de desenvolvimento industrial brasileiro, as empresas importadoras funcionavam como um obstáculo interno ao desenvolvimento industrial, pois dominavam o fornecimento de bens de consumo para o mercado nacional e estabeleceu um monopólio de fato. Esse domínio estipulado durante a primeira guerra mundial persistiu até os anos de 1930. A necessidade de contornar a questão da concorrência com os produtos importados conduziu ao desenvolvimento de estratégias que marcaram significativamente o processo de industrialização brasileira: a grande empresa, tendenciosamente monopolista, fruto da associação das atividades de produção e importação de artigos similares; e as pequenas unidades de produção dispersas por uma ampla área que se dedicavam ao suprimento local de bens de consumo simples, a preços competitivos, graças aos altos custos dos transportes pelas grandes empresas (XAVIER, 1990, p. 36-37).

Por outro lado, para a mesma autora, as grandes empresas traziam do exterior tecnologia avançada e métodos de organização do trabalho que eram resultado de toda uma evolução do capitalismo durante mais de um século. Essa tecnologia não nascera aqui, nem era fruto de uma experiência acumulada, nem se desenvolvera como resultado do avanço interno das relações capitalistas de produção. Essa tecnologia se desenvolveu na Inglaterra, e em outros países que, aproveitando-se da experiência inglesa, desenvolveram a partir daí tecnologia própria.

No Brasil, o processo de gestação da industrialização produziu o seguinte fenômeno: processos de produção rudimentares coexistindo com pequenas unidades manufatureiras. Com a chegada de tecnologia avançada introduzida pelas empresas, houve o reforço do processo de monopolização do mercado, o que gerou uma complexidade de fatores internos presentes nessa fase de consolidação do capitalismo brasileiro. Apareceram dificuldades provocadas pela contradição entre a necessidade de solução da crise nacional com a falência da economia agroexportadora e o avanço imperial em nível internacional ocorrendo a superação do capitalismo liberal pelo capitalismo monopolista (XAVIER, 1990, p. 38-39).

O elemento que se mostrou efetivo no processo de rearticulação da economia nacional foi a ação do Estado que assumiu o papel de principal instrumento de acumulação capitalista, face a um empresariado industrial rudimentar e fraco para lutar contra o Pacto Colonial. Com a colaboração de forças contraditórias ligadas tradicionalmente ao imperialismo, de um lado e as massas, extremamente solapadas pelas formas de dominação de outro, o Brasil conheceu

uma monopolização precoce no que diz respeito à fonte externa do seu desenvolvimento. Com a industrialização tardia, internamente, o capitalismo "foi-se amoldando à antiga estrutura ultraconservadora da economia colonial, mas superpôs, às anacrônicas organizações monopolistas forma mais moderna de monopólio" (GUIMARÃES, 1963, p. 84).

Mediante essas descrições depreende-se que nesse processo, o Estado liberal, revolucionário, resultado político da transição econômica, transformou-se no principal agente da expansão industrial, desde a aceleração da acumulação de capitais à implementação da infraestrutura necessária. Essa intervenção essencial do Estado no incremento da industrialização no Brasil, embora representasse o fortalecimento de um possível desenvolvimento autossustentado, favoreceu a monopolização interna da economia. Isso levou ao predomínio do liberalismo econômico, primário e exportador, em detrimento do liberalismo político e do Estado de direito.

Nessas condições consolidou-se a criação de um Estado emergente, árbitro e mediador, conciliador de diferentes interesses. O Estado brasileiro não representando mais nenhuma classe se encontrou em uma posição privilegiada para se fortalecer e se aparelhar, para repressivamente, intervir na economia e invadir a sociedade civil, subordinando-a cada vez mais a seu controle (FRANCO; SAUERBONN, 1984).

Para Rosa Fátima de Souza (1998, p. 27) a defesa do ensino para todos foi a tônica central do projeto liberal da educação na Primeira República e nas primeiras décadas alimentou-se do nacionalismo presente no universo político social, com o lema "É preciso Educar o povo!". Na visão das elites dirigentes, a educação consistia no instrumento de formação do cidadão republicano. Representações sobre a educação em vigor no Brasil do século XIX partiam da concepção liberal e tomou conta do pensamento e da política educacional do período vista como "vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo" (SOUZA, 1998, p. 26).

Situadas nas contradições dessa formação, na industrialização em seu sentido mais incipiente, escolas voltaram-se para o ensino técnico profissionalizante destinado a uma pequena parcela da população, na condição de marginalizados ou nas escolas de efetivos militares (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 55). Foi preciso então 'reordenar' a escola para atender às novas exigências e necessidades da sociedade moderna industrial fundada no

trabalho livre, com a “educação ocupando lugar central nessa proposta” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 264).

Entre as várias reformas a partir desses princípios, a Reforma de Benjamin Constant teve como princípios orientadores a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Essa reforma trouxe a preocupação com as ciências, com as línguas e com o ensino geral que visava à preparação do cidadão para assumir papéis no Estado. A educação foi valorizada como “um ‘dever’ essencial da sociedade moderna e como ‘direito’ de cada cidadão e, portanto, como meio para operar a evolução no sentido laico e racional da vida coletiva” (CAMBI, 1999, p. 106-110).

Esse processo, no Brasil, relacionou-se intimamente com a questão da identificação política nacional. Ester Buffa e Paolo Nosella (2001, p. 60-61) descreveram a modernização geral da sociedade brasileira que envolveu educadores que se organizaram, discutiram e formularam propostas pedagógicas e, pela primeira vez, constituíram-se como categoria profissional autônoma. Estes mesmos autores mostraram que foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual. Como exemplos a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1922, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924, a de Francisco Campos e Mario Casasanta, em Minas, em 1927, a de São Paulo, por Sampaio Dória (1920) e a de Carneiro Leão (1922) no Distrito Federal entre outras.

Todas essas reformas atentavam “para a preocupação existente nesse momento de se superar o atraso generalizado do país, simbolizado, por um lado, na permanência de uma população analfabeta que alcançava e, em alguns casos superava o patamar de 80%, precisava urgentemente ser *desanalfabetizada*. Por outro lado, também as elites eram consideradas pouco atualizadas com relação às principais correntes de ideias e aos progressos científicos que ocorriam principalmente na Europa” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 265-266).

Para o pensamento liberal havia uma ligação estreita entre cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia e a “não realização de um só deles implica na impossibilidade de todos os outros”. A efetivação do liberalismo resultaria numa sociedade com igual oportunidade de ocupação das posições nela existentes para todos os homens. Em relação à escola, o ideal liberal pregava que ela não estivesse a serviço de ninguém, de nenhuma classe, de nenhum credo religioso ou político. A educação deveria estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (CUNHA, 1977, p. 34).

Colige-se na historiografia da educação brasileira, portanto, que se formou uma tentativa de tornar a escola um mecanismo de moralização e civilização do povo. Acreditava-se que, por meio da escola fosse possível também a transformação do indivíduo, atrelando a educação à cidadania e nesse projeto educacional pioneiro o ensino profissionalizante considerado frente imprescindível de transformação social.

Com diagnósticos críticos a respeito de analfabetos e a quantidade de anos de estudo da maioria da população, o entusiasmo dos anos de 1920 fez a educação emergir como problema público e solução dos demais problemas nacionais. Nesse período, ampliaram-se os grupos de profissionais interessados nos problemas educacionais brasileiros. Surgiram os educadores profissionais e técnicos em educação, em uma época de entusiasmo pela escolarização e de otimismo pedagógico acentuado.

Com a multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a formação do novo homem brasileiro (NAGLE, 2001, p. 134).

Iniciou-se, a partir de então, a trajetória da educação no Brasil como demanda pública. A escolarização tornou-se o “motor da história”¹³. Nela se concentrava a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo com os quais se procurava responder aos desafios que as transformações sociais traziam a partir do segundo decênio do século XX (NAGLE, 2001, p. 134). Os anos de 1920 a 1930 vivenciaram um conjunto de reformas da escolarização que regularizava e modificava padrões de ensino nas instituições escolares, nas diferentes modalidades, nos diferentes níveis. Essas reformas culminaram com a organização de um Ministério relativo aos assuntos educacionais.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) pelo governo provisório de Getúlio Vargas, novembro de 1930, e a aceleração das medidas de modernização do sistema educativo levaram a irrestrita intervenção do Estado Nacional na educação, formando uma organização tríplice no campo educacional brasileiro: Estado, renovadores e católicos. O feitiço tutelar do Estado brasileiro na condução da política e “o apoio dado à ordem democrática, ao espírito científico e às novas conquistas pedagógicas”, ao

¹³ Na visão de Nagle, os educadores dos anos 1920 viam a educação como instrumento para a solução de todos os problemas nacionais e como modo de alavancar o progresso. Para ele não havia escape ou “ter a educação por dever supremo ou ficar à espera de calamidades irremediáveis” (NAGLE, 2001, p.124).

mesmo tempo oferecia “seu apoio às propostas dos católicos, pois se tratava de tê-los como amigos, já que portadores das ‘forças morais’ indispensáveis na tarefa da reconstrução nacional” (CURY, 1984, p. 111). Essa contradição prevaleceria ao longo dos anos na educação brasileira.

1.5. Os anos de 1930 a 1950

Até 1930, nas escolas profissionalizantes bem como em outras instituições de formação profissional prevalecia a preocupação com a educação de alunos provenientes das camadas sociais inferiores da população, ou seja, menores abandonados, vagabundos, adolescentes pobres e outros marginais dos processos de reprodução da força de trabalho (FONSECA, 1961).

A política de desenvolvimento incitava mudanças na estrutura sócio econômica do Brasil, principalmente no mercado interno com o crescimento das empresas brasileiras, visando uma produção mais completa de bens de consumo pelas indústrias básicas. A intensa tendência para a urbanização e concentração metropolitana intensificou as disparidades sociais e regionais. Com isso, prevaleceu a visão dos governantes do “sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação das mais progressivas do século” (NAGLE, 2001, p. 134).

Nesse processo desenvolvimentista, o capital transnacional penetrou setores mais dinâmicos da economia e passou a controlar o processo de expansão capitalista. Isso ocorreu mesmo com a expressiva presença do Estado na Economia. Com isso, em 1930, o Estado brasileiro em plena revolução, com a constituição do Ministério da Educação e Saúde e as primeiras universidades brasileiras, implantou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, introduziu o ensino religioso facultativo e o ensino profissional para os “menos favorecidos”. Isso se deu porque de um lado havia ampla pressão das camadas trabalhadoras pelo acesso à escola e, de outro, a política do Estado visava transformar o sistema educacional num mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa.

O Estado no caso da educação, passa a substituir a igreja até então detentora quase que exclusivamente do privilégio de ensinar. Esse papel assumido pelo estado em relação à educação coincide com o processo de industrialização,

urbanização e com o crescimento do operariado e outros setores mais marginalizados da população. De um lado, havia uma pressão cada vez maior dessas camadas trabalhadoras pelo acesso à escola, exigindo que esta lhes abrisse as portas e, de outro, a política do Estado visava, acima de tudo, transformar o sistema educacional num eficiente mecanismo de consolidação da hegemonia burguesa (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 71).

Compreende-se que a educação conjecturou dialeticamente essa realidade econômica e política e se manifestou nas acomodações, nas alianças e conflitos entre diferentes grupos e classes. Nesse contexto, em 1931 foi instituído o Conselho Nacional de Educação, efetivando também a reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, que prevaleceu até 1942, ano em que começou a serem aprovadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, a Reforma Capanema. Em consequência o ensino secundário foi estruturado em dois ciclos.

A Reforma Francisco Campos amplia a gama de cursos para atender aos ramos do comércio e da administração. A estrutura dos cursos passou a ser constituída de dois ciclos: um curso propedêutico, com três anos de duração e um curso de Perito Contador, com outras três séries anuais de estudos. Paralelamente a esses cursos, havia um curso de auxiliar de comércio com dois anos, a nível de primeiro ciclo, e um curso de Guarda-Livros, também com duas séries anuais de estudos, porém a nível de segundo ciclo. Havia ainda a possibilidade de funcionamento de Cursos de Secretária, com um ano de duração, Administrador-vendedor, com dois anos de estudos e o de atuário, com três (ROMANELLI, 1998, p. 230).

Os Decretos Federais nº 19.890/31 e 21.241/32, na reforma Francisco Campos, regulamentaram a organização do ensino secundário. O Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância desse último se deveu ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos incluindo a ideia de itinerários de profissionalização incluindo a formação escolar da força de trabalho.

Em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros¹⁴ por educadores comprometidos com a sociedade em mudança, houve a união de forças para a transformação da sociedade brasileira. Ligados aos setores da industrialização em marcha, com o diagnóstico e com a sugestão de rumos às políticas públicas em matéria de educação, os Pioneiros buscaram a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas

¹⁴ Os pioneiros eram 26 os signatários, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, e Edgard Roquete-Pinto do Manifesto dirigido ao povo e ao governo. Publicado em 1932 nos principais jornais do país, foi elaborado em resposta à solicitação do presidente Getúlio Vargas para que a Associação Brasileira de Educação apresentasse a “fórmula feliz” que orientaria o governo na definição das linhas gerais de sua política educacional. (XAVIER, 2006, p. 1).

oportunidades para todos. Na base de uma cultura geral comum, de forma flexível, havia a possibilidade de especializações “para as atividades de preferência intelectuais, humanidades e ciências, ou de preponderância manual e mecânica, cursos de caráter técnico.” Estas foram assim agrupadas: a) extração de matérias primas (agricultura, minas e pesca); b) elaboração de matérias primas (indústria); c) distribuição de produtos elaborados, transportes e comércio (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 74).

A proposta dos Pioneiros trazia como inovação o “método que deve estar centrado na ciência experimental (psicologia, biologia, etc.) e no aluno, nos procedimentos e nos aspectos psicológicos, ou seja, nas motivações e interesses dos alunos”. Com isso, os Pioneiros defendiam uma maior democratização da escola que deveria se abrir aos membros das classes trabalhadoras, fato que preocupava os setores oligárquicos, isto porque, os Pioneiros propunham a organização de cursos acadêmicos e profissionalizantes num mesmo estabelecimento de ensino (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 74).

Nesse mesmo ano, realizou-se a “V Conferência Nacional de Educação”, cujos resultados se refletiram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 que inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação” além de fixar os mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Estados e municípios (VEIGA, 2008).

A Constituição de 1934 ampliou a participação da União nos assuntos educacionais, encarregando-a das diretrizes da educação nacional (artigo 5º, alínea XIV) e a elaboração do Plano Nacional de Educação. O capítulo Educação e Cultura preconizava a educação como direito de todos, como queriam os educadores liberais. Os católicos conseguiram incluir as “emendas religiosas”. O preâmbulo constitucional trazia a evocação do nome de Deus contrariando o agnosticismo dos liberais. Essa constituição previa ainda no artigo 153 a inclusão do ensino religioso “de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis”, como “matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934).

O Estado como produtor de bens e serviços de infraestrutura abriu caminho para o desenvolvimento industrial no país. Empresários foram estimulados a prosseguir com seus próprios esforços enquanto o governo federal ampliou sua autoridade para dirigir a economia por duas formas: a) manipulação de incentivos, como impostos, controle de câmbio, cota de

importação, controle de crédito e exigências salariais; b) intervenção direta, por meio de investimentos públicos, nos setores ferroviário, navegação, serviço público e indústria de base como petróleo e aço (FRANCO; SAUERBONN, 1984).

Pioneiros de um lado e católicos de outro representavam diferentes interesses dos grupos dominantes também em conflito. Os católicos ligados à oligarquia decadente viam na sociedade industrial, capitalista e materialista o esmorecimento de sua influência sobre a consciência dos indivíduos. Os pioneiros anunciavam um novo mundo, uma sociedade industrial voltada para a ciência e para a tecnologia (VEIGA, 2008).

Com a Constituição de 1937, muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Pela primeira vez uma Constituição brasileira tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas”. Dever esse que seria cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos. A ênfase para o ensino profissional e técnico voltado para a indústria era compreensível uma vez que o Estado Novo representava fundamentalmente os interesses da burguesia industrial, bem como favorecia o processo de industrialização que requeria maiores contingentes de mão-de-obra especializada.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas foi, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, art. 129).

Houve também o início de um estímulo à formação de um contingente particular da força de trabalho do país, com a Constituição 1937, necessário à conjuntura pós-30, que instalava um novo surto industrial no País. Mais tarde esse surto daria novo impulso às escolas técnicas federais. Com essa lei:

- I. O ensino industrial desvinculou-se do ensino primário, nível das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1910, e equiparou-se ao ensino secundário.
- II. Assegurou-se o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos equiparados no nível colegial do ensino secundário, mas apenas para cursos superiores correlatos como Engenharia, Arquitetura, Química e Belas-Artes.
- III. Houve omissão total ao caráter de formação para ‘desfavorecidos da fortuna’ ou ‘desvalidos da sorte’, marca cunhada para essa formação. No propósito da lei, essa modalidade de ensino visaria ao atendimento de interesses do trabalhador, das empresas e da nação.

IV. No âmbito pedagógico, instaurou-se o acompanhamento do estudante, estabelecendo a prática da orientação educacional e a formação fundamentada nos grupos de ofícios.

V. Quanto à organização escolar, no 1º ciclo o curso era denominado industrial básico, com duração de quatro anos para formar artífices qualificados. No 2º ciclo, situavam-se cursos técnicos e pedagógicos (BRASIL, 1937).

Ao governo federal coube a atuação no plano do ensino técnico propriamente dito e a formação dos técnicos, demandados por consequência das práticas requeridas pela industrialização crescente. Essa obrigação do Estado seria cumprida com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos”. As chamadas “classes produtoras” deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Essa era uma demanda do processo de industrialização desencadeado nos anos de 1930 e exigia maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços (CUNHA, 2005, p. 28).

A partir de 1942 as Leis Orgânicas compuseram o ensino com cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, preparatório para o ensino superior e passou a se ocupar da formação geral. A reforma era composta pelos seguintes Decretos-lei: a) 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); b) 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); c) 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46) (SAVIANI et. al. 2004b).

[...] ao invés de um sistema educacional, haveria, no Brasil, dois sistemas paralelos e divorciados, como se estivessem fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis [...]. O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior, à burguesia (SAVIANI; et al. 2004b, p. 235).

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das Leis Orgânicas. Também liberou a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a

transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. A Lei orgânica do ensino secundário, não obstante, acentuou a tradição do ensino acadêmico propedêutico e aristocrático (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p.83).

Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria (CUNHA, 2000b, p. 89). Não era mais, entretanto, dirigido somente aos desvalidos. O ensino profissionalizante secundário foi igualado, pelo menos na lei, ao ensino secundário propedêutico se articulando ao sistema de ensino superior.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial fez subir de nível aquele ramo de educação em todo o país, pois estabeleceu que, daí por diante, seria ele do segundo grau, ficando em paralelo com o ensino secundário. Dava, assim, o ensino profissional um grande passo, subindo de categoria em todo o país e se articulando com as escolas de engenharia, para as quais teriam ingresso os alunos que completassem um dos novos cursos que a Lei previa com o nome de técnicos. Com aquela providência abria-se uma nova possibilidade de acesso aos jovens matriculados nas escolas industriais, o velho ensino profissional, que daí por diante seria chamado ensino industrial, deixava de ser um compartimento estanque para se interligar com o restante do sistema educacional. [...] Era uma velha aspiração que se concretizava, era a democratização do ensino necessário à indústria, pois seus alunos teriam, daí por diante, as mesmas possibilidades de acesso às carreiras liberais que, antes, só eram permitidas aos que cursassem escolas secundárias. O ensino industrial, em todo o país, já não era mais dirigido aos deserdados da fortuna, ou aos órfãos e miseráveis (FONSECA, 1961, p. 663).

Com a Lei Orgânica de Ensino Industrial de 1942, o denominado Decreto-Lei n.º 4.073/42 e as normas subsequentes, o Executivo Federal manteve as redes de escolas técnicas oriundas da transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus e Escolas Industriais sob sua alçada. Cabia à União o poder de autorizar, reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas que se propusessem a atuar nesse mesmo campo. Só ao governo federal era possível equiparar os cursos oferecidos pelas demais esferas àqueles mantidos em sua própria rede. A transformação ocorrida na rede federal foi de efetiva profundidade nos termos de atribuição de uma nova responsabilidade diante do que ocorria no âmbito da produção, bem como da sociedade (CUNHA, 1977).

Com a mudança promovida pelo Decreto-Lei n.º 4.073/42, cujo início se dera em 1937, com a transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais,

originaram-se outros processos de articulação entre trabalho e educação no País. A escola precisou ser transformada para atender às exigências criadas por um contexto social com um modelo de escolarização fundamentado na escola seriada e nas concepções educacionais modernas para os estabelecimentos de ensino. Coadunando com o processo de industrialização e, com a economia assentada em bases agrícolas, os anos de 1930 a 1950 marcaram o nascimento de outras atividades econômicas relacionadas ao setor industrial.

Foi um momento de culminância para o ensino profissionalizante em relação à legislação. O Marco foi a Reforma Capanema, com a qual surgiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e vários decretos. Os principais atos legais do período estão relacionados a seguir.

Legislação	Finalidade
Decreto nº 19.560, de 05 de janeiro de 1931.	Cria a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em substituição ao Serviço de Remodelação, extinto em 1930.
Decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934.	Transforma a Inspeção do Ensino Profissional.
Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938.	Cria a Superintendência do Ensino Agrícola – SEA.
Decreto nº 1.238, de 02 de maio de 1939.	Regulamenta a instalação de Cursos Profissionais de Aprendizagem.
Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940.	Aprova o regulamento para a instalação de Cursos Profissionais de que trata o Decreto nº 1.238, de 02 de maio de 1939.
Decreto nº 2.832 de 04 de novembro de 1940.	Transforma a Superintendência do Ensino Agrícola – SEA em Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.
Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Industrial.
Decreto nº 4.244, de abril de 1942.	Lei Orgânica do Ensino Secundário.
Decreto nº 46.141 de dezembro de 1943.	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decreto nº 4.048, de janeiro de 1942.	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias (SENAI).
Decreto nº 4.936, de 07 de novembro de 1942.	Modifica a denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
Decreto nº 8.621 de janeiro de 1946	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
Decreto nº 8.529 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário.
Decreto nº 8.530 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal.
Decreto nº 9.613 de agosto de 1946.	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Quadro 5: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1930-1950).

Destacava-se que o Decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934 estabeleceu a expansão gradativa do ensino industrial, com anexação às escolas existentes de seções de especialização, de acordo com as indústrias regionais. Este mesmo Decreto criou também novas Escolas Industriais Federais e reconheceu oficialmente as instituições congêneres, estaduais e municipais, desde que adotassem a organização didática e o regime das escolas federais e se submetessem à fiscalização da Superintendência.

O ensino secundário passou por várias reformas. As principais normas de funcionamento surgiram a partir de 1932, quando os estudos livres e exames parcelados que conduziam à conclusão do ensino secundário consistiram em ser substituídos por estudos regulares, definidos como pré-jurídicos, pré-médicos e pré-politécnicos, objetivando o ingresso nos cursos superiores.

A SEAV, criada pelo Decreto nº 982/38, passou a ser denominada Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário-SEAV¹⁵ pelo Decreto nº 2832/40 e administrou as Escolas Federais de Ensino Agrícola e Educação Doméstica até 1967, quando o Ensino Agrícola foi transferido do Ministério da Agricultura para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, sendo então criada a Diretoria de Ensino Agrícola – DEA.

A Reforma Capanema trouxe diretrizes para os níveis e ramos da educação nacional. As Leis Orgânicas, aprovadas entre 1942 e 1946 contemplaram as três áreas da economia, uma vez que regulamentaram os ensinos técnicos industrial, comercial e agrícola. Abrangeram também os ensinos primário e normal até então sob a regulação dos governos estaduais e constituíram a primeira tentativa de articulação do ramo secundário, colegial científico e clássico, com os cursos profissionais, normal e técnico, muito embora só fosse admitido o ingresso ao ensino superior mediante exames de adaptação.

Em 1942, os ramos de ensino foram organizados e passaram a compor um segundo ciclo, tendo, de um lado, o ensino secundário com as modalidades clássicas e científicas e, de outro, o ensino normal, comercial, industrial e agrícola. As leis orgânicas, promulgadas em 1942, extinguíram os cursos complementares que funcionavam nas Escolas superiores e criaram os cursos médios de 2º Ciclo, denominados cursos colegiais. Havia a distinção de científicos e clássicos, destinados a preparar os estudantes para a continuação de estudos em nível superior. No mesmo nível, colocavam-se o curso Normal, Agrotécnico, Comercial e Industrial que continha a especialização de mestria Industrial.

¹⁵ A Escola de Economia doméstica de Uberaba, objeto deste estudo, começou a funcionar como Centro de treinamento de Economia Rural Doméstica de Uberaba-MG, com a autorização da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário-SEAV em 1953.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário com as modalidades clássicas e científicas era o de formar as elites condutoras do país.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942, p.1).

Percebe-se que esse fato impediu que houvesse uma unidade desejável, pois ao reforçar o dualismo do sistema educacional brasileiro, as camadas mais altas da população buscavam o ensino secundário, a fim de se preparar para o nível superior. As camadas mais baixas, a imensa parcela da sociedade brasileira buscava as escolas primárias e profissionais com uma formação mais rápida para o trabalho.

Evidencia-se que o movimento desencadeado pelos pioneiros acabou por se tornar mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa industrial e importante polo de difusão de suas ideias e valores para o conjunto da sociedade brasileira. Uma das consequências do movimento foi o aprimoramento da educação das classes dominantes, uma vez que o ensino secundário propedêutico se restringiu ao acesso dos grupos privilegiados.

Às classes trabalhadoras coube o acesso à rede oficial de ensino profissionalizante e aligeirada formação profissionalizante. Essa formação era destinada àqueles grupos sociais que viviam do trabalho, em especial da agricultura, e que residiam em áreas não urbanas do País, em contraposição à educação propedêutica, o que acabou por impedir as classes trabalhadoras de ascender à cultura e saberes da classe dominante.

1.6. Períodos de industrialização: 1950 – 1980

Com o fim do Estado Novo até 1960, o Brasil conheceu significativas mudanças na estrutura social e passou por um processo de modernização capitalista fundamentado num crescente desenvolvimento industrial. Camadas e classes sociais se estruturaram intimamente conectadas à burguesia industrial e à classe operária.

Consoante à dinâmica de desenvolvimento, os escolanovistas assumiram a hegemonia em relação à concepção para nortear a educação brasileira. Preconizaram uma tendência humanista moderna de filosofia da educação e a converteram em senso comum. Suas

propostas se tornaram cada vez mais aceitas e integraram os currículos de formação de educadores, granjeando muitos adeptos (BUFFA, 1979).

Esse período se organizou principalmente em torno da luta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e em torno da campanha pela escola pública, laica e gratuita. Embora a LDB tenha tido um texto inicial em 1948, só obteve aprovação em 1961 com a ativa participação de escolanovistas. Nela houve algumas concessões às classes camponesa e operária como a proposta de expansão da rede escolar gratuita, primária e secundária, instituiu a equivalência dos cursos de nível médio, inclusive o técnico. Os cursos foram equiparados e permitiram a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro.

Nessa Lei, os embates entre Pioneiros e Católicos apareceram. Perpassou por ela a questão e os problemas de centralização e descentralização do ensino, a questão da privatização do ensino e a defesa da escola pública, debates esses que ultrapassaram o âmbito parlamentar, com a presença de educadores, estudantes, profissionais diversos, operários, associações de classes e outros. Com a culminância da LDB, um aspecto conciliador desses diferentes interesses se instituiu.

De 1951 a 1961 houve a criação de diversos órgãos: Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, 1951; Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁶, 1951; Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário - CADES, 1954; Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais – 1955; Universidade de Brasília – 1961.

Foi nos anos de 1950 também que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, dissolvendo, em parte, a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional consolidado pela Lei Federal n.º 1.076/50. Essa Lei permitiu aos concluintes de cursos profissionais a continuidade dos estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que se submetessem a exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. No ano de 1953, com a Lei 1821 a equivalência alcançou o segundo ciclo e permitiu aos egressos de cursos técnicos o acesso ao ensino superior, mas eles só poderiam se submeter aos exames vestibulares se aprovados em exames de

¹⁶ A **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes** foi criada em 1951, no início do segundo mandato de Getúlio Vargas, com o nome de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, com a finalidade de promover a especialização de uma maior quantidade de pessoal, com qualidade. Disponível em <http://www.infoescola.com/educacao/coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/>. Acesso em 13/10/2012.

complementação (CUNHA, 2000b). A Lei Federal n.º 1.821/53 instituiu as regras para a aplicação do regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio.

Os alunos do secundário poderiam inscrever-se em cursos do último ciclo do ensino regulado por aquela Lei, porém a recíproca ainda não era verdadeira. Aos egressos do primeiro ciclo industrial não era dado matricularem-se nos cursos científicos. Esta injusta situação não deveria perdurar, e, em 1950, era corrigida, sendo permitido àqueles estudantes o ingresso no segundo ciclo do ensino secundário, desde que completassem o estudo das disciplinas em que diferiam os dois currículos. [...] A Lei da Equivalência, surgida em 1953, viria ampliar ainda mais as conquistas conseguidas, pois articulava o ensino industrial com qualquer escola superior, ao invés de o fazer somente com as de engenharia, como ficara determinado antes (FONSECA, 1961, p. 665).

O estado populista desenvolvimentista, aliado à burguesia nacional e aos setores populares, confrontou-se com o capital estrangeiro. A partir daí, os conflitos apareceram, uma vez que os setores populares não mais se integravam aos interesses da burguesia. Greves crescentes de trabalhadores por melhores salários foram deflagradas no país e, somadas ao descontentamento dos setores intermediários, excluídos do pacto populista, criaram condições suficientes para subversões entre grupos e classes. Delineou-se uma nova polarização articulada ao fato de o capital estrangeiro não compactuar com a crescente participação dos setores populares na vida política do país, vista como um obstáculo aos seus projetos. De um lado os setores populares, representados pelo Estado e por alguns intelectuais ligados ao interesse nacional. De outro lado, extensas parcelas da classe média burguesa nacional, o capital estrangeiro monopolista e as antigas oligarquias rurais configuraram essa polarização.

A Lei de Equivalência de 1953 ampliou as conquistas conseguidas pelo ensino profissionalizante. Essa Lei articulou o ensino industrial com qualquer escola superior, ao invés de somente às escolas de Engenharia, como ficara determinado pelas legislações anteriores. Ela só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto n.º 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954. Nesse ano, com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi criado o Curso de Magistério de Economia Doméstica destinado a difundir as artes femininas, domésticas e industriais, compreendendo as atividades de Cozinha, Pastelaria, Confeitaria, as Artes Aplicadas, Economia Doméstica, o ensino de Corte e Costura; Bordados e Rendas; Chapéus; Flores e Frutos (FONSECA, 1962, p. 190).

Com a Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1954, o Estado terminou com a multiplicidade de cursos industriais básicos e instituiu um curso com o objetivo de fornecer uma fundamentação de cultura geral com algumas noções de ofícios. Surgiu a ideia de colégios

orientados para o trabalho, nos quais se propôs a incorporação do trabalho à cultura geral. Essa dupla proposta visava unificar o ensino secundário e incorporar a ideologia do trabalho à cultura, suprimindo a distinção entre escolas propedêuticas, destinadas às classes médias, superiores, de formação profissional, classes operárias e subalternas, pela junção de formação geral e prática.

Nesse período de mudança da educação brasileira, 1950-1980, as discussões a respeito de o ensino profissional começaram a encontrar outros domínios e conteúdos, a ganhar identidade e espaço próprios. Surgiram instâncias especializadas no ensino profissional, como exemplo, a COAGRI, coetâneas com o avanço do processo de industrialização da sociedade brasileira, cujas novas tecnologias foram exigindo mão-de-obra cada vez mais qualificada.

Várias famílias que moravam em zonas rurais migraram para os centros urbanos, uma vez que a economia, até então predominantemente agrícola, passou a concentrar suas atividades no comércio e na indústria. Diante desta realidade, uma nova feição para o ensino industrial principiou a tomar forma.

[...] já se não pensava, apenas, na instrução da juventude destinada às fábricas, ensinando-lhe um ofício, ou um grupo de ofícios da mesma família, visava-se a acompanhar a sua formação espiritual e intelectual, de modo a ajustá-la à sociedade, tornando-a compenetrada de seus deveres morais e sociais. O antigo ensino profissional era, assim, apresentado em termos de maior generalidade (FONSECA, 1962, p. 664).

A contradição entre ensino de elite e ensino para o povo se institucionalizou em duas organizações paralelas de ensino com objetivos, aparelhagens e domínio distintos. Como não havia flexibilidade entre os ramos de ensino profissional com o ensino secundário, mesmo com a Lei de Equivalência, o acesso ao curso superior era dificultado por cursos de complementação. As Leis orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente. A dualidade educacional marcava também a configuração social existente (FRANCO; SAUERBONN, 1984, p. 95-96).

A modernização industrial, contudo, foi se acentuando, o que exigiu um ensino profissional mais dinâmico. Na sociedade brasileira, a influência norte-americana, de forma acentuada introduziu métodos característicos do movimento de administração científica, o

taylorismo¹⁷. Um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos agenciou ajuda técnica e financeira americana às escolas técnicas: a Aliança para o Progresso.

Esse programa de ajuda externa norte-americana direcionada para a América Latina foi lançado por Kennedy entre 1961 a 1963 e implantado nos anos subsequentes. O plano de cooperação duraria dez anos, com o objetivo declarado de fomentar o desenvolvimento econômico, social e político dos países com os quais se estabeleceu. Constituiu um marco na história do planejamento estatal brasileiro ao criar um ambiente intelectual no qual preconizava o papel decisivo do setor público na construção da nação. O programa predizia que a ajuda americana seria acompanhada da formulação de planos de desenvolvimento nacional, da implementação de projetos conforme estes planos e da adequação de esforços de desenvolvimento à estrutura geral delineada pela ajuda americana. Em novembro de 1961, Kennedy criou a *United States Agency for International Development* – USAID, responsável por todos os acordos de cooperação Brasil/EUA.

Nessa época, o ensino secundário matriculava pouco mais de 30.000 (trinta mil alunos), sendo irrelevante a matrícula nos Liceus de Artes e Ofícios- escolas técnicas federais (LIMA, 1978, p. 122). Nesse cenário, a legislação relacionada com o ensino profissionalizante procurou expandir o sistema bem como envolver outros níveis de ensino. Esse nível de ensino passou a englobar concepções de formação diferenciadas e as instituições educacionais começaram a adquirir um contorno mais definido para as atividades educativas profissionalizantes.

O Estado cada vez mais solidificava as funções de modernização da sociedade, condição essencial para o desenvolvimento. A sociedade política e civil se organizou para consecução de objetivos pretendidos pelos governantes. Nesse processo, ampliou-se a estrutura estatal destinada a planejar, administrar e controlar as áreas governamentais. O planejamento surgiu como um instrumento do qual se valia o estado para garantir a acumulação e expansão do capital na nova ordem político-econômico-social. Houve uma crescente concentração de capital com a centralização de grandes unidades industriais e financeiras integradas. O capital internacional passou a ocupar uma posição estratégica na economia brasileira e a motivar o ritmo, os rumos da industrialização e forma de expansão

¹⁷ Sistema de organização industrial criado pelo norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX, com a finalidade organizar e dividir tarefas dentro de uma empresa, objetivando o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.

capitalista nacional. Importantes instrumentos legais, relacionados com a legislação para a educação profissional, foram instituídos, como relacionado no quadro 6.

Legislação	Finalidade
Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional em todos os níveis de ensino e esferas administrativas. Criação do Conselho Federal de Educação - C.F.E., como órgão normativo da Educação Nacional.
Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966.	Regula o exercício da profissão de Engenheiros, Arquitetos e Agrônomos.
Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.	Transfere do Ministério da Agricultura para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura, o Ensino Agrícola, sendo então criada a Diretoria de Ensino Agrícola – DEA.
Lei nº 5.540, de 20 de dezembro de 1968.	Reforma do Ensino Superior, alterando a Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.	Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Reforma o Ensino Médio, alterando a Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino de 2º Grau (obrigatoriedade revogada).
Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973.	Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI.
Portaria Ministerial nº 441, de 09 de dezembro de 1974.	Designa comissão para "estudar a transferência dos cursos de Engenharia de Operação, das Escolas Técnicas Federais para universidades ou faculdades". Foi proposta a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em relatório da comissão, em 03 de novembro de 1974.
Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975.	Fixa competências e altera a denominação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, para Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI.
Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.	Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

Quadro 6: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1950-1980).

Os instrumentos legais aqui destacados estabelecem relações diretas com o objeto de pesquisa. Consta-se que no contexto de redemocratização do país, com uma política fundada no populismo, no nacionalismo exacerbado, no plano econômico com opção pelo desenvolvimento econômico nacional associado ao capital externo e crescente urbanização das capitais de Estado e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei 4024/61, os aspectos ideológicos em disputa se evidenciaram nas investidas das lideranças conservadoras contra a ação do Estado na promoção da educação pública para a população (ROMANELLI, 1998).

No início dos anos 1960, a Lei 4.024/61 manteve as etapas de ensino primário com duração de pelo menos quatro anos, o ensino ginásial de com duração de 04 anos. Estabeleceu subdivisões dos ensinos comercial, industrial, agrícola, normal e colegial com duração de 03 anos; o ensino secundário poderia ser clássico e científico; comercial, industrial, agrícola, normal; e o ensino superior. No ensino técnico-profissional foi estabelecida a passagem de um curso a outro e se eliminou a diversificação de exames de aprovação para os diferentes cursos.

Com a Lei 4.024/61, surgiram também os Ginásios Orientados para o Trabalho – GOTs e o Ginásio Moderno com objetivos profissionalizantes. Foram criados vários programas tais como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEM e o Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra Industrial - PIPMOI.

Na ESERD a lei alterou os percursos da escola modificando os cursos oferecidos. A partir da Lei 4.024/61 introduziu o Curso Ginásial que funcionou de 1963 a 1972, com duração de 04 anos; mudou o nome do curso de extensão e sua matriz passando a denominá-lo de Curso de Preparação em Economia Doméstica Rural e introduziu o Curso Colegial em Economia Doméstica Rural com duração de 03 anos. Vivendo uma época conturbada cogitou-se inclusive torná-la uma Escola Modelo.

Uma escola de Uberaba, que vem se notabilizando entre os estabelecimentos congêneres pelo elevado padrão de ensino que ministra, vem a ser escolhida pelo Ministério da Agricultura para uma experiência educacional pioneira. Será transformada em escola modelo, em seu gênero. Trata-se da Escola Técnica de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite” onde dezenas de jovens, todos os anos, convenientemente adestradas para as nobres tarefas do lar (CORREIO CATÓLICO, 1963, p.5).

No excerto a publicação explanou o elevado padrão de ensino da ESERD, contudo, ao mesmo tempo destacou a expressão “convenientemente adestradas” para se referir ao ensino destinado às moças como se a mulher precisasse ser domada, precisasse ser obediente a normas preestabelecidas pelos homens que as proveriam, num ideal de mulher difundido nas falas religiosas para fomentar algumas práticas sociais para educação feminina. As mulheres deveriam ser instruídas para se transformarem em boas esposas e mães de família sendo “adestradas”. Nesse mesmo jornal, uma figura ilustrava a reportagem.



Figura 4: Aula de culinária.
Fonte: Correio Católico, 1963, p.5.

A figura 4 ilustra uma aula de culinária da ESERD. Ilustra um comportamento esperado das mulheres: para elas a cozinha, pois certos comportamentos eram fundamentais para que homens e mulheres vivessem em harmonia. A mulher deveria ser companheira, econômica e preocupar-se apenas com seu lar e não coisas do mundo, a casa era seu lugar. Para isso deveria saber cozinhar, lavar, costurar. Nota-se que estão todas uniformizadas coerentes com sua ocupação para as coisas do lar.

Nessa trajetória, no início de 1960, a sociedade brasileira já se havia tornado bastante complexa, resultado do desenvolvimento urbano e industrial e da mudança das relações de trabalho no campo. Havia um alto nível de desigualdades sociais. Essas desigualdades motivaram movimentos de luta por reformas de base que reduzissem as grandes diferenças de condições de vida entre as classes sociais. O governo de João Goulart, ao tentar compatibilizar a manutenção do modelo político nacional e desenvolvimentista mudou a orientação econômica por meio de reformas de base. Com o argumento de reduzir essas desigualdades sociais, originou uma nova crise econômica e social que acabou por repercutir na educação (RIBEIRO, 2003, p. 155).

Uma questão colocada em discussão tratava da política centralizadora do Estado Novo. A discussão sobre a centralização ou descentralização colocava em pauta a questão

sobre qual seria o modelo mais eficiente para ampliar as oportunidades educacionais, mantendo os educadores progressistas contrários à tendência centralizadora do Estado (RIBEIRO, 2003, p. 156).

Os conservadores, principalmente a Igreja Católica, manifestavam suas preocupações com a questão da laicidade do ensino. Apesar da separação da Igreja e do Estado a partir da Proclamação da República, a Igreja mantinha controle da educação com a superioridade em número de colégios católicos, em especial, voltados para a educação das elites, bem como pela tradição católica da população brasileira. Eram veiculados princípios como “direitos da família” pela Igreja em busca de recuperar a influência antes exercida em todo o sistema educacional e na vida da Nação. Para tanto, a Igreja contava com a tradição católica da sociedade brasileira (ROMANELLI, 1998, p. 171).

A Lei 4.024/61 havia estruturado o ensino com racionalidade estendida aos diversos níveis e ramos. Pela primeira vez, promoveu-se a articulação completa entre ramos e níveis. O ensino técnico assumiu posição definida entre os outros ramos e a aprendizagem profissional. Podia abranger nível Básico, 1º grau e técnico e 2º grau, além das atividades intensivas de qualificação profissional de Adultos. Permaneciam, contudo, as barreiras de acesso, representadas pelo exame de admissão à 1ª série do ginásio e ao ensino superior. A última série do ensino secundário colegial poderia ser organizada de forma que os estudantes se matriculassem apenas nas disciplinas que tivessem relação com os cursos superiores pretendidos.

Nessa direção, educadores progressistas e o Jornal “O Estado de São Paulo”, em 1959, proferiram a Campanha de Defesa da Escola Pública, divulgando o “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”, retomando as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932¹⁸ e discutindo abertamente suas posições em busca de um Estado educador do povo.

Naquele quadro, as elites decadentes ou ascendentes discutiram a educação em nome de todos os segmentos sociais, pois o que lhes parecia bom para os seus próprios interesses deveria ser bom também para cada cidadão. O Estado, dada a sua autonomia relativa face às determinações dos interesses antagônicos, das elites e classes dominadas, foi ampliando seu papel na educação, caminhando em direção a um Estado cada vez mais educador do povo (SANFELICE, 2007, p. 544).

¹⁸ Para Sanfelice (2007), o Manifesto de 1959 é uma continuidade do Manifesto de 1932, complementando e atualizando sua visão histórica. Delineavam-se, nesse momento, rupturas que atingiriam a sociedade brasileira em 1964.

A LDB de 1961 trouxe a garantia de igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares. A obrigatoriedade do ensino primário, conquistada na Legislação anterior, foi prejudicada pelas isenções que a Lei permitia e que, na prática, anulava sua obrigatoriedade, mas a estrutura de ensino não foi alterada. O ensino pré-primário, o ensino primário de 4 anos, o ensino médio, nas modalidades: ginasial em 4 anos e colegial em 3 anos e o ensino superior continuavam. O Conselho Federal de Educação recebeu a delegação de determinar os valores das bolsas de estudo e financiamento para os graus de ensino, que a Lei atribuía aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios. Como aspectos positivos da Lei 4.024/61 sobressaíram a unificação do sistema escolar e a sua descentralização, a autonomia do Estado para exercer a função educadora e a distribuição de recursos para a educação.

Dessa forma, desde 1950, a ênfase no desenvolvimento econômico do país trouxe uma inversão do papel do ensino público, colocando cada vez mais a escola sob os desígnios do mercado de trabalho. A concepção produtivista passou a moldar o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista¹⁹, que se deu de modo mais intenso no ensino secundário profissionalizante. Com o desenvolvimento caminhando fundamentalmente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuou a se estruturar com bases, valores e técnicas típicas do mundo capitalista.

Essa Lei frustrou as expectativas de grupos progressistas, que esperavam um avanço na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares. Esta frustração levou esses grupos a se lançarem nas campanhas da educação popular, cujos movimentos mais significativos foram o Movimento de Educação de Base, o MEB, e o Movimento de Cultura Popular, MCP.

Eram movimentos de educação popular numa perspectiva fundamentalmente político-cultural envolviam a Igreja, os partidos políticos de esquerda, estudantes outros setores, movimentos esses sumariamente caracterizados como sendo apenas políticos. [...] Eram atividades político-educativas que visavam a organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico, porque questionavam a própria estrutura social existente (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 117).

A política populista do período mobilizava as massas porque entendia que cada homem representava um voto. A opção pelas reformas de base - agrária e urbana - com o

¹⁹ Abordagem sistêmica do ensino com atividades pedagógicas controladas e dirigidas pelo professor, numa proposta educacional rígida e programada em detalhes.

objetivo de reduzir as desigualdades sociais acabou agregando os setores mais conservadores da sociedade até a deposição de João Goulart pelo golpe militar de 1964. A partir disso houve a perseguição aos movimentos populares. O debate de educadores e estudantes mais uma vez foi silenciado (BUFFA; NOSELLA, 2001, p. 119).

Em relação à formação profissional ocorreu, portanto, uma grande expansão dos programas de treinamento objetivando responder às necessidades de preparação de pessoal para o ensino profissional. Uma tendência avançou e foi se configurando na educação brasileira. O governo passou a conceber a educação como algo que devia ser planejado como meta prioritária em consonância com seus interesses. O Estado estabeleceu para si o dever de garantir a escolarização obrigatória gratuita nos seus estabelecimentos para toda a população a partir dos sete anos. A Constituição de 1969 estabeleceu “O ensino primário é obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos, gratuito nos estabelecimentos oficiais”.

Neste clima, a Constituição de 1967 trouxe a educação como direito de todos, art.168, proclamou o ensino livre para a iniciativa privada, estabeleceu bolsas de estudo, manteve o ensino religioso com matrícula facultativa, estendeu a obrigatoriedade da escola até quatorze anos, gratuita nos estabelecimentos oficiais. Retirou, contudo, o vínculo constitucional de recursos para a educação e obrigou as empresas a manterem ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o art. 170. Caberia às empresas comerciais e industriais ainda ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...]

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

[...]

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

A Lei 5.379/67 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada a adolescentes e adultos. Vários decretos decorreram desta Lei com o propósito de levantamento de recursos (Decreto nº 61.311/67) e da constituição de campanhas cívicas em prol da alfabetização (Decreto nº 61.314/67).

Com a reforma do ensino do ano de 1971 foi extinta a divisão do ensino em ramos profissionais. Essa reforma estabeleceu normas para a elaboração dos currículos pelos próprios estabelecimentos e determinou que todos eles oferecessem aos estudantes oportunidades de habilitação profissional. Com a introdução do ensino profissional no segundo grau não houve a preocupação de resguardar a carga horária destinada à formação geral. Ocorreu então, em grande parte, a destituição das redes públicas de ensino técnico, bem como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios. Tentando sanar problemas de emprego e qualificação houve a criação de inúmeros cursos por imposição legal. Pretendeu-se ao fazer a opção pela profissionalização universal no 2º grau, transformar o modelo humanístico e científico num modelo de educação científico e tecnológico com a criação de uma falsa imagem da formação profissional universal como solução.

No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71. Essa Lei instituiu a 'profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário' estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos (MANFREDI, 2002, p. 105).

O Conselho Federal de Educação aprovou resoluções sobre a composição do núcleo comum de estudos e fixou o mínimo curricular das habilitações profissionais. A partir de 1971, o ensino profissional teve rápida ascensão, capitaneado pelo Governo e organismos internacionais de assistência técnica ou financiamento. Buscando repercussões sociais os

governantes atribuíram a esse ramo de ensino prestígio oficial e recursos. Estudos objetivos do mundo do trabalho, contudo, eram quase inexistentes. Surgiram, assim, variantes desfiguradas de ensino profissional que, na verdade, o descaracterizaram sem nada acrescentar aos estudos gerais. A dualidade negativa de escolas para os filhos do povo e escolas para os filhos da elite, contudo, não desapareceu.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus com o objetivo geral de proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Essa lei promoveu a plena articulação dos graus, mediante a organização do currículo, composto por um núcleo comum de matérias e de uma parte diversificada. O desenvolvimento do currículo devia operar com base nos fundamentos gerais da educação e se enriquecer gradualmente com os conteúdos e programas de formação especial. A formação especial assumiria, nas quatro últimas séries do primeiro grau, o papel de orientadora da sondagem de aptidões e de iniciação ao trabalho. No segundo grau, a formação especial seria responsável por conduzir a habilitação Profissional dos estudantes. Pretendia-se a formação dos jovens com bases científicas e aplicação tecnológica.

A educação profissionalizante deixou de ser entendida como ‘transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades’. Pretendia, agora, tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-los à aplicação tecnológica dos conhecimentos abstratos transmitidos até então pela escola. Assim, em vez de uma educação profissionalizante básica ‘que teria caráter geral e se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente em nível de segundo grau’ através de uma habilitação básica, entendida como preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação, que em alguns casos, só de definiria após o emprego. Na escola de 2º grau, os estudantes teriam informações de problemas amplos da produção e dos serviços e, assim, cada um deles ‘estaria preparado para adquirir um amplo leque de incumbências dentro da empresa, segundo as necessidades desta’ (CUNHA, 2000a, p. 202).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, abriu-se um extenso campo de cursos e exames supletivos e a perspectiva de aproveitamento dos estudos feitos na 4ª série do segundo grau para cursos correspondentes do ensino superior. Sua principal inovação para o ensino secundário foi a de ter conferido aos estabelecimentos a atribuição de comporem os seus próprios currículos plenos, com base nas recomendações fixadas pelos Conselhos Estadual e Federal de Educação.

Pode-se considerar que o crescimento das escolas técnicas e de ofícios, assim contou de um lado com o estímulo e a pressão do Estado e de outro com a ingerência das próprias empresas que não conseguiam treinar sua mão-de-obra. A associação entre oficina e a escola surgiu como a melhor forma para a educação prover os quadros necessários ao ensino de ofícios.

Com a ampliação do aparato produtivo, o ensino técnico e profissionalizante se configurou numa ampla expansão, de forma marcante, em um momento no qual ocorreram mudanças significativas na estrutura social brasileira. Essas alterações se caracterizaram pelo amplo surto industrial, pela urbanização acentuada, pela expansão do setor terciário, pelo grande contingente de trabalhadores que precisavam ser formados, pelo crescimento da classe média entre outros aspectos que se configuraram sob a hegemonia da burguesia industrial.

Compreende-se que a mulher, nesse contexto, foi considerada peça-chave para reconstruções nacionais. Os anos de 1950 a 1980 assistiram ao apogeu da mãe dona de casa, com forte peso da moral religiosa. A igreja pregava a visão da mulher com suas virtualidades a serviço da humanidade e emergia conservadora, em matéria das relações familiares, do ensino e entre os sexos. O ensino feminino deveria ser composto por aprendizados específicos como ler, escrever, cozinhar, costurar e aprender a Doutrina Cristã. Desse modo, para as mulheres a casa santa e apostólica com seus deveres de boa mãe, filha e esposa, levando a todos a formação e os conhecimentos da Santa Igreja Católica.

1.7. A abertura econômica: após 1980

O crescimento econômico temporário promovido nos anos anteriores, até meados de 1970, conheceu duros tempos a partir de 1980. Esses anos acabaram sendo denominados como "década perdida"²⁰, pelos eventos e crises que caracterizaram a economia dos anos 1980, o que acabou por exigir uma reestruturação do ensino profissionalizante.

A partir de 1980, no Brasil com a abertura econômica marcada pelos esforços da indústria nacional e dos meios de produção em busca de qualidade e produtividade, para competir com uma economia globalizada a política se voltou para a preparação de recursos humanos destinados principalmente à indústria.

²⁰ Esse período, entre os anos 1980 e boa parte dos anos 1990, ficou assim conhecido pela fraca produção das indústrias e queda do Produto Interno Bruto (PIB), com sérias consequências sociais, políticas e econômicas para o Brasil.

A consolidação do ensino profissionalizante que já se acentuara no final dos anos 1970, com o surgimento os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET se fundou em um modelo institucional que integrava e verticalizava os diversos níveis de ensino. Com sua solidificação, nos anos de 1980 o Governo implantou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC para ampliar a rede federal de ensino técnico de nível médio, dando origem às Unidades Descentralizadas de Ensino – UNEDs.

Sob os auspícios da Lei nº 5.692/1971 e objetivando a qualificação para o trabalho no primeiro e segundo graus, o currículo compreendia uma parte de educação geral e outra de formação especial. No ensino secundário predominaria a formação especial, objetivando a habilitação profissional.

Esses dispositivos encontraram resistências por parte de escolas e educadores influenciando sobremaneira a qualificação pela preparação para o trabalho, no ensino de segundo grau, provocando desestruturação e perda de identidade do ensino profissional até então existente. Sob pressão o Governo com a Lei nº 7.044/1982 alterou esses dispositivos.

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

O governo formulou novas diretrizes e objetivos educacionais. Essas diretrizes originaram programas especiais do MEC, como o Programa Nacional de Desenvolvimento de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (e Rurais) – Programa Nacional de Ações Educacionais e Culturais para as Populações Carentes do Meio Rural e do Meio Urbano – o PRONASEC Rural e o PRODASEC Urbano que objetivava: a) Promover a atuação integrada dos órgãos de Educação e Cultura, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, Estados, Municípios e Setor Privado, para o desenvolvimento de ações que beneficiem diretamente as Populações Carentes Urbanas e Rurais; b) Integrar a ação dos órgãos do Setor Educação e Cultura com os programas no campo social - em particular nas

áreas de desenvolvimento de comunidade, de desenvolvimento urbano, habitação, formação profissional, saúde e assistência social que se destinam a atender às necessidades básicas dos grupos pobres urbanos e rurais (FRANCO; SAUERBRONN, 1984).

Estes programas perpetravam intensos apelos à participação popular, à descentralização, a equidade social, ao estabelecimento de parcerias e criticavam o assistencialismo e o clientelismo.

Essa dinâmica relativa à Educação Tecnológica exigiu novas medidas gerenciais. Com uma Reforma Administrativa, nos anos 1990, foi criada no Ministério da Educação, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica - SENETE, posteriormente denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

À SENETE cabia a função de estabelecer diretrizes para a educação tecnológica no País, no sentido de assegurar a expansão criteriosa e a melhoria da qualidade educacional no ensino profissionalizante.

Nos primeiros anos, as necessidades decorrentes da política industrial implantada induziram à constituição de uma Comissão Interministerial, com o objetivo de propor a adequação da Educação Tecnológica à política industrial. Essa Comissão, coordenada pela SEMTEC/MEC propôs uma nova Política Nacional de Educação Tecnológica conduzida pelo Ministério de Educação e Desporto incluindo várias medidas. Entre elas: a) construção de várias Unidades de Ensino Descentralizadas, do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC; b) equipamento das unidades e o reequipamento de grande parte das oficinas e laboratórios de Escolas já existentes; c) transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias; d) consolidação do modelo CEFET para as escolas agrotécnicas e industriais; e) implantação de novo modelo pedagógico para a educação profissionalizante; f) a institucionalização do Sistema Nacional de Educação tecnológica (CUNHA, 2000a).

Neste período, houve a criação de um arcabouço legal para possibilitar a educação profissionalizante regulamentação estruturada para atender o desenvolvimento educacional, considerado prioritário para o governo. O Governo com a Lei nº 7.044/1982, no Art. 5º também permitiu que os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias na forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, fossem estruturados pelos próprios estabelecimentos de ensino. Era preciso, no entanto, observar algumas orientações contidas no Art. 5º.

Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único - Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições:

- a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;
- b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;
- c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior;
- d) as normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, referida no § 1º do artigo anterior, serão definidas, para cada grau, pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino;
- e) para oferta de habilitação, profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação;
- f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior (BRASIL, 1982).

Legislação	Finalidade
Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.	Regulamenta a Lei 6.545, de 30 de junho de 1978.
Lei nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982.	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985.	Regulamenta a Lei de nº 5.524, de 05 de novembro de 1968 que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau.
Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993.	Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas e dá outras providências.
Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica e dá outras providências.

Quadro 7: Instrumentos Legais Ensino Profissionalizante (1980-1996).

Essas Leis e Decretos tentaram de alguma forma regular o funcionamento das instituições escolares. Isso porque a partir de 1980 ocorreu um aumento vertiginoso de alunos nas escolas secundárias brasileiras sendo necessária a criação e a disponibilidade de novas vagas nas escolas brasileiras.

Mediante esse contexto, nas cidades, esse tipo de ensino passou a ser uma necessidade social e o aumento de escolas não se produziu em proporção ao aumento de número de

alunos. As escolas funcionavam em três turnos sempre repletos e faltavam vagas para novas matrículas.

A classe média, nas grandes cidades, composta por pequenos comerciantes e industriais, membros de profissões liberais, funcionalismo, médios e proprietários rurais, começou a perceber que a forma de ascensão de seus filhos passava pelo ensino secundário. A educação começou a ser encarada como um bem à disposição de toda a população, incluindo as mulheres.

A partir dessa exposição depreende-se que o modelo de mulher no lar, típica da formação em economia doméstica secundária, esmoreceu à medida que o setor de serviços se desenvolveu cada vez mais. Principalmente para esse setor se destinou a orientação, a formação de mulheres que adentrava e ingressava cada vez mais no mundo do trabalho.

À escola que se queria emancipadora, na verdade, se manteve tradicional e conservadora. Mas cabia inventar novas áreas em uma diversificação de saberes que instauraram novas opções de escolarização, por conseguinte, a formação em economia doméstica secundária passava por difíceis momentos.

2

2. O ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA

*Quem não poupa reais, não compra casais.*²¹
Emília de Sousa Costa

O ensino de Economia Doméstica data dos anos de 1865 e surgiu com o princípio de formar donas de casa. Outro princípio foi o elemento norteador de orientação para o trabalho profissional para a administração familiar ou a administração dos recursos disponíveis para a consecução dos objetivos da família (BRASIL, 1980).

O ensino de Economia Doméstica²² foi uma das mais recentes disciplinas introduzidas no currículo escolar. Esse ensino na forma de disciplinas que integravam o currículo de escolas destinadas às moças surgiu na Europa em meados do século XIX. A primeira iniciativa, de forma organizada, ocorreu na Noruega em 1865, por meio do Ministério da Agricultura daquele Estado. Em outros países como os Estados Unidos e França, o ensino de economia doméstica data do final do século XIX ou início do século XX, como parte do currículo escolar em diferentes níveis (STIEHLER, 1939).

O modelo francês institucionalizou programas escolares com práticas que progressivamente iriam transformar o lar em espaço propício para a aprendizagem de certos conteúdos e que mais tarde se tornaria o ensino de economia doméstica. Esse modelo influenciou o primeiro curso instalado no Rio de Janeiro em 1937, no Instituto Familiar e

²¹ O sentido original era casa pequena e rústica ou conjunto de habitações desse tipo ou pequena chácara. Aos poucos, por extensão de sentido, a palavra passou a nomear também quem ali morava. Escritora e professora, Emília de Sousa Costa destacou-se como defensora da educação feminina nas primeiras décadas do século XX, contribuindo para a criação da Caixa de Auxílio a Raparigas Estudantes Pobres. Leccionou na Tutoria Central de Lisboa, instituição para crianças delinquentes ou abandonadas e pertenceu ao Conselho Central da Federação Nacional dos Amigos das Crianças. É autora de livro de economia Doméstica adotado na instituição em Estudo.

²² Ellen Richards, Isabel Bevier e outras acadêmicas, no início do século XX, reuniram-se nessa conferência, a fim de estabelecer um currículo para a economia doméstica em busca de cursos que oferecessem oportunidades profissionais para as mulheres na época. Essas Conferências deram origem à criação das Associações Americanas de Economia Doméstica, atualmente Associação Americana da Família e Ciências de Consumo. A Brief History of how Home Economics Came to Be. Disponível em http://sitemaker.umich.edu/356.swidler/._history. Acesso em 03/09/2012.

Social. Essa influência perdeu espaço após 1950 quando o modelo americano se instalou em função dos acordos técnicos assinados entre Brasil e Estados Unidos (RATTO, 1992).

Dias Bordenave (1974) explica que essa profissão se vinculou às características culturais dos colonos europeus ingleses que se estabeleceram no continente norte-americano. Pioneiros e suas famílias mantiveram seus padrões culturais de origem e consideravam importantes as atividades relacionadas com o lar e a sua manutenção²³.

O trabalho da mulher era concebido apenas como atenção e cuidado com as tarefas do lar, sendo confiado às mães o ensino referente às despesas econômicas da casa. Dessa forma, os conhecimentos necessários eram transmitidos de geração a geração. O impulso econômico registrado em 1860, na Europa, transformou essa concepção. A indústria tomou a seu cargo certos trabalhos como produção de fios, tecidos, preparação de sabão entre outros. Isso fez com que a demanda por trabalho artesanal diminuísse. As fábricas passaram a empregar moças e mulheres, uma vez que necessitavam de maior mão-de-obra, além do que o trabalho feminino era menor remunerado. Com as mulheres no trabalho, foi necessário que a escola educasse a nova geração de mulheres para o trabalho doméstico (STEHLE, 1939).

Nos Estados Unidos, Economia doméstica começou como um curso universitário para as mulheres, quando a Lei Morrill em 1862 estabeleceu a doação de terras para instrução em universidades com subsídios estabelecidos para o propósito de ensinar agricultura, ciência e engenharia. Estudos de economia doméstica também foram criados para as mulheres destinados a ensinar habilidades para a vida. Essas habilidades de vida incluíam a administração da casa e família e gestão financeira. Em 1899, estes estudos foram nomeados como Economia Doméstica em uma conferência Lake Placid, na qual líderes em estudos de economia doméstica e educação como Ellen Richards e Bevier Isabel decidiram que era importante, no ensino fundamental e médio, os alunos aprenderem essas habilidades²⁴ (BROWN; PAOLUCCI, 1993).

O curso de Economia Doméstica também recebeu outras denominações como Curso de Família e do Consumidor, Curso de Ciências Domésticas sempre estabelecendo estreito paralelo com a educação para as mulheres, com amplo avanço a partir de condições políticas, econômicas e técnicas na última metade do século XIX. Antes disso, esse ensino formal para

²³ Outra razão para o aparecimento de cursos de economia doméstica conecta-se ao processo de industrialização acelerada nos Estados Unidos, o que levou as donas de casa a valorizar tudo o que pudesse contribuir para administração eficiente do lar (BORDENAVE, 1974).

²⁴ BROWN, Marjorie; PAOLUCCI, Beatrice. *Home Economics: A Definition*. Washington, D.C.: American Home Economics Association, 1993.

as mulheres era praticamente inexistente. O que existia era a percepção de que as obrigações da casa eram prorrogadas para além de seus muros. Essa disciplina ao ser instituída objetivou desenvolver uma profissão que compreendesse as obrigações e oferecesse oportunidades de trabalho para as mulheres, com princípios científicos e processos para melhorar a gestão das famílias, considerando-as como “célula mater da sociedade”.

Chiquieri (2008) relata que, no Brasil, os primeiros cursos foram criados em 1937, no Instituto Familiar e Social: Educação Familiar e Serviço Social. Inicialmente esses cursos eram complementares, com disciplinas comuns que compunham os currículos. A criação desses cursos refletia transformações e problemas vividos pela sociedade brasileira nos anos de 1930, voltados para a questão social e mantinham estreita vinculação às iniciativas da Igreja Católica e com intelectuais católicos. A ação da Igreja era dirigida à população feminina, principalmente dos setores mais abastados, para qualificar os católicos leigos, numa espécie de missão de apostolado junto à família proletária²⁵.

O curso de Educação Familiar do Instituto Social perdurou 30 anos. O vestibular foi suspenso, em 1967, por falta de regulamentação da profissão, além da baixa procura e das limitações da licenciatura para o mercado de trabalho. Contudo, fundamentou a criação de outros cursos, inclusive o curso de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RATTO, 1992).

Esses cursos serviram como ponto de partida para a criação e instalação de outros cursos destinados à formação da mulher no país e muito embora perpetuassem o modelo católico no que se refere à educação feminina. Os Cursos de Educação Familiar visavam preparar técnicas em assuntos familiares, na perspectiva do serviço social.

Formar entre mulheres, não de uma classe, mas de todas as classes sociais, uma consciência de comunidade cristã que venha substituir o individualismo liberal egoísta sem cair na socialização inumana e estatal. Para isso formar assistentes sociais, educadores familiares e donas de casa que venham ser no meio em que vivem e trabalham, nos institutos em que ensinam ou nos ambientes sociais em que atuam, como elementos de correção das anomalias sociais, verdadeiros elementos de renovação pessoal e católica (LIMA, 1982, p. 66).

²⁵ A criação do primeiro Curso de Educação Familiar do Instituto Social correspondeu a uma tentativa de normatização das famílias tomando como parâmetro a educação da mulher, despreparada para atuar em conformidade com o seu destino “natural”. No Brasil, o curso na época denominado Educação Familiar, constituiu a primeira fase, a de implantação de um modelo calcado na experiência francesa (RATTO, 1992, p. 59).

Na perspectiva de se formar entre as mulheres a visão de serem elementos de renovação pessoal e “católica” a economia doméstica foi encarada na família, no ambiente ou na comunidade como fator de organização, administração e bem estar geral na vida do lar ou no desenvolvimento pessoal do grupo, da comunidade, verdadeira forma de socialização humana.

A peculiaridade do Curso de educação Familiar foi a transferência de mentalidade e os seus ideais para o curso de Economia Doméstica, iniciado a partir de 1951 na Universidade Rural do Brasil²⁶. Desde 1947 o Instituto Social tentava “participar do movimento a favor do progresso do meio rural”, e para colocar em prática seus objetivos realizou uma série de estudos, cujas conclusões foram apresentadas ao Ministério da Agricultura, em 26 de abril de 1951. Entre as considerações feitas na ocasião destacaram-se os efeitos danosos do êxodo rural, o crescente desenvolvimento das cidades e a “ignorância” da mulher do interior que “de modo geral não está à altura das suas obrigações caseiras para suprir as deficiências do meio, nem foi esclarecida sobre a maneira de melhorar as suas condições de vida” (CHIQUIERI, 2008, p. 11-12).

Infere-se assim que cabia à Economia Doméstica estimular a ação educativa e preparar as gerações femininas para os futuros deveres maternos, domésticos e sociais. Os objetivos da formação profissionalizante seriam atingidos nas formas de atuação das mulheres na sociedade, principalmente na industrialização na qual nasciam as enormes fábricas e as cidades se tornavam formigueiros humanos, pois a urbanização provocava o êxodo rural contra o qual era preciso lutar.

Considerando a importância da fixação do homem ao campo, além de visar o “progresso” das comunidades rurais, foi necessário estimular a presença, no meio rural, de pessoas esclarecidas, para orientar essas atividades. Contudo, como não havia pessoas com formação adequada para esse tipo de trabalho, os governantes sugeriram a criação de escolas especializadas, “femininas, autenticamente agrícolas, para preparar moças do interior, capazes de atuar como assistentes sociais rurais, educadoras familiares agrícolas ou auxiliares rurais”. A cooperação para este fim veio da Ação Católica Brasileira, por meio da elaboração de um anteprojeto (RATTO, 1992, p. 42-60).

²⁶ As origens do Curso de Economia Doméstica encontram-se ligadas aos convênios feitos entre o Brasil e os Estados Unidos. Mais especificamente, em 1951 a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) efetivou um convênio com a Universidade de Purdue (Indiana, E.U.A.) que enviou a Viçosa dois especialistas, um deles responsável pelo programa de extensão e o outro pelo de economia doméstica (RATTO, 1992).

A recuperação das ideias dominantes sobre a educação feminina mostra a importância que o ensino de economia doméstica assumia no contexto de tentativa de modernização do Brasil. Isto é, a modernidade almejada a partir das décadas de 20 e 30 incluía também uma família moderna. Daí a necessidade de uma educação feminina diferenciada de forma a que as mulheres pudessem cumprir com suas obrigações ‘naturais’. A difusão das ideias para a modernização das famílias exigia a criação de um curso que ‘ensinasse’ os comportamentos morais e materiais condizentes com a ordem burguesa. Por isso a Escola de Educação Familiar do Instituto Social se instala no rastro destas ideias (RATTO, 1992, p.40).

O acesso das mulheres à educação e instrução visando a profissionalização se tornou relevante. Nessa visão, o Curso de Economia Doméstica foi concebido para que as moças tivessem formação adequada para dirigir sua casa, para cuidar de seus filhos e para atender as questões de higiene básicas, bem como, com a intenção de propiciar à mulher uma formação condizente com a ordem urbana industrial.

A partir de 1950, outros cursos de Economia Doméstica começaram a surgir no Brasil seguindo o modelo americano, devido aos programas de cooperação técnica do Brasil com os Estados Unidos, MEC/USAID²⁷. Os governos, nesse período, tentaram conciliar o modelo político nacional-desenvolvimentista com o modelo econômico de substituição das importações com a participação do capital estrangeiro. Com o avanço do capitalismo para os países periféricos, no Brasil, a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o desenvolvimento, formando um consenso entre os grupos sociais na defesa da industrialização.

Os grupos hegemônicos que detinham o poder do Estado se arvoraram detentores do “monopólio da violência simbólica legítima”²⁸ e, como tal, atuaram impondo a sua ordem e classificando os indivíduos entre os que podiam e os que não podiam ter acesso ao saber escolarizado, na mesma lógica da dominação do capital, isto é, enquanto uns poucos captavam a propriedade dos meios de produção e aderiam ao saber, a imensa maioria foi separada das condições objetivas da produção para sua própria subsistência, submetendo-se às leis do mercado, ou seja, aos interesses dos primeiros.

²⁷ Os acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. Isso perpassava, contudo, a iniciativa do governo para iniciar e administrar reformas educacionais e sociais, especialmente no campo. O desenvolvimento econômico deveria ocorrer, segundo premissas capitalistas básicas, incluindo uma política “favorável” às classes rurais para integrá-las à produção, provendo mais recursos financeiros à nação.

²⁸ Expressão cunhada por Bourdieu. Ver: (BOURDIEU, 1998, p. 149).

Com a sociedade brasileira dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os partidários pela participação e comando do processo de industrialização brasileira dos capitais estrangeiros, na Economia Doméstica as atividades de extensão rural se tornaram prioritárias.

A presença dos EUA, na educação rural no Brasil, foi consideravelmente ampliada, por meio dos acordos com o Ministério da Agricultura, que resultou na Campanha Nacional de Alfabetização Rural (1953) e na fundação do Escritório Técnico de Brasil-EUA Agricultura (1954). Nessa nova conjuntura, vários tratados foram assinados com o Ministério da Educação. Esses acordos inauguraram uma nova modalidade de "cooperação" com base na implantação de instituições de assistência técnica para os trabalhadores rurais, materializado no recém-criado Serviço Social Rural do Ministério da Agricultura (1955), o qual assinou 58 acordos com 80 entidades públicas e privadas, tais como o Crédito Rural e Associações de Assistência. No campo da educação em si, foi dada prioridade à concessão de bolsas de estudo nos Estados Unidos, por especialistas do Ministério (MENDONÇA, 2006).

Para a institucionalização efetiva desses cursos em busca de assistência técnica e extensão rural no País ao longo dos anos de 1950 e 1960, o Governo criou nos estados brasileiros, as Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que depois seriam coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), 21/06/1956. As ACAR eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros. No contexto da polarização política, econômica e militar, a criação dessas associações se deveu, sobretudo, aos incentivos da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico²⁹ (AIA) entidade filantrópica³⁰.

²⁹ A *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), cuja iniciativa é geralmente atribuída a Nelson Aldrich Rockefeller (1908-1979), foi uma agência filantrópica que desenvolveu projetos de cooperação técnica, principalmente em agricultura e conservação do solo, além de programas destinados ao saneamento e alfabetização. Fundada em julho de 1946 e extinta em 1968, no Brasil, a atuação da AIA em programas de assistência técnica em agricultura ocorreu entre 1946 e 1961, sendo que entre 1961 e 1968 esta agência passou a enfatizar o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa no cerrado e a criação de uma agência de desenvolvimento e colonização, atuando nos principais problemas do meio rural brasileiro: a não racionalização dos recursos naturais, técnicas consideradas atrasadas, falta de inovações tecnológicas, entre outras características (SILVA, 2009).

³⁰ “Faz ver (ACAR) como os planos de cooperação internacional empenhados na solução dos problemas rurais podem se desembaraçar dos documentos de estudo e das mesas de conferência, para serem postos em prática nos campos, nos lares e nos vilarejos onde vivem os que necessitam de auxílio” (MINAS GERAIS, ACAR, Relatório 1950/51. Belo Horizonte, 1952).

Os incentivos trazidos pela AIA, para Fernando de Azevedo eram um avanço em direção ao progresso, diferenciando-se do ruralismo³¹ ao propor que os direitos conquistados pelos trabalhadores também fossem estendidos aos trabalhadores rurais. A racionalização da agricultura cumpriria um papel importante ao assegurar a manutenção do processo de industrialização coerente com os princípios da modernização. O ideal buscado era a constituição de um país interagindo em um mundo capitalista e de livre-comércio, mas a tarefa de empreender a passagem do “tradicional” para o “moderno” seria empreendida pelas elites³² “caminhando a passos lentos para a urbanização dos campos”.

Para a urbanização dos campos que caminhamos a passos lentos, sem dúvida, mas inelutavelmente, e todas essas alterações da infraestrutura, intervindo no processo de urbanização tem de forçosamente concorrer, de sua parte, para melhorar as condições, ainda tão precárias, do trabalhador rural. Para que as populações do campo não emigrem para as grandes cidades e se reduz a uma taxa normal o êxodo rural (pois máquinas, adubos e técnicas modernas nada valem se não há braços suficientes para a lavoura e homens experimentados em utilizá-las), foi preciso que elas tenham uma vida saudável e ao mesmo conforto e as comodidades práticas que tem os habitantes da cidade. Aumento de salários, habitações dotadas de eletricidade e água corrente, assistência sanitária e social, oportunidades de educação, cultura e recreação, são os meios e os únicos meios que existem, para a fixação do homem no campo (AZEVEDO, 1962, p. 228).

A primeira ACAR foi criada em Minas Gerais, em 06/12/1948, na gestão de Nelson Rockefeller junto ao governo mineiro³³. Juscelino Kubitschek, inspirado nos cursos de extensão rural de Viçosa e pelos bons resultados obtidos pela ACAR-MG, assinou em 1954 um acordo com o governo norte-americano e criou o Escritório Técnico de Agricultura (ETA), visando uma cooperação técnico-financeira, para execução de projetos de desenvolvimento rural, entre os quais se destacava a coordenação nacional das ações de extensão rural. Diversos escritórios, ETAs, foram criados em cada estado, nos anos seguintes,

³¹ Sobre o ruralismo há diversos conceitos, aqui é usada a ideia da existência de uma política de defesa da vocação agrícola para o país, e conseqüentemente, da existência de uma formação específica na perspectiva da profissionalização voltada para o próprio meio rural. Tal viés pode ser verificado em (MENDONÇA, 1987).

³² Em outras palavras, as elites se apropriaram de assistência técnica ou administrativa, entre outros e ao oferecê-las aos ruralistas os mantinham cativos de suas propostas.

³³ O Governo Mineiro acolheu o programa elaborado pelo Grupo Rockefeller e fundou em 1948, no Estado de Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural, destinada a atuar em prol da melhoria das condições econômicas e sociais da vida rural, que imitaria a *American International Association for Economic and Social Development* – AIA de natureza norte-americana (Pinto, 2009).

sendo em muitos casos embriões de cada ACAR³⁴ no respectivo estado, cujos métodos de ação foram inspirados no modelo norte-americano de extensão rural.

A ACAR foi viabilizada pela Participação ativa das Escolas de Agricultura de Viçosa, instituição orientada desde sua origem para a meta da modernização rural, tal como concebia o governo de Minas e a AIA ao fundarem a ACAR – ou seja, aumento da produtividade por meio da disseminação e de novas técnicas e insumos, conjugado a promoção de mudanças socioculturais no campo, como alternativa a políticas mais radicais de reforma agrária. Desde 1930 praticava-se em Viçosa extensão rural sistemática, em moldes norte americano. Mais tarde foi ali instituído o serviço de extensão, que passou a funcionar com estreita ligação com a ACAR (DULCI, 1999, p. 88).

O método de ação ACAR era inspirado no modelo norte-americano de extensão rural, mas os serviços não eram prestados diretamente por universidades, mas por associações. O crédito supervisionado, um serviço de assistência técnica comum nos EUA, foi uma inovação no modelo brasileiro. Foram integrados às ações da ACAR dias de campo, melhoria das condições de vida, lideranças locais, programas de rádio, aprender-fazendo, higiene, saúde e produção se tornaram palavras-chave do vocabulário histórico do Curso de Economia Doméstica, preconizados pelos programas e atividades educativas de Extensão Rural no Brasil.

A atividade educativa da extensão rural era realizada através de campanhas comunitárias junto às famílias, objetivando a transmissão de conhecimentos técnicos sobre higiene, saúde e produção. O estado de carência do homem tal como era pensado pela prática extensionista, era determinado pelo baixo nível econômico, associado a um atraso cultural. Portanto, os programas educacionais justificavam-se como instrumento para eliminar essas carências - de alimentos, de informações, de saúde, de laços sociais sólidos do meio rural e integrá-lo ao mundo da produção. Em nenhum momento era questionada a estrutura da sociedade; o desenvolvimento econômico permanecia considerado uma questão de modernização (RATTO, 1992, p. 64).

Realizada por meio de campanhas comunitárias junto às famílias, as atividades educativas da extensão rural objetivavam a transmissão de conhecimentos técnicos para divulgar o planejamento do emprego de recursos naturais de forma mais inteligente suprindo

³⁴ Outras ACAR foram surgindo em cada estado brasileiro, nas duas décadas seguintes. Vinte e três ACAR foram criadas até 1974 e, juntamente com a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR, substituta do ETA e criada em 21/06/1956, formavam o Sistema Brasileiro de Extensão Rural ou SIBER (FONSECA, 1985).

as necessidades da família ou do próprio meio. Era indispensável que o curso de Economia Doméstica trouxesse noções de higiene para o homem do campo e de higiene rural, nutrologia, contabilidade, puericultura, enfermagem³⁵ afinal considerando os princípios sanitários da Carta das Nações Unidas “os governos têm uma responsabilidade pela saúde de seus povos que pode ser atendida apenas pela previsão de adequadas medidas sociais e sanitárias” (PORTUGAL, 1963, p.8).

Os programas educacionais serviram de instrumento para eliminar as carências de alimentos, de informações, de saúde, de laços sociais sólidos do homem brasileiro ainda rural e carente para integrá-lo ao mundo da produção³⁶. O desenvolvimento econômico e industrial e as novas condições de vida criadas aumentavam as exigências de qualificação técnica e intelectual do homem brasileiro o que exigiu modernização. As mulheres foram chamadas à formação e profissionalização nos cursos de Economia Doméstica com a tarefa de modificar hábitos, mudar o comportamento das famílias frente a problemas de práticas agrícolas e domésticas inadequadas e da falta de planejamento no trabalho.

Em 1950, 64% da população brasileira viviam³⁷ na área rural em condições precárias de saúde, higiene e conforto no lar. Essa situação de vida no país resultava da baixa rentabilidade da atividade agropecuária devido, principalmente, à deficiência de assistência técnica, educativa, social e financeira. As habitações rurais eram feitas de material rústico, em consonância aos hábitos locais e à facilidade de se obter material de baixo custo. As casas de alvenaria eram quase inexistentes.

As propostas para a educação agrícola adotaram um novo significado a partir de 1950. Excluíram práticas escolares destinadas a crianças e adolescentes e passaram a enfatizar a assistência técnica e financeira aos agricultores, com base na noção de "comunidades" ou “cooperativas”, que deveriam ser organizada por meio de parcerias. Os governos e organizações envolvidas nas propostas atribuíam a suas práticas uma inclinação eminentemente educativa e não política, uma vez que elas se dirigiam às comunidades rurais e

³⁵ Muitas economistas domésticas formadas na ESERD participaram das ações da ACAR e por meio de ações das extensionistas os agricultores tiveram acesso a informações e conhecimentos para melhoria de suas condições de vida e de produção.

³⁶ Se a ideologia da modernização ocupava-se em promover o mundo industrializado como sinônimos do mundo moderno, não se pode excluir a questão de que o processo de industrialização iniciado nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX necessitou organizar a agricultura e o mundo rural à sua imagem e semelhança. Ou ao menos, organizar o mundo rural tendo em vista suas premissas mais importantes como racionalidade, eficiência, respeito pelo empirismo. Tendo em vista a experiência histórica dos Estados Unidos também na agricultura, em sua forma “moderna”, este foi o principal instrumento utilizado pela AIA para alcançar os objetivos propostos pelos modernizadores no Brasil (SILVA, 2009, p.40).

³⁷ Brasil – População Rural e Urbana – 1950-2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>, acesso em 09/09/2012.

não mais aos trabalhadores. O slogan de um homem, uma mulher, e um jipe resumiu o papel de preparar as populações rurais a agir por conta própria, tirando partido de líderes comunitários. O conteúdo político dessas novas "práticas educativas" se tornou evidente nos anos de 1950, nos quais os trabalhadores rurais começaram um processo de mobilização política organizada de apoio à reforma agrária, por meio das Ligas Camponesas³⁸, um fator que foi mais do que suficiente para explicar o redirecionamento da "cooperação" dos EUA (MENDONÇA, 2006).

No Brasil, desde o Estado Novo, a política brasileira se caracterizava pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. O populismo era adotado como instrumento de controle e mobilização das massas em proveito das classes dominantes. Entre os grupos políticos, tecnocratas e militares buscavam uma estratégia estatal capaz de enfrentar os problemas do desenvolvimento crônico do Brasil o que originou o nacionalismo (CUNHA, 1989).

O mesmo autor descreve que o pensamento desenvolvimentista encontrou um espaço de discussão privilegiado no Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, criado em 1955, no governo interino de Café Filho. No governo de Juscelino Kubitschek o ISEB passou a ser peça essencial da nova administração, com a atribuição de formar uma mentalidade nacional para o desenvolvimento.

Após a segunda guerra mundial, a reconstrução dos países diretamente envolvidos no conflito, gerou uma fase de crescimento da economia mundial, a denominada “era de ouro”, na qual se deu o estabelecimento do “Estado do Bem Estar Social”³⁹ nos países centrais. Após a fase de reconstrução, ocorreu um período de ampla internacionalização do capital com avanço para os países periféricos. A formação da mulher, da dona de casa, tornou-se imprescindível para que ela pudesse satisfazer as necessidades de sua família.

Compreende-se, desse modo, que se associava a mulher trabalhadora ao Estado para garantir a estabilidade social e política notadamente das classes mais desfavorecidas, garantindo um relativo "bem estar", isto é, o bom funcionamento da sociedade. Os trabalhos femininos deveriam ser entendidos como responsabilidades, como deveres a serem cumpridos para o bem-estar da família.

³⁸ As primeiras Ligas Camponesas surgiram no Brasil, em 1945. Camponeses e trabalhadores rurais se organizaram em associações civis, sob a iniciativa e direção do *Partido Comunista Brasileiro* – PCB, criando associações rurais em quase todos os estados do país. As ligas expandiram-se pelo país, mas com o Golpe Militar de 1964, o movimento foi desarticulado, proscrito e seu principal líder preso e exilado. Com isso o movimento decaiu e se extinguiu (AZEVEDO, 1982).

³⁹ Denominação em inglês, *Welfare State*, designa o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Esping-Andersen enfatiza a interferência de mecanismos políticos e institucionais de representação para a construção de consensos na condução dos objetivos de bem-estar, emprego e crescimento (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Para Ratto (1992), o modelo de educação para a mulher na Economia Doméstica visava a formação de verdadeiras “tecnocratas da vida cotidiana, dotadas de uma prática de intervenção coerente com a ordem moral, adotando temas de prevenção e de bem-estar”. Dessa forma, a economista doméstica formada no curso era uma mulher virtuosa, “anjo do lar”, “boa doméstica” ou “boa dona-de-casa”. Esse era um ideal que se converteria numa aspiração progressivamente assumida pelas mulheres rurais. Esse processo de transferência de conhecimento técnico apenas seria viável com o estabelecimento de relações sutis, cordiais com as diversas comunidades que deveriam adotar as propostas promovidas nos cursos.

No Brasil, a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o seu desenvolvimento. Prevalencia o consenso entre os grupos sociais na defesa da industrialização, mas havia divisões entre a burguesia brasileira. Alguns defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e outros pregavam a participação e comando do processo de industrialização brasileira dos capitais estrangeiros.

Entre o suicídio de Vargas em 1954 e a posse de JK, no governo de Café Filho, foi baixada a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito- SUMOC –, que concedia vantagens ao capital estrangeiro que investisse no país. No governo JK, esta portaria foi aproveitada para atrair o capital externo e acelerar o processo de produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos. No final dos anos de 1950, o parque industrial brasileiro havia crescido e se diversificado, consolidando a indústria de base no país. Os governos neste período, em especial os de Juscelino Kubistchek e Jango, tentaram conciliar o modelo político nacional-desenvolvimentista com o modelo econômico de substituição das importações em sua segunda fase, com a participação do capital estrangeiro.

Durante esse período, o Brasil se tornou uma sociedade urbana, com comunicações interligando o país inteiro e um setor industrial bastante grande. Apesar dessa expansão, a educação parecia menos importante nas décadas de 1950 e 1960 do que em décadas anteriores. Nos anos 30, havia a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, sendo o caminho para o progresso. Depois, o crescimento econômico, as questões sociais e a política assumiram a primazia; a educação, de uma condição necessária para a mudança social, passou a ser vista como uma simples decorrência. Na década de 1950, Juscelino Kubitschek conduziu um ambicioso ‘programa de metas’ para fazer do Brasil um país moderno, desenvolvendo a indústria, abrindo estradas, construindo represas e uma nova capital (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 26).

Após a II Guerra Mundial, extensas áreas rurais, em várias regiões brasileiras foram invadidas pelo capital promovendo intensa modernização da produção. Estes fenômenos, a industrialização do país, a modernização da produção rural e o capitalismo no campo contribuíram para intensificar a migração da população rural para os centros urbanos.

Com o desenvolvimento das cidades e a industrialização crescente da economia nacional, praticamente desapareceu a família nuclear como instituída anteriormente, principalmente nas maiores cidades. Em consequência da revolução industrial do século XIX, e de diversos fatores morais e econômicos, a família precisou se reestruturar. A vida, pelas novas condições econômicas, tornou-se mais agressiva e com novas dificuldades para a sobrevivência. As mulheres adentraram o mercado de trabalho e ocuparam serviços nas fábricas e nos escritórios. A mulher viu-se obrigada a lutar pela existência e a contribuir com seu salário para a manutenção do lar.

A ênfase da ação educativa recaiu sobre escola. Com a mulher, pelo imperativo econômico, obrigada a passar o dia fora de casa, no trabalho, os filhos foram entregues às creches ou à escola, pois com a mulher ocupando outros espaços seria impossível “conceber-se a ideia da pátria sem se admitir a família, o primeiro grupo social, - o mais essencial de todos os elementos que compõem as grandes aglomerações de homens chamadas nações. E à mulher, à mãe de família, à boa dona de casa na modéstia de suas tarefas cabia “a formação de uma criatura útil à sua pátria e à humanidade” (SERRANO, 1954, p. 16-17). Era preciso educar as moças brasileiras.

Diante dessa constatação, em 26 de junho de 1953, o governo brasileiro assinou um acordo para um programa de desenvolvimento da agricultura e recursos naturais do Brasil. Esse acordo criou o Escritório Técnico de Agricultura Brasil/Estados Unidos - ETA junto ao Ministério da Agricultura. Cabia ao ETA, em sua área de Assistência, os Serviços de Extensão a formação de novos técnicos e a melhoria de padrão daqueles já existentes, em especial voltadas para o ensino de Agronomia e Ciências Domésticas (RATTO, 1992).

Por meio de convênios, o ETA tinha por finalidade promover o aumento da produção agrícola e estimular a população a permanecer no campo com a cooperação estreita de órgãos ligados à agricultura. Sua principal função era assistir, orientar e desenvolver a formação de profissionais voltados às atividades de treinamento de pessoal, de planejamento e execução de programas de trabalho em prol da agricultura, do agricultor e de suas famílias.

A partir de 1956, foi criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) que passou a ser o órgão nacional coordenador dos serviços de extensão no país. A

partir de então cessa a atuação do ETA que passa a exercer apenas assistência técnica e financeira à ABCAR.

Impulsionada pelas ações do ETA e pela ABCAR o ensino doméstico foi oficialmente incorporado às escolas de economia doméstica existentes no Brasil. Neste curso, todas as ocorrências relacionadas com o lar e a sua manutenção constituíam itens importantes. O lar situava-se no centro da cultura. A Economia Doméstica passou a ser divulgada nas escolas como um conjunto de saberes do lar, capaz de fazer com que a dona de casa pudesse ingressar na ordem urbano-industrial. Para tornar isso possível era necessário que ela possuísse “perfeito conhecimento da ciência doméstica, ciência de tamanho relevo e tão grande complexidade” (SERRANO, 1954, p. 11).

À mulher cabia, portanto, a obrigação de ser mais bem habilitada possível, porque devia à sua família e à sociedade a máxima eficiência, em busca de uma organização regular e eficiente da vida familiar. Para atender essas necessidades “na família e no lar doméstico, no decorrer da vida cotidiana, foi que poderão e deverão ser perfeitamente executados os preceitos, as regras e as normas [...] frutos da experiência e da razão. A ciência e a técnica doméstica enriquecem-se todos os dias de novos conhecimentos.” (SERRANO, 1954, p.12).

Contribuindo para despertar informações e a formação necessária para que a mulher pudesse proceder a escolhas e decisões comuns à profissão incumbia uma dimensão de mudança na adaptação às novas realidades segundo as necessidades da sociedade brasileira. As noções aprendidas no estudo da economia doméstica serviriam à jovem “no futuro, na vida prática, na resolução de problemas domésticos, da mesma forma que os conhecimentos hauridos na escola pelo estudante de engenharia ou de medicina” e, no ambiente familiar “desde o primeiro dia de vida, continuando depois também no ambiente escolar, que se inicia o trabalho feminino para a formação do homem ou da mulher, daquele elemento útil de que o Brasil e o mundo vão precisar” (SERRANO, 1954, p.14).

Depreende-se assim que cada vez mais a educação passara a se revestir de importância política e sociocultural, sobretudo porque se acreditava que tivesse o poder de moldar a sociedade, de formar mentalidades. Nessa linha, as Leis Orgânicas introduziram normas visando ao ensino feminino.

Em 1937, o Plano Nacional de Educação encaminhado ao Ministério de Educação e Saúde previa três ramos para o ensino doméstico: o geral, com três anos de duração, para mulheres a partir dos 12 anos de idade, certificando-as como donas-de-casa; o doméstico industrial, para preparar a mulher para a indústria; o doméstico agrícola, para preparar a

mulher na vida rural, dentro e fora do lar. Além disso, estavam previstas as escolas normais domésticas, para formar professoras para o ensino doméstico. Essas escolas deveriam ter curso secundário vinculado à escola em suas diversas modalidades. A grande alternativa educacional para as mulheres era, porém, o ensino normal, para a formação de professoras primárias, administrado pelos estados. O plano previa, na seção sobre o ensino primário, a padronização e equivalência nacional dos diplomas emitidos pelos institutos de educação, mas não havia nenhuma previsão de que ele desse acesso às universidades, cujo único caminho era o ensino secundário comum (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Nessa reforma a educação feminina aparecia diferenciada da masculina. O homem devia ser preparado para o serviço militar, para os negócios e as lutas. À educação feminina cabia o preparo para tarefas do lar. À mulher era destinado o espaço de organização familiar. Os cursos tinham a finalidade de desenvolver nas moças da sociedade brasileira o gosto pelos trabalhos do lar, preparando verdadeiras mães e perfeitas donas de casa. O fim da educação era preparar o homem para as ocupações relacionadas à produção e a mulher para o serviço doméstico dedicando-se a coser, bordar, cozinhar. Seu lugar era a casa e ela deveria se ocupar do lar e o cuidado com marido e os filhos (SAVIANI, 2004).

Uma comissão especial da Câmara dos Deputados, contudo, julgou o plano do governo inadmissível, por tratar-se de questões que mereciam legislação específica, além de envolver problemas controversos, invadindo áreas de jurisdição dos estados da federação e violando princípios constitucionais. Assim sendo, frustrou-se o plano, e o novo sistema não foi implantado (CHIQUIERI, 2008, p. 9).

As associações femininas católicas também contribuíram para o ensino de Economia Doméstica, tal como implantado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. Os estados de Minas Gerais, em Viçosa, Rio de Janeiro, na Universidade Federal Rural e São Paulo imediatamente após a promulgação da lei, implantaram cursos para professores de Economia Doméstica. Em São Paulo, além de um curso emergencial, a Escola de Educação Doméstica ofereceu 3 outros cursos: o Primário Doméstico, para empregadas domésticas; o Secundário de Economia Doméstica e Dietética, para moças; o Curso de Formação de Mestras de Economia Doméstica e Auxiliares de Alimentação, cuja finalidade era desenvolver nas moças da sociedade brasileira o gosto pelos misteres do lar (CHIQUIERI, 2008).

A educação feminina assumida pelos cursos de Economia Doméstica ostentava papel relevante uma vez que atendia aos objetivos do Governo para a criação de uma família moderna. Nada mais útil e necessário que uma educação diferenciada para a mulher, pois “tão

complexos se apresentam os problemas da família, que a dona de casa, no seu viver diário, necessita de um conjunto sistematizado de variados conhecimentos científicos, afim de que suas tarefas não sejam desempenhadas empiricamente” (SERRANO, 1954, p.15).

Em 1953, no ano de implantação da ESERD, também em Uberaba a mesma visão era preconizada para as moças, considerando sua importância na família, cabendo a elas cuidar e se responsabilizar pelo bem estar do marido e dos filhos.

As moças são a imagem preciosa de nossa mãe quando tinha nossa idade. [...] um famoso semanário francês dedicado à mulher realizou uma espécie de investigação elegante, entre homens ilustres, a fim de apurar quais motivos prendem um homem ao lar [...] 1) O sorriso da esposa. 2) A mesa bem posta e os pratos gostosos. 3) O conforto que o faz sentir-se em sua própria casa. 4) O acolhimento que a esposa faz a seus amigos, levando-os a fazer boa figura. 5) Os móveis de bom gosto completados por um arranjo de bom gosto. 6) A ordem e uma certa vaidade feminina. 7) O respeito e a compreensão que a esposa nutre pelo seu trabalho. 8) Os filhos bem educados. 9) O calor do afeto familiar (CORREIO CATÓLICO, 29/08/1953, p. 5).

Na mesma publicação, uma foto ilustrava a imagem que se queria ver propagada na sociedade. Na ilustração, têm-se moças bem vestidas, figuras atraentes. Com o título “Correio no lar”, numa alusão clara ao que se esperava delas no ambiente doméstico. Essa bela imagem, ideal das classes médias, deveria tornar-se, gradualmente, uma aspiração das classes trabalhadoras. Na imagem, confrontada com o excerto transparece a intenção de contribuir para a conformação das mulheres às representações socialmente construídas nas relações sociais, o que as levaria a moldar os filhos “bem-educados” e com “boa figura”, com “ordem e certa vaidade feminina” à sociedade que se queria civilizada e ordeira.

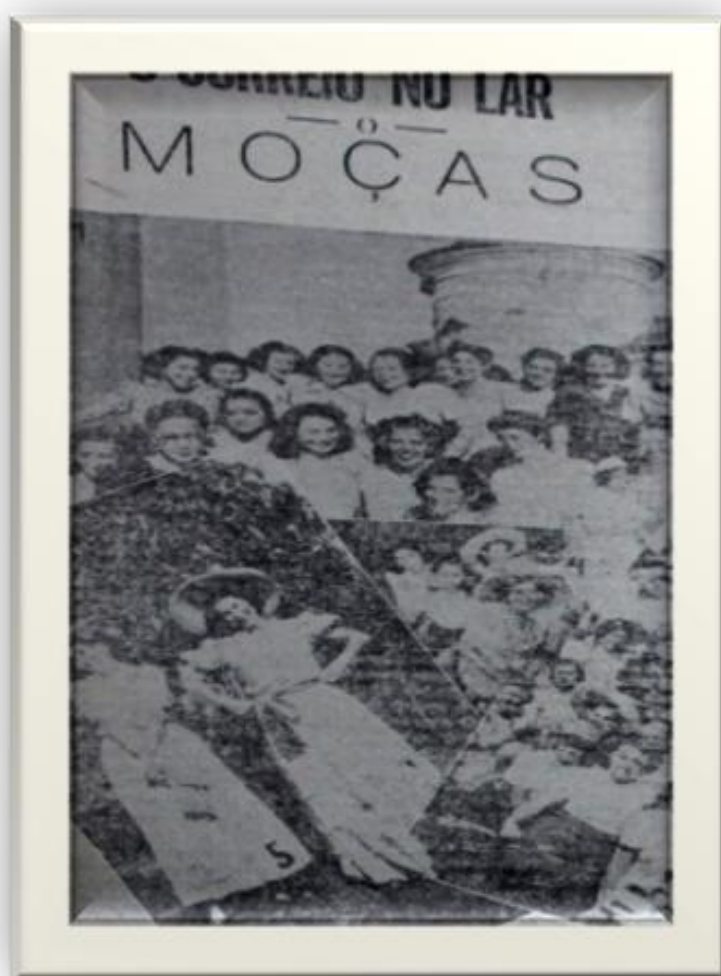


Figura 5: Moças em 1953.

Fonte: Correio Católico, 24/10/1953, p. 6

A ilustração “recortou” a imagem de várias moças em ambientes distintos, bem vestidas, comportadas, mais uma vez confirmando o ideal progressista em vigor no Brasil e pelo qual se moldavam os programas de ensino. Por meio de tais imagens, parece ser possível inclusive, estabelecer uma ligação com a profissional que a educação doméstica deveria formar na época: uma economista rural doméstica que orientasse as famílias rurais para melhorias em seu ambiente, vestuário, alimentação; saúde e higiene; habitação e outras atividades que pudessem contribuir para atender as necessidades da sociedade urbana. Em suma, a figura preconiza uma imagem para refletir a imagem de mãe e o ideal de esposa que pudesse transformar os lares em benefício dos homens.

Prevalecia e era largamente divulgada a ideia de que à mulher cabia o papel de guardiã do lar, daquela de fosse um bastião moral e social do povo. Mais do que isso, ela deveria ser a ponte de transição entre as gerações, as concepções de vida, aceitando as tradições, mas

também os anseios de futuro e de progresso concernentes com a modernidade que se desejava para a sociedade brasileira. Afinal, as mudanças promovidas pela crescente industrialização e urbanização eram cotidianas e traziam exigências profundas.

Antigamente a vida rodava a vinte quilômetros. Hoje ela segue vertiginosa e absorvente. As defesas são outras, os métodos mais rápidos. Os conhecimentos mais técnicos, as exigências mais profundas. A moça tem que saber eletricidade. Tem que ser bombeira, cozinheira, lavadeira e motorista. Tem que ser enfermeira e professora. E tem ainda que ser esposa. Tem que ser mãe [...] Tem que ser amiga. Tudo isso, de forma católica, feminina (CORREIO CATÓLICO, 24/10/1953, p. 6).

Cabe ponderar, porém, que esse novo papel atribuído à mulher, contudo, não se constituiu por novidades e rompimentos com as velhas ideologias, mas foi encarada como uma maneira de continuar os privilégios e direitos dos poderes dominantes, tudo feito sob a dominação dos homens e de forma católica, feminina. Propostas de ações visando modernização para a educação feminina não encontraram muitos simpatizantes. A escolarização feminina, nesse sentido, não expressou o mesmo sentido para todos os grupos e nem foi assimilada pela população como um todo. A educação das mulheres alcançou apenas um grupo restrito.

Considera-se que coube ao Curso de Economia Doméstica com seus avanços despertar nas mulheres um novo sentido de vida, de consciência de sua missão na família e nas comunidades. Sua ligação com a evolução das cidades e do campo passou a ser amplamente divulgada. Prevalencia a ideia de ocupação de um espaço na divisão social e técnica do trabalho na perspectiva de ampliar referenciais técnicos para as atividades comuns ao curso e para a sociedade brasileira como um todo, com a adoção de regras que fossem capazes de colaborar para o funcionamento da ordem econômica e industrial da sociedade capitalista como queriam os governantes.

A formação em Economia Doméstica visou antes de tudo satisfazer as necessidades das famílias, por meio do ensino e da conformação feminina, o que permitiria ao Estado uma relativa garantia de estabilidade social. Isto é, com essa intervenção, o Governo esperava atuar na vida privada das famílias, assegurando melhor reprodução da força de trabalho e produzindo novas personalidades sociais submissas ao mundo do trabalho. Por meio da educação destinada às mulheres, ao configurar o ensino doméstico formal, o governo poderia influenciar o comportamento das pessoas e classes que adotando novas regras, por sua vez, garantiriam o bom funcionamento da sociedade.

Para isso, as moças recebiam aulas e treinamento de práticas ligadas à vida doméstica e familiar, além de orientações para as práticas rurais e agrícolas. Esse ensino valorizava uma estrutura social que tinha a família como base nuclear. Nessa perspectiva, os homens assumiriam o papel de provedores, cultivando a terra e zelando pelo bom funcionamento da unidade rural as mulheres se manteriam voltadas às questões da casa, à educação dos filhos e à felicidade dos maridos. Sua maior contribuição, contudo, seria para com a pátria ao despertar mudanças no contexto desenvolvimentista, promovendo alterações a partir do conhecimento e técnicas nas áreas da vida diária exercendo sua influência na educação das novas gerações.

2.1. Economia rural doméstica na SEAV

O Plano Nacional de Educação de 1937 do Ministério da Educação e Saúde predisse a existência de um ensino doméstico reservado para meninas entre 12 e 18 anos. Tratava-se de uma proposta para o ensino feminino, contendo em um dos ciclos, o preparo das mulheres para a vida no lar e, em outro, a formação de professores pela Escola Normal Doméstica. Capanema, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, incluiu o ensino de Economia Doméstica em todas as séries dos cursos ginásial, clássico e científico.

A primeira experiência para a implantação do ensino em Economia Doméstica no país foi o curso de Formação Feminina Rural, na Universidade Rural do Brasil, atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1951. Em 1954, esses cursos denominados Cursos Femininos de Especialização Rural, foram divididos em Curso de Auxiliares Rurais, com um ano de duração e o de educadoras Familiares e Agrícolas, com dois anos de duração. A partir de 1959 este último, com a exigência de 2º ciclo e teve sua duração aumentada para três anos. Em 1963 foi transformado no Curso de Educação Familiar, nível universitário, adotando apenas nos anos 1980, o nome de Economia Doméstica.

O primeiro Curso de Economia Doméstica implantado no Brasil, conforme o modelo americano em decorrência dos acordos de cooperação técnica com os Estados Unidos foi o da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais em Viçosa. Precedido pela experiência de um curso em extensão rural, realizado em 1952. Em 1954, se tornou universitário e os demais cursos que surgiram posteriormente o tomaram por modelo. Na década seguinte surgiram cursos superiores de Economia Doméstica em Pelotas (RS) e Itaguaí (RJ) ligados a universidades federais; em Piracicaba (SP) ligado a Universidade de São Paulo, em Lorena

(SP), numa faculdade particular. Em 1970, foi criado o curso de Licenciatura em Economia Doméstica na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Outros cursos foram criados em Recife (PE), Fortaleza (CE), Passo Fundo (RS), no âmbito de universidades federais, Francisco Beltrão (PR), Santo André (SP) e Brasília (RATTO, 1992, p. 56-77)⁴⁰.

Schwartzman; Bomeny; Costa (2000) relatam que a sistematização da preparação profissional das mulheres visava prepará-las "para o trabalho na indústria dentro ou fora do lar". Esse ensino, nomeado e chamado de doméstico, voltava-se para meninas a partir dos 12 anos, e com três anos de duração (dois de formação, um de aperfeiçoamento) entregando a elas, ao final, o "certificado de dona-de-casa"; o ensino doméstico industrial, que visava preparar a mulher para a indústria "dentro e fora do lar", prevendo, assim, o trabalho por encomenda; e o ensino doméstico agrícola.

Para esses autores, as diferenças entre os cursos profissionalizantes femininos com aqueles destinados aos homens eram principalmente de sexo e função, e não tanto de saber. A utilização do termo "doméstico" substituiu o termo "profissional". O ensino doméstico agrícola buscava preparar a mulher para atividades dentro e fora do lar, como colaboradora nas atividades relacionadas ao sistema produtivo agrário. Desse modo, emergiu uma formação típica para a natureza feminina, uma esfera especificamente feminina – Economia Doméstica, à qual se contrapôs uma esfera pública exclusiva do sexo masculino – Ensino Agrícola.

As mulheres da zona rural aprenderiam português, aritmética, elementos de ciências físicas e naturais, zootecnia, indústria de laticínios, horticultura, olericultura, fruticultura, sericicultura, apicultura, arte culinária, costura, lavanderia e higiene. Deviam estudar ainda economia doméstica, contabilidade doméstica, ornamentos e, de forma sistemática, todos os trabalhos domésticos. Além disso, deveriam obter conhecimentos sobre indústria de laticínios, apicultura, fruticultura. Deveriam, também, ter aulas de moral familiar, puericultura e higiene familiar.

No caso das escolas de Economia Doméstica, como o objeto de estudo, os mesmos autores destacam que a finalidade era “desenvolver o espírito de iniciativa e o hábito da vida

⁴⁰ Hoje poucos desses cursos resistem. Há cursos de Licenciatura e bacharelado em Economia Doméstica na Universidade Federal de Viçosa/MG-UFV; – Universidade Federal do Ceará/CE-UFC; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ-UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN-UFRN; Faculdades Integradas Coração de Jesus/SP-FAINC; Universidade Federal Rural de Pernambuco/PE-UFRPE; Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR-UNIOESTE; Universidade Federal de Pelotas/RS-UFP; Faculdade de Ciências Humanas Francisco Beltrão/PR-FCHFB. Cursos Técnicos em Economia Doméstica deixaram de ser oferecidos.

familiar no campo" e, dessa forma, as alunas deveriam participar em conjunto da administração da escola. A formação deveria torná-las profissionais polivalentes, além de capacitá-las para administrar racionalmente o lar (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Nos dizeres de Noemi Correia Silva (1961, p. 26) o Ensino de Economia Doméstica Rural se constituiu uma das atribuições da SEAV, integrando um programa educacional especializado voltado para “todas as idades e à medida que os primeiros ensinamentos vão se transformando numa atividade organizada nas lides do ser humano, a economia doméstica enriquece cada vez mais os programas educativos”.

Esse interesse da SEAV pela educação da mulher foi previsto na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946). Isso ocorreu porque o Governo Brasileiro entendia que não bastava, apenas, educar o homem do campo ou criar escolas de iniciação agrícola, escolas agrícolas e escolas agrotécnicas. Algo mais precisava ser feito para promover de fato, a educação da população brasileira basicamente rural, isso incluiu a educação feminina.

Para a modificação rápida e eficiente do meio, tornava-se necessário propiciar condições de igualdade à mulher para o acesso à escolarização, uma vez que ela polarizava importantes setores da vida familiar. Era preciso, portanto, prover que a mulher não permanecesse à margem do progresso do desenvolvimento, pois ela representava o caminho que conduziria a família a uma educação orientada para modificar o comportamento social.

No decorrer da implantação do Curso de Economia Rural Doméstica, pelo Ministério da Agricultura, a mulher foi encarada como elemento oportuno para o progresso da nação, e como responsável para desenvolver a mais elevada tarefa: formar o homem. O processo de escolarização que a crescente vida urbana cobrava dos órgãos públicos acelerou a entrada da mulher nos cursos secundários profissionalizantes, pois o modelo criado correspondia às exigências da urbanização brasileira e os governantes perceberam que não era mais possível manter a mulher afastada da escolarização. Assim, na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o ensino de Economia Rural Doméstica integrou o programa educacional da SEAV, principalmente com o objetivo de levar a mulher a desenvolver uma inter-relação com o desenvolvimento pessoal do grupo e da comunidade. A Economia Doméstica agiria como fator principal para planejar inteligentemente o emprego de recursos naturais que suprissem as necessidades do lar ou do próprio meio. Educar a mulher era prepará-la para a vida.

À SEAV cabia a tarefa de criar e gerir cursos que servissem como fundamentos aos conhecimentos práticos da população rural ou urbana para a aquisição de técnicas e habilidades úteis à sociedade. Do mesmo modo os cursos de Economia Doméstica deveriam prover meios de melhorar, por meio da mulher, a vida doméstica aprimorando os costumes e condutas da família e, por conseguinte, da sociedade. A partir do Decreto 9.613/46 a SEAV iniciou dois cursos de ensino no 2º ciclo destinado às mulheres na ESERD: a) o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica; b) e Cursos de Extensão de Economia Rural Doméstica.

Os Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica funcionavam com um currículo de dois anos. Visavam formar a mulher para adquirir conhecimentos e modificar comportamentos rotineiros por meio de uma educação que transferisse para a vida familiar esses conhecimentos. Outra função era a de formá-las como orientadoras para os Cursos de Extensão Rural.

Como o Brasil, enfrentava momentos de crise, principalmente política, a criação desses cursos possibilitava uma postura promissora de desenvolvimento para o país. Acreditava-se que atuar no campo, por meio da educação, traria novas perspectivas de atuação, em especial com o intuito de atender aos anseios da mulher. A Economia Doméstica poderia promover mudanças sociais para atender os novos perfis de trabalho que tiveram lugar com o advento da revolução industrial. Isto é, como campo de conhecimento referente às funções familiares, a economia doméstica poderia prover com eficácia científica na melhoria da qualidade de vida das famílias. Ao mesmo tempo formava as mulheres para atuar nas novas profissões que emergiam e necessitavam de braços para o trabalho como as indústrias de vestuário, alimentação e outras.

A Economia Doméstica no ramo de ensino era compreendida como “trabalhos manuais”. Colocada no currículo secundário pela Reforma Capanema, era vista como um programa com bases científicas de aplicação eminentemente prática aplicado nas escolas profissionais secundárias femininas com o intuito da formação das “futuras donas-de-casa”. A Economia Doméstica passou a ser compreendida nesses fundamentos porque propunha conhecimento de nutrição racional, higiene da família e da casa, noções de administração e finanças do lar. Embora utilizasse princípios básicos da Economia Geral esses eram abordados superficialmente. O curso privilegiava ideias artísticas estéticas como o gosto no decorar e aparelhar a casa e a apresentação cuidadosa do modo de se vestir e das mais simples tarefas da vida cotidiana.

Em 1960, a SEAV mantinha cinco Escolas Secundárias de Magistério de Economia Rural Doméstica em funcionamento: 1) Escola de Economia Rural Doméstica, Km 47, Antiga Rodovia Rio São Paulo, Itaguaí, RJ; 2) Escola de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite” em Uberaba/MG; 3) Escola de Economia Rural Doméstica em Sousa/PB; 4) Escola de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”, Pelotas/RS; 5) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco (SILVA, 1961, p. 26). Todas geridas pela SEAV.

O quadro 8 apresenta o movimento de alunas das escolas de economia rural doméstica, subordinado e fiscalizado pela SEAV, durante o período de 1955 a 1959, quando foi criado o setor específico para esse fim, no qual é possível observar a evolução da matrícula e conclusão dos cursos de 1955 a 1959. Percebe-se que em relação à matrícula o número de concluintes era bastante reduzido.

Ano	Nº de cursos	Matrícula 1ª série	Matrícula 2ª série	Concluintes (licenciadas)
1955	4	54	15	14
1956	4	57	31	24
1957	5	90	54	53
1958	5	87	59	52
1959	5	87	58	57
Total	23	375	217	200

Quadro 8: Cursos de Magistério.
Fonte: SILVA, 1961, p. 30.

Eram inúmeros os Colégios Agrícolas que mantinham Cursos de Preparação de Economia Doméstica Rural ou Cursos de Extensão, destinados ao preparo rápido e técnico da mulher no meio rural. Esses cursos eram ministrados nas fazendas, nas escolas próximas às comunidades atendidas ou em locais nos quais pudessem atender o maior número de pessoas possível. Uma ressalva que se faz é em relação aos concluintes dos Cursos de Magistério quando comparados aos alunos dos cursos de extensão. Nos cursos de extensão os índices de conclusão eram bastante elevados. Um dos motivos para isso parece ser o tempo menor necessário à sua conclusão, o que motivava o interesse, a permanência e a frequência no curso.

Ano	Nº de cursos	Alunas matriculadas	Concluintes
1955	14	819	769
1956	20	1.413	1.398
1957	31	1.480	1.448
1958	35	1.370	1.104
1959	38	1.668	1.287
Total	138	6.750	6.006

Quadro 9: Cursos de extensão.

Fonte: SILVA, 1961, p. 31.

Apesar de o ensino de Economia Doméstica Rural se constituir uma das atribuições da SEAV, os estabelecimentos dessa modalidade de ensino viveram uma série de deficiências, não só de recursos materiais, mas igualmente, com a falta de pessoal devidamente habilitado. Os recursos destinados ao ensino de Economia Doméstica eram quase sempre insuficientes. Isso decorria devido ao crescente aumento do custo de vida que restringia as atividades das instituições existentes, pelas necessidades crescentes de mais recursos materiais para atender as atividades escolares e pelo atraso das verbas repassadas pelos órgãos gestores.

Com isso, em 1955 foi criado pelo Ofício SEAV nº 54, de 11-01-1955, o Setor de Administração dos Cursos de Economia Rural Doméstica – SAD, com principal atribuição de zelar pelo funcionamento, inspeção e orientação dos cursos e empregar os recursos indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Para concretização desses objetivos, a SEAV dotou a SAD com inspetores orientadores a quem competia executar as tarefas de ordem interna e externa. As tarefas de ordem interna eram realizadas pelo controle indireto pelo setor por meio dos dados que eram enviados pelas instituições. As tarefas de ordem externa envolviam as inspeções “*in loco*”, orientação direta, no sentido de que as atividades convergissem para a concretização dos objetivos da SEAV, consoantes o cumprimento das finalidades da Lei Orgânica de Ensino Agrícola.

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.

3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência (BRASIL, 1946).

Para isso a SAD compôs normas específicas condizentes com os objetivos do curso de Economia Rural Doméstica a ser ministrado à mulher rural que se ocupasse das lides domésticas. Essas normas procuravam atender às necessidades e possibilidades do meio, visando ao bem estar do elemento feminino, à natureza de sua personalidade e ao papel que deveria exercitar na vida do lar. Houve especial atenção, item 5 do Art. 52, de propiciar às mulheres o ensino de um ofício agrícola. Para isso, as escolas de Economia Rural Doméstica deveriam ministrar “cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural”.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946).

Em relação à preparação técnica a ser proporcionada à estudante, de acordo com o item era necessário dar-lhes uma formação rudimentar e de sumário ofício agrícola para trabalharem nas lides do lar, num ensino rápido e prático para misteres comuns da vida rural doméstica.

A ESERD dedicou-se à formação de moças para oferecer a elas uma formação condizente com as necessidades da época, com os interesses da Nação, contribuindo continuamente com a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura, como preconizava a Lei Orgânica de Ensino Agrícola.

Com o desenvolvimento industrial acelerado e o desenvolvimento da cidade de Uberaba e região, a preocupação passou a ser a integração da mulher que contribuiria decisivamente para evitar o declínio das famílias e, por conseguinte da sociedade. Tudo isso deveria ser considerado em prol de uma campanha empreendida pelos governantes no sentido de formar pessoas em número cada vez maior, indispensáveis ao desenvolvimento do país e da indústria, o que incluiu a formação das mulheres.

2.2. O Escritório Técnico de Agricultura e a Economia Doméstica

Em 26 de julho de 1953, em um acordo com os Estados Unidos da América, o Brasil criou um programa de desenvolvimento para a agricultura e os recursos naturais brasileiros. Esse acordo originou o Escritório Técnico de Agricultura – ETA.

Com a criação do ETA vários convênios firmados entre os departamentos do Ministério da Agricultura tiveram início com ações educativas junto aos agricultores e executado pelos Serviços de Extensão e por diversas instituições educativas com a finalidade organizar a promoção humana no meio rural. O ETA participou desse trabalho por meio de assistência técnica e financeira, com trabalhos de assessores e técnicos americanos e brasileiros sediados no ETA do Rio de Janeiro. Estes técnicos assistiam e orientavam as atividades de treinamento de pessoal, de planejamento e execução de programas de trabalho⁴¹.

Elza Cãnfora (1961, p. 84-88) relata que desde a data de sua criação - junho de

⁴¹ Os programas implantados pelo ETA, a exemplo de outras propostas do governo também não se mostraram suficientes para produzir as mudanças sociais necessárias para o "desenvolvimento". Isso ocorreu porque os técnicos responsáveis não consideraram a inexistência de pessoas habilitadas para atuarem nas diferentes regiões brasileiras e suas tipicidades. Outra dificuldade era a necessidade de aprovação de leis agrícolas para acabar com a concentração da propriedade da terra. A resistência de grupos agrícolas a qualquer mudança na propriedade da terra tem sido constante até os dias hoje.

1953 até 1956 o ETA exerceu as funções de coordenação das atividades relacionadas à Economia Doméstica. Na Assistência aos Serviços de Extensão, o ETA visava a formação de novos técnicos e melhorar o padrão de qualificação dos técnicos existentes. Para isso, contribuía financeiramente para a manutenção e melhorias dos Centros de Treinamento, desde sua criação. Os técnicos do ETA colaboravam com todos os cursos realizados, bem como com os treinamentos organizados e executados pelos vários serviços de extensão no país, com a finalidade de melhor preparar técnicos de campo para a atuação desejada.

O ETA também organizava cursos rápidos, de curta duração, destinados a extensionistas que em seus Estados tinham a responsabilidade de orientar os colegas, bem como professoras para as matérias de Nutrição e Preparo de alimentos, Vestuário, Melhoramento do Lar, Preparo de Alimentos.

Cânfora (1961), em seu relato, afirma que a necessidade de um melhor preparo em Economia Doméstica levou o ETA a firmar acordo com a Escola Superior de Ciências Domésticas, da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, para a concessão de bolsas de estudo para os cursos ali ministrados.

Além dessas atividades, em 1959, o ETA, por meio da divisão de Economia Doméstica, colaborou na organização e realização da 1ª Reunião Nacional de Chefes de Economia Doméstica e Assistentes Técnicas dos Serviços de Extensão, levada a efeito no Rio de Janeiro, no período de 13 a 17 de janeiro, com o objetivo de tornar mais efetivo o intercâmbio de ideias e experiências entre técnicas encarregadas de orientar e fazer executar os programas de Economia Doméstica nos serviços de extensão⁴². O ETA concedia bolsas de estudo para as professoras de Economia Doméstica ou candidatas a esse cargo. Também enviava técnicos brasileiros para treinamento ou especialização nos Estados Unidos. Criados para preparar e aperfeiçoar pessoal destinado à orientação, os programas dessas bolsas sofreram constantes revisões a fim de se tornarem cada vez mais adequados ao tipo de bolsistas que delas se beneficiaram.

Um desses projetos consoante Cânfora (1961) incluiu um acordo envolvendo a Administração Internacional de Cooperação (AIC) – Ponto Quatro⁴³; a Universidade de

⁴² Muitas professoras e depois alunas dos cursos ministrados na ESERD foram encaminhadas para a UFRJ para os cursos de Economia Doméstica, tanto os de extensão como os de ensino superior.

⁴³ Exemplo disso, no contexto do Ponto Quatro originou-se um curso ministrado na Universidade de Viçosa que marcaria a mudança de orientação dos trabalhos da ACAR, com a adoção da Extensão Rural, aliada ao crédito supervisionado. Como parte do programa Ponto Quatro foi criado em convênio com o governo dos Estados

Purdue; o Ministério da Agricultura; Ministério da Educação e Cultura; Universidade Rural do Estado de Minas Gerais; Escritório Técnico de Agricultura que, em março de 1959, recebeu o nome de ETA-Projeto 55.

O principal objetivo do ETA-Projeto 55 era cooperar ativamente na melhoria da produção agrícola e das condições de vida das coletividades rurais do Brasil. As atividades compreendiam treinamento de pessoal de nível técnico superior e incluíam Cursos de preparação e de atualização de professores para Agronomia e Economia Doméstica; Programas de formação continuada para professores; cursos de seleção de pessoas para estudar Agronomia e Economia Doméstica nos Estados Unidos.

O ETA igualmente realizava reuniões com as diretoras das instituições de Economia Doméstica para conhecimento dos problemas relacionados com esse ensino nas escolas. Colaborava ainda com os cursos de formação para professoras destinadas ao curso secundário, organizado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.

Outro Projeto, o ETA-Projeto 59, resultante do convênio entre o ETA e o Ministério da Agricultura teve por objetivo: a) ampliação do programa de educação agrícola para assistir a população rural, que representava cerca de 70% da população brasileira; b) estudo e aplicação de métodos usados nos Estados Unidos da América, onde a agricultura vocacional e a Economia Doméstica eram cursos complementares, nas escolas secundárias públicas ou privadas, por meio do sistema básico educacional já existente; treinamento de professores brasileiros no país e no estrangeiro para a aquisição de melhores métodos para administrar esses programas e de ensinar os seus cursos.

Além desses trabalhos mais específicos, realizados por meio de acordos ou convênios, os convênios com o ETA permitiram a produção de material técnico sobre Economia Doméstica para suprir as necessidades das instituições que atuavam com estes cursos. O primeiro trabalho nesse sentido foi coordenado por Clara Sambaquy, Rubens Siqueira, Dante Costa, Walter Santos, Walter Silva e outras especialistas em Economia Doméstica como Elizabeth Willians, Ruth Guedes, Clarissa Rolfs e Dylma Martins Balbi, que prepararam um folheto destinado ao ensino de Nutrição, o "Guia da Boa Nutrição" (CÂNFORA, 1961).

Para Cãnfora (1961), essa publicação inteiramente preparada, no conteúdo

Unidos, com o ETA e adquiriu papel importante para que o extensionismo fosse amplamente difundido por todo o território nacional nas décadas seguintes (SILVA, 2009, p. 166-167).

técnico, por especialistas brasileiros em Nutrição representou a primeira tentativa séria de se preparar no Brasil material didático que atendesse as necessidades de nossas escolas. Outros folhetos foram publicados com conteúdos diversos da Economia Doméstica, representando essa atividade a partir daí uma constante ação do ETA.

A Divisão de Economia Doméstica do ETA promoveu em todo o país várias ações para o reconhecimento da Economia Doméstica como profissão, organizando reuniões nacionais que congregaram as instituições interessadas no desenvolvimento desse campo profissional no país.

O ETA introduziu também novos e melhores equipamentos domésticos que visavam a economia de tempo e de energia das donas de casa como parte dos objetivos a serem atingidos no ensino de Economia Doméstica, estimulando por sua vez ao consumo de equipamentos e atendendo as reivindicações do mercado capitalista brasileiro.

Folhetos variados eram enviados para todas as regiões do país. Esses folhetos continham várias inovações para auxiliar as donas de casa como a máquina de lavar roupa, manual com melhores métodos de trabalho caseiro com apresentação de novos equipamentos, bons e práticos acabamentos para móveis de madeira entre outros. Esses folhetos eram divulgados nas ESERD para o trabalho com as famílias tanto as do interior como aquelas que, vivendo na cidade, não conhecessem as inovações.

O boletim ilustrado na figura 6 foi escrito pela Professora Sônia Coelho de Alvarenga, Bacharel em Ciências Doméstica e Assistente Interina do Departamento de Administração do Lar da Escola Superior de Ciências Domésticas da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG⁴⁴. Curioso notar que logo no início ela exalta o trabalho como motivo de felicidade “uma das melhores maneiras de tornar o trabalho interessante foi fazê-lo com eficiência. Ser dona de casa foi ocupação que significa muito mais do que cuidar da casa” (ALVARENGA, 1965, p. 1).

Prevalecia na ESERD a visão de que a mulher deveria ser a pessoa capacitada para assumir as responsabilidades dentro de um lar. No seu papel de líder a administração e a organização da casa deveriam ser eficientes e ela era responsável pela boa administração e, por isso, “a felicidade de um lar, a compreensão que reina nele, podem ser determinadas pelas qualidades pessoais da dona de casa e pela habilidade de lidar com pessoas de gênios e tipos diferentes” (ALVARENGA, 1965, p. 3).

O boletim era destinado à dona de casa para divulgação de formas de avaliar o

⁴⁴ Atual Universidade Federal de Viçosa.

trabalho doméstico e encontrar as melhores maneiras de realizá-lo. Incluía hábitos de trabalho e pormenores de cada serviço considerando grande número das tarefas diárias de um lar e as funções da dona de casa tais como: dirigir, ensinar, planejar, tomar decisões estimular, criticar, consumir, comprar, coordenar e trabalhar. A autora coerente com a visão tecnicista da época afirmava que “um plano realmente exequível deve ser desenvolvido para satisfazer às necessidades individuais da dona de casa, sua família e o equipamento de que dispõe” (ALVARENGA, 1965, p. 2).

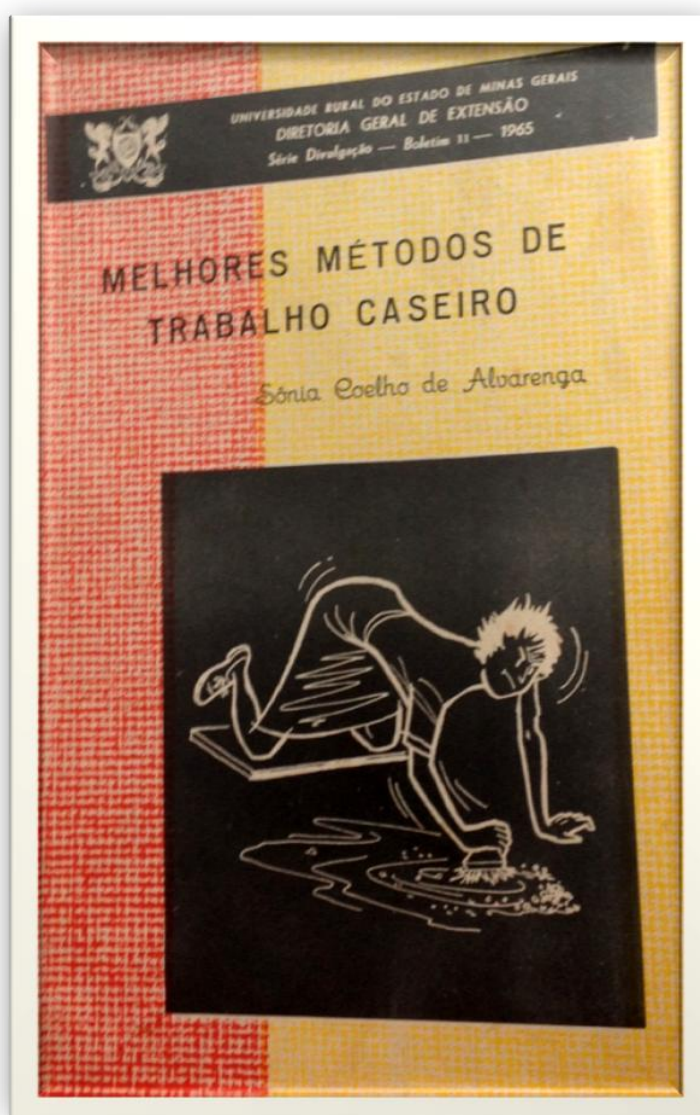


Figura 6: Folheto - Melhores métodos de trabalho caseiro.

Cabia à dona de casa conservar tudo a seu alcance, fazendo tudo para a felicidade da família. Isso incluía também o mobiliário da casa e seu acabamento. Dessa forma, o folheto na Figura 7 continha instruções para acabamento natural de mesas; acabamento sombreado

para bancos; acabamento oleoso para mesas, pias e tampos de cozinha; formas de acabamento a móveis com a madeira ao natural entre outros tipos de acabamento. Interessante notar que o folheto também ressaltava “uma boa dona de casa, que tem uma série de afazeres domésticos que ocupam todo seu dia, tem necessidade de organizar seu trabalho diário de tal modo que lhe poupe tempo e energia” (ACAR, 1956, p. 2).



Figura 7: Bons e práticos acabamentos para móveis de madeira.

Com todas as atividades reservadas à mulher era preciso aprender a poupar tempo, energia e aprender a usar os recursos disponíveis com economia. As matérias sugeridas visavam também prepara-las para s trabalhos na indústria, sendo necessário implantar as matérias técnicas a exemplo do trabalho com móveis de madeira como descrito no folheto descrito na figura 7.

2.3. Economia Doméstica na Escola Secundária

O Programa de Economia Doméstica para as escolas brasileiras profissionalizantes de nível secundário continham atividades profissionais e vocacionais. A formação previa a integração de conhecimentos e técnicas provenientes das ciências exatas, biológicas, psicossociais, artes, visando ao desenvolvimento harmônico do homem, em seu ambiente físico e sociocultural e em suas relações interpessoais. Procurava desenvolver entre as estudantes oportunidades de desenvolver e dinamizar suas potencialidades, com o objetivo de melhoria de qualidade de sua vida e de suas famílias. O programa constituía “um elemento norteador de orientação do trabalho profissional e comumente o encontram na administração familiar vista como administração de recursos disponíveis para a consecução dos objetivos da família” (BRASIL, 1980, p.11).

Com essas preocupações, o Curso de Economia Doméstica passou, também, a atuar aceitando o desafio de suprir o papel da família assumindo um caráter transformador da sociedade. Ratto (1992, p. 5) descreveu a economista doméstica como uma profissional deveria ter “[...] formação técnico-científica com embasamento político, econômico e social cuja prática seja revestida de um caráter transformador das relações sociais de gênero e de classe construídas historicamente”.

Foster (s.n.t., p. 4), ao elaborar um manual para o Programa de Economia Doméstica, “a pedido dos Ginásios Industriais” para as escolas de nível secundário asseverou que o programa visava ao preparo para três tipos de oportunidades todas de natureza profissionais e vocacionais. A primeira delas era a preparação para trabalhos imediatos como o cuidado de crianças em casa ou em instituições, venda de alimentos, demonstração de produtos, costura, demonstradora de produtos e equipamentos, cuidados de convalescentes, cabeleireira, manicure. A segunda oportunidade era a preparação para ser dona-de-casa. A terceira oportunidade era permitir à estudante a continuidade de sua educação em Economia Doméstica, completando o ciclo secundário e ingressando em universidade.

No manual, a autora sugeria que a orientação para as três fases fosse incorporada ao programa de ensino durante o curso inteiro com “ênfase, em curso especial durante o último ano e outros meios” (FOSTER, s.n.t., p. 4-5). No programa o tema predominante era o preparo para funções do lar ou para atividades que possibilitassem o equilíbrio no orçamento familiar relacionadas com Economia Doméstica (BRASIL, 1980, p. 11).

Com a inclusão no programas dos tópicos cabeleireira e manicure havia uma marcação que dizia que essas fases foram incluídas no programa para Ginásios Industriais, não sendo, portanto, ministradas na ESERD.

Alimentação e Nutrição	Saúde e Puericultura	Vestuário e têxteis	O lar
1º ano - Guia de alimentação para uma boa nutrição. - Noções básicas de alimentação.	- Saúde e Higiene.	- Boa aparência pessoal. - Cuidados com o vestuário. - Introdução à costura.	- Administração do Lar. - Cuidados caseiros.
2º ano - Noções básicas de Nutrição - Noções mais adiantadas de Alimentação.	- Puericultura e Desenvolvimento da criança.	- Seleção do vestuário. - Confecção de peças simples. - Cuidados com o vestuário.	- Uso do tempo e energia. - Uso e cuidados com o equipamento caseiro.
3º ano - Orçamento para alimentação da família. - Alimentos para ocasiões especiais.	- Prevenção de acidentes. - Primeiros socorros.	- Têxteis. - Seleção do vestuário. - Confecção mais avançada de roupa. - Cuidados com o vestuário.	- Decoração do lar e mobiliário. - Orçamento para habitação e mobiliário.
4º ano - Nutrição em casos especiais. - Planejamento de Refeições. - Conservação de alimentos.	- Saneamento. - Enfermagem caseira.	- Orçamento para o vestuário da família. - Confecção de peças básicas. - Costuras para a casa. * Cabeleireira, Manicure.	- Contabilidade caseira. - Planejamento da habitação.

Quadro 10: Programa para Economia Doméstica no Ensino Secundário Ginásial.
Fonte: FOSTER (s.n.t., p. 5)

Conclui-se que a formação em Economia Doméstica estava notadamente voltada para a vida da mulher no lar. A perspectiva de independência ou emancipação não era a meta. A vinculação do curso era voltada às atividades caseiras, utilizando-se de recursos da administração que refletiam a realidade e a mentalidade voltada para os conhecimentos e habilidades da mulher nas atividades práticas da vida doméstica, isto é, a economia familiar, dentro do lar.

Várias autoras definiram a Economia Doméstica. Para Isabel de Almeida Serrano significava “administrar-se uma casa de modo a obter o máximo de aproveitamento dos bens adquiridos com o mínimo de gastos”. O objeto da economia doméstica era “o estudo das necessidades da família, dos bens que constituem o seu patrimônio e a forma de administração desses bens”. À economia doméstica cabia apenas o trato dos bens materiais da família que

compreendiam a casa de moradia, os móveis, os utensílios, a propriedade imóvel, o dinheiro, os objetos. Assim, cabia estudar: a) a aquisição dos bens; b) a utilização dos bens; c) a conservação dos bens; d) a transformação dos bens. O conhecimento da economia doméstica era “imprescindível às donas de casa. Sem ela a mulher não poderá cumprir seus deveres de mãe de família e causará grandes males a si própria, aos seus e à sociedade” (SERRANO, 1954, p.19).

Emília de Sousa Costa (1918, p. 11-15) entendia a Economia Doméstica como “o equilíbrio entre receita e despesa, de forma a garantir, tanto quanto possível, a vida honesta e tranquila num lar, no presente e a proteção contra as consequências desagradáveis do futuro.” Para ela, a Economia Doméstica devia se fundar em um preceito sensato: só estabelecer casa com meios suficientes para sua instalação e uma profissão que garantisse a manutenção e os encargos da família. Das respectivas profissões, do marido e da mulher, adviriam receitas que deveriam ser bem administradas para um viver isento de preocupações. A melhoria geral da coletividade dependeria das circunstâncias em que os dois fatores, economia e doméstica, operassem na sociedade. Cabia à mulher garantir que as receitas fossem bem administradas.

Irfe Vieira de Camargo (1970, p. 3) definia a Economia Doméstica como "o campo de conhecimentos e de serviços destinados a promover o desenvolvimento integral do País: a) promovendo a Família, através da educação do homem para a vida familiar e comunitária; b) melhorando os recursos à disposição da família e sua maneira de utilizá-los; c) desenvolvendo pesquisas para identificação das necessidades do homem e soluções para o equacionamento dessas necessidades; d) participando no desenvolvimento da comunidade".

Depreende-se, desse modo, que a Economia Doméstica não encontrava em si um campo de trabalho profissional com conhecimentos, habilidades ou técnicas respaldadas por bases científicas sólidas. Os problemas domésticos eram a tônica frequente do curso e exigiam solução adequada e eficiente, com noções científicas especializadas. As atividades pedagógicas eram voltadas para a realização das tarefas domésticas com um mínimo de tempo e esforço, com perfeição e eficácia.

Há uma técnica, isto é, um conjunto sistematizado de regras adquiridas pela experiência e pela razão, que nos permitem realizar as tarefas com o máximo de perfeição e rendimento, no mínimo de tempo e com mínimo de esforço. A técnica de economia doméstica resulta de conhecimentos científicos, do emprego dos métodos peculiares a cada uma das ciências que para ela contribuem, da determinação das leis e de sua aplicação aos casos concretos. [...] grande complexidade apresenta o estudo da economia doméstica, porque sendo a da família uma sociedade os fenômenos que aí se verificam como todos os fenômenos sociais são muito complexos (SERRANO, 1954, p. 21).

As matérias constantes no currículo de economia doméstica coincidiam com muitas que eram oferecidas pelo Curso de Administração do Lar. Para a formação de professores para o curso, Foster recomendava um período de treinamento de no mínimo um ano junto à Escola Superior de Ciências Domésticas de Viçosa e aconselhava o aproveitamento das facilidades ali existentes, pois ali estavam “técnicos americanos da Universidade de Purdue com possibilidade de prestarem assistência ao Programa”. O curso de métodos de ensino não fazia parte do currículo, mas os propósitos do programa de ensino deveriam ser incluídos por serem essenciais (FOSTER, s.n.t., p. 12).

O Brasil, desde 1950, havia aderido ao modelo americano, muito embora a transposição do Curso de Economia Doméstica originado nos Estados Unidos e a sua consequente definição no Brasil tenha sido realizada sem o necessário levantamento da realidade Brasileira.

Nessa linha de raciocínio, cabe apresentar o modelo de família que o Brasil possuía em 1950. Nesse período, eram bem marcadas as classes alta e média. Além dos recursos que seus rendimentos permitiam usufruir, cujos lares consistiam numa estruturação tradicional, com seus problemas solucionados, em grande parte, com apoio da família extensa. De outra parte, havia uma ampla camada populacional de baixa renda, cujos problemas não se colocavam ainda no nível da família, mas ao da luta pela própria sobrevivência, ainda à procura de recursos e não dos meios para utilizá-los.

A atuação da Economista Doméstica com o objetivo, transplantado do modelo americano, de orientar as famílias a administrar recursos e, portanto, consumi-los encontrava obstáculos. De um lado, a família tradicional que não necessitava de seus préstimos, e, de outro, a família de baixa renda que possuía poucos recursos passíveis de serem administrados e não encerrava nem mesmo uma consciência nítida dos recursos disponíveis na sociedade. Em decorrência desses fatores, houve uma tendência em se criar especializações dentro do campo de Ciências Domésticas (BRASIL, 1980, p. 13).

Surgiram, por exemplo, cursos suplementares para especialização, extensão ou treinamento no campo de equipamentos domésticos, produtos especiais, preparo para ajudante de enfermagem, cuidado com convalescentes e trabalho entre outros. Outras matérias também poderiam ser dadas em cursos adicionais, acrescentando apenas uma quantidade limitada de trabalho suplementar durante o período escolar regular ou cursos com duração de duas a quatro semanas no fim do primeiro ou segundo semestre.

Pode-se afirmar a partir das considerações ericadas que na formação geral, no Curso de Economia Doméstica, se preconizava o desenvolvimento de ideais comuns, compreensão e habilidades necessárias a uma vida democrática satisfatória e bem sucedida, pois o que interessava era a disseminação de conhecimentos intimamente relacionados à vida pessoal e da família. Dessa forma, a formação se destinava à educação funcional e edificada nas necessidades e interesses daqueles que deveriam ser educados para a vida em sociedade, ligada ao indivíduo e suas inter-relações.

Para isso a escola proporcionava atividades educativas que promoviam a compreensão do valor de várias culturas; meios para proporcionar uma educação para ajustamento à vida, combinados com uma educação especial destinada a atingir as necessidades vocacionais ou não do indivíduo aliados a preceitos para tornar o lar e a educação uma parte do conhecimento comum por meio da escolarização.

Igualmente havia critérios que serviam como guia para um programa de educação para o lar e para a família, nos quais a educação para o lar e a vida familiar era entendida como um processo contínuo. Os temas estudados surgiam das necessidades e interesses da sociedade e para tais deveriam convergir. O planejamento cooperativo deveria ser estimulado para solucionar problemas da comunidade, de professores, pais e alunos. As atividades na sala de aula proveriam experiências e práticas para a vida pessoal e familiar. O treinamento para as atividades do lar e da vida familiar deveria equipar os estudantes para um melhor ajustamento às necessidades daqueles com quais eles mantinha contato: comunidade, escola, família.

Dessa forma o programa de educação para Economia Doméstica a ser adotado na escola secundária deveria incluir experiências em todas as áreas: alimentação e nutrição; habitação, mobiliário e equipamentos; vestuário; puericultura; saúde da família; economia da família; relações pessoais e familiares; relações da família com a comunidade.

Às formadas pelo Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica cabia o papel de professora e consultora dos programas do lar e da vida familiar, em especial, nos ambientes do meio rural. Formada ela teria no seu campo de instrução outros recursos e treinamento em áreas familiares e do lar envolvendo todos os tópicos mencionados e se tornaria uma consultora, alguém habilitada a orientar outros membros da comunidade.

Quando no mundo instável, desorientado, esquecido dos ideais de altruísmo e generosidade, o lar estremece urge realizar uma obra mais profunda que o preserve da destruição. Essa obra ninguém poderá realizá-la melhor do que a professora de economia Doméstica. Esta disciplina não pode ser e não foi de fato, apenas um conjunto de noções a transmitir a respeito da casa. Não basta

que as alunas aprendam como dosar uma ração, como organizar dietas, como decorar a habitação. Não foi suficiente que saibam aproveitar ao máximo os gêneros e recursos e estabelecer o equilíbrio doméstico. É necessário conhecer os outros (LIMA, 1961, p. 66).

O propósito dos cursos desses cursos na escola secundária fosse o Magistério, os Cursos de Extensão ou de Treinamento era preparar as alunas para as responsabilidades e atividades como membro da família. Deviam, portanto, aprender a resolver problemas que essas atividades implicassem. O principal objetivo era proporcionar ensinamentos que habilitassem as moças para a melhoria das aptidões pessoais e o desenvolvimento das relações familiares.

A seleção de matérias e as experiências para a sala de aula deveriam ser escolhidas para atender as necessidades das moças e ajudá-las a solucionar problemas resultantes das modificações constantes das situações de vida, de ajustamentos diários na vida familiar e o desenvolvimento da comunidade em uma democracia. As experiências vivenciadas em sala de aula ajudariam a entender e apreciar as próprias vidas familiares, a resolver os problemas comuns enfrentados pela juventude e a traçar um padrão para seus próprios lares. Cabia aos professores e gestores da Instituição selecionar conteúdos considerando as necessidades reais da sociedade. Entre as atividades sugeridas pelo Guia de Economia Doméstica encontravam-se inúmeros experimentos.

- I. Experiências para aprendizagem de conceitos de saúde física e o relacionamento com a nutrição e o comportamento social.
- II. Filmes sobre saúde e nutrição.
- III. Regras para corrigir deficiências na comunidade observadas pelos alunos.
- IV. Planos para melhoramentos em construções e outros projetos de saneamento.
- V. Treinos e exercícios para postura.
- VI. Coleções de fotos de pessoas com boa saúde.
- VII. Experiências relacionadas a saúde e personalidade.
- VIII. Planejamento de cardápios para boa nutrição.
- IX. Planejamento de refeições diárias, com o devido preparo de desjejum, almoço e jantar.
- X. Seleção de refeições para um dia comparando com os grupos básicos de alimento.
- XI. Cálculo de compras para uma semana na família.
- XII. Estudos e pesquisas em nutrição.

- XIII. Elaborar e responder testes a respeito de personalidade física, encanto pessoal, conduta, personalidade.
- XIV. Exercícios de dicção e oratória.
- XV. Análise do uso do tempo e organização de esquemas para otimização.
- XVI. Elaboração de mostruários – cadernos, álbuns e outros – com os conteúdos estudados (BRASIL, 1953, p. 99-123).

As metas e orientações para essas atividades deveriam sempre visar a orientação para a vida familiar e do lar, diferindo apenas em extensão e profundidade conforme o curso e a turma (ALBUQUERQUE, 1954). A educação em Economia Doméstica deveria centralizar-se nas tarefas caseiras e no relacionamento habilitando as alunas para a responsabilidade de administrar um lar. O programa descrevia oportunidade para aquisição de informações, hábitos, consideração e habilidade para o alcance do bem-estar das famílias, além de reforçar a importância da contribuição das jovens para uma vida democrática.

O que se nota é que, nessa perspectiva, as estudantes precisavam ser despertadas para o objetivo maior da formação e levadas a descobrir recursos para as dificuldades diárias, além de obter outros conhecimentos em outros campos, o que envolvia manutenção de relações pessoais e familiares satisfatórias; seleção, preparo, serviço, conservação e armazenagem de alimentos; seleção, cuidados, renovação e conservação de roupas; cuidados e orientação de crianças; seleção e cuidados com a casa e o mobiliário; seleção e conservação do equipamento doméstico; manutenção da saúde e segurança no lar; cuidados com os doentes em casa e socorros de urgência; responsabilidade e relacionamento do consumidor; seleção e compra de utilidades e serviços para o lar; seleção e provisão de experiências educativas e recreativas para membros da família; inter-relação da família com a comunidade.

Nota-se que na formação em economia rural doméstica prevalecia a finalidade de orientar interesse das alunas para os problemas de direção da família e provocar o amor pelo lar, interesse pela criação de uma vida doméstica mais confortável, mais tranquila e mais feliz. Outra finalidade era estimular o desejo repleto de afetividade, de criar no atual ou no futuro lar um ambiente agradável e atraente para os entes queridos, o que se coadunava com as intenções do governo voltadas para a necessidade de se estabelecer uma sociedade ordeira e progressista.

Como o curso formava para o preparo para as ações no lar e funções ligadas ao equilíbrio do orçamento familiar mediante atividades relacionadas ao ambiente doméstico, notou-se que a clientela do curso foi caracterizada como sendo feminina muito embora não houvesse restrições ao ingresso de homens no curso. A função de profissionalização do curso

foi considerada como secundária. Isto é, a formação voltava-se para o lar e a família e não para a profissionalização destinada ao mundo de trabalho.

Infere-se a partir disso que a essência do curso visava provocar o entusiasmo das alunas por um lar higiênico e agradável, confortável e tranquilo. Despertada essa atração pela vida familiar ordeira, o ensino ministrado em sala de aula estimularia o desejo de experimentar em casa aquilo que fora aprendido levando a estudante a ampliar o conforto dos seus e da comunidade com a qual se relacionava. Cumpria transformar atos em hábitos e aperfeiçoar tudo o que concorria para a felicidade da família. Vigorava na sociedade brasileira, com o avanço da República, a noção de que era preciso que uma nova mulher surgisse versada nas atividades domésticas. A mulher educada era o esteio da família e a pedra angular da pátria, a formadora dos futuros cidadãos. Essas eram as premissas exaltadas pelos republicanos desejosos de romper com a concepção educacional arcaica que vigorava no Brasil criando uma sociedade nova, moderna. Assim, “a intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e serviria para manter a unidade da família e da Pátria” (SAVIANI, et. al. 2004b).

Com a inclusão da Economia Doméstica nas escolas secundárias revelam alguns aspectos interessantes com relação aos processos de ensino e de aprendizagem nessa instituição é possível afirmar que o objetivo era basicamente social: formar boas donas de casa que promovessem lares felizes essenciais para a estabilidade da família, célula da própria sociedade. Uma vida social organizada proporcionaria maior eficiência cultural, profissional e cívica. Isso só se tornaria possível pela educação das mulheres e conseqüentemente das famílias. Nessa nova identidade, no ambiente urbano e industrializado, a instrução da mulher revestia-se de importância. A abordagem materna e doméstica, a valorização do trabalho no lar e da tarefa de educar as novas gerações, a competência no lar era determinante para a conquista do espaço público e profissional feminino.

O curso de Magistério em Economia Doméstica foi considerado pelo Ministério da Educação como essencial na escola secundária porque havia necessidade de professores para ministrar noções básicas de higiene, alimentação, vestuário e outros para uma população que precisava ser escolarizada nesses itens básicos da vida em sociedade. Ou seja, no esteio da modernização dos costumes o que era ministrado no seio da família, o ensino de piano, bordado, puericultura, línguas, pintura, música, culinária fazia parte do currículo das escolas de Economia Doméstica destinadas a formar as futuras esposas

educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces do lar cristão e patriótico, responsáveis pela segurança, harmonia e perenidade das famílias e da comunidade.

Para Zail Gama Lima (1961, p. 67), a diversidade de métodos na formação e na origem dos professores de Economia Doméstica para a escola secundária refletia-se no próprio conceito da disciplina Economia Doméstica perante as alunas. Portadoras de diplomas de Escola Normal, embora não tivessem recebido no decorrer do curso, conhecimentos da disciplina, passaram a lecioná-la no curso secundário. Pessoas com habilidade em Trabalhos Manuais e com capacidade apenas para ensiná-los artesanalmente recebiam autorização para lecionar nos cursos de segundo grau. Com a deficiência qualitativa de pessoas especializadas com domínio de métodos e práticas educativas diversas nem sempre atendiam aos princípios do curso.

Lima (1961, p. 67) expõe que para organizar os cursos de Economia Doméstica nas escolas tornou-se necessário então atentar para a formação e aperfeiçoamento adequado do professor. Dada sua importância para a sociedade da época, o processo de educação, requeria pessoas formadas, psicológica e pedagogicamente. Além de domínio da técnica de ensinar, o professor de Economia Doméstica deveria ser motivado para fazê-lo bem. Era imprescindível o amor ao trabalho, a crença nas finalidades do seu desenvolvimento, além da habilidade para tornar a aprendizagem da Economia Doméstica “viva e vivida”.

Outro aspecto relevante era a ausência de unidade no seu ensino. Cada escola de Economia Doméstica adotava um currículo diverso. Cada professora interpretava o conteúdo do programa oficial, com destaque para este ou aquele ponto, fatores que articulados a outros, posteriormente, concorreram para a ineficiência e o desprestígio do ensino da Economia Doméstica (LIMA, 1961, p. 67-68).

Competia à educação doméstica, portanto, prover as futuras donas de casa com essa maior eficiência no lar. Dessa eficiência feminina resultariam famílias unidas e laboriosas, esteios seguros da sociedade.

As orientações fundamentais para o curso perpassaram a qualificação e sistematização do espaço ocupacional e social, no ensino feminino, com o objetivo de atender às configurações do desenvolvimento capitalista e acolher as requisições do país com suas propostas políticas, educacionais e sociais. Nesse contexto, o ingresso da mulher à profissionalização com vistas a ocupar um espaço no mercado de trabalho, proclamado por

ocupação de um espaço trabalho assalariado e na divisão de tarefas, colocou o Curso de Economia Doméstica, na perspectiva de ampliar os referenciais técnicos para a profissão.

Com esses conteúdos fundamentados em obras escritas por Mary Louise Foster, Isabel Serrano, Irene de Albuquerque, Emília Sousa Costa entre outras, o ensino doméstico foi oficialmente incorporado às Escolas de Economia Doméstica existentes no Brasil.

3

3. A ESERD NO CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO NA CIDADE DE UBERABA

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que foi o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, foi por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade conferindo um sentido histórico (JUSTINO MAGALHÃES, 1996, p. 2).

3.1. Origem da ESERD: Centro de Treinamento

O enredamento dos fatos que permearam e impulsionaram a criação e a organização da Escola de Economia Rural Doméstica Secundária em Uberaba, no ano de 1953, a instalação desse nível de escolarização no município constituiu parte de um projeto de educação nacional. Seu decurso encontrou-se ligado às questões sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto histórico da época.

Considerando a amplitude da temática, a abordagem narrativa e cronológica se apresentou como a forma mais adequada de compor as características que marcaram o início da trajetória da ESERD e a conseqüente consolidação desse nível de ensino durante o período analisado, 1953 a 1997. Elementos determinantes no processo de criação da ESERD, sua história, política e práticas pedagógicas, foram descritas por meio de uma incursão histórica que se tornou possível com base na leitura e análise de documentos e da realização de entrevistas com seus artífices pioneiros.

O discurso ideológico dos governantes defendia a renovação do ensino e a adoção de teorias pedagógicas baseadas nos ideais liberais. Nessa premissa o Estado brasileiro creditava à educação a salvação dos problemas sociais. As instituições escolares foram encaradas como fator decisivo para o progresso do país. Nos anos de 1950, mantiveram-se os princípios escolanovistas difundidos no Brasil desde 1920. A formação de um novo homem

comprometido, empenhado com o destino do país incorporava o ideário da escola em defesa da ordem, da moral, do progresso, virtudes consideradas essenciais ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse contexto, o curso de Economia Doméstica foi criado em Uberaba, em um momento muito peculiar da história política brasileira, marcada pelas inúmeras propostas de projetos educativos elaborados e desfraldados pelos governantes, na tentativa de modernizar a educação brasileira. Desde 1946, com as Leis Orgânicas, o Ministério da Agricultura incluiu e intensificou as ações destinadas à educação feminina no programa de trabalhos do Ministério. Esse incentivo à educação da mulher por meio do ensino agrícola se solidificou nos anos de 1950.

As crescentes modificações sofridas pelas famílias com os avanços tecnológicos, a produção em massa, o crescente ingresso da mulher no mercado de trabalho e a urbanização brasileira “levaram a família a eliminar ou a simplificar algumas atividades tradicionalmente sob sua responsabilidade e a recorrer a outras instituições da sociedade para a satisfação de suas necessidades” (MARQUES, 1989, p. 3).

Para Cleophas (1952), Ministro da Agricultura, Ministério ao qual a ESERD se encontrava vinculada, as exigências da produção no país impunham incentivar e estimular a população para a formação em carreiras imprescindíveis para assegurarem a prosperidade do país, em especial àquelas voltadas para o meio rural. Com as influências mútuas entre as esferas privada e pública, as mudanças nas políticas de desenvolvimento e de educação no país, os governantes passaram cada vez mais a se preocupar com a condição coletiva das famílias e da comunidade, em especial no meio rural, centrando forças nas áreas urbanas afetadas pela expansão populacional em face das migrações. Para atingir esses fins, buscaram meios de melhoria das condições no meio rural brasileiro, por intermédio das famílias proporcionando uma “promoção do social”⁴⁵.

Ao migrarem, as famílias rurais se instalaram nas periferias das cidades, o que aumentou a demanda por cursos nas áreas de desenvolvimento e educação familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas voltados para o bem-estar das famílias. Dessa forma, as instituições governamentais julgaram necessário instituir espaços de formação para essa população.

⁴⁵ Segundo Arendt (1995, p. 55), “desde o advento da sociedade, desde a admissão das atividades caseiras e da economia doméstica à esfera pública, a nova esfera tem-se caracterizado principalmente por uma irresistível tendência de crescer, de devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera mais recente da intimidade”.

No orçamento da União de 1951, a dotação do Ministério da Agricultura, responsável pela educação agrícola e doméstica, era de 5,06% e à SEAV, por sua vez também cabia 5,6% do orçamento do Ministério. No Relatório do Ministro Cleophas (1952, p. 165) ele comenta que esse era um “momento de transição acentuado de um regime até então eminentemente agrário para uma urbanização industrializada, trazendo sérios desajustamentos à vida do país”. Esse fato reclamou “maior atenção para um trabalho educativo em conjunto com outros órgãos do Ministério em benefício das populações rurais”.

A SEAV então procurou desenvolver um projeto de formação adequado à população rural capaz de “recuperá-la” por meio de um programa educativo intensivo objetivando a melhoria tanto da produção quanto das condições de vida das comunidades. Essa Superintendência desenvolveu um programa supletivo de educação por intermédio da Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais-CBAR, utilizando instalações existentes quer do Ministério quer de instalações particulares para criar os Centros de Treinamento com diferentes finalidades (CLEOPHAS, 1952, p 165).

Número de centros	Nome do Centro de Treinamento	Quantidade de alunos
20	Trabalhador rural	368
02	Trabalhador rural, especialmente criador de gado	42
01	Operário rural	30
08	Treinamento agrícola geral	76
01	Auxiliar de defesa sanitária e experimentação	10
01	Auxiliar de serviços para puericultura e enfermagem	76
08	Economia Doméstica Rural	302

Quadro 11: Centros de Treinamento.
Fonte: CLEOPHAS, 1952, p. 165

Com os dados dispostos no quadro 11, é possível visualizar a ação do Ministério da Agricultura no campo da educação da população rural. A SEAV realizava trabalhos nas escolas agrícolas brasileiras, para aumentar sua influência no meio onde estavam localizadas. Os cursos destinavam-se à formação rural e englobavam as atividades de trabalhador rural, criação de gado, treinamento básico agrícola, defesa sanitária, puericultura, enfermagem e a economia doméstica rural. Contudo, embora se note um número expressivo de Centros de Treinamento, visualiza-se que esses não atendiam um número significativo de alunos. Isso se dava por muitos motivos, entre eles o desconhecimento da existência do curso, o desinteresse pelo estudo e, com certeza, o fato de não poderem ou não desejarem se afastar das atividades em suas propriedades.

Visando divulgar a formação oferecida os Centros de Treinamento organizavam exposições de produtos regionais, missões rurais, semanas ruralistas, exibição de filmes educativos, aproveitando, principalmente as aglomerações nas festividades religiosas e nas escolas. Afinal, era preciso educar a população, concorrendo para modificar tanto as “condições de trabalho como a vida da gente rural” (CLEOPHAS, 1952, p. 166).

Para Cleophas (1952, p. 166), os Centros de Treinamento objetivavam proporcionar a formação em práticas modernas e métodos de produção agrícola e criação de gado compreendendo a utilização de máquinas. Os ensinamentos em Economia Doméstica visavam levar à mulher conhecimentos capazes de elevar o nível de vida das famílias, tornando o ambiente mais agradável, além de tratar dos valores fundamentais e problemas domésticos contribuindo para a fixação das populações rurais em suas localidades.

A SEAV era responsável pela articulação dos programas e atividades do ensino agrícola superior e médio no país, para efeito de orientação, supervisão e fiscalização. Em 1951, detectou que o ensino agropecuário e veterinário obedecia a dispositivos regulamentares obsoletos em vista das “transformações por que têm passado o país e das tendências manifestadas nestes últimos tempos pela nossa economia rural em face do mundo e pela evolução natural dos métodos de ensino”. Desse modo, o Ministério com a Portaria nº 453, de 22 de abril de 1951, designou uma comissão, presidida pelo reitor da Universidade Rural para estabelecer um anteprojeto de lei para reforma do ensino agrônômico e veterinário. Nesse mesmo relatório, Cleophas (1952, p. 245-247) afirmava que as exigências do desenvolvimento da produção cominavam “estimular e incentivar a juventude no sentido de interessá-la pelas carreiras de agronomia e veterinária, imprescindíveis para assegurarem a prosperidade do país”.

Desse modo, o ensino de nível secundário agrícola de formação profissional, com o advento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, passou por profundas modificações com o objetivo de estabelecer a unidade de regime escolar, elevá-lo ao nível secundário e proporcionar sua articulação com o ensino superior. Essa organização visava atender: a) assistência ao homem do campo, promovendo sua formação técnica e social; b) divulgação dos ensinamentos agrícolas; c) preparação do elemento humano para influir no desenvolvimento econômico e cultural do país.

Outra providência promulgada pelo Ministério da Agricultura foi a criação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, com a Portaria nº 613, de 19 de junho de 1951 que disciplinou essa modalidade de

ensino. O primeiro curso dessa natureza foi organizado em cooperação com a Fundação Getúlio Vargas e o Departamento Nacional de Educação, com o objetivo de formar professores para as escolas e Centros de Treinamento de Economia Rural Doméstica, no interior do país. Nessa vertente, na vigência da Lei Orgânica de Ensino, foi instituída a assistência educativa à mulher rural e criado o Curso de Preparação em Economia Doméstica (CLEOPHAS, 1952, p. 249).

Cleophas (1952, p. 252-253) descreve que a CBAR prosseguiu no programa de assistência às populações rurais nos anos de 1951 e 1952, contabilizando 52 projetos com a finalidade de preparação rápida e intensiva aos operários agrícolas e filhos de agricultores. Em 1951 foram criados cinco Centros de Economia Doméstica e em 1952 outros seis. A CBAR prosseguia no seu sistema de Assistência criando mais 19 Centros, totalizando 52 projetos em execução. Os centros ministravam cursos informais de treinamento em Economia Doméstica. Esses cursos eram considerados pelo Ministério da Agricultura como atividades de extensão destinadas às atividades de orientação de várias modalidades de assistência educativa para as populações rurais. Os Centros atendiam principalmente a mulheres que aprendiam noções de alimento e nutrição, habitação, mobiliário, equipamento, saúde da família, higiene, puericultura, enfermagem, vestuário, economia familiar, relações familiares, pessoais e na comunidade. Nos anos de 1951 e 1952 foram matriculados nesses Centros respectivamente 951 e 1353 alunos nos diferentes Centros.

Nessa perspectiva, enquanto o Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica preparava para a atuação como professora, o papel desempenhado pelo Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica, com duração de apenas 01 ano, direcionava-se às atividades da mulher no lar, não especificamente como possibilidade de independência ou emancipação, mas apenas como melhoria das atividades caseiras, utilizando-se de recursos técnicos para em, outra instância, despertar o interesse do agricultor pelos processos racionais de trabalho e as atividades das escolas.

Em 1953, portanto, sob os auspícios do Ministério da Agricultura, a ESERD iniciou suas atividades. Para sua instalação e funcionamento a escola incorporou os determinantes da Lei Orgânica conforme as possibilidades que tinha e as que posteriormente se criaram de acordo com as necessidades que foram emergindo. A ESERD enfatizou a educação doméstica fundada na concepção de formação feminina para o trabalho o que acabou por direcionar a organização das atividades escolares pelos profissionais da escola, ao longo dos anos. A concepção de trabalho feminino em vigor na época de sua fundação compreendia a mulher

como um ser frágil, que deveria se dedicar à melhoria das condições domésticas das famílias. As atividades educativas deveriam vincular-se a trabalhos de técnicas fáceis com as quais a estudante não poderia deixar de travar conhecimentos os quais, por sua vez, uma vez absorvidos, integrariam os princípios do trabalho coletivo a ser desenvolvido na sociedade.

Em Uberaba, as ações do Ministério da Agricultura se destacavam. Fundada em 1934, a Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, a SRTM tinha como finalidade trabalhar pelo progresso da lavoura, da criação bovina e indústrias conexas. Dentre suas várias realizações, encontrava-se a instalação da Fazenda Experimental de Criação, FEC, oficializada pelo Ministério da Agricultura do Serviço de Registro Genealógico, a construção do Parque Fernando Costa. Nesse Parque, desde 1935, começou a se realizar ininterruptamente, ocorrendo até hoje no mês de maio, a Exposição Feira Agropecuária do Triângulo Mineiro. Essas exposições sempre foram uma grande festa popular e contavam com a participação de várias autoridades governamentais. Durante a realização dessas festas ocorriam muitas solicitações de benefícios para a cidade. Foi justamente no transcorrer da Exposição de 1953, com a visita do Ministro João Cleophas a Uberaba que o Padre Zago⁴⁶ obteve dele a aprovação para implantar o Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural.

A Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, em Uberaba, constituiu a segunda escola instalada no Brasil⁴⁷. Como Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica ministrou o Curso Prático em Economia Rural Doméstica para 74 alunas. O curso de formação para o magistério em Economia Rural Doméstica foi instituído na ESERD em 1954. Para José Mendonça⁴⁸ (1954) a escola era “uma obra que honra, exalta e dignifica a nossa cultura e a nossa civilização”. Em seu discurso por ocasião da inauguração da escola, Mendonça mencionou pessoas que se mantiveram a frente do empreendimento de fundação da escola: Ewald Brasil, Aretusa Brasil, Senhorita Esperança Ribeiro Borges, Deputado

⁴⁶ Padre Agostinho Zago era natural da comunidade Guaxima/Conquista. Em outubro de 1991 recebeu dispensa das obrigações sacerdotais de Roma. Faleceu e mesmo conversando com pessoas que conviveram com ele, indo até a Cúria Metropolitana de Uberaba não foi possível encontrar informações detalhadas sobre ele e sua vida na instituição.

⁴⁷ Ressalta-se que outros cursos de Economia Doméstica de nível secundário ou de extensão ao longo dos anos foram oferecidos em outras Escolas Agrotécnicas Federais como Escola Federal Agrotécnica de Barbacena, de Iguatu, de São Cristóvão, de São Luís, de São João Evangelista, Vitória de Santo Antão entre outras, não sendo contudo, objeto desse estudo.

⁴⁸ José Mendonça destacou-se em Uberaba no ramo cível, sendo o seu escritório um dos mais procurados do Brasil Central. Foi historiador, jornalista. Distinguiu-se com seus "Capítulos de Nossa História", verdadeira reconstituição da história de Uberaba, publicados através das colunas do jornal Lavoura e Comércio. Professor da Escola Apostólica dos padres dominicanos, da Escola Normal Oficial de Uberaba, da Faculdade de Filosofia Santo Tomás de Aquino e da Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro. Idealizador, fundador e primeiro presidente, cargo que ocupou até morrer, da Academia de Letras do Triângulo Mineiro. Disponível em http://www.josemendonca.com.br/diversas_facetas.php. Acesso em 24/10/2012.

Licurgo Leite – que daria nome à escola e responsável pelas primeiras verbas destinadas a manutenção da escola, Antônio Próspero, Prefeito do Município à época e D. Quita sua esposa, Maria José Pessoa Maciel, João Cleofas, Padre Agostinho Zago⁴⁹.

Agradece à Exma. Senhora D. Maria José Pessoa Maciel, a idealizadora das Escolas de Economia em todo o país, e diretora do estabelecimento do Rio de Janeiro, a honra extraordinária de sua escolha para a fundação da segunda Escola que se instala no Brasil. A Exma. Senhora Maria José Pessoa Maciel, que já se inscreve no rol glorioso das grandes mulheres do Brasil, terá, no coração de Uberaba, um santuário para a veneração do seu nome, de suas excelsas virtudes, de seu sublime idealismo. Agradece ao Exmo. Sr. Dr. João Cleofas, digníssimo Ministro da Agricultura, um dos propulsores da recuperação dos nossos homens do campo, perfeito conhecedor das necessidades e dos problemas do Brasil, um dos vultos mais eminentes do Governo da República, a boa vontade que demonstrou, o esforço que realizou para que a Escola se fundasse nesta cidade. Agradece ao seu grande e querido amigo Revmo. Padre Agostinho Zago a magnífica e decisiva ação que desenvolveu pela instalação deste estabelecimento, doando, generosamente, a instituição, por intermédio do Ministério da Agricultura, deste excelente prédio, onde ficará otimamente instalada. Além dessa doação, o Revmo. Padre Agostinho Zago desempenhou, pelo seu trabalho pertinaz, constante, vencendo vários obstáculos, uma atuação decisiva pela criação da Escola. É, hoje, sem favor, um dos grandes benfeitores de nossa terra (MENDONÇA, 1954, p. 1).

Nesse mesmo ano, a ESERD com o apoio do Ministro João Cleofas, Deputado Federal Licurgo Leite, Nelson Maciel e Maria José Maciel, a pedido e com ação decisiva empreendida pelo Padre Zago, começou a funcionar, na Rua Major Eustáquio, centro de Uberaba, oferecendo o Curso de Treinamento de Economia Rural Doméstica. Este primeiro curso teve a duração de um semestre. Funcionou de agosto a dezembro. Posteriormente, a sua duração passou a ser de um ano.

Com abordagem essencialmente prática esse curso preparava para as atividades domésticas e englobavam as disciplinas básicas no currículo ministrando desde Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseiras, Corte e Costura até noções de Puericultura, Higiene e Enfermagem. Cabe ressaltar que o documento encontrado que comprova a existência desse curso pertence a uma aluna do curso promovido pelo Centro de Treinamento e depois continuou seus estudos na primeira turma de Magistério. Após a conclusão do Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica se tornou professora da ESERD.

⁴⁹ Os testemunhos constantes no quarto capítulo confirmam que o Padre Zago estabeleceu relações de companheirismo com o ministro João Cleofas e com Maria José Pessoa Maciel para que o Centro pudesse ser efetivado, sendo ele o grande idealizador do Centro de Economia Rural Doméstica e responsável pela campanha da criação deste estabelecimento em Uberaba.



Figura 8: Certificado de Treinamento de Economia Doméstica.

Fonte: Arquivo pessoal da Entrevistada

Os Centros de Treinamento ministravam um tipo de educação diferenciada, com Cursos de extensão rural destinados a agricultores e suas famílias, donas de casa, jovens e outros que se interessassem pelo melhoramento da agricultura e do lar, visando a elevação da condição de vida da população rural, contribuindo para evitar ou diminuir o êxodo rural. Compreendia o trabalho com as pessoas para ajudá-las a: a) analisar seus recursos; b) identificar seus problemas; c) reconhecer suas necessidades reais; d) determinar o desenvolvimento das atividades, não só a curto como em longo prazo; e) desenvolver sua capacidade de ação (CLEOPHAS, 1955).

3.2. Escola de Economia Rural Doméstica em Uberaba/MG

E nossa história não estará pelo avesso/ Assim, sem final feliz/ Teremos coisas bonitas pra contar (Renato Russo, Metal contra as nuvens).

Desde a primeira década do século XIX, as terras do Triângulo Mineiro⁵⁰ começaram a ser exploradas e gradativamente colonizadas por famílias provenientes do Desemboque. Influenciadas pelas ótimas condições do local, as famílias foram se alojando próximas ao Córrego da Lage. A povoação logo assumiu grandes proporções e foi elevada à condição de freguesia a 20 de março de 1820 e a Vila de Santo Antônio de Uberaba, em 1836. Em 02 de maio de 1856 tornou-se cidade.

Inicialmente, a pequena população dedicou-se à atividade pastoril e à agricultura de subsistência. Isso porque a localização geográfica era marcada pela existência de pastagens e terras férteis, o que possibilitou rápido progresso e foi fator decisivo na estruturação das características socioeconômicas. O comércio de gado logo se estruturou e permeava as cidades de Formiga e São João Del Rei, cidades mineiras que abasteciam o Triângulo Mineiro e as províncias de Goiás e Mato Grosso de produtos manufaturados.

Com a expansão do café no Oeste Paulista, surgiu a necessidade de solucionar a questão dos transportes até o porto de Santos, surgindo então as estradas para ligar São Paulo às margens do Rio Grande. O sal e outros gêneros alimentícios começam a chegar de São Paulo com preços mais acessíveis, pois essa rota encurtava as distâncias. A partir desse momento, todo o comércio da região convergiu para Uberaba que se transformou em entreposto e centro comercial para a região do Triângulo Mineiro, Goiás e Mato Grosso.

O tipo de pecuária exercido na época – extensiva e criatória - não provocava a fundação de núcleos urbanos expressivos, mas em Uberaba com a atividade pastoril expandida, a criação bovina se desenvolveu e a povoação urbana foi natural, aglutinando cada vez mais pessoas e a cidade se projetou como polo socioeconômico, sendo o comércio a atividade predominante⁵¹. Com a expansão da cafeicultura, novas áreas foram absorvidas pelos interesses capitalistas e Uberaba foi beneficiada com a ferrovia.

⁵⁰ Breves considerações a respeito de Uberaba, onde a Instituição está situada. Disponível em http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/desenvolvimento_economico/arquivos/uberaba_em_dados/Edicao_2009/capitulo_01.pdf. Acesso em 09/09/2012.

⁵¹ Curiosamente, mesmo com as intensas atividades agropastoris em Uberaba, só em 1982 a ESERD passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária. Segundo os testemunhos isso se deveu principalmente ao receio de que com a oferta deste curso se encerrasse o Curso Técnico em Economia Doméstica, como de fato, tornou-se um fator que concorreu para o encerramento do curso.

A extensão dos trilhos da Estrada de Ferro Mogiana⁵², entre 1888 e 1889 até Uberaba marcou o apogeu comercial da cidade. Com o prolongamento dos trilhos até Uberlândia (1895) e posteriormente até Araguari (1896) Uberaba perdeu a hegemonia comercial. A partir daí, transformou-se em centro pecuarista pela criação seletiva de gado Zebu.

Com isso, Uberaba se tornou uma das regiões mais desenvolvidas do Estado de Minas Gerais, sendo considerada centro cultural e educacional do Triângulo Mineiro⁵³. Com clima quente, relevo formado por planaltos, serras e chapadas. Suas fronteiras se limitam com os municípios de Uberlândia, Indianópolis, Nova Ponte, Sacramento, Conceição das Alagoas, Veríssimo, Água Comprida, Conquista, Delta e com o Estado de São Paulo.

O Município tem a área total de 4.540,51 km², sendo a área urbana de 256,00 km² e a área rural de 4.284,51 km². Está situada no entroncamento das rodovias BR-050 e BR-262, com ligação para o Norte-Sul do País e Leste-Oeste.

Muitas alunas dessas regiões e de outras vieram a Uberaba para frequentar os cursos da ESERD, algumas aqui fixaram residência, outras se formaram, retornaram a suas cidades de origem, foram prosseguir seus estudos ou atuar em outras regiões.



Figura 9: Caracterização do Município de Uberaba.

Fonte: Disponível em:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/desenvolvimento_economico/arquivos/uberaba_em_dados/Edicao_2009/capitulo_01.pdf>. Acesso em 09/09/2012.

⁵²Disponível em http://www.estacoesferroviarias.com.br/mogiana_triangulo/uberaba.htm. Acesso em 23/11/2011.

No século XX, a cidade demonstrou acentuado crescimento da agricultura, da pecuária, da indústria e do comércio, atendendo as demandas nos aspectos econômicos, culturais e de serviços essenciais à população.

Ano	Urbana	Rural	Total	Dados	Grau (%) de urbanização
1950	42.725	26.954	69.679	Censo 1950	77,64
1960	72.053	15.780 ⁵⁴	87.833	Censo 1960	83,98
1970	108.259	16.231	124.490	Censo 1970	88,35
1980	182.519	16.684	199.203	Censo 1980	96,08
1991	200.705	11.119	211.824	Censo 1991	97,23
1996	229.031	8.402	237.433	Estimativa 1996	98,07
2000	244.171	7.880	252.051	Censo 2000	99,02

Quadro 12: Evolução Populacional Uberaba.

Fonte: Censo 1950-2000. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 09/09/2012.

No quadro 12 é possível ver a evolução populacional da cidade entre 1950 e 2000. Com o passar dos anos, houve uma redução da população rural que adentrou as cidades, o que levou a um clamor generalizado por escolas de ensino secundário para atender a demanda por formação escolar. Até os anos 1960, como em todo o país, a maioria da população se concentrava na zona rural. Com o êxodo rural e o grande crescimento demográfico, as cidades foram saturadas e com isso diversas consequências sociais influenciaram a vida dos habitantes. Em Uberaba, isso também concorreu para abertura de cursos e escolas.

O processo de implantação da ESERD iniciado pelo Padre Zago, responsável pela orientação técnica para funcionamento do Curso Prático de Economia Doméstica Rural em 1953; pela cessão do prédio para instalação da escola e pela indicação da primeira diretora, Diva Leite Santos. Para funcionamento das aulas, Padre Zago empreendeu um trabalho de sensibilização junto às famílias uberabenses para convencê-las de que o curso era adequado às jovens, preparando-as para a vida em sociedade. Para isso, o Padre Zago visitava as famílias que frequentavam sua paróquia tentando convencer os pais a matricularem suas filhas na escola⁵⁵.

Na ESERD emergiu, assim, uma circumspecta aliança entre a elite civil e a elite clerical junto ao Ministério da Agricultura para sua instalação em Uberaba. Isso se configurou

⁵⁴ O Distrito de Água Comprida teve o desmembramento de seu território do município de Uberaba, por força da Lei Estadual de número 1.039, do dia 12 de dezembro de 1953. A instalação oficial do município se deu em primeiro de fevereiro de 1954. O distrito era considerado zona rural de Uberaba, daí a imensa diminuição de habitantes na zona rural de Uberaba.

⁵⁵ Não foram encontrados documentos que comprovam esse relato. Contudo, recorreu-se a testemunhos para corroborar o empenho do Padre Zago. Esses testemunhos aparecem no capítulo 4.

na própria organização da instituição: oriunda das ideias de um padre, resultados de suas ligações com Ministério da Agricultura, coube a ele a difusão do Centro e o convencimento das famílias para matricularem suas filhas no primeiro curso ofertado na instituição.

A Economia Doméstica constituiu o único curso de representantes majoritariamente femininas a ser ofertado na ESERD, num período no qual poucas mulheres frequentavam o ensino secundário no Brasil e no qual as ciências humanas ainda não ocupavam posição relevante. O curso encontrou fundamentos nas correntes que impulsionaram o desenvolvimento da Economia Doméstica de origem americana extensionista⁵⁶.

Com o acordo firmado entre os governos dos Estados Unidos da América e do Brasil, com o objetivo de estimular e ampliar o intercâmbio de ideias e de processos pedagógicos, no campo da educação rural, para a execução do convênio, foi prevista a cessão, por parte do *Institute of Inter American Affairs* de um corpo de especialistas para a colaboração necessária a sua implantação no país (CLEOPHAS, 1952, p. 307). No âmbito desse acordo, a instituição encaminhou uma professora para treinamento nos Estados Unidos⁵⁷.

Ressalta-se que analisando os planos de ensino no período de agosto a dezembro de 1953, ao Centro cumpria oferecer formação profissional às mulheres com um programa de ensino com aplicação eminentemente prática. A Instituição nos anos de 1953 a 1954 funcionou no prédio cedido pelo Padre Zago, situado na Rua Major Eustáquio, nº 96, Centro de Uberaba, ministrando apenas o Curso de Treinamento.

A figura 10 mostra o prédio que ainda hoje mantém as características da época, sendo muito bem conservado. Com características condizentes a um majestoso edifício, com uma estrutura física apreciável para a época, um “palácio de instrução”, situado bem no centro da cidade. O prédio era composto por dois pavimentos, destinado à administração e às salas de aulas teóricas, além de salas, nas quais seriam abrigadas as diversas aulas práticas e os equipamentos a elas destinados que constituiriam verdadeiras oficinas de aprendizagem.

Naquele momento, Uberaba era uma cidade progressista, marcada pelos ideais de modernidade. Havia se tornado um importante centro comercial a partir da inauguração da Estrada de Ferro em 1889, um acontecimento facilitador da imigração rural para a cidade e do desenvolvimento da pecuária zebuína que se aprimorou nos anos que se seguiram.

⁵⁶ Com a implantação do curso de Agropecuária a ESERD começou a receber alunos homens. A partir de 1981 e até 1995, nos cursos noturnos de Economia Doméstica, alguns alunos se matricularam, mas somente se formaram 32 Técnicos em Economia Doméstica do sexo masculino na ESERD. Curiosamente na última turma do curso também se formaram apenas mulheres, como em seu início.

⁵⁷ A profa. Laura Pinheiro foi contemplada com bolsa de estudos pelo ETA para cursar Economia Doméstica nos EUA, no âmbito do acordo internacional do ETA.

Fazendeiros do Triângulo Mineiro apoiados no seu próprio trabalho e recursos introduziram o gado zebu no Brasil. Com isso, a cidade passou a ter expressão econômica no país e no exterior, e se fez um grande reduto econômico e francamente ativo. A pujança econômica se refletia na estrutura urbana uberabense e surgiam requintadas construções como o primeiro prédio destinado à escola.



Figura 10: Primeiro prédio onde funcionou a Escola de Economia Rural Doméstica.

Fotógrafo: Nilce Vieira Campos Ferreira.

Data: 27/05/2011.

Fonte: Acervo próprio.

A exaltação à mulher com um perfil moderado, como protetora da moral e dos bons costumes era enfatizada, sobretudo para a moralização da pátria, constituindo “assunto do dia”, um patrimônio material que deveria ser protegido, um exemplo de virtude, de nobreza para se transmitir às gerações seguintes⁵⁸.

⁵⁸ As mulheres começaram a aparecer na imprensa brasileira logo após a 1ª Guerra Mundial. Enfeitavam as capas e foram distribuídas pelas páginas internas das revistas e jornais. Os anunciantes as usavam para vender produtos e estimular o consumo. Com intensidade defendiam seus novos deveres como esposa, mães e dona-de-casa, com instruções detalhadas de como satisfazer as exigências sociais que aumentavam consideravelmente. Educadores e médicos faziam suas carreiras implementando padrões modernos de educação e saúde femininos.

Seja assim mais rico, mais perfeito e mais puro, o patrimônio moral e material que havemos de transmitir à geração que se segue. Graças a Deus que nesta hora como noutras lutas pela grandeza de nosso povo, a mulher brasileira está sabendo mostrar sua fibra, sua compreensão e sua nobreza de alma. Foi o próprio Carlos Lacerda quem o afirmou ‘em toda parte, o melhor estímulo e melhor apoio, tem vindo das mulheres’. Este trabalho tão grande que poderia salvar os legítimos valores da democracia e resguardar para todos, um clima de liberdade, de confiança e de honestidade, onde a vida possa ser mais alegre e menos dura. [...] ela que pelo seu desprendimento, pela sua inteligência, soube compreender o sentido do trabalho de seu esposo, não o impedindo de dedicar-se de corpo e alma à tarefa que se propôs. (CORREIO CATÓLICO, 29/08/1953, p. 5).

Cumpramos ressaltar que, desde 1950, o Ministério da Agricultura já havia detectado dificuldades e ausência de cursos que possibilitassem a expansão da educação feminina e rural. No relatório das atividades de 1951, Cleophas (1952) ao relatar as atividades empreendidas destacou que atendeu as solicitações da Campanha Nacional de Educação Rural do Ministério da Educação e Saúde, designando técnicos de seu quadro para atuarem nas atividades desenvolvidas. Em contato com a Fundação Getúlio Vargas, o Ministério organizou ou manteve cursos para professores rurais e cursos de formação para agentes de educação, para professores e técnicos agrícolas, com intenção de preparar pessoas para as atividades educativas no meio rural. Nesse mesmo ano, disciplinou a modalidade de ensino em Economia Rural Doméstica.

As moças matriculadas na ESERD eram oriundas de famílias das classes mais abastadas e provinham das várias regiões do Triângulo Mineiro e de outras partes do país, contudo poucas provinham das zonas rurais. Elas deveriam adquirir durante o curso uma capacidade de planejar o emprego de recursos naturais para suprir as necessidades do lar. Com a aquisição de técnicas e habilidades úteis à vida elas encontrariam fundamentação para os conhecimentos práticos necessários à população rural ou urbana, melhorando seus costumes, sua conduta, suas condições de vida.

No discurso pronunciado Mendonça (1954) enunciou as características da escola. Para ele tratava-se de uma instituição que honraria e dignificaria a cultura das alunas com virtudes cristãs e talentos a conservar constituindo uma “obra que honra, exalta e dignifica a nossa cultura e a nossa civilização”.

Romancistas e críticos sociais comentavam o comportamento das mulheres modernas e a distinção de gênero. Em busca de esteios para a ordem, a racionalidade a evolução e o progresso, a elite urbana lutava para regenerar a família, por meio da mulher, como instituição social primordial capaz de promover a modernização econômica e preservar a ordem social (BESSE, 1999).

A Escola de Economia Doméstica, que se abre em Uberaba, foi a segunda que no Brasil se instala. Compreende um 'Centro de Treinamento', que já começa a funcionar, com numerosas alunas e a Escola de Formação do Magistério de Economia Doméstica Rural, a criar-se no próximo ano. Trata-se, assim, de uma obra que honra, exalta e dignifica a nossa cultura e a nossa civilização. O povo uberabense, que nestes rincões centrais do país, pelo seu bendito idealismo e pela sua incomparável capacidade de esforço e de trabalho, criou uma civilização de que todo o Brasil se ufana, sente neste instante, vibrar todo o seu entusiasmo patriótico, todo o seu infinito amor à grande pátria, agradecendo aos fundadores desta Escola o benefício magnífico que lhe trouxeram e prometendo-lhes todo o seu apoio, todo o seu amparo, toda a sua dedicação no sentido de dar-se à Escola a expansão e o prestígio que merece e que há de ter (MENDONÇA, 1954, p. 1).

A Instituição foi reconhecida pela Exposição de Motivos, do Ministério da Agricultura nº 93, de 02/02/1954, aprovada pelo Presidente da República no Parecer 6010/54, em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9.613 de 20/08/1946, Seção II, Art. 9º, § 2º, item 1.

O Decreto Lei nº 9.613/46, no art. 9º discriminou os cursos compreendidos no segundo ciclo e os cursos agrícolas pedagógicos.

Art. 9º O segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos.

§ 1º Os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. São os seguintes :

1. Curso de Agricultura.
2. Curso de Horticultura.
3. Curso de Zootecnia.
4. Curso de Práticas Veterinárias.
5. Curso de Indústrias Agrícolas.
6. Curso de Laticínios.
7. Curso de Mecânica Agrícola.

§ 2º Os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. São os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano:

1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
2. Curso de Didática de Ensino Agrícola.
3. Curso de Administração de Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

Com isto foi criado o curso de Magistério em Economia Rural Doméstica em 1954 na ESERD. O Curso, em sua base curricular contemplava as áreas de alimentação, habitação, vestuário, saúde, desenvolvimento e orientação das famílias, em especial das famílias rurais. A educação para o lar e a vida familiar favoreciam as experiências que preparavam as alunas para o melhor ajustamento e benefícios para aqueles com quem elas mantinham contato em sua casa, na escola, na comunidade ajustando-se aos anseios e necessidades da família, como instituição básica e modelo para a sociedade.

A família, diz Amaral Fontoura, foi a instituição básica da sociedade. É o grupo social elementar, e, ao mesmo tempo, o primitivo, aquele que a História registra primeiro. Sua importância social foi enorme. É no grupo da família que o homem nasce, cresce, educa-se. A base de educação, de cultura, de sentimento de cada um, foi a que a sua família lhe proporcionou (MENDONÇA, 1954, p.1).

Compreende-se que na perspectiva da ESERD, era pela família que o homem penetrava na sociedade. À família cumpria o papel de socializar o homem. Fundamentados nas ideias de Alceu Amoroso Lima professores, funcionários e direção consideravam que a família o primeiro, o mais importante, o mais fundamental de todos os grupos sociais, sendo capaz de suavizar os embates entre o indivíduo e o Estado; a família era o “esteio da sociedade”. No país e numa cidade de forte influência cristã, A ESERD sempre teve a família como um dos seus mais poderosos esteios. Pautava-se na ideia de que “a família foi o centro da sociedade mineira e a hierarquia patriarcal o centro da vida doméstica mineira” coadunando com a visão que se tinha de escolarização da mulher à época. Nas ideias de Lima, as mulheres constituíam o patrimônio moral da civilização mineira com poder para intervir na ordem doméstica na qual “o homem manda, sem dúvida, mas a mulher foi quem quase sempre decide [...], mansamente [...], na sombra [...] o papel das mulheres foi capital, sem parecer que o foi” (LIMA, 1945, p. 219-220). Desse modo, as mulheres foram encaradas como uma força civilizadora, nos lares, nas comunidades nas quais podiam intervir.

A vida moderna desdobrou uma nova face da entidade feminina, desconhecida no século anterior. As mulheres deixaram o lar para integrar as lides do trabalho. As mulheres passaram a trabalhar e a estudar em busca de melhores condições de vida para si e para suas famílias. Com isso, o lar como antes concebido, desapareceu. O trabalho fora de casa, afastou a mulher do cuidado com a educação dos filhos. A Escola de Economia Doméstica viu-se então como justamente capaz de promover a preparação da mulher, notadamente da zona rural, ao mesmo tempo em que estabelecia um modelo de senhora moderna, porém, preparada

para o matrimônio, para o trabalho dentro e fora do lar. No programa do Centro de Treinamento o ensino visava fornecer a elas noções técnicas para a organização e controle do lar, ao mesmo tempo, que proporcionaria a possibilidade de “prover honestamente sua sobrevivência”.

O ensino de Economia Doméstica tem por finalidade preparar as moças e senhoras da vida rural para as atividades da vida prática, visando, principalmente, orientá-las e fornecer-lhes noções técnicas sobre organização, controle e direção do lar, a fim de que se tornem aptas para dar ao ambiente familiar as devidas condições de conforto, higiene e harmonia, capazes de promover o aconchego e o bem estar de todos os membros da família, tornando-lhes a vida mais agradável e mais digna de ser vivida. Assim, a orientadora do Centro de Treinamento de Economia Doméstica deve dedicar-se tanto à aprendizagem técnica quanto à formação moral das alunas, fazendo-as compreender a sua imensa responsabilidade como colaboradora do homem e mantenedora do equilíbrio e felicidade da vida doméstica. Ao lado do objetivo principal, que foi a formação de boas donas de casa, o Centro de Treinamento de Economia Doméstica, através das diferentes aprendizagens técnicas, proporcionará às alunas possibilidades de prover honestamente a sua subsistência, caso necessitem exercer uma atividade lucrativa, desenvolvendo-lhe, ao mesmo tempo, o espírito de cooperação social (MENDONÇA, 1954, p. 1).

Para Mendonça (1954) as Escolas de Economia Doméstica visavam conservar a mulher no lar e eram, portanto, umas “bençãos de Deus sobre a fronte daquelas que, sendo a fonte sacrossanta da vida, trazem em si a eternidade do amor, da beleza e da bondade”. Dessa forma, ressaltava as virtudes da formação feminina a ser “trabalhada” pela escola como “verdadeira benção de Deus que a família uberabense, que a família brasileira recebe esta Escola”.

A figura 11 mostra alunas da escola, professoras e uma servidora em frente ao primeiro prédio da instituição, na Rua Major Eustáquio. A imagem conjeturou uma “nova mulher”, uma mulher distinta coerente com os processos de civilidade. Pode-se ver nas vestimentas um ar de “sofisticação moderna”, ao mesmo tempo, as características de recato e simplicidade, coerentes com a visão da ESERD. Uma visão algo romântica de que as mulheres deveriam ser símbolos de modernidade, mas também conservar a elegância em sua essência que adequadamente se constituiu em sua aparência, protegendo-a de influências nefastas. Embora uma foto obviamente “posada” a imagem, para um observador comum, parece convincente, influenciando novos padrões sociais, forjando o sentimento de dignidade e a crença na educação como forma de ascensão social. As mulheres assim retratadas eram uma visão de recato, delicadeza e virtude. Dessa forma, a ESERD poderia levar os pais a se

tornar interessados na escola e no ensino ministrado, captando e formando em seus cursos moças boas donas de casa, mulheres comportadas e virtuosas.



Figura 11: Alunas, professoras e servidora da ESERD.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1954.

Fonte: Acervo da Instituição.

[...] as fotografias não passavam de janelas que se abriam para o mundo lá fora, expondo-o de maneira mais fidedigna possível. Portanto, tudo o que era visto era recebido como tal. O relato histórico ganhava, assim, a força comprobatória da *verdade fotográfica* (CIAVATTA, 2002, p. 7).

A imprensa uberabense também cada vez mais exaltava a força e o valor da mulher. Publicava e vinculava notícias que destacavam a transição entre as gerações. Pregava que deveria haver uma aceitação das tradições seculares articuladas com os anseios do futuro e do progresso. À mulher cumpria evitar a passividade de uma vida vazia, encontrar sua razão de ser não só “no amor como no procedimento moral e social” levando felicidade aos seus

(CORREIO CATÓLICO, 1953, p. 5). Considerava-se que a mulher deveria ser preparada para atender as exigências cada vez maiores de administração de seus lares. Coerente com a visão eugenista⁵⁹ a educação feminina tornou-se essencial para o aprimoramento da saúde das mulheres e para atender as exigências da maternidade.

Nas classes médias, as famílias começaram a encarar a educação feminina, pelo menos até a escola secundária, como essencial ao preparo das filhas para enfrentar as contingências da vida⁶⁰.

Em meados de 1954, a Direção do Ensino Agrícola, à qual estavam subordinados os Centros de Economia Doméstica, adotou novas diretrizes para a formação regular das novas gerações.

1. Desenvolvimento maior da educação extensiva que se propõe a atingir o habitante rural, de todas, as idades e de ambos os sexos, no seu próprio ambiente de trabalho.
2. Práticas de aprendizagem de agricultura em função das próprias atividades agrícolas, evitando-se o processo de caráter de caráter quase exclusivamente livresco e verbalístico. Nesse sentido, as escolas da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário estão sendo compelidas a explorar suas áreas em termos de comprovação de lucros auferidos nas atividades às quais são encaminhados os moços que se preparam para as lideranças de trabalhos de campo. Tais estabelecimentos deverão dar o exemplo de uma produção econômica de que os alunos sejam participantes e corresponsáveis.
3. Instalação de um centro social rural junto a cada um dos estabelecimentos de ensino, no sentido de congregar alunos, professores, funcionários e membros da própria comunidade então beneficiada pela constante intercomunicação de todas as suas partes. Serão núcleos de comunhão entre o povo e a obra educativa que se empreende.
4. inclusão da educação feminina para a vida rural, no programa de trabalhos do Ministério, onde até agora vinham preponderando fortemente as iniciativas relacionadas com a educação masculina. Neste sentido, tendo em vista o regime de internato e o oneroso tipo de ensino adotado, vai ser feita imediatamente uma experiência de ensino profissional mais econômico, de natureza complementar aos cursos ginasiais já existentes, numa espécie de continuação aos estudos primários, junto às próprias

⁵⁹ Desde os anos de 1930 e 1940, médicos e higienistas haviam assumido postos de decisão no Brasil e esboçado leis relativas ao bem estar de mães, mulheres e crianças realizando inspeções sanitárias de escolas e instituições públicas. Definiram currículos contemplando conteúdos de higiene, educação infantil enfermagem, puericultura, desenvolvimento infantil, estabelecendo padrões para essas disciplinas. Na escola em estudo, esses padrões eram seguidos.

⁶⁰ Besse (1999, p. 114) cita que isso vinha ocorrendo desde 1920, pois com “a expansão da economia urbana deslocava gradativamente a produção do lar para o mercado, as famílias precisavam de dinheiro para comprar bens e serviços, que tradicionalmente haviam sido fornecidos pelos membros femininos da casa”.

escolas. É o tipo de ensino profissional generalizado nos Estados Unidos sob o título de *vocational education*, com as mais variadas aplicações.

5. Introdução da aplicação de testes de nível mental e vocacionais para a agricultura antes das provas de conhecimento gerais a que se submetem os candidatos aos cursos regulares das escolas com o objetivo de corrigir-se o erro pedagógico de uma apuração unilateral que tem determinado a ocorrência de um número muito maior de matriculados de origem urbana do que rural.
6. Retificação gradativa e oportuna das edificações escolares da SEAV, as quais via de regra, não têm obedecido a normas.
7. Adequadas para fins educacionais, seguindo-se desde já novas orientações quanto às construções e aos seus projetos. Em vez de, por exemplo, os imensos dormitórios coletivos utilizados em ‘caserna’, está sendo adotado o tipo de alojamento lar, que permite reunir pequenos grupos homogêneos de educandos em conjugação com a casa de família de um professor ou de um funcionário.
8. Inclusão do ensinamento das indústrias rurais nas escolas do Ministério, tendo em vista que o desenvolvimento in loco das indústrias dos produtos de origem vegetal e animal foi um dos pontos básicos para obtenção de melhor situação em nossa vida rural e do melhor equilíbrio econômico entre cidade e campo (CLEOPHAS, 1956, p. 99-100).

Em 1954, nesse contexto, foi confirmada a manutenção da Instituição pela Portaria Ministerial/MA nº 267, de 15/03/1955, publicado no Diário Oficial de 18/03/1955. Durante os anos de 1954 a 1962 foi denominada Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”, ministrando o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, com duração de dois anos, nível médio e o Curso de Extensão com duração de 01 ano

A ESERD, de 1954 a 1962, passou a oferecer os Cursos de Magistério e de Extensão em Economia Rural Doméstica. Para o Curso de Magistério, nível de 2º ciclo, com um currículo de dois anos com função teórico e prática visava oportunizar a formação feminina, com a fixação de conhecimentos que pudessem modificar comportamentos rotineiros na vida familiar com os conhecimentos adquiridos na formação. A egressa do curso, com o Diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica poderia se tornar uma orientadora nos Cursos de Extensão e professora habilitada a lecionar disciplinas relacionadas ao ensino nas Escolas Primárias Rurais e nas Escolas de Ensino Agrícola.

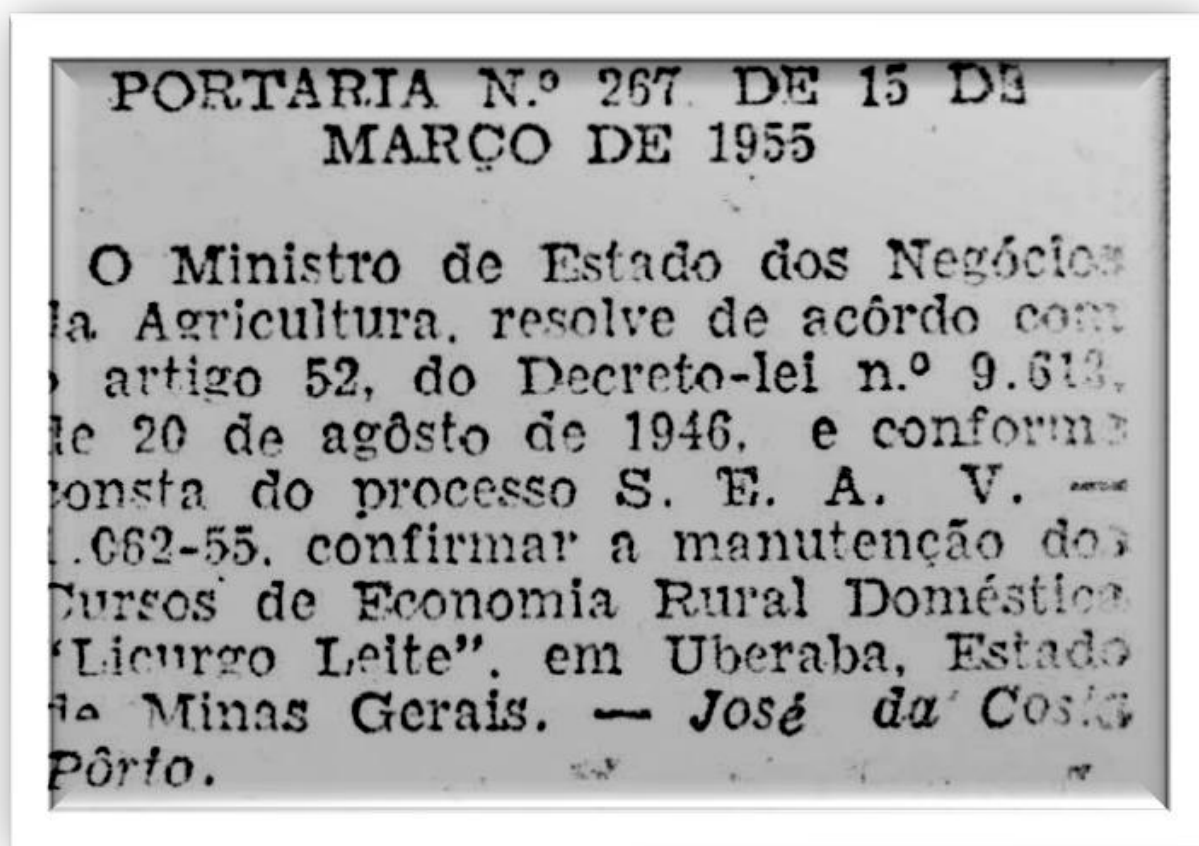


Figura 12: Portaria nº 267, 15/03/55
 Fonte: Diário oficial, 18/03/1955, p 47.

Art. 42. Serão conferidos pelos estabelecimentos de ensino agrícola os diplomas seguintes:

[...]

3. Aos que concluírem os cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica, de Didática do Ensino Agrícola ou de Administração do Ensino Agrícola, respectivamente, o Diploma de Licenciado em Economia Rural Doméstica, licenciado em Didática do Ensino Agrícola ou Técnico em Administração do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

O Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica com duração de 01 ano visava a preparação de jovens que viessem a atuar junto às famílias rurais, utilizando-se dos conhecimentos escolarizados adquiridos para incorporar novos hábitos e atitudes, alterando, muitas vezes, a maneira de ser e de viver desses grupos. A finalidade do Curso de Preparação de Economia Doméstica Rural era proporcionar à mulher camponesa uma educação funcional de base, a qual lhe possibilitasse viver em seu próprio meio em nível mais elevado e condições higiênicas satisfatórias. Sua característica principal era o conhecimento de aspectos da vida no meio social e no lar (BRASIL, 1969, p. 13).

A partir de meados de 1954 foram adotadas diretrizes para o ensino agrícola e veterinário: desenvolvimento da educação extensiva, que se propõe a atingir o habitante rural de qualquer idade ou sexo, no seu próprio ambiente de trabalho; prática de aprendizado de agricultura em função das próprias atividades agrícolas, evitando-se o processo de caráter exclusivamente livresco e verbalístico; instalação de centro social rural, junto a cada um dos estabelecimentos de ensino, no sentido de congregar alunos, professores, funcionários e membros da própria comunidade então beneficiada pela constante intercomunicação de todas as suas partes; inclusão da educação feminina, para a vida rural, nos programas de trabalho do Ministério da Educação e Cultura, nos quais até agora vinham preponderando fortemente as iniciativas relacionadas com a educação masculina, introdução de testes de nível mental e vocacionais para a agricultura, antes das provas de conhecimentos gerais a que se submetem os candidatos aos cursos regulares das escolas, com o objetivo de corrigir-se um erro de uma apuração unilateral que tem determinado a ocorrência de um número muito maior de matriculados de origem urbana do que de origem rural, retificação gradativa e oportuna das edificações escolares as quais, via de regra, não tem obedecido a normas adequadas para fins educacionais, seguindo novas orientação quanto às construções e aos projetos; inclusão do ensinamento das indústrias rurais nas Escolas do Ministério da Agricultura tendo em vista que “o desenvolvimento *in loco* das indústrias dos produtos de origem vegetal e animal foi um dos pontos básicos para obtenção de melhor situação em nossa vida rural e do melhor equilíbrio econômico entre a cidade e o campo” (CAFÉ FILHO, 1955, p.184).

Nesses termos a Portaria n° 356, de 12 de Março de 1954, editada pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura João Cleophas, estabeleceu as disciplinas para o curso, distribuindo-as nas primeiras e segundas séries.

Art. 8.º As disciplinas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, serão distribuídas obedecendo à seriação seguinte.

Primeira série:

- 1) Cultura Geral: Português, Matemática e Ciências Naturais.
- 2) Educação Sanitária; Higiene e Dietética.
- 3) Cultura Social: Sociologia Geral, Direito Usual e Canto Orfeônico.
- 4) Economia Doméstica; Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais, corte e Costura, Indústrias Rurais Caseiras e Engomado.
- 5) Psicologia,
- 6) Desenho.

Segunda série:

- 1) Cultura Geral; Português e Matemática,
- 2) Educação Sanitária: Higiene; Enfermagem e Puericultura;
- 3) Cultura Social: Sociologia Rural e Canto Orfeônico, Educação Física.
- 4) Economia Doméstica: Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseira e Trabalhos Manuais,
- 5) Metodologia Geral e Especial.
- 6) Desenho.
- 7) Religião (facultativo) .

Art. 11. O ano escolar dividir-se-á em dois períodos de férias, a saber:

- a) períodos letivos, de 1 de março a 30 de junho e de 16 de julho a 15 de dezembro
- b) períodos de férias, de 1 a 15 de julho e de 16 de dezembro a 1 de Março.

Parágrafo único. Em casos excepcionais o Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário poderá; alterar as datas acima fixadas, quando plenamente justificadas (BRASIL, 1954).

A Economia Doméstica era considerada no Brasil, não apenas a “Lei que governa a casa”, mas deveria estabelecer ações para o desenvolvimento pessoal, do grupo e da comunidade, fossem na família, no ambiente ou na comunidade. Foi considerada nas atividades do Ministério da Agricultura fator primordial para planejar o emprego de recursos naturais, suprimindo as necessidades do lar ou do próprio meio (LIMA, 1961).

Para o desenvolvimento de seus cursos, a Instituição tinha como fundamento a formação das mulheres da comunidade rural. Com caráter eminentemente educativo, procurava prepará-las para que pudessem agir por si próprias, com o objetivo de estimular a formação de uma estrutura econômico-social sólida nas comunidades rurais. Para isso adotou técnicas e métodos diversos de outras escolas de formação, pois contava essencialmente com os recursos humanos e materiais de ordem local. Isso só se tornou possível porque as reformas educacionais ampliaram o acesso da mulher à educação formal, ao mesmo tempo em que promoveu maior importância da ação feminina na estrutura familiar e social.

Dessa forma, a escola buscou a cooperação de pessoas com conhecimentos na sociedade local que demonstraram possuir capacidade técnica e idoneidade moral, a fim de que pudessem incumbir-se da realização de tarefas técnicas. Uma das maiores dificuldades para a plena atuação foi a escassez de professores e técnicos para as várias atividades especializadas que precisavam ser desenvolvidas no curso. Tratou-se então de formar e treinar as pessoas necessárias para a realização dos programas e cursos. Essas atividades foram

norteadas pela SEAV com dois pontos a serem considerados: a) conhecimento socioeconômico da região; b) capacitação de pessoas para execução de trabalhos com uma nova concepção de desenvolvimento do meio rural.

Newton Belleza (1955), Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura considerava que à SEAV, vinculada ao Ministério da Agricultura, cabiam as atribuições de caráter normativo para a educação aplicada à agricultura e a sua incumbência de ministrar diretamente, ou fiscalizar, esse ramo de ensino, em todos os seus graus e modalidades. Ele reconhecia que havia limites relacionados aos assuntos de interesse agrícola, mas afirmava que variados eram os aspectos pelos quais se poderia fazer uma apreciação das diretrizes de ensino.

Por conseguinte, deveria haver apreciação das diretrizes aconselháveis ao andamento dos trabalhos agrícolas que pela complexidade, dependiam de múltiplos fatores. Propôs então que para obter uma modificação de melhoria na vida do homem rural, o que mais importava era o aspecto educativo. Para isso, caso a SEAV desejasse se tornar o órgão realizador e estimulador da educação do homem rural, encarada em seu todo, deveria garantir uma efetiva integração ao meio e às formas convenientes de suas atividades e à própria vida, componentes pedagogicamente inseparáveis. Também não deveria restringir os seus trabalhos à formação das novas gerações somente pelos cursos regulares como acontecia.

Os frutos da educação somente aos que se achavam na “idade escolar”, a infância e adolescência, só persistiriam, em grande parte, na medida em que os que se achassem fora dela recebessem também assistência educativa apropriada ajustando-se às constantes e movediças necessidades de melhor adaptação à sociedade. Para isso, Belleza (1955) reforçou que a SEAV por meio da educação extensiva deveria atingir o ser humano de todas as idades e ambos os sexos, quer no seu próprio ambiente de trabalho, quer atraindo-o à participação nas atividades da escola. Ainda assim, a tarefa só se completaria se na educação das populações rurais, fossem concedidas à mulher rural as mesmas oportunidades educativas dispensadas ao homem rural. Ressaltou que eram inúmeras as escolas brasileiras existentes para rapazes enquanto representavam apenas tentativas, em número, reduzido, escolas para as moças.

Belleza (1955) deliberou que a educação para a economia rural doméstica, além da igualdade de direito da mulher de ingressar nas escolas de agricultura, habitualmente frequentadas só por homens, apresentava-se como um dos pontos mais significativos na promoção e estímulo da educação das populações rurais. Para ele, a mulher era o núcleo das

atividades da família que, por sua vez, era o núcleo da vida nas comunidades. Sem o seu concurso não seria, portanto, possível obter a transformação rápida e eficiente do meio rural para uma vida melhor.

Dessa forma, a preparação da mulher, em especial a do campo, passava pela escolarização do cotidiano doméstico para uma existência condigna, e o devido esclarecimento de seu papel na sociedade, função que ela deveria assumir inadiavelmente para a consolidação da economia doméstica das famílias e, por conseguinte, da pátria brasileira. Representava, contudo, mais uma forma de submissão à dominação do capital, ao mercado de consumo e à influência norte-americana em franca expansão no país. A preocupação era por configurar o maior número de unidades escolares e a multiplicação de cursos profissionalizantes agrícolas.

Sem alteração imediata no andamento dos trabalhos educativos predominantes entre nós, será de toda a conveniência introduzir-se em nosso meio, a título experimental em começo, essa modalidade, de educação profissional, que se chama no Estados Unidos da América do Norte de *vocational education* em igualdade de condições quanto aos recursos financeiros disponíveis, permite essa modalidade de educação profissional a manutenção de muito maior número de unidades escolares, possibilitando multiplicação de cursos profissionais agrícolas, que poderão, além disso, atender as necessidades dos pontos mais distantes do país, onde já existem escolas secundárias. Como foi mais baixo o nível cultural do nosso homem do campo do que nos Estados Unidos, haverá aqui, evidentemente, menor número de escolas secundárias nas zonas rurais, do que lá o que aconselha experimentar também esse tipo de formação profissional em nível mais baixo, junto às escolas primárias. Para a execução de um programa dessa natureza será de inestimável valor a colaboração que está sendo solicitada de educadores especializados norte-americanos, através do Escritório Técnico de Agricultura que se acha em funcionamento entre nós mediante convênio assinado entre os Governos brasileiro e norte-americano⁶¹ (BELLEZA, 1955, p. 5).

A partir de 1955, com a necessidade de aprimorar seus cursos, organizar melhor as salas e departamentos, aperfeiçoar os espaços entre outros motivos, a instituição passou a funcionar em prédio alugado na Avenida Leopoldino de Oliveira, nº 591.

⁶¹ Referência aos convênios geridos pelo ETA.



Figura 13: Prédio na Av. Leopoldino de Oliveira.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1955.

Fonte: Acervo da Instituição.

A figura 13 mostra o prédio amplo, até hoje existente, na região central de Uberaba, em cujas instalações o curso funcionou durante o período de 1955 até 1959. Coerente com a visão das escolas modernas a escola dispunha de salas espaçosas para as aulas, oficinas e administração. As condições arquitetônicas escolares e seu entorno, eram coerentes com a preocupação vigente no período com as condições de higiene e ensino secundário profissionalizante. O prédio escolar era por si mesmo um programa, uma espécie de discurso que se instituía em sua materialidade. Era necessário conquistar as mulheres para a frequência e matrícula na instituição. Um espaço agradável, limpo e bonito contribuiria para estimular sua permanência e conclusão dos cursos.

Era preciso dispor adequadamente o prédio na área urbana. Era preciso facilitar o acesso à escola. O ponto a ser instalada a escola compunha um “elemento curricular”, pois dependendo de sua localização a escola poderia ser considerada como o centro de um

urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal. A ESERD, nesse segundo momento, também ocupou área central de Uberaba. A Avenida Leopoldino de Oliveira, na Figura 14, era e ainda é a principal via de acesso ao centro comercial e industrial da cidade, interligando as várias regiões e liberando acesso aos bairros.



Figura 14: Av. Leopoldino de Oliveira.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1950.

Fonte: APU.

Ao se instalar a ESERD nas regiões centrais da cidade houve um empenho para se comprovar “[...] a centralidade que o lugar da educação deveria representar como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos mais pobres”. Os dois prédios escolhidos para abrigar a ESERD denotavam uma projeção dos ideais republicanos, como exposto por Faria Filho embora o excerto anterior se tratasse de outra realidade, é possível verificar as aproximações com Uberaba, nesse período influenciando notadamente as cidades, isto é “[...] o prédio escolar, utilizando-se da

linguagem arquitetônica, deveria inscrever-se no espaço da cidade, materializando e dando a ver, as projeções político-culturais republicanas [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 58)⁶².

Em 1959, por uma série de fatores, incluindo a dificuldade de arcar com os alugueis do prédio, a instituição passou a funcionar nas dependências do Parque Fernando Costa, na Praça Vicentino Rodrigues Cunha. Isso se deveu principalmente pela relação existente entre a Economia Rural Doméstica e Agropecuária, pois vinculadas ao ensino agrícola se dedicavam à produção, à agricultura ou à pecuária. Além disso, a área pertencia ao Ministério da Agricultura. Como a Economia Rural Doméstica definia sua concepção de formação com a função de formar para o trabalho que pudesse garantir melhor aproveitamento dos recursos e objetivava o alcance da melhoria da qualidade da produção e da vida familiar, o amplo espaço existente dinamizaria as atividades escolares em sintonia com as atividades desenvolvidas pela Associação Brasileira de Criadores de Gado Zebu, a ABCZ. Próxima às reuniões quase mensais dos produtores rurais ligados à ABCZ a escola teria ainda maior alcance da população feminina relacionada com a atividade rural.

O relatório de 1958, emitido pela direção e encaminhado ao Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário informava essas dificuldades.

Esclarecemos que o prédio se acha de fato com grandes rachaduras nas paredes e abaulamentos de pisos em vários cômodos, o que tem preocupado a Diretora quanto à segurança para o funcionamento da Escola. Não possuímos número tão elevado de alunas para provocar tal coisa. Com a visita de engenheiro solicitado pela Diretora pudemos confirmar que as bases mal feitas e construção defeituosa viessem trazer essas consequências. [...] os alugueis são pagos mediante Empenhos. O de 1957, referente a esse assunto foi o de nº 3 de 17/06/57. Aliás, quando acontece de haver atraso de pagamento de aluguel a Diretora chega a dispender de seu dinheiro para reembolsá-lo quando o proprietário recebe a quantia correspondente (ESERD, 1958, pp. 1-2).

Novamente se depreende a classe social a que pertencia a Diretora: filha da elite, pois figura ilustre na sociedade constituindo por si um fator para sua indicação à direção como descrito mais adiante, podia arcar com as despesas da escola. Diretora, professores e funcionários sentiram a necessidade de conseguir um prédio próprio destinado à escola, seguindo as condições adequadas para sua finalidade e como continuidade na cidade das

⁶² Mesmo quando a ESERD construiu o prédio da própria escola, numa área pertencente ao Ministério Público, com fácil acesso e interligação à BR 262 que facilitava os deslocamentos para Brasília, uma região desenvolvimentista, bem localizada e próxima ao grande acontecimento da cidade: as exposições. Esse fato talvez se relacione a ideia de se encontrar mais próxima ao perfil de suas alunas ligadas ao meio rural. Tratava-se de se equiparar às melhores escolas mineiras.

práticas destinadas à economia rural. No mesmo relatório a Diretora descreve a assinatura do termo de compromisso e a necessidade de reparos do pavilhão para onde se mudaria.

Foi assinado o termo de compromisso para a entrega do pavilhão em 29 de janeiro de 1958 ficando o mesmo a disposição desta Escola a partir daquela data. Não se apresenta, entretanto esse prédio em condições ainda para acomodar uma Escola necessitando de reparos e adaptações (ESERD, 1958, pp. 1-2).



Figura 15: Parque Fernando Costa.
Fotógrafo: sem identificação.
Data: 1960.
Fonte: APU.

No Parque Fernando Costa, Figura 15, havia um “galpão” pertencente à União em um espaço que poderia ser utilizado para as aulas, muito embora, em princípio, fosse considerado impróprio para a prática do ensino. Constituiu, contudo, um espaço estratégico. O Parque era destinado às exposições rurais e assim, muitas moças por ali passavam e tomavam conhecimento da escola. A escola era uma instituição fundamental para a educação das mulheres e “moças rurais” e para a reforma da sociedade uberabense. Com amplo espaço

destinado apresentação de animais, a visita de autoridades governamentais, se mostrou como possibilidades para a educação das moças de família.

Desse modo, a área destinada à ESERD constituía parte do Parque Fernando Costa e não havia preocupação em se separar as áreas, porque os dois estabelecimentos eram mantidos pelo Ministério da Agricultura. Essa situação perdurou por muitos anos, só sendo resolvida em 1960. Da área pertencente Ministério da Agricultura, 5.333,60m² foram destinados à ESERD como se vê localizado na Figura 16.

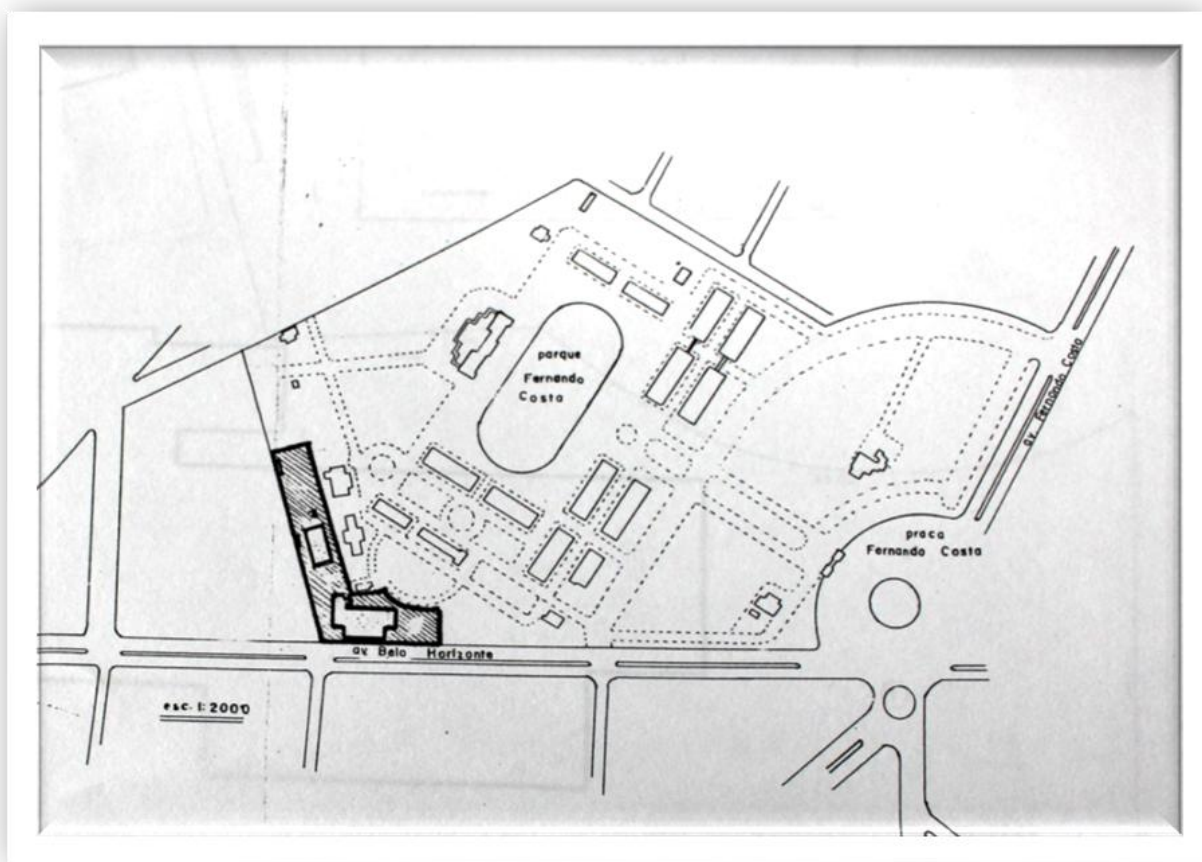


Figura 16: Localização da ESERD no Parque Fernando Costa.
Fonte: ESERD, 1977.

O primeiro pavilhão destinado à ESERD havia sido construído para alojamento, mas com uma reforma foi adequado e funcionou regularmente atendendo as atividades da escola. Na área de 642,15m² desse pavilhão de alvenaria, foi construída uma ala com forro de concreto armado.

Uma segunda ala foi construída com 195,75m², também em alvenaria, mas com forro de madeira. As dependências da escola contavam com sala para direção, sala para secretaria, 02 banheiros para professores, 01 banheiro coletivo com 06 bacias para as alunas, 01 sala de lavatórios, 01 rouparia, 01 sala de banho, 01 sala de professores, 02 cozinhas, 01 dispensa, 03

salas de aula, 01 Departamento de Vestuário, 01 Departamento de Puericultura e enfermagem, 01 Departamento de Arte e Decoração do Lar, 01 Departamento de Nutrição, 01 Departamento de Industrialização, 01 Laboratório de Preparo de Alimentos conjugado com Refeitório, 01 lavanderia, 01 Pocilga, 01 galinheiro, 01 Biblioteca. Essas alas atenderam, com poucos acréscimos ao longo dos anos, todos os cursos de Economia Doméstica até seu encerramento. Na legenda: 1) terreno; 2) Prédio da Escola; 3) almoxarifado; 4) galinheiro; 5) quadra; 6) chiqueiro. Embora o galinheiro e o chiqueiro não apareçam, estes foram construídos após a quadra, ao fundo do terreno, para onde a seta aponta para as aulas destinadas à disciplina “Criação de Animais Domésticos”, visava ao estudo e utilização das espécies domésticas de maior significado econômico na região, Figura 17.

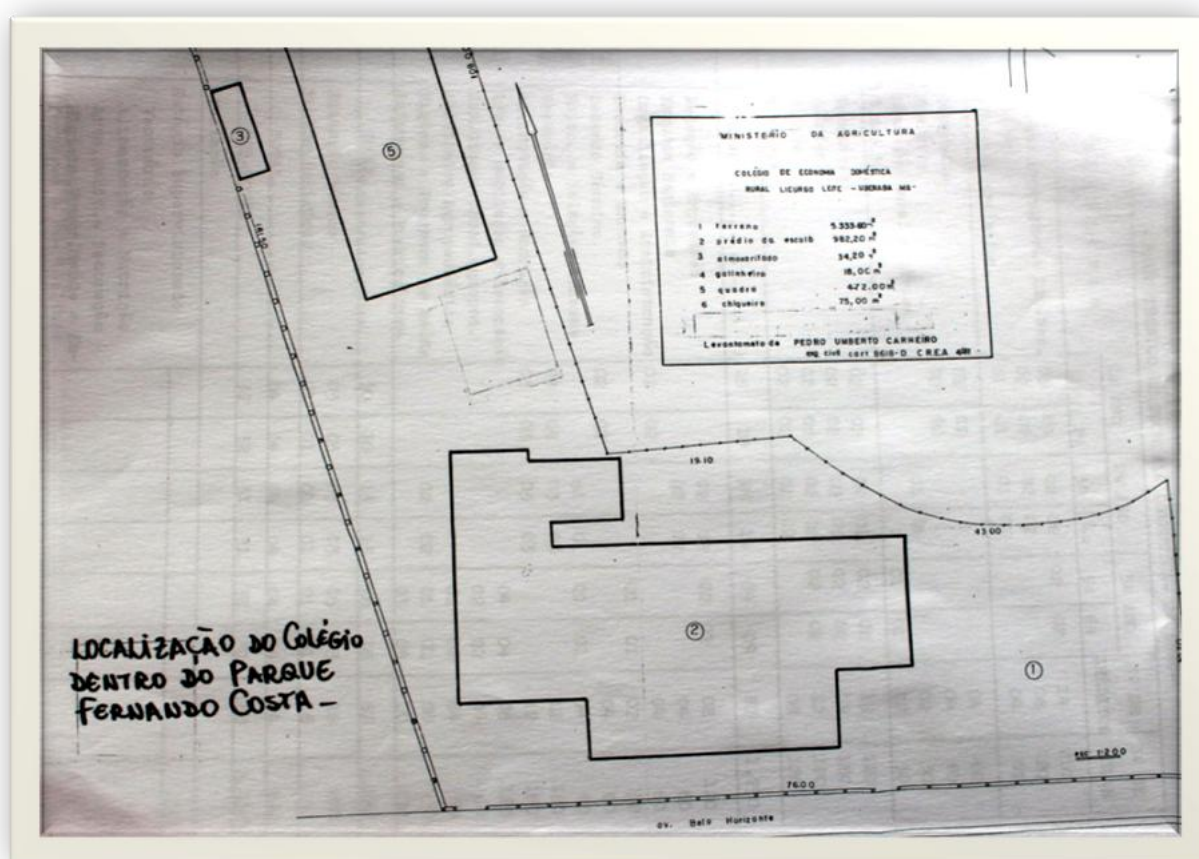


Figura 17: Alas do Curso de Economia Doméstica.
 Fonte: ESERD, 1977.

Coerentes com a visão higienista em relatório encaminhado à SEAV, em 1962, a diretora ressaltou que “todas as dependências estão em ótimas condições de conservação e limpeza”. No mesmo relatório, a diretora acrescentou que “todas as salas são bem iluminadas e possuem quadro negro, mesa do professor, mobiliário próprio para o corpo discente, etc.[...]”

Os departamentos são utilizados por todas as turmas em sistema de revezamento” (ESERD, 1962, p. 5-8). Esse revezamento funcionava da seguinte forma, enquanto uma turma permanecia em sala de aula a outra era distribuída nas aulas destinadas à Formação Especial como Higiene, Enfermagem, Vestuário entre outras. Os fundamentos dessas disciplinas podiam ser ministrados de acordo com o horário estabelecido pela escola e com o desenvolvimento pedagógico.

Apenas sete anos após sua fundação, com recursos liberados pela SEAV, a sede própria da ESERD, situada na Av. Belo Horizonte s/n, hoje denominada Av. Edilson Lamartine Mendes, nº 300, no Bairro Parque das Américas, foi construída.



Figura 18: Fachada do primeiro prédio próprio da ESERD.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1960.

Fonte: Acervo da Instituição.

O prédio visualizado na figura 18 foi construído de acordo com as instruções da SEAV. O ambiente físico destinado à escola constituía requisito necessário e fundamental para seu funcionamento, podendo influir na relação da população com a escola. Denotava ainda a marca das políticas governamentais instituídas pelo Ministério da Agricultura que visava expandir os cursos profissionalizantes incluindo a oferta de cursos para as mulheres.

Em 20 de dezembro de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, o sistema educacional brasileiro foi reestruturado. O ensino técnico agrícola passou a compreender dois ciclos: o ginásio e o colégio, com a duração de 04 (quatro) e 03 (três) anos, respectivamente. Foi somente com a promulgação dessa Lei que os ramos dos cursos médios (2º ciclo) passaram a conferir aos alunos o direito de acesso ao ensino superior.

Para atender às diretrizes da LDB, a Lei Delegada nº 09 de 11-12-1962 determinou a reestruturação do Ministério da Agricultura e do Regimento da SEAV pelo Decreto nº 52.666, de 10 de outubro de 1963. O artigo, nº 28 desse Decreto estabelecia que os Colégios de Economia Rural Doméstica poderiam ministrar Cursos Ginasiais Agrícolas com duração de 04 anos e Curso Colegial de Economia Doméstica com duração de 03 anos, bem como outros cursos práticos, de treinamento, de extensão e de aperfeiçoamento que se destinavam ao preparo rápido e técnico, principalmente da população feminina.

Em 1963, para se ajustar às normas de ensino traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4024/61, A ESERD passou a oferecer os cursos Ginásial e Colegial de Economia Doméstica Rural. A Instituição deixou de ofertar o Curso de Magistério, nível de 2º grau. A duração do Curso Colegial profissionalizante era de três anos, com equivalência aos cursos científicos e atribuía ao concluinte o diploma de Técnico em Economia Doméstica Rural. A duração do Curso Ginásial era de quatro anos e atribuía ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola.

Art. 20º- Ao aluno que concluir o 1º ciclo de ensino agrícola será conferido o diploma de Mestre Agrícola e aos que concluírem os cursos técnicos, do 2º ciclo, o diploma de Técnico na atividade correspondente ao curso feito (BRASIL, 1962).

O plano da Instituição para ofertar os Cursos Ginásial, Colegial e de Preparação foi aprovado em 29/01/1963, Processo MEC nº 201.842/63. Em 1964, teve sua denominação alterada para Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”, em conformidade com o artigo 28, capítulo VIII, Decreto Lei nº 52.666, de 11/10/1963.

O quadro comparativo ilustra o Ensino Agrícola que foi instituído.

Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto Lei nº 9613 de 20 de agosto de 1946	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961		
	Sistema em Vigor	Projeto do I Encontro de Diretores	Projeto Atual da Divisão de Estudos Pedagógicos da SEAV
<p>1º Ciclo (04 anos) Iniciação Agrícola (02anos) Mestria Agrícola (02 anos)</p> <p>2º ciclo (03 anos)</p> <p><u>Cursos Técnicos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agricultura 2. Horticultura 3. Zootecnia 4. Práticas Veterinárias 5. Indústrias Agrícolas 6. Laticínios 7. Mecânica Agrícola <p>Curso Pedagógico (02 anos) Magistério de Economia Rural Doméstica</p>	<p>1º Ciclo (04 anos) Ginásio Agrícola</p> <p>2º ciclo (03 anos) Colégio Agrícola</p> <p><u>Cursos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico Agrícola 2. Técnico em Laticínios 3. Técnico em Viticultura e Enologia 4. Técnico em Economia Doméstica Rural 	<p>1º Ciclo (04 anos) Ginásio Agrícola</p> <p>2º ciclo (03 anos) Colégio Agrícola</p> <p><u>Cursos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico Agrícola <ol style="list-style-type: none"> a) Agricultura b) Pecuária c) Mecânica Agrícola 2. Técnico de Indústrias Agropecuárias Alimentares <ol style="list-style-type: none"> a) Laticínios b) Viticultura e Enologia c) Indústrias de Carnes e Derivados d) Indústrias de Grãos, Raízes, Tubérculos. e) Indústrias de Pescado 3. Técnico de Economia Doméstica Rural 	<p>1º Ciclo (04 anos) Ginásio Agrícola</p> <p>2º ciclo (03 anos) Colégio Agrícola</p> <p><u>Cursos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnico Agrícola (facultado diversificação) 2. Técnico de Indústrias Agropecuárias (facultado diversificação) 3. Técnico de Economia Doméstica Rural

Quadro 13: Estrutura do Ensino Agrícola.

Fonte: Acervo da Instituição.

Com o Decreto Lei nº 60.731, publicado no Diário Oficial de 19/05/1967, a Instituição foi transferida para o MEC e passou a ser supervisionada pela Diretoria do Ensino Agrícola - DEA. Essa diretoria foi posteriormente incorporada ao Departamento de Ensino Médio, DEM.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) uma nova estrutura foi prevista para o sistema de ensino. O primeiro grau passa a ter a duração de 08 (oito) anos e o segundo grau de 03 (três) anos. Essa lei enfatizou o ensino profissionalizante.

O Decreto nº 72.434, de 09/07/1973, publicado no Diário Oficial de 10/07/1973, criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, COAGRI, que prestaria a partir daí, assistência técnica e financeira aos estabelecimentos de ensino profissionalizantes vinculados ao MEC. O Art. 2º desse Decreto assegurava autonomia administrativa e financeira à COAGRI. Esse fato permitiu à ESERD rápida evolução, uma vez que os recursos da comercialização de produtos excedentes obtidos na produção da escola podiam ser reaplicados na própria instituição e não seriam mais recolhidos ao Tesouro Nacional.

O Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975 alterou o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura ampliou sua finalidade nos Art. 2º. Decretou no Art. 1º sua nova denominação passando a ser Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário, mantendo, contudo, a mesma sigla. O colégio passou a ser vinculado a essa Coordenação, Art. 3º.

Art. 1º A Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI, órgão central de direção superior do Ministério da Educação e Cultura, criada pelo Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, passa a denominar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, assegurada a autonomia administrativa e financeira, concedida nos termos do artigo 2º do referido Decreto.

Art. 2º A COAGRI tem por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário.

Art. 3º São subordinados à COAGRI os estabelecimentos de ensino agrícola e os Colégios de Economia Doméstica Rural do Ministério da Educação e Cultura, na esfera da administração direta (BRASIL, 1975).

Posteriormente, o MEC foi reestruturado e as Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial foram agrupadas no Departamento de Ensino Médio – DEM que passou a coordenar todas as escolas que ofereciam cursos colegiais.

Em 04 de setembro de 1979, com o Decreto nº 83.935, o Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite” recebeu a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba – EAFU⁶³.

A figura 19 mostra a localização central e privilegiada de todos os prédios destinados à ESERD. Ressalta-se que a exceção é a Unidade I destinada à Escola Fazenda visualizada no

⁶³ Isso se deu porque com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, o Governo dispôs: Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado. [...] Art. 2º Se a sede da universidade ou da escola técnica federal for em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade (BRASIL, 1965).

alto da figura. A Unidade I foi construída para atender a solicitação da COAGRI para implantação do Curso de Agropecuária e deveria estar situada na zona rural para atender as configurações do ensino que ficou conhecido como Escola-Fazenda⁶⁴.

Aqui se faz apenas menção à Unidade I, a Escola Fazenda, porque não é objeto desse estudo, muito embora, tenha sido acrescida à ESERD a partir de 1982. Na Unidade I, o Curso de Economia Doméstica não se instalou, permanecendo em funcionamento na Avenida Edilson Lamartine Mendes.

Em 1982, o curso colegial foi transformado em Curso Técnico de Economia Doméstica e passou cada vez mais a enfatizar os feitiços típicos da profissão, habilitando profissionais que respondessem às expectativas apresentadas pelo mercado de trabalho. Como a abrangência do currículo era muito ampla, esbarrava com áreas de atuação de outros profissionais⁶⁵. O quadro 14 sintetiza os Cursos ministrados pela ESERD.

Cursos	Início/término
Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica	1953-1962
Curso de Preparação em Economia Doméstica Rural	1963 -1971
Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica	1954-1963
Curso Ginasial de Economia Doméstica Rural	1963 -1972
Curso Colegial de Economia Doméstica Rural	1961 -1981
Curso Técnico de Economia Doméstica Rural	1980 -1997

Quadro 14: Cursos ESERD.

Com essa problemática identificada, vários encontros e seminários foram realizados pela SEAV e pela COAGRI objetivando delinear a profissional Economista Doméstica, bem como delimitar seu campo de atuação. Em decorrência dessas discussões, o currículo oferecido pela escola, também passou por várias modificações. Em alguns momentos, a ênfase recaiu sobre a extensão e a formação para o Magistério, em outros para atividades autônomas e, nos últimos estágios, o curso buscou habilitar o profissional como “agente de transformação social, cuja atenção maior deveria estar voltada para a família e para a comunidade, com a função de melhoria da qualidade da família”.

⁶⁴ O sistema Escola-Fazenda foi implementado nas Escolas Agrotécnicas numa visão sistêmica de encaminhar o estudante para sua auto sustentação. Preconizado pela COAGRI, a educação pelo trabalho era incorporada às práticas pedagógicas e se desenvolvia em todas as escolas agrotécnicas da rede federal, não importava sua localização, com a intenção de colocar em prática a integração entre tecnologia, os métodos tradicionais de ensino, o trabalho e a produção, com vistas a incentivar a atuação e o retorno dos alunos às comunidades de origem. Nesse sistema, integrava-se a realidade do internato e a convivência cooperativa (FERREIRA, 2011).

⁶⁵ Nesse ano, foi ofertado o Curso Técnico em Agropecuária correspondendo a uma antiga reivindicação da escola e como resposta ao MEC que pressionava para a extinção do Curso de Economia Doméstica na ESERD.

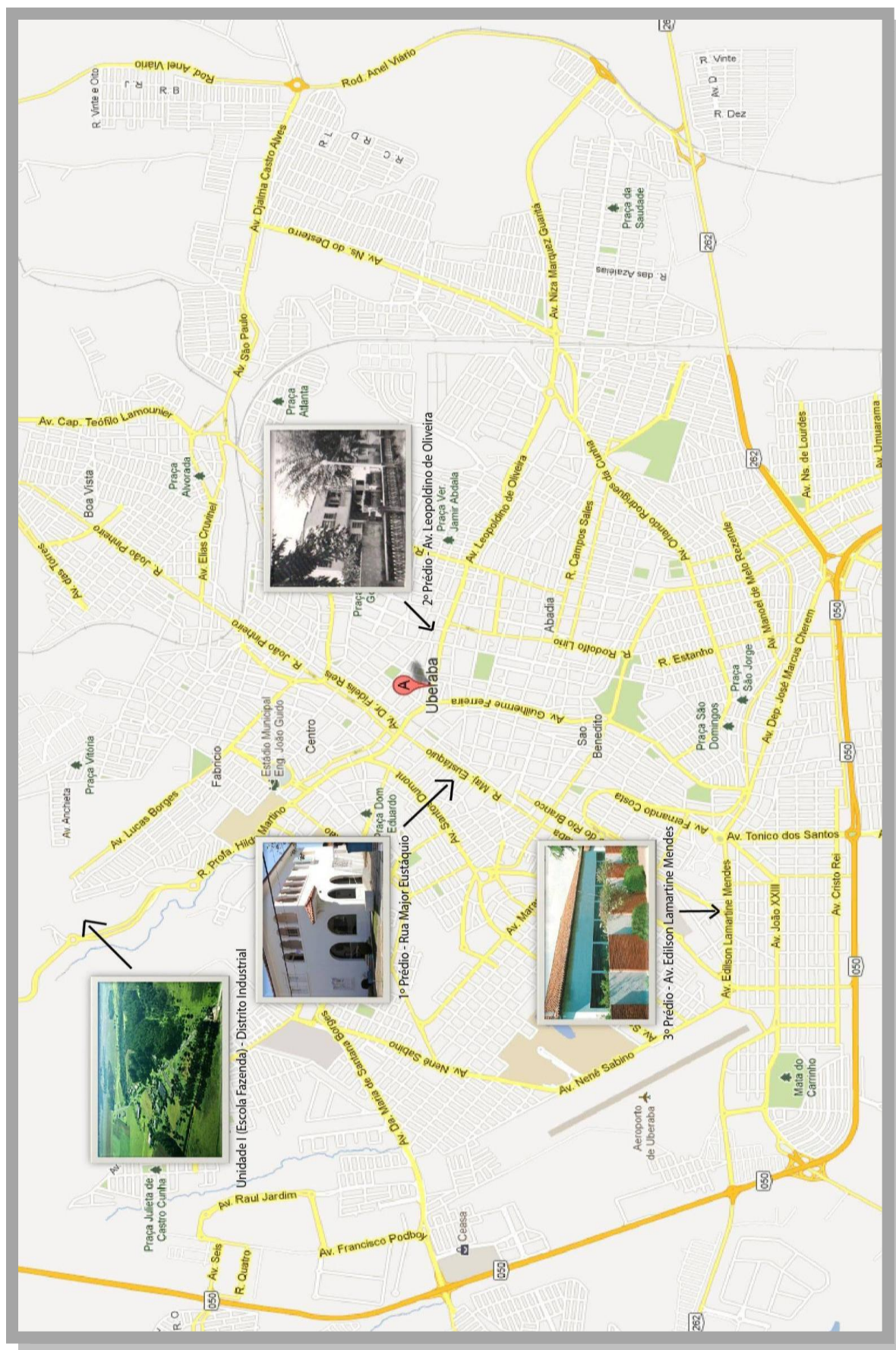


Figura 19: Localização dos Prédios de funcionamento da ESERD.

Desde sua fundação, a instituição passou por inúmeras mudanças com o objetivo de cumprir projetos e concepções educativas concernentes com as políticas públicas de governo. O quadro 15 mostra de modo consolidado as transformações vivenciadas pela instituição.

Data	Legislação	Nome da instituição	Curso
Agosto de 1953	Autorização SEAV, Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946	Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica.	- Curso de Treinamento em Economia Rural Doméstica, de agosto a dezembro.
02/12/1954	Exposição de Motivos nº 93, 02/12/1994 – Processo nº 6.010/54, aprovado pelo Presidente da República.	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”.	- Curso de Extensão em Economia Rural Doméstica, Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica, Curso Prático com duração de 01 ano. - Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica com duração de 02 anos.
15/03/1955	Portaria Ministério da Agricultura nº 267 – Processo SEAV-MA nº 1062/55 – Publicado no DOU em 18/03/1955.	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”.	- Curso de Extensão em Economia Rural Doméstica, Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica, Curso Prático com duração de 01 ano. - Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica com duração de 02 anos.
1964 ⁶⁶	Decreto 52.666 de 11/10/1963, Artigo 28.	Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”.	- Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica com duração de 01 ano, extinto em 1971. - Curso Ginásial Economia Doméstica Rural ⁶⁷ , início em 1963 e extinto em 1971. - Curso Colegial em Economia Doméstica Rural com duração de 03 anos.
04/09/1979	Decreto nº 83.935/79	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba “Licurgo Leite”.	- Curso Colegial em Economia Doméstica Rural com duração de 03 anos, início em 1963 e extinto em 1982. - Curso Técnico em Economia Doméstica Rural com duração de 03 anos ⁶⁸ .
16/08/2002 ⁶⁹	Decreto Presidencial s/nº de	Centro Federal de Educação	Curso Superior em Tecnologia⁷⁰: Alimentos, Análise e

⁶⁶ Em 1963, pela necessidade de se ajustar à Lei 4024/61 foi transformada em escola técnica.

⁶⁷ O ensino secundário compreendia o ensino agrícola ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial.

⁶⁸ O Curso Técnico em Agropecuária foi implantado a partir de 1982.

⁶⁹ Embora o período analisado se encerre em 1997, data da última turma formada em Economia Doméstica, é relevante citar as mudanças da instituição até a atualidade.

	16/08/2002, publicado no DOU de 19/08/2002.	Tecnológica de Uberaba	Desenvolvimento de Sistemas, Irrigação e Drenagem, Desenvolvimento Social, Gestão Ambiental, Bacharelado em Zootecnia. Cursos Técnicos de Nível Médio: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria na modalidade PROEJA ⁷¹ , Análise e Produção em Açúcar e Álcool, Agropecuária, Desenvolvimento de Comunidades, Informática, Nutrição e Dietética. Ensino Médio e Ensino Médio PROEJA.
29/12/2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/Campus Uberaba	Curso Superior em Tecnologia: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia Agrônômica; Licenciaturas em: Ciências Sociais, Química, Ciências Biológicas Cursos Técnicos de Nível Médio: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria na modalidade PROEJA, Informática, Nutrição e Dietética, Ensino Médio e Ensino Médio PROEJA.

Quadro 15: Nomes da Instituição e Cursos.

3.3. Cursos e currículos

Na ESERD, o Curso de Economia Rural Doméstica surgiu por meio do Curso de Treinamento em Economia Doméstica⁷², de maneira diferenciada, sob a direção de Diva Leite Santos. Esse curso era considerado pelo Ministério da Agricultura como uma atividade de extensão. As estudantes eram mulheres e, naquela época, a escola estava subordinada à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV do Ministério da Agricultura.

⁷⁰ Esses cursos foram sendo implantados ao longo de 1982 quando se iniciou o segundo curso ofertado pela ESERD: o Curso Técnico em Agropecuária. Como não são objetos desse estudo serão apenas mencionados para conhecimento dos rumos que a instituição seguiu.

⁷¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

⁷² Na ESERD foi encontrada uma matriz discriminando as disciplinas ministradas nesse primeiro curso. Não há registros das matrículas ou concluintes do curso. Uma aluna desse curso relatou as atividades desenvolvidas e permitiu a divulgação do certificado.

O programa do Curso Treinamento em Economia Doméstica, Preparação em Economia Doméstica e outros eram destinado à educação das populações rurais brasileiras, incluindo a educação do homem do campo e se desenvolvia por meio das Escolas de Iniciação Agrícola, Agrotécnicas e por meio daquelas destinadas à educação da mulher rural. Essas atividades se desenrolavam por meio de cursos de Economia Doméstica Rural.

O ensino ministrado para a economista doméstica, no início da instituição, 1953, era um curso de treinamento que vigorou nos anos seguintes com denominações e cargas horárias diversas. Esse primeiro curso teve a duração de 06 meses.

Depreende-se que os conhecimentos relacionados à Economia Doméstica se encontravam intimamente relacionados com a vida pessoal e da família. A Economia Doméstica atribuía à mulher considerável soma de responsabilidades para o bem estar e o progresso social. Ao curso de treinamento cabia habilitar a mulher intelectualmente e espiritualmente para o desempenho de suas tarefas no meio rural, de forma que pudesse elevar o padrão cultural da população do campo, conseqüentemente elevando a pirâmide social brasileira a uma estrutura harmoniosa e estável.

Depois dele, a instituição ofereceu outros Cursos de Extensão Rural Doméstica de 1954 até 1962, com duração de 01 ano e denominações como Curso Rápido ou simplesmente Curso de Extensão. Todos atribuindo aos concluintes o Certificado de Treinamento em Economia Rural Doméstica. Esses cursos ministravam as disciplinas: Português, História, Organizações Sociais, Canto Orfeônico, Orientação do Ensino Rural, Educação Sanitária, Arte Culinária, Corte e Costura, Trabalhos Manuais, Puericultura, Economia Doméstica, Agricultura. O quadro 16 contextualiza as disciplinas e número de aulas semanais.

Disciplina	Aulas semanais
Português	01
Religião	01
Educação Física	01
Canto Orfeônico	01
Arte Culinária	06
Enfermagem	02
Corte e Costura	05
Atividades Agrícolas	04
Trabalhos Manuais	05
Total	26

Quadro 16: Curso de Treinamento – 1953.

Fonte: Arquivo Escolar ESERD

As interpelações com o desenvolvimento pessoal, do grupo e da comunidade eram coerentes com a preocupação relacionada à educação feminina e envolveu intenso investimento com vistas à alteração nos hábitos e costumes da sociedade para incluir as mulheres no ensino secundário.

Dessa forma, a Economia Doméstica representava um papel específico e diferenciado na educação geral do país, especificamente com a atuação no meio rural que necessitava de franca expansão para acúmulo de capital, para novas formas de socialização e convivência, para o estímulo ao consumo de modo a compor um quadro de desenvolvimento moderno e pontuado pela noção de civilidade.

Nesse sentido, confirma-se que a Economia Doméstica representava um instrumento de mudança. Era a possibilidade da educação familiar ministrada na escola, não de forma individual, mas como elemento construtivo de uma nova racionalidade para o processo de desenvolvimento em curso na sociedade brasileira, porquanto levaria as mulheres a desenvolver e compartilhar ideais comuns, na compreensão e habilidade necessária a uma vida democrática satisfatória e bem sucedida como era aspiração dos governantes.

Os Cursos de Preparação de Economia Doméstica Rural, 1963 a 1971, com duração também de um ano, tinham a finalidade de proporcionar à mulher rural uma educação funcional de base, que lhe possibilitasse viver em seu próprio meio. Sua principal função era o conhecimento das atividades a serem desenvolvidas no lar, em especial para melhorar as condições de higiene da população. A economia doméstica estabelecia assim um instrumento distinto de instrução. Visava, principalmente, a preparação das estudantes para trabalhos imediatos e formação de donas de casa eficientes, administradoras do lar e da família. No quadro 17 aparecem descritas as disciplinas e aulas semanais desse curso. Atribuía o Certificado de Curso de Preparação de Economia Rural Doméstica.

Disciplinas Cultura técnica	Aulas semanais
Nutrição e Preparo de Alimentos	04
Vestuário – Confecção e Conservação	04
Administração do Lar	02
Arte e Habitação	01
Industrialização e Conservação de Produtos Agropecuários	03
Noções de Higiene, Enfermagem e Puericultura	02

Práticas Educativas	Aulas Semanais
Atividades Agropecuárias	01
Artes Femininas	02
Orientação Educativa	01
Total	20

Quadro 17: Curso de Preparação de Economia Doméstica Rural (1963-1981).

Fonte: Acervo da Instituição.

O Curso de Magistério em Economia Doméstica Rural funcionou durante o período de 1954 a 1962 e destinava-se à formação de licenciadas em Economia Rural Doméstica, sem qualquer articulação com cursos de nível superior. As licenciadas poderiam lecionar disciplinas relacionadas ao curso nas escolas de ensino agrícola. O Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955 aprovou o Regulamento dos Currículos de Ensino Agrícola, entre eles, do Curso de Magistério em Economia Doméstica Rural.

Capítulo II

Do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica

Art. 24. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica são as seguintes:

1. Português;
2. Matemática;
3. Ciências Físicas e Naturais.

Art. 25. As disciplinas de cultura técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica são as seguintes:

1. Dietética e Arte Culinária;
2. Indústrias Rurais Caseiras;
3. Corte e Costura;
4. Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos;
5. Administração e Arranjo do Lar Rural;
6. Atividades Agrícolas;
7. Desenho Aplicado;
8. Higiene e Enfermagem;
9. Noções de Puericultura;
10. Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural;
11. Metodologia;
12. Administração Escolar;

13. Recreação e Jogos Educativos.

Art. 26. As disciplinas constitutivas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica terão a seguinte redação:

Primeira Série:

1. Português;
2. Matemática;
3. Ciências Físicas e Naturais;
4. Atividades Agrícolas;
5. Desenho Aplicado;
6. Dietética e Arte Culinária;
7. Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos;
8. Corte e Costura;
9. Administração e Arranjo do Lar Rural;
10. Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural;
11. Recreação e Jogos Educativos.

Segunda Série:

1. Português;
2. Matemática;
3. Atividade Agrícolas;
4. Dietética e Arte Culinária;
5. Indústrias Rurais Caseiras;
6. Noções de Puericultura;
7. Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos;
8. Corte e Costura;
9. Higiene e Enfermagem;
10. Administração e Arranjo do Lar Rural;
11. Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural;
12. Administração de Escolas;
13. Metodologia;
14. Recreação e Jogos Educativos (BRASIL, 1955).

Nessa época não havia uma matriz unificada para as disciplinas ministradas nas escolas profissionalizantes e cada uma determinava as disciplinas e respectivas cargas horárias com base no Decreto. Foi somente com o surgimento da COAGRI, a partir de 1978, que essa situação se alterou e foram iniciados estudos para a unificação das atividades desenvolvidas nas Escolas Federais.

O Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica visava a formação de professores para atuar nos cursos de extensão voltados para a área rural. O currículo da ESERD era bastante amplo, variando ao longo dos anos de dezesseis a dezenove disciplinas obrigatórias. Os conteúdos abordavam vasta área de conhecimentos da Administração Escolar, Psicologia, Arte Culinária, Enfermagem e Puericultura entre outras que a estudante deveria assimilar, a fim de transmiti-las de forma simples e prática às comunidades. Assim, deveriam ser aprendidas desde as normas mais elementares e básicas de alimentação até orientações quanto ao vestuário e ao espaço habitacional.

A seguir, relacionam-se os conteúdos e suas finalidades considerando o Projeto Pedagógico de 1965 da ESERD.

A disciplina Arte Culinária incluía a finalidade de habilitar a estudante a compreender a importância da Nutrição e dos Alimentos para a família, a comunidade e o País; planejar racionalmente a alimentação individual e coletiva e participar de programar afins.

A disciplina Vestuário fornecia base para o planejamento, confecção, conservação e higiene de roupas pessoais e da habitação, discutindo aspectos históricos, psicológicos, sociológicos e econômicos. Devia ainda fornecer subsídios para habilitar a estudante a orientar a família na melhor utilização dos recursos destinados ao vestuário.

As disciplinas Higiene e Enfermagem e Puericultura (área de saúde) deveriam proporcionar à estudante os conhecimentos necessários à preservação e melhoramento de saúde do indivíduo e da comunidade e à conservação do ambiente.

A disciplina Arte e Habitação propiciava à Economista Doméstica a compreensão, análise e execução de atividades relacionadas à habitação – urbana e rural – procurando desenvolver soluções para problemas que afetavam a vida psicossocial do indivíduo e de família, considerando o desenvolvimento urbano

A disciplina Administração do Lar fornecia elementos para a tomada de decisões no lar que conseqüentemente deveria se refletir na comunidade, com subsídios para capacitar os profissionais a orientar as famílias no reconhecimento e uso dos recursos; orientar e/ou executar programas de informação e educação do consumidor, para aquisição e uso de serviços e bens de consumo.

A disciplina Psicologia focalizava o processo de desenvolvimento humano nos seus aspectos físico-motor, social, emocional, e intelectual, com vistas a proporcionar à criança melhores condições de desenvolvimento por meio da atuação da Economista Doméstica em órgãos públicos e privados e órgãos de extensão rural e urbana.

A disciplina Indústrias Rurais buscava integrar princípios de todas as outras disciplinas. Nessa disciplina a Economista Doméstica deveria adquirir conhecimentos que lhe permitissem orientar as famílias e outros grupos, na comunidade, nas instituições públicas e privadas, quanto à melhoria da qualidade de vida e o aproveitamento de recursos disponíveis nas comunidades rurais.

As Práticas Educativas eram desenvolvidas nas comunidades, juntos às Famílias, nos Hospitais, Casa de Saúde, asilos de crianças e de idosos, escolas entre outros, sob a supervisão técnica da Escola. A justificativa para as Práticas Educativas recomendadas era a de que contribuiria para maior experiência das alunas no seu preparo técnico. Ao final dessas práticas, deveria ser apresentado um Relatório Geral no qual ficasse comprovada a experiência de cada aluna nas várias práticas, condicionando-se o recebimento de diploma ao cumprimento dessa exigência.

A transformação das Escolas de Magistério, em Colégios de Economia Doméstica Rural, ocasionou a modificação ao ensino. A fim de adaptá-lo às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 1961, foi alterada a estruturação do currículo de maneira a proporcionar o desenvolvimento do ensino de Economia Doméstica enquadrando-o dentro do ensino de grau médio. Passaram a integrar o currículo, não só as disciplinas de Cultura Técnica, especificamente de Economia Doméstica, como disciplinas de Cultura Geral e Práticas Educativas.

O currículo dependia de aprovação em última instância pela SEAV, o que ocorria nos encontros anuais de Diretores dos Colégios Agrícolas e de Economia Doméstica. Nesses encontros, o currículo adotado nas instituições era submetido a um “crivo” de técnicos e especialistas da SEAV, a fim de ajustá-lo às “reais necessidades” do ensino de Economia Doméstica Rural de nível médio e obedecia às prescrições recebidas desse órgão que enviava às escolas as instruções necessárias para a adaptação à LDB 4.024/61 (DUARTE, 1965).

O ensino para o Magistério de Economia Doméstica Rural requeria uma série de exigências não só de ordem pessoal, como ainda, de ordem material. O ensino das disciplinas de Cultura Técnica exigiam laboratórios adequadamente equipados, para estágios específicos das alunas, o que nem sempre era possível por falta dos recursos necessários. Divisão de Estudos Pedagógicos da SEAV cabia gerir a introdução, no currículo, das diversas disciplinas que deveriam ser ministradas em todas as escolas.

Ao final do curso as alunas aprovadas recebiam o diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica por haver concluído o Magistério de Economia Rural Doméstica.



Figura 20: Diploma Economia Rural Doméstica.
 Fonte: Acervo da Instituição.

O curso de Magistério de Economia Rural Doméstica tinha duração de apenas dois anos. Os quadros 18 e 19 expõem as disciplinas no curso e algumas variações que sofreram nos anos que seguiram com o aumento de disciplinas e carga horária.

Disciplinas	Aulas semanais		Total anual
	1ª série	2ª série	
Cultura Geral			
Português	01	02	90
Matemática	01	02	90
Ciências Naturais	01	-	30
Cultura Técnica	1ª série	2ª série	
Desenho	01	-	30
Trabalhos Manuais	01	-	30
Corte e Costura	01	-	30
Economia Doméstica	01	-	30
Atividades Agrícolas	01	-	30
Indústrias Rurais	1ª série	2ª série	
Indústrias Rurais Caseiras	01	-	30
Arte Culinária	01	-	30
Prática Ocupacional	1ª série	2ª série	

Canto Orfeônico	01	02	90
Higiene	1ª série	2ª série	
Higiene e Dietética	-	02	60
Enfermagem e Puericultura	-	02	60
Metodologia	1ª série	2ª série	
Metodologia	-	02	60
Psicologia	-	02	60
Economia e Administração Doméstica	-	02	60
Total	11	16	810

Quadro 18: Curso Magistério de Economia Rural Doméstica (1954-1955).

Fonte: Acervo da Instituição.

Disciplinas Cultura Geral	Aulas semanais		Total anual
	1ª série	2ª série	
Português	02	02	120
Matemática	02	02	120
Ciências Naturais	02	-	60
Cultura Técnica	1ª série	2ª série	
Arte Culinária	02	-	60
Economia Doméstica	02	-	60
Corte e Costura	02	-	60
Trabalhos Manuais	02	-	60
Atividades Agrícolas	02	-	60
Desenho	02	-	60
Psicologia	-	02	60
Higiene	-	02	60
Metodologia Especial	-	02	60
Enfermagem e Puericultura	-	02	60
Administração Escolar	-	02	60
Agricultura	-	02	60
Arte Culinária e Indústrias Rurais	-	02	60
Práticas Educativas	1ª série	2ª série	
Jogos Educativos	-	01	30
Canto Orfeônico	01	02	90
Total	20	25	1350

Quadro 19: Curso Magistério de Economia Rural Doméstica (1956-1957).

Fonte: Acervo da Instituição.

A partir de 1963 os cursos da ESERD passaram a abranger dois ciclos: Ginásial Agrícola com duração de 04 anos e Colegial de Economia Doméstica Rural com duração de 03 anos, com as prerrogativas previstas na LDB. Isto é, o curso era profissionalizante e ao mesmo tempo garantia aos alunos o direito ao acesso ao curso superior.

A Portaria Interministerial nº 18, de 29-01-1967, do Ministério da Educação e Cultura, regulamentou o Ensino Agrícola em conformidade com a Lei nº 4024/61 que definia os dois ciclos do Ensino agrícola: ginásio e colégio e previa as disciplinas de cada ciclo.

Os Cursos Ginasiais de Economia Doméstica Rural tinham a finalidade de procurar desenvolver nas estudantes as aptidões para as lides domésticas, preparando-as para as responsabilidades e atividades do lar e da sociedade. Com duração maior, as aulas de cultura geral recebiam maior carga horária e preparava para o ingresso ao ensino superior.

A ESERD, em 1963, foi transformada em Escola Técnica de Economia Doméstica Rural e em 1964 passou a se chamar Escola Técnica de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”. O Curso de Magistério deixou de ser ofertado. A escola passou a oferecer os dois ciclos: Ginásial e Colegial de Economia Doméstica Rural, com as prerrogativas previstas na LDB, isto é, o curso era profissionalizante e ao mesmo tempo garantia aos alunos o direito ao acesso ao curso superior. A Portaria nº 29 de 04 de dezembro de 1967, expedida pela Diretoria de Ensino Agrícola definia os dois ciclos ginásio e colégio e previa as disciplinas de cada ciclo.

Art. 2º Os cursos serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

Art. 3º O currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo, quanto às disciplinas de cultura geral compreenderá: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia.

Art. 4º O currículo das duas últimas séries do primeiro ciclo quanto às disciplinas de cultura geral, compreenderá: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e mais uma disciplina optativa de livre escolha do estabelecimento dentre as seguintes: Geografia, História, Desenho, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política Brasileira.

Art. 5º O currículo do segundo ciclo, quanto às disciplinas de Cultura Geral, compreenderá: Português, Matemática, Biologia, Química e mais uma optativa de livre escolha do estabelecimento dentre as seguintes: Física, Desenho, Língua Estrangeira Moderna, Economia e Ciências Sociais.

Art. 6º A carga horária semanal mínima, para as disciplinas de cultura geral, para ambos os ciclos será de duas horas por disciplina, com exceção de Português que será de três horas.

Art. 7º No currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo incluir-se-á, obrigatoriamente, uma disciplina Vocacional, com a carga horária semanal de duas horas.

Art. 8º O currículo das duas últimas séries do primeiro ciclo, quanto às disciplinas de Cultura Técnica compreenderá: [...]

b) Para o curso ginásial de Economia Doméstica Rural:

I Vestuário;

II Nutrição e Preparo de Alimentos

III Higiene e Enfermagem

IV Organização e Administração do Lar.

§ 1º As disciplinas de Agricultura e Zootecnia e as de Vestuário, e Nutrição e Preparo de Alimentos serão ministradas na terceira e quarta séries dos respectivos cursos.

§ 2º As disciplinas de Mecânica Agrícola, e a de Higiene e Enfermagem serão ministradas na terceira série dos respectivos cursos.

§ 3º As disciplinas de Indústrias Rurais e a de Organização e Administração do Lar, serão ministradas na quarta série dos respectivos cursos.

§ 4º A carga horária semanal mínima por disciplina será de duas horas, sendo que as de Vestuário, Nutrição e Preparo de Alimentos, e Organização e Administração do Lar será de três horas.

Art. 9º O currículo do segundo ciclo, quanto às disciplinas de cultura técnica compreenderá: [...]

b) Para o curso colegial de Economia Doméstica Rural;

I Nutrição e Preparo de Alimentos

II Vestuário

III Arte e Habitação

IV Organização e Administração do Lar;

V Higiene, Enfermagem e Puericultura.

§ 1º As disciplinas de Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais, e as de Nutrição e Preparo de Alimentos, Vestuário, Higiene, Enfermagem e puericultura serão ministradas nas três séries dos respectivos cursos.

§ 2º A disciplina de Mecânica Agrícola será ministrada na primeira e segunda séries, e a de Economia Rural na terceira série, do curso colegial agrícola.

§ 3º A disciplina de Arte e Habitação serão ministrada na segunda e terceira séries, e a de Organização e Administração do Lar na terceira série do curso colegial de Economia Doméstica Rural.

§ 4º A carga horária semanal mínima, por disciplina será de duas horas, a exceção das de Vestuário, Nutrição e Preparo de Alimentos, e Organização e Administração do Lar, que será de três horas.

Art. 10 A carga horária semanal mínima para o conjunto das disciplinas de cultura técnica será de dez horas.

Art. 11 Farão parte integrante dos currículos as Práticas Educativas, constantes de Educação Física, Educação Artística, Relações Humanas e Programa Agrícola Orientado.

§ 1º As Práticas Educativas deverão, sempre que possível, observar as peculiaridades regionais, ficando a carga horária semanal a critério das respectivas escolas.

§ 2º A educação física foi obrigatória para os alunos até a idade de dezoito anos, de sendo ser dada com a carga horária semanal de duas horas, no mínimo.

§ 3º A Educação Artística fará parte integrante de todas as séries dos cursos ginásial e colegial de Economia Doméstica Rural, sendo que no curso colegial entre as práticas educativas, deverá constar Relações Humanas.[...]

§ 49 Nas duas últimas séries do curso ginásial agrícola e nas três do curso colegial agrícola incluir-se-á, além da Educação Artística também o Programa Agrícola Orientado.[...]

Art. 13 A carga horária semanal mínima, no conjunto de todas as disciplinas e práticas educativas, será de trinta horas e a máxima de quarenta horas (BRASIL, 1970).

Na instituição esses cursos se iniciaram em 1964 e se encerraram em 1967. Apresentavam a matriz descrita no quadro 20.

Cultura Geral	Aulas semanais			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	04	04	04	04
Matemática	04	04	04	04
Geografia	03	02	02	02
História	03	02	02	02
Iniciação às Ciências	03	03	03	03
Francês	03	02	-	-
Inglês	-	-	02	02
Org. Social e Política Brasileira	-	-	02	-
Desenho	-	-	02	02
Cultura Técnica	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Noções de Economia Doméstica	02	01	-	-
Higiene, Enfermagem e Socorros de Urgência				-
Noções de Administração do Lar	-	-	-	
Vestuário	-	-	-	
Prática de Preparação de Alimentos	-	-		
Práticas Educativas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Educação Física	03	03	02	02
Educação Cívica	01	01	-	-
Educação Artística	01	01	-	01
Atividades Agrícolas	-	01	02	-
Artes Domésticas	02	02	02	-
Total	31	27	32	30

Quadro 20: Curso Ginásial - 1964 a 1967.

Fonte: Acervo da Instituição.

Aos concluintes do Curso Ginásial, com duração de 04 anos, era atribuído ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola, em consonância o modelo prescrito pela DEA.

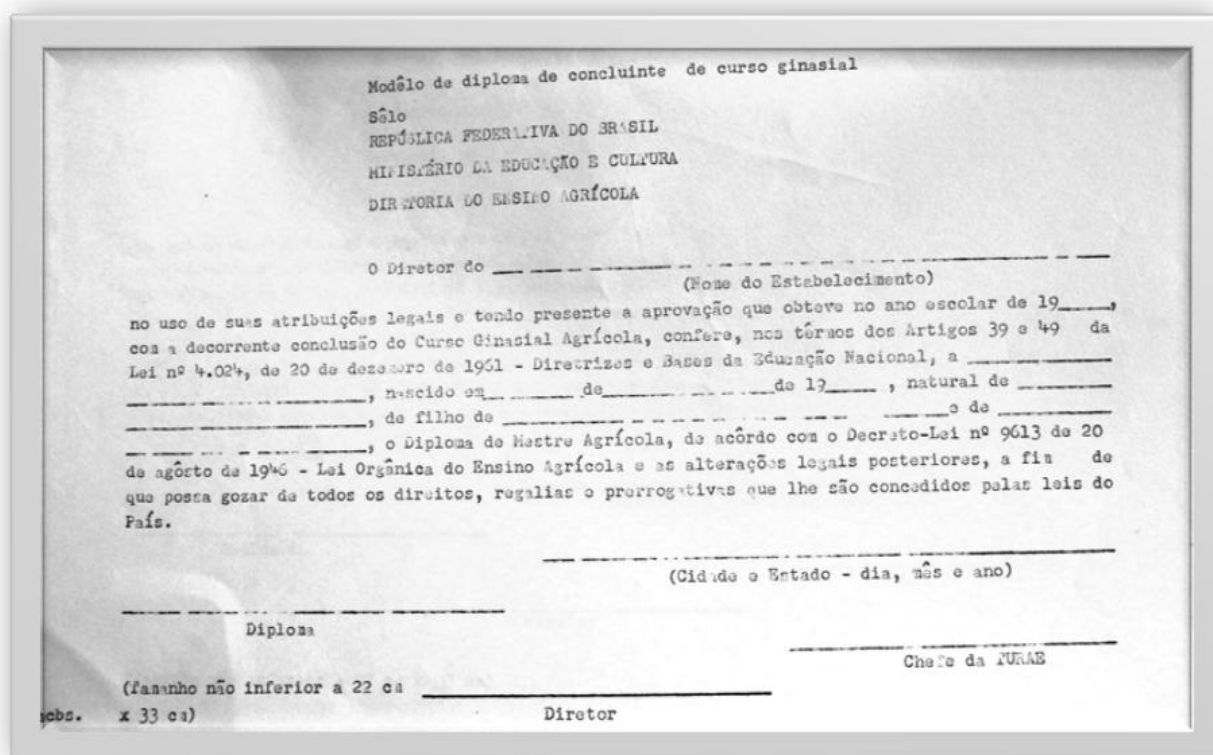


Figura 21: Diploma de Mestre Agrícola.

Fonte: Acervo da Instituição.

Para atender a outro dispositivo legal, a Lei 5.692/71, o Curso Colegial Agrícola foi encerrado em 1972. Um relatório emitido pela direção tece algumas considerações a respeito da eliminação do curso ginásial.

Atualmente o Colégio 'Licurgo Leite' ministra ensino de 2º grau, com finalidade profissionalizante, preparando técnicas em Economia Doméstica. Corresponde plenamente aos objetivos de profissionalização da última Lei de Reforma de ensino no Brasil. Com essa reforma foi eliminado o curso ginásial que o Colégio manteve vários anos. Em compensação vem crescendo e demanda de candidatos, que veem nas técnicas e professores e professoras especializadas de Educação para o Lar, nas escolas de 1º grau, a grande oportunidade do seu futuro (ESERD, 1972, p. 1).

Com várias alterações introduzidas no ano letivo de 1963 nas atividades escolares da ESERD, determinadas pelas diretrizes da LDB de 1961, o Curso Colegial, 2º ciclo do curso agrícola, foi implantado com a duração de três anos permitindo ao concluinte direito a se inscrever em vestibulares para as Escolas Superiores. Foram incluídas disciplinas de cultura geral que não figuravam no Curso de Magistério como Biologia, Química, Física e as

disciplinas Contabilidade Aplicada, Arte e Decoração. A disciplina Arte e Dietética teve seu nome alterado e passou a ser nomeada Nutrição e Preparo de Alimentos. A disciplina Recreação e Jogos foi substituída pela Educação Física e foram introduzidas as disciplinas Educação Cívica e Educação Artística.

A finalidade do Curso Colegial de Economia Doméstica Rural constituiu em procurar desenvolver nas aprendizas as aptidões domésticas, preparando-as para as responsabilidades e atividades como membro da família e da sociedade, habilitando-as com uma qualificação profissional. Sob essa reorientação pela profissão perpassou a qualificação e sistematização de um espaço social e ocupacional tendo como objetivo atender às novas configurações do desenvolvimento capitalista e, conseqüentemente, às requisições de um Estado que começava a desfraldar políticas sociais.

Com todas essas mudanças surgiu a necessidade de unificar e atualizar normas, instruções e demais diretrizes referentes ao ensino agrícola, o Ministério de Educação e Cultura/MEC baixou a Portaria nº 667, de 19 de setembro de 1968 com as normas de funcionamento das escolas considerando: admissão, matrícula, transferência, avaliação de aproveitamento escolar, adaptação, horário semanal de professores, Conselho de Professores, certificados e diplomas⁷³, cujo modelo foi padronizado como mostra a Figura 22.

Nesse contexto, a legitimação da Economia Doméstica buscava a ocupação de um espaço na educação secundária na perspectiva de ampliar seus referenciais técnicos para a profissão. Na época a ESERD divulgava seus cursos como “O Curso Colegial para a moça moderna - gratuito - profissionalizante completo grande oportunidades para as diplomadas. Matricule-se no Curso Colegial de Economia Doméstica” (LAVOURA E COMÉRCIO, 1973, p.7).

⁷³ Art. 50 – Ficam aprovados os modelos de Certificados de Aprovação em Exame de Admissão e de Diploma que acompanham a presente Portaria, Destinando-se o primeiro ao candidato habilitado naquele exame e os seguintes ao aluno que concluir os cursos do 1º e 2º ciclos do ensino técnico agrícola e de economia doméstica rural, de grau médio (BRASIL, 1968).

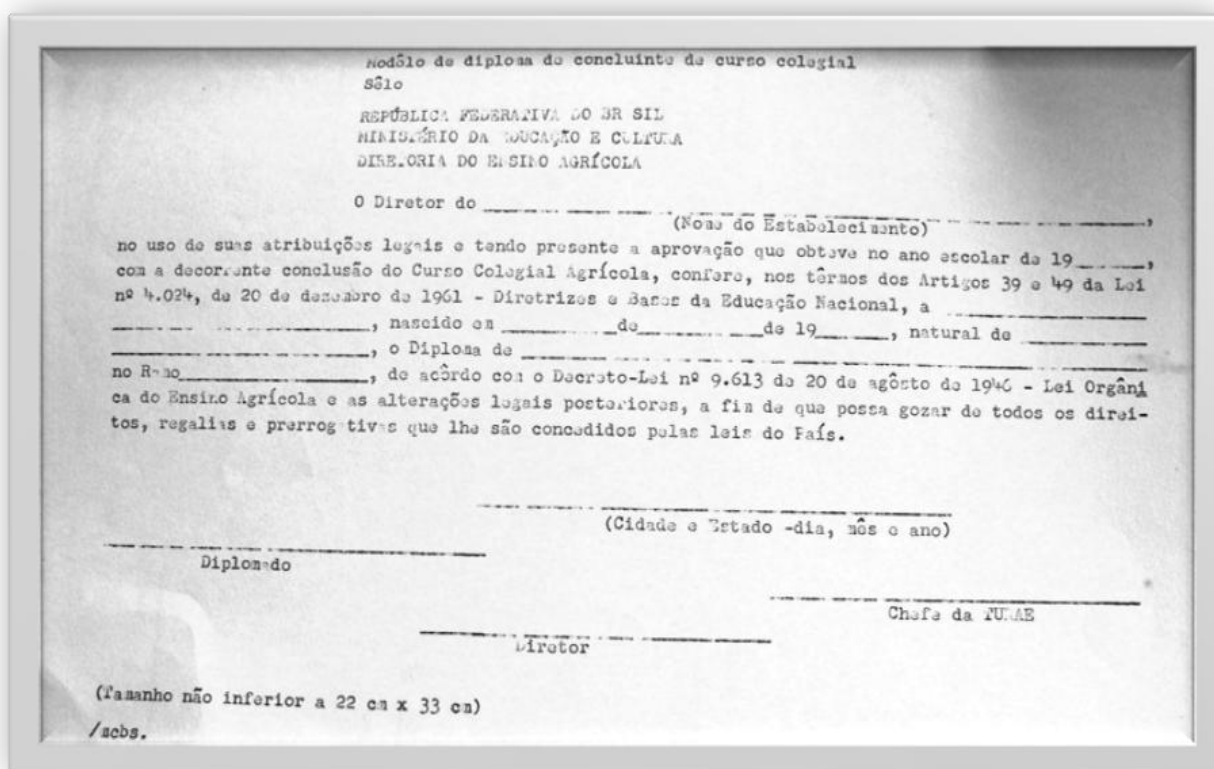


Figura 22: Diploma de Curso Colegial Agrícola.
Fonte: Acervo da Instituição

A Instituição ofereceu o Curso Colegial em Economia Doméstica Rural de 1963 até 1981 e cumpria a matriz apresentada no quadro 21.

Cultura Geral	AULAS SEMANAIS		
	1ª série	2ª série	3ª série
Português	03	02	03
Matemática	03	02	02
Ciências Naturais	01	01	-
Física	-	-	03
Química	-	-	03
Biologia	-	-	02
Cultura Técnica	1ª série	2ª série	3ª série
Psicologia Educacional e Sociologia Geral	03	02	-
Dietética e Arte Culinária	01	03	-
Administração do Lar Rural	03	02	-
Corte e Costura	02	02	-
Confecções de Adornos e Utensílios do Lar	03	02	-
Atividades Agrícolas	01	01	-
Desenho Aplicado	01	-	-
Metodologia Geral e Especial	-	02	-
Administração Escolar	-	02	-

Puericultura e Enfermagem	-	01	-
Pequenas Indústrias Rurais Caseiras	-	01	-
Contabilidade Aplicada	-	-	02
Nutrição e Preparo de Alimentos	-	-	02
Arte e Decoração	-	-	01
Vestuário	-	-	02
Higiene, Enfermagem, Puericultura	-	-	01
Práticas Educativas	1ª série	2ª série	3ª série
Canto Orfeônico	01	01	-
Recreação e Jogos educacionais	02	01	-
Total	23	25	21

Quadro 21: Curso Colegial – 1961-1963.

Fonte: Acervo da Instituição.

Em 1982, o curso colegial foi transformado em Curso Técnico de Economia Doméstica e com ênfase nos aspectos técnicos visou habilitar profissionais que respondessem às expectativas apresentadas pelo mercado de trabalho. Contudo, como a abrangência do currículo de Economia Doméstica era muito ampla, as habilitações esbarravam com áreas de atuação de outros profissionais.

O Curso Técnico com a duração de três anos era dividido entre disciplinas de Educação Geral, Estudos Sociais, Disciplinas e atividades obrigatórias, matérias de formação especial. O Técnico em Economia Doméstica deveria ser formado com um currículo para desenvolver atividades profissionais com conhecimento das ciências, da tecnologia e das artes, para a solução de problemas relacionados com os aspectos da vida, do ambiente e da família. As disciplinas para o Curso Técnico em Técnico em Economia Doméstica Rural estão descritas no quadro 20.

Cultura Geral	Aulas semanais		
	1ª série	2ª série	3ª série
Português	03	02	02
Matemática	03	02	02
Física	-	03	03
Química	03	03	03
Biologia	03	03	02
Cultura Técnica	1ª série	2ª série	3ª série
Administração do Lar	02	-	-
Desenho aplicado	02	02	-
Industrialização e Conservação de Produtos Agropecuários	-	-	02
Contabilidade Aplicada	-	-	02
Nutrição e Preparo de Alimentos	05	05	04
Arte e Decoração	02	02	04

Vestuário	04	04	04
Higiene, Enfermagem e Puericultura	02	03	02
Práticas Educativas Obrigatórias	1ª série	2ª série	3ª série
Educação Física	02	02	02
Pequenas atividades Agrícolas	02	02	01
Pequenas atividades Pecuárias	02	02	02
Função de Adornos e Utensílios Domésticos	02	02	02
Práticas Educativas Obrigatórias	1ª série	2ª série	3ª série
Educação Cívica	01	01	02
Educação Artística	01	01	02
Total	39	40	39

Quadro 20: Curso Técnico em Economia Doméstica Rural 1981-1983.

Fonte: Acervo da Instituição.

Depreende-se que no Curso Técnico em Economia Doméstica, Projeto Pedagógico de 1981, a finalidade para as atividades da aluna formada propendiam o desempenho, geralmente sob direção e supervisão de profissional de nível superior, de tarefas de caráter técnico no sentido de planejar, orientar, supervisionar, executar e avaliar trabalhos de sua especialidade relativos à Administração do lar e Habitação, Alimentação, Vestuário, Saúde e Educação.

Nesse sentido, a técnica formada devia ser capaz de colaborar no desenvolvimento de planos, programas, pesquisas e experimentação das atividades que visam melhorar ou modificar hábitos de caráter econômico, social, educativo e de saúde, da vida individual e familiar; colaborar no desenvolvimento de cooperativas, orientando quanto às aquisições que servem às famílias, visando o planejamento de gastos e poupanças; atuar junto a indústria e comércio, cujas atividades técnicas visam a comercialização de produtos domésticos, utilizando os recursos da região; colaborar no âmbito da coletividade com os projetos de higiene e saúde pública; e, principalmente orientar nos meios rurais ou menos favorecidos, a organização racional do lar e nos projetos de vida da comunidade.

Em relação aos campos de atuação profissional, o Projeto Pedagógico desse curso descrevia que a economista doméstica deveria exercer suas atividades junto a entidades que estivessem ligadas à comunidade.

Na Administração do Lar e Habitação, o trabalho envolveria a orientação no sentido de se racionalizar a limpeza de casa, hospital e restaurante; como organizar um almoxarifado,

cooperativas de trabalho, transportes, hotelaria, cozinhas experimentais, lavanderias, refeitórios coletivos, decoração e utilidades domésticas. Na área de Alimentação, o profissional poderia se dedicar a restaurantes, cozinhas experimentais, merenda escolar e serviços de “*bufet*” e na área Vestuário o Técnico poderia colaborar na indústria da moda, do vestuário e artesanato, lavanderia e tinturaria.

O trabalho da técnica também era importante na área da Saúde, na qual poderia exercer suas atividades junto a creches, jardins da infância, escola maternal, hospitais geriátricos, postos de puericultura e centros de reabilitação. O projeto pedagógico de 1981 descrevia as condições pessoais requeridas para o desempenho da profissão. Delineava a Economia Doméstica com a visão de atender as necessidades básicas do homem, na casa, sua roupa, alimentação e administração do lar.

As práticas de Economia Doméstica e Puericultura, voltadas para a educação para o lar, para a maternidade, a criação dos filhos e o papel de esposa com os conteúdos ministrados que abordavam conhecimentos relacionados a cuidados alimentares, a higiene e ao desenvolvimento infantil (ESERD, 1981).

Durante o ano letivo, estudantes participavam de palestras educativas, visitas pedagógicas, cursos complementares, seminários, semanas da mulher rural, semana técnica e científica, entre outras atividades. Havia também a apresentação de pesquisas e exposições de produtos manufaturados em aulas práticas. Sobretudo trabalhos com o domínio de técnicas fáceis, que ajudassem nos serviços domésticos, mas com os quais a aluna não podia deixar de travar conhecimentos para compreensão dos princípios do trabalho coletivo (ESERD, 1981).

O Curso Técnico em Economia Doméstica funcionava com 05 (cinco) laboratórios devidamente equipados para atividades práticas tais como: Alimentação e Nutrição, Arte e Habitação, Vestuário, Administração do Lar e Higiene e Enfermagem, nos quais as alunas executavam atividades teóricas e práticas objetivando aprimoramento profissional. Esses laboratórios funcionavam como Unidades Educativas de Produção, recebendo recursos da Cooperativa e eram comuns a todas as escolas da COAGRI. À aluna formada era atribuído o título profissional de Técnica em Economia Doméstica.

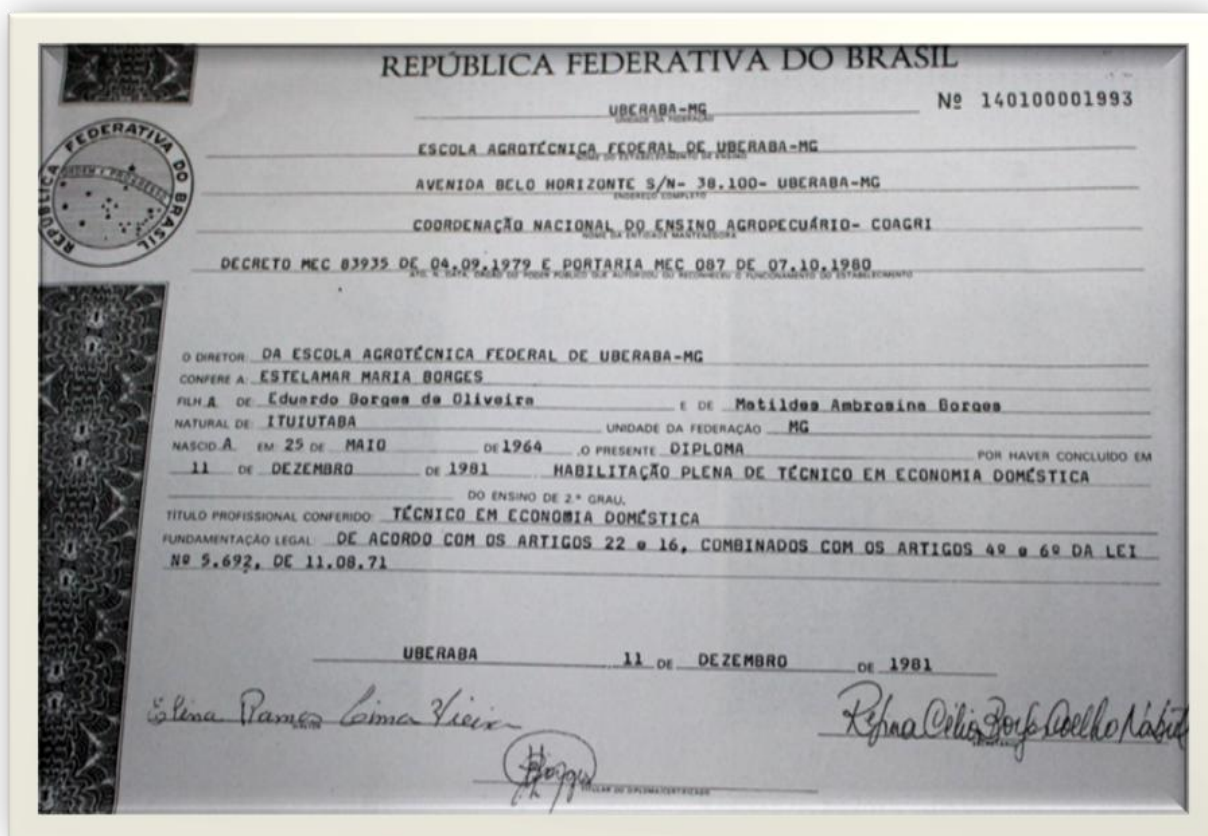


Figura 23: Diploma de Técnico em Economia Doméstica.
Fonte: Acervo da Instituição (cópia).

Pelo currículo do Curso Técnico, no Projeto Pedagógico de 1981 da ESERD, perpassava a noção da importância da mulher ao desempenhar relevante papel em todos os setores da sociedade. Cabia despertar a consciência de seu valor na sociedade. A escola funcionava como laboratório. Proporcionava oportunidade para vivenciar experiências concretas, fundamentais para atuação do profissional autônomo. Nela a aprendiz instruíam-se a “fazer fazendo”⁷⁴. Ela participava de todas as atividades e etapas de trabalhos desde o planejamento à execução, com a principal finalidade de atuar e orientar a comunidade, de forma a superar suas necessidades por meio da valorização de potencialidades, contribuindo para a melhoria de vida da sociedade, prestando assistência técnica em órgãos públicos e privados em atividades relacionadas nas áreas da Saúde, arte e Habitação, Vestuário, alimentação e Extensão Rural.

⁷⁴ Lema cunhado pela COAGRI na implantação das Escolas-Fazenda, sistema de ensino destinado às escolas técnicas agrícolas brasileiras.



Figura 24: Laboratório de vestuário.

Fotógrafo: Sem identificação.

Data: 1965.

Fonte: Acervo da Instituição.

Na figura 24, é possível observar as alunas confeccionando peças variadas no laboratório de vestuário. A imagem apresenta um panorama geral do laboratório de vestuário que era amplo, bem ventilado e espaçoso. Era prática comum, a professora solicitar às alunas que trouxessem o material para essas aulas. Assim, vê-se cada aluna confeccionando a peça escolhida⁷⁵. Pode-se notar ainda a compenetração das alunas, a uniformização das vestimentas, todas as alunas bem vestidas, impecáveis em seus uniformes⁷⁶, o cuidado com cada peça que está sendo costurada, a concentração das alunas sugere que possivelmente fosse um dia de prova prática, no qual cada aprendiz deveria comprovar o aprendizado para ser considerada apta a prosseguir seus estudos.

Diante dos fatos expostos percebe-se que costurar, cozinhar, bordar constituíam atividades consideradas imprescindíveis na vida das mulheres. Reforçava-se assim que as moças precisavam estar preparadas para o casamento e serem capazes de resolver os

⁷⁵ A comercialização dos produtos manufaturados era feita nas exposições, mas a aprendiz poderia adquirir o produto, caso o material tivesse sido disponibilizado pela escola. Se ela houvesse providenciado os recursos necessários às aulas, após a exposição, poderia levá-lo consigo.

⁷⁶ Os uniformes eram compostos por saias de cor vermelha e camisas brancas. Para as aulas nos laboratórios havia uniformes específicos, normalmente brancos, como consta nos testemunhos, capítulo 4.

problemas básicos da casa. No currículo escolar, portanto, constavam as aulas de Economia Doméstica continham o tópico Vestuário e Têxteis, no qual as alunas frequentavam aulas de corte e costura, aprendiam moda, preparo, conservação e uso de roupas, vestidos, sapatos e meias.

Compreendeu-se na pesquisa efetuada que havia um consenso na ESERD e que a instrução em Economia Doméstica tinha, como objetivo central, a preparação para o mundo do trabalho, no limite das condições sociais que a caracterizavam. Nessa perspectiva e ainda considerando a figura 24, na sala de aulas só com alunas, pode-se perceber que existia uma forte questão de gênero permeando as disciplinas. Acreditava-se que o curso era dedicado apenas para as moças e que essas deveriam ser instrumentalizadas em atividades condizentes com seu sexo. Com a mesma noção e condicionamento higienista, a intencionalidade ordenadora era utilizada para adestrar a habilidade manual e as qualidades de previsão, disciplina e vontade.

Na disciplina de vestuário a professora ensinaria basicamente três coisas: a) conhecer previamente o material a ser trabalho, no sentido de verificar o tipo de tecido adequado, sua qualidade, colorido, textura e a própria fibra, bem como o próprio processo de fabricação do mesmo. Esse conhecimento deve ser feito levando-se em conta o destinatário da roupa a ser confeccionada e a ocasião em que ela será usada, não somente se será festiva ou comum, como ainda em que estação climática ocorrerá; b) confecção da roupa, desde a fase de moldagem até o apronto final. Alguém privilegiou o apronto final. Alguém privilegiou o aspecto de ensino de processos manuais de confecções. Aqui também surgiram opiniões sobre aproveitamento de material disponível e de baixo custo, retalhos, etc; c) o processo de restauração de roupas, de conservação, lavar e passar (BRASIL, 1980, p. 32).

Na ESERD, o conjunto de disciplinas oferecidas no Curso Técnico em Economia Doméstica partia sempre do pressuposto de que o lar era o reino da mulher. A ela cabia gerir-lo e precisava ser formada para isso. Seja qual fosse a categoria social ou a situação financeira feminina, o lar deveria representar um ambiente de tranquilidade para toda família.

O trabalho da dona de casa representa um valor real: porém, para ser eficiente, é mister que seja orientado e obedeça a uma técnica estabelecida sobre bases científicas, isto é, de acordo com os princípios da economia doméstica há uma grande significação no valor em dinheiro do trabalho da dona de casa. O trabalho não remunerado da mulher, na tarefa rotineira de dona de casa, nas famílias de rendimentos pequenos e moderados, não raro vale em dinheiro tanto quanto a importância com que contribui, para a manutenção da família, o trabalho do marido em ocupação externa (SERRANO, 1954, p. 19- 20).

A finalidade principal do curso era, dessa forma, auxiliar a moça a desfrutar de uma vida de maior satisfação pessoal, na família e na comunidade. Em suma, elas deveriam se tornar melhores cidadãs por meio da compreensão das responsabilidades e privilégios como membro da família e da comunidade. O Curso deveria prepará-las a usar eficientemente recursos disponíveis fazendo cálculos prudentes de despesas, escolhendo viveres, roupas, alojamentos, acessório, equipamento, aprendendo a economizar dinheiro, produzindo e conservando alimentos, fazendo e consertando roupas, cuidando e ajeitando ferramentas e equipamentos. No curso era colocado um modelo de família orientado para a intimidade do lar. Todas as virtudes eram aprendidas em um processo de aparelhamento feminino para o matrimônio e para a vida no lar e se inspirava, em especial, nas mulheres das classes mais abastadas, das quais se exigia toda uma educação para a vida matrimonial. Dessa forma “a formação em Economia Doméstica está voltada para a mulher no lar. Não como possibilidade de independência ou emancipação, mas apenas como um maior arraigamento às atividades caseiras, utilizando-se de recursos da administração, proporcionadas pela evolução da técnica e da ciência” (BRASIL, 1980, p. 35).

Outras atividades incluíam guiar crianças compreendendo suas necessidades físicas e espirituais; adquirir habilidades para gerir uma casa e executar deveres da vida doméstica; assumir atitude agradável para com outras pessoas por meio do contato com elas e suas famílias; adaptar-se a mudanças tanto na vida pessoal como na ordem social e econômica; melhorar a saúde compreendendo o que constitui a boa saúde e adquirir hábitos que contribuem para ela; apreciar a beleza para tornar mais atraente sua casa, roupa, comida; obter prazer com atividades sociais, ganhando confiança em si pela participação em eventos, ocupações de interesse entre outras atividades (ESERD, 1981).

Com essa problemática identificada, vários encontros e seminários foram realizados coordenados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, objetivando delinear o profissional da Economista Doméstica, bem como delimitar o campo de atuação desse profissional. Em decorrência dessas discussões, o currículo oferecido pela escola, também passou por várias modificações. Em alguns momentos, a ênfase recaiu sobre a extensão, em outros sobre o profissional autônomo e, nos últimos estágios, buscou habilitar o profissional como “agente de transformação social, cuja atenção maior deveria estar voltada para a família e para a comunidade, com a função de melhoria da qualidade da família”.

No desempenho de suas atividades como orientador, o Técnico devia ser um líder, pois só assim conseguiria mudar ou melhorar os hábitos dos indivíduos de determinada

comunidade. Com relação às perspectivas de atuação no mercado de trabalho, no projeto pedagógico houve relato que a área de atuação ainda não estava delimitada para um perfil de egresso satisfatório. As razões apresentadas foram o fato de existir nutricionistas, enfermeiros, dietistas, decoradores que ocupavam, muitas vezes, lugares que deveriam ser ocupados pelo Técnico Economista Doméstico, dada sua formação (ESERD, 1981).

Em seguida, o Projeto Pedagógico de 1981 descrevia a formação necessária para o ingresso na profissão. O curso de formação para técnicos era ministrado em nível médio, com a duração de três anos e visava formar profissionais conscientes, destinados ao atendimento dos problemas relacionados à Economia Doméstica.

No discurso educacional, existe a família. Os livros e as atividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação acionada pela mídia, consagrada pela igreja e pela lei. Não por acaso essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e, nela, pai e mãe, bem como seus filhos e filhas reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Quando alguém diz que é preciso resgatar ou preservar os “valores tradicionais da família”, é dessa família “normal”, com esses traços de raça, classe e gênero, que está falando (LOURO, 1998, p. 41).

Nesse discurso homogeneizador, ganha um realce extraordinário a normalização das identidades sexuais e de gênero. A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros” o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas (LOURO, 1998, pp.41-42).

Compreende-se que como a família era considerada a estrutura social e o ambiente natural, fundamental e propício para o desenvolvimento do ser humano, nada mais apropriado que a economista doméstica atuasse com e na família. Dessa forma a visão de uma mulher virtuosa e prezada era cristalizada no espaço familiar, corroborada pelo ideário da submissão feminina preconizado pela Igreja.

3.3. Diretores, Servidores, Corpo Docente

As transformações sociais e políticas brasileiras registradas no campo educativo brasileiro influenciaram diretamente a vida escolar da ESERD de Uberaba. A relação entre a dimensão nacional, o nível regional, local e institucional pode ser considerado na composição dos funcionários da instituição, nas práticas cotidianas de atuação, nas atividades educativas

programadas, nas atitudes e decisões que marcaram os diversos períodos da escola, nomeadamente geridas pela direção escolar.

Em cada período, muito embora direcionado pela Legislação Federal direcionada às Escolas, as decisões da direção da ESERD apresentaram especificidade própria, que se constituiu quase sempre entre o controle regulamentador e minucioso do governo, representado pelo Ministério da Agricultura, posteriormente pelo Ministério da Educação, e pela capacidade de decisão institucional, personificada na figura dos diretores.

No entrelaçar de relações entre os dispositivos legais e a vida escolar, no itinerário do mundo exterior para o mundo interior, por meio do qual se estabeleceram a comunicação entre o poder central e as instituições locais houve uma articulação imbricada entre as diferentes dimensões presentes na realidade escolar que possibilitou sua evolução histórica.

Essa evolução certamente se processou com a noção entre os primeiros servidores da ESERD como resultado do poder designado aos diversos participantes e na aplicação de um modelo pedagógico, didático e institucional regulado pela dinâmica organizacional, correspondendo à necessidade e aos interesses do público ao qual se destinava ao mesmo tempo em que respondia aos anseios dos governantes.

Especificidades foram se revelando na gestão das atividades no interior da ESERD, que organizou, preservou e transmitiu materiais que foram sendo produzidos no decurso do cotidiano escolar. Relatórios, regimentos, regulamentos, manuais constituíram produtos discursivos da própria instituição e permitiram compreender e construir narrativas que elucidam a sua trajetória ao longo dos anos.

Uma dessas especificidades era o contexto específico no qual a instituição foi criada, pois se estabeleceram múltiplas relações entre ela e a comunidade local. A condição da escola a assentou num lugar de visibilidade entre o poder central do qual dependia, a União e a comunidade local, o município. Coube à ESERD, a seus professores, alunos e funcionários estabelecerem relações com os espaços e as pessoas da comunidade, participando regularmente na vida social, cultural e educativa da cidade, da região ao mesmo tempo em que se relacionava com o contexto maior representado pelo poder federal que geria as escolas profissionalizantes. Estabelecer as formas e os modos como essas relações se desenvolveram, bem como os sentidos que elas assumiram, foi um desafio colocado para direção e demais servidores da ESERD.

A direção ocupava lugar de centralidade na ESERD. Durante anos inexistiram outras estruturas de coordenação para apoiar ou auxiliar a direção. Foi só a partir da gestão da

COAGRI que outras estruturas funcionais foram surgindo na ESERD compostas de diretorias, divisões técnicas e administrativas, seções de apoio pedagógico e administrativo, desempenhando papéis importantes e marcaram a vida escolar.

Dessa forma, a instituição escolar se articulava com os seus contextos e constituía identidade própria. No organograma também se encontravam outros mecanismos de ação, com vistas a ampliar a participação dos membros da comunidade escolar no seu processo decisório que eram os conselhos: Comunitário, de Professores, de Classe, de Alunos, dentre outros, conforme figura 25.

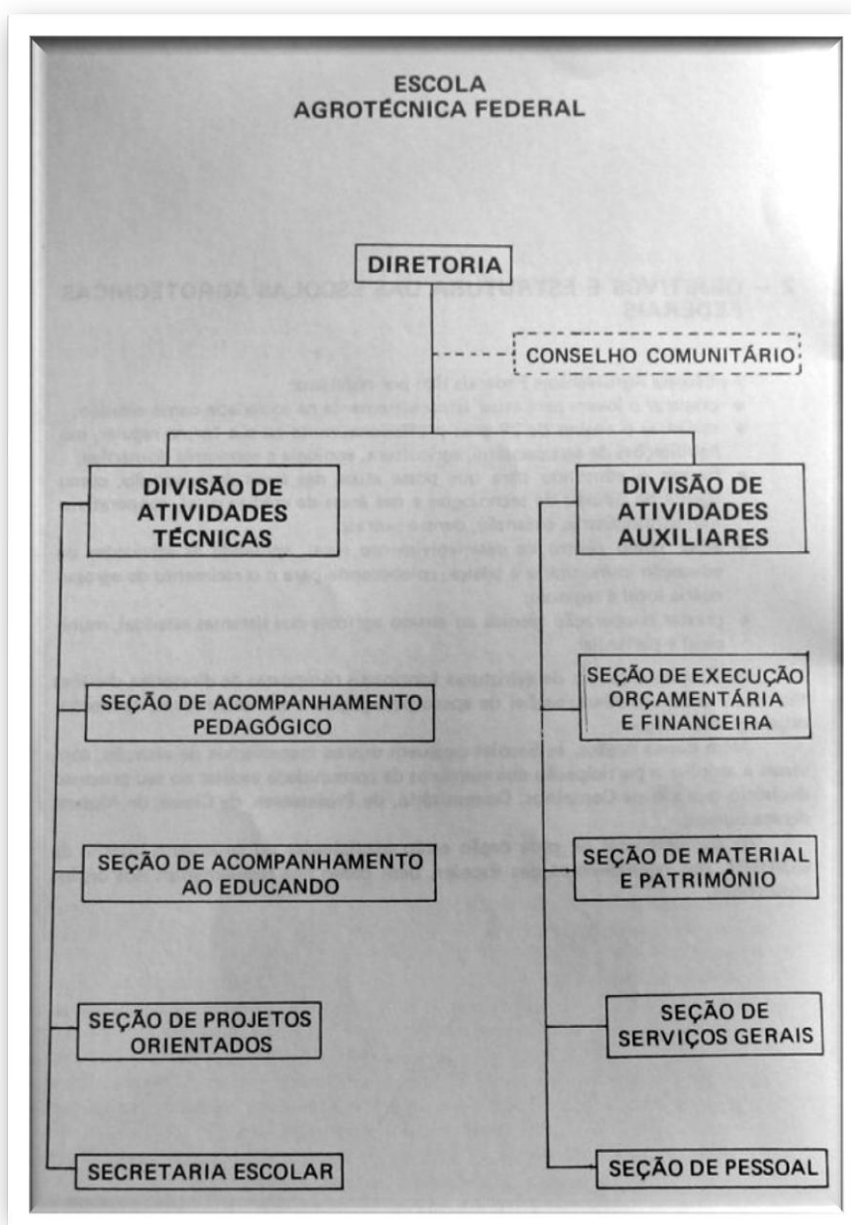


Figura 25: Organograma.
Fonte: Brasil, 1985, p. 10

As permanências e as mudanças que se registaram ao longo dos anos da existência da ESERD trouxeram consigo sentidos, dinâmicas e racionalidades internas, por intermédio dos processos de interações entre a instituição e as pessoas empregadas, formadas e controladas por ela. A organização e funcionamento da realidade interna refletiram o papel das estruturas governamentais e a interpretação da legislação por parte da direção, apreciando a gestão do espaço e do tempo escolares, no desenvolvimento dos componentes curriculares, das práticas pedagógicas e das modalidades de avaliação, reconstruindo as normas e as práticas preconizadas para a vida escolar e para o cotidiano educativo.

Na proposta de definir o perfil diretores, servidores, corpo docente e discente da instituição em estudo, compreendeu-se que atores educativos ocupam a centralidade da ESERD, pois constituíram e constituem a escola. Suas vozes, por meio de seus testemunhos, permitiram conferir nitidez à imagem da Escola.

Ao compor a história da ESERD, foi possível refletir a respeito dos sentidos conferidos às práticas profissionais e ao exercício da profissão em geral, as perspectivas da Escola, a comunidade envolvida e o tempo histórico vivido. Dessa forma, avalia-se que os resultados da escola satisfaziam o poder público com a finalidade de formação de técnicas, consoante o ideal de progresso, em meio à profusão de reformas educacionais e com destinação ao mercado de trabalho e à sociedade que se industrializava.

O perfil do diretor implicava inúmeras dimensões, que evidenciavam o seu alinhamento à situação social e política e com a garantia de zelo e empenho à frente da instituição. Para um perfil adequado à função era importante a formação apresentada, alinhada à preocupação de tornar explícita e visível, a competência do diretor selecionado. Contudo, competência acadêmica e profissional por si só eram insuficientes, sendo preciso também que o diretor gozasse da confiança da comunidade e do superintendente que o nomeava.

No período de 1953 a 1997, cinco foram os diretores que geriram a instituição. Com perfis e contextos diferentes, além da importância atribuída ao cargo era lhe atribuída a função de estabelecer relações diretas com os órgãos gestores. Como cargo de confiança e nomeação pela SEAV à Direção competia todas as iniciativas referentes à ESERD.

Os Diretores e suas nomeações e gestões podem ser visualizados no quadro 21.

DIRETORES ESERD		
Nome	Período	Portaria
Diva Leite Santos	Agosto a dezembro de 1953	-
Laura Pinheiro	Janeiro de 1954 a dezembro de 1955	Portaria n° 35, de 9 de março de 1955 – DOU 02/06/1955
Aspásia Cunha Campos	Março de 1956 a setembro de 1970	Portaria n° 69 DE 17/03/56 (DOU 18/04/56)
Elina Ramos Lima Vieira	Setembro de 1970 a maio de 1982.	Portaria n° 305 de 23/12/70 (DOU 09/07/71).
Nice Borges Amorim	16/12/82 a 24/04/88 (primeira gestão) 25/04/88 a 14/05/92 (segunda gestão)	Portaria n° 56 DE 16/12/82 (DOU 24/12/82) Portaria n° 266 DE 25/04/88 (DOU 27/04/87)
José Renato de Sousa	15/05/92 a 14/05/96 (primeira gestão) “Pro-Tempore” 03/05/96 a 2002 (segunda gestão)	Portaria n° 681 de 12/05/82 (DOU 14/05/92) Portaria n° 420 de 30/04/94 (dou 03/05/96)

Quadro 21: Diretores da ESERD – 1953-1997.

Após um curto período de meses, agosto a dezembro de 1953, no qual a direção da Escola foi ocupada provisoriamente por Diva Leite Santos foi nomeada a segunda diretora da instituição, Laura Pinheiro. Os registros da atuação de Diva Leite não foram encontrados na instituição e não foi possível encontrar mais informações a seu respeito dado a mudança da família para outra localidade⁷⁷,

À direção cabia elaborar Relatório de Atividades desenvolvidas na ESERD. No ano de 1955, no relatório encaminhado ao Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, emitido em 21 de dezembro, a diretora descreve a “vida e as atividades” da ESERD, ressaltando as dificuldades e excesso de funções.

Depois de um ano e oito meses de direção do referido estabelecimento, estou convencida da excelência e do grande valor desta instituição. Há, no entanto, algumas falhas na sua organização que devem ser sanadas pela SEAV, tais como: a) designação do quadro do pessoal, dos professores e das bolsitas no início do ano e publicação imediata das respectivas portarias no Diário oficial. Esta medida concorrerá para a solução do problema financeiro, pois o Tribunal de Contas em Minas Gerais, só autoriza o pagamento do pessoal, tendo em mãos o número das portarias e a data de sua publicação no Diário Oficial; b) incluir no quadro de pessoal o cargo: 1) Encarregado das alunas e do material. Esse ano o diretor exerceu tantos e tantos cargos! Houve muito

⁷⁷ Mesmo entrevistando pessoas que conviveram com Diva Leite Santos, nenhuma delas soube precisar a família e o local para onde ela se mudou.

trabalho e muito cansaço e não foi possível ser diretor, escriturário, encarregado do protocolo, do material de consumo, permanente e da disciplina ao mesmo tempo (ESERD, 1955, p. 1).

A importância conferida à ESERD e seu papel claro de intervenção social foi declaradamente manifestada pela ideia de missão que lhe era conferida pela política nas palavras da diretora “estou convencida da excelência e do grande valor desta instituição”, como agente ideológico, a segunda diretora da ESERD ressalta contudo as difíceis instâncias da vida escolar na função de diretora a quem cabia “tantos e tantos cargos”. Ela ressaltou ainda a necessidade da publicação imediata dos atos de nomeação de professores, de bolsas para as alunas para sanar as dificuldades vivenciadas pelas ESERD.

Na continuidade desse mesmo relatório, a diretora menciona que “a verba do curso foi de Cr\$ 1.392.000,00 – um milhão trezentos e noventa e dois mil cruzeiros”, considerável importância para a época, mas que apesar de “alentadora”, a diretora enfrentou problemas sérios e desagradáveis.

No interior as casas comerciais vendem para as repartições oficiais confiando exclusivamente no crédito do diretor. E no corrente ano a situação financeira da escola foi a mais angustiante possível. A verba destinada a Uberaba foi registrada no Tribunal de Contas em fins de junho (se não me engano em 24 de junho) e somente em fins de julho tivemos autorização para movimentá-la em Minas. Neste interim, o diretor teve que resolver por sua conta os seguintes problemas: 1) pagou 4 meses de aluguel de casa Cr\$ 23.200,00, afim de evitar o despejo da escola; 2) pagou 4 meses de ordenado de uma copeira Cr\$ 3.200,00; 3) pagou mensalmente até o fim do ano: luz – 110,00; água 40,00; gás 220,00; lenha 180; 4) emprestou aos funcionários mais necessitados: 12.900,00; 5) pagou Cr\$ 12.000,00 a uma casa comercial; 60 socorreu às bolsistas; 7) enfim teve que saldar compromissos de compra de material, etc (ESERD, 1955, p. 1-2).

Como se nota inúmeras eram as atribuições do diretor da ESERD. O atraso no envio das verbas exigia que a direção arcasse com as dívidas e as necessidades de manutenção para que continuasse em funcionamento. Como os professores também só recebiam uma vez por ano⁷⁸, junto com o depósito da verba, ou no final do ano, cabia ela socorrer os “funcionários mais necessitados”. Ser diretora equivalia a uma tarefa à qual se considerava que ela se entregasse de “alma e coração”, sua ação não se resumia a fornecer às alunas uma formação

⁷⁸ Segundo os testemunhos isso permaneceu até meados dos anos 1960. Somente depois que a COAGRI assumiu a rede de escolas de Economia Doméstica os salários e demais recursos financeiros foram regularizados e, paulatinamente, ampliados.

secundária profissional e pedagógica, mas incumbia a ela a responsabilidade por todas as atividades escolares e pela própria subsistência da escola.

Considerando os professores, caberia à direção atender suas necessidades, pois caso contrário, como continuariam seu trabalho? Para a diretora, essas necessidades tanto eram pessoais como profissionais, afinal o curso atendia a região como um todo, zonas rural e urbana, quanto ao atendimento da família, também das zonas rural e urbana, quanto do mercado absorvedor de mão-de-obra em extensão rural. Dessa forma, a diretora assumia o curso como um movimento da comunidade, que podia ser interpretado também em termos de necessidades que a ESERD tinha para continuar seu trabalho.

A diretora também registrou, no mesmo relatório, que caso não houvesse alterações na política seguida pela SEAV, se a situação fosse semelhante à vivida em 1955 a “SEAV terá de designar anualmente uma nova diretora” (ESERD, 1955). Essas condições também devem ter contribuído para o afastamento da diretora do cargo, neste mesmo ano e nomeação de outra para o ano seguinte.

Nas palavras da diretora, constatada a necessidade de um processo de delimitação do universo da ESERD como entidade própria, uma busca pela afirmação de seu território e de sua natureza específica. Outro aspecto revelado a atenção às atividades cotidianas da escola, à sistematização das rotinas, e a solicitação de uma organização mais rigorosa dos processos da SEAV, um cuidado maior relativamente ao envio de recursos e na contratação de profissionais para as atividades regulares da escola.

Nesse modelo no qual se estruturava a ESERD, a atividade formativa exigia um reforço da dimensão técnica e profissional, compreensível na organização cotidiana da vida escolar. A diretora enunciou logo no início do seu relatório as linhas de atuação - diretora, escriturário, encarregado do protocolo, do material de consumo, permanente e da disciplina. Era ao mesmo tempo um representante do poder político, que a nomeara e uma gestora do trabalho de todos. Mas como faltavam funcionários para a realização dos diversos serviços, cabia a ela várias funções, devidamente registradas no relatório encaminhado ao Superintendente da SEAV.

O conceito de família e o estabelecimento de boas relações na ESERD, assim como o desenvolvimento de um trabalho para o bem comum presidiu seu funcionamento. Com a responsabilidade e a respectiva autoridade para orientar os seus membros e as atividades que desenvolviam estavam enquadrados pelos valores que considerava essenciais, dessa forma descreve que emprestou dinheiro aos professores mais necessitados e pagou a uma copeira

com seus próprios recursos. Tudo isso comprova a posição da diretora como responsável pela ESERD, o seu papel face às deficiências do sistema educativo preconizado pela SEAV e, além disso, sua origem da elite, uma vez que possuía recursos para arcar com esses empréstimos ia assumindo os reparos que limitado poder lhe permitia introduzir, face aos movimentos conservadores que imobilizavam as ações da escola.

Os primeiros anos de existência da ESERD se encontraram marcados pela mudança de uma sociedade na qual autoridade e a ordem eram valores essenciais, apesar das transformações diárias. O projeto implantado pelo Ministério da Agricultura em 1953 se mantinha e com ele processos que visavam inculcar valores, subordinar corpos, disciplinar consciências com profundo senso religioso e moral. A vida escolar se encontrou impregnada de valores morais, cívicos e conservadores. A autoridade da direção era incontestada sobre professores, alunos e funcionários. Era à direção a quem recorriam para solução de problemas e dificuldades.

Os professores aderiam aos princípios políticos do Ministério da Agricultura e se identificavam com os rumos da ESERD. Como funcionários públicos aderiam ao processo de ensino conduzido pela SEAV para formar mulheres desempenharem as funções de extensionistas e professoras. Havia um consenso, entre os servidores, de que as necessidades regionais e a própria clientela do curso deveriam estar relacionadas, de alguma forma, ao meio rural. Por outro lado, explicitavam o aspecto da melhoria da vida das pessoas desse meio, bem como o atendimento às necessidades da família e das donas-de-casa. o fator mudança de comportamento de pessoas ou comunidades estava presente ao ministrar ensino e formação profissional, no nível secundário, para a população jovem feminina. Dessa forma, a ESERD recrutou suas alunas em uma elite privilegiada: filhas de fazendeiros, advogados, comerciantes, bancários, industriais, funcionários públicos, policiais militares, ferroviários, médicos entre outros, como registrado nos livros de matrículas.

Quanto à origem geográfica das estudantes, os livros de livros de matrícula revelaram que muitas alunas provinham da própria cidade de Uberaba, mas também havia jovens provenientes de cidades próximas como: Araxá, Frutal, Campo Florido, Conquista, Veríssimo, Araguari, Sacramento, Pirajuba, Prata, Conceição das Alagoas, Ituverava, e de outras mais distantes como Ribeirão Preto, Belo Horizonte, Rio Verde, Goiânia entre outras. Isso se deveu ao fato de, Uberaba ter sido considerada, nos anos 1950 a 1970, um centro cultural e educacional para onde muitos estudantes convergiam. Outra justificativa era o caráter peculiar do curso e o fato de ser federal e gratuito.

De modo geral, tanto diretores como professores foram se adaptando à normas da escola e às maiores dificuldade. Na implantação dos cursos havia quase impossibilidade de encontrar pessoal docente qualificado. Nos primeiros anos e após, a prática norteou o processo de ensinar, muitas vezes em detrimento da teoria, pois a grande maioria dos professores carecia de formação adequada. Essa formação aos poucos foi sendo aperfeiçoada fosse por empenho dos próprios professores fosse por determinação e oferta de cursos pelos órgãos gestores.

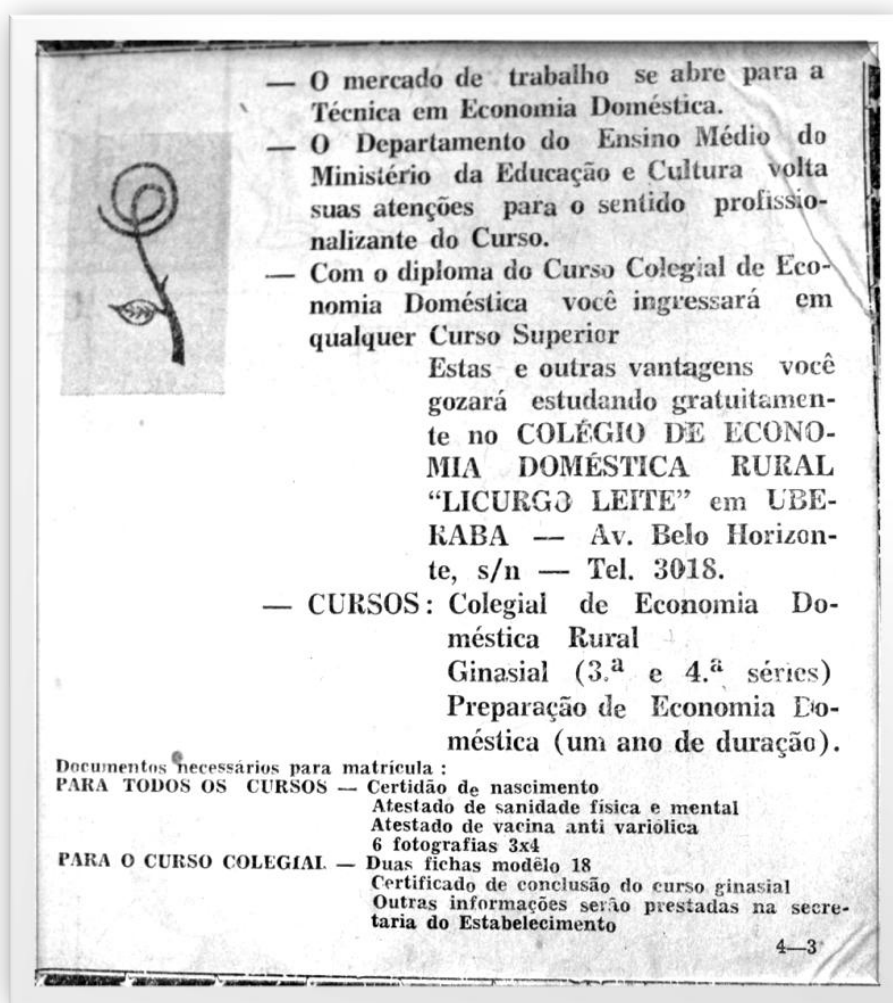
Cabia aos professores o registro em livros das disciplinas ministradas, carga horária, conteúdos ministrados e frequência. Constavam também anotações sobre o grau de conhecimento inicial e o avanço do aluno obtido durante o ano letivo, bem como o julgamento de seu comportamento moral e o motivo de suas ausências. Anualmente, estes dados eram apresentados na forma de relatórios pela direção da ESERD à SEAV.

À secretaria da Instituição cabia efetuar a matrícula escrevendo os nomes de cada uma em livro próprio, acompanhado da filiação e naturalidade. Finda a matrícula, as alunas tinham um prazo para comparecerem às aulas, podendo o diretor autorizar ou não a permanência de algum retardatário até o final do mês de fevereiro. Quase sempre professores e diretora auxiliavam o processo, dada a quantidade de trabalho na escola e os poucos recursos humanos disponíveis.

Bem relacionada com a imprensa local, a escola manteve contatos regulares com os seus elementos. A direção e os professores da instituição construíram uma imagem exterior da escola por meio de notícias regulares nos jornais da região, número significativamente elevado. Em alguns momentos as alunas também contribuíram com as publicações. Iniciativas da escola como divulgação dos cursos, Figura 26, matrícula, abertura e encerramento de anos letivos, festas, exposições, realizações culturais, palestras, cursos na comunidade e outros eram noticiadas.

Constatou-se assim que muitas vezes, a ESERD chamou a imprensa local para participar de suas ações, envolvendo-a diretamente em suas atividades solidificando a relação entre a sociedade e a escola. Constituiu uma estratégia para a consolidação da instituição que transpareceu claramente nos jornais locais e nos documentos arquivados. Numa dessas visitas o Jornal da Manhã comentou as atividades escolares.

Mas devemos ressaltar o espírito de FAMÍLIA que reina na escola que reina na Escola. Todos, Diretora, professores e alunas, vivendo num só ideal, com amor, com vibração, com entusiasmo. E é muito importante que a aluna goste de sua escola, por sentir que a Escola existe apenas para educa-la e prepará-la de maneira consciente e adequada para o exercício de uma atividade produtiva e útil (JORNAL DA MANHÃ, 1973, p. 6).



— O mercado de trabalho se abre para a Técnica em Economia Doméstica.

— O Departamento do Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura volta suas atenções para o sentido profissionalizante do Curso.

— Com o diploma do Curso Colegial de Economia Doméstica você ingressará em qualquer Curso Superior

Estas e outras vantagens você gozará estudando gratuitamente no COLÉGIO DE ECONOMIA DOMÉSTICA RURAL “LICURGO LEITE” em UBERABA — Av. Belo Horizonte, s/n — Tel. 3018.

— CURSOS: Colegial de Economia Doméstica Rural
Ginásial (3.^a e 4.^a séries)
Preparação de Economia Doméstica (um ano de duração).

Documentos necessários para matrícula:
PARA TODOS OS CURSOS — Certidão de nascimento
Atestado de sanidade física e mental
Atestado de vacina anti variólica
6 fotografias 3x4

PARA O CURSO COLEGIAL — Duas fichas modelo 18
Certificado de conclusão do curso ginásial
Outras informações serão prestadas na secretaria do Estabelecimento

4-3

Figura 26: Divulgação dos cursos ESERD.
Fonte: LAVOURA E COMÉRCIO (1971, p. 4).

As relações entre docentes e discentes eram fieis aos princípios da escola, mas não eram rígidas. Permeava um ambiente favorável e agradável à aprendizagem. O professor para formar o caráter das alunas e coerentes com os valores vigentes e manter a disciplina em sala de aula não precisava recorrer aos castigos físicos. Bastava admoestar ou conversar com a família para que situações consideradas inadequadas fossem resolvidas. Num dos relatórios a Diretora afirmou que não havia indisciplina na instituição e ressaltou o trabalho da orientação.

O Serviço de Orientação Educacional funcionou com grande eficiência, tornando-se elo entre o professor e o aluno, abem deste. Foram enviados pelo S. O. E, circulares aos professores com fichas de apreciação coletiva e individual de cada classe a fim de que seu trabalho pudesse se tornar mais direto e objetivo, atendendo às necessidades reais. Também aos senhores pais, foi enviada uma circular (ESERD, 1969, p.1).

Na metodologia de ensino empregada pelos professores, as alunas aprendiam Economia Doméstica ao resolver problemas tais como aprender a servir uma refeição, ser um membro útil e feliz da família, decorar um quarto, tomar conta de uma criança. Variadas situações eram propostas, tais como, o que constitui uma refeição adequada, como fazer compras, como preparar uma refeição, como servi-la. Nos mesmos princípios se fundamentavam as demais disciplinas, tendo em vista “proporcionar-lhes um preparo técnico profissional ao lado de satisfatória cultura geral. Assim é que atenção especial foi dada às disciplinas de Cultura Técnica, bem como as de Cultura Geral e Práticas educativas” (ESERD, 1969, p.1).

Docentes e discente usavam livros de referência e outros materiais para o estudo de diversas áreas. A aluna era incentivada a procurar informações em diversas fontes. Usavam brochuras e folhetos publicados pelo governo federal, pelos governos estaduais, por universidades e outras fontes porque ofereciam informação atualizada, eram econômicos e podiam ser adquiridos facilmente.

Ao se verificar os planos de ensino dos professores cabem algumas considerações descritas a seguir.

Os docentes realizavam e incentivavam experiências na escola, em casa e na comunidade. Na escola acontecia discussão em grupos, demonstrações, execução de procedimentos e processos nos laboratórios. O método de discussão em grupo servia para exposição de ideias ou comprovação de resultados em busca de alargar a compreensão individual. Devia-se dedicar tempo para a investigação e para a execução, quer individualmente, quer em grupo. As aprendizas tomavam parte em atividades como leituras, apresentações teatrais, trabalhos manuais, exposição, preparo de alguma das atividades praticas. Também elaboravam livros de cozinha e álbuns usando material impresso como revistas e boletins para ilustrar.

Uma parte importante do trabalho da professora era auxiliar a alunas a encarar suas atividades domésticas como problemas que podiam ser solucionados pelos métodos praticados na escola, pois em quase tudo que a aluna fazia como lavar pratos, fazer a cama, projetar suas atividades sociais, se relacionava com algum dos estudos de economia doméstica. As atividades domésticas proporcionariam oportunidade para experimentar conhecimentos e habilidades administrativas. Também nas atividades exercidas na comunidade havia muitos serviços, organizações e atividades que influíam na vida da família

e poderiam contribuir para os parâmetros na vida familiar, a exemplo, estudo das condições de nutrição da comunidade.

Várias atividades eram aplicadas às alunas, como distribuição de exercícios higiênicos, corte e costura, assistência e cuidado das crianças, estudos de condições sanitárias do município e da região. Esses estudos buscavam contribuir para a cidadania levando conhecimento da maneira de operar na comunidade e de como as atividades afetariam a vida no lar. Isto porque, os estudos de economia doméstica deveriam auxiliar na solução de problemas de família, tanto em casa, na comunidade, como nas aulas.

Professores do Curso de Economia Doméstica deveriam ser capazes de guiar as alunas em suas experiências, tanto fora das aulas, como durante essas. Uma parte importante do ensino era estabelecer relações amigáveis com as famílias e com a comunidade, levando a aluna a aceitar seu papel de cidadã da comunidade.

Nas atividades na comunidade, docentes e discentes se ocupavam de atividades com a participação ativa das famílias. As qualificações obtidas em sala de aula habilitavam as aprendizas a cooperar com organizações de saúde para melhorar as condições sanitárias, tomando parte ativa nas orientações para cuidado das crianças; aproveitamento dos recursos humanos e materiais de que pudessem dispor; uso e higienização de equipamentos domésticos; conservação da saúde; cuidado doméstico com os doentes e idosos; seleção e compra de víveres, roupas, utensílios, alojamento e acessórios; recreação da família; práticas agrícolas como hortas e plantas medicinais. Essas atividades visavam proporcionar às fundamentos para muitos serviços a serem realizados nas comunidades. Os professores, por sua vez, estimulavam a participação ativa nos empreendimentos da comunidade e a organização de novos projetos dos quais a comunidade necessitasse, podendo integrar e atuar em associações comunitárias, associações de pais e professores, grupos religiosos ou outras associações.

Os conteúdos abordados, de forma geral, preparavam as moças para a vida efetiva do lar, incluindo instrução sobre orçamentos, distribuição de tempo e energia, relações humanas, criação e apreciação de beleza, além de regras sobre governo da casa e compreendia objetivos com a finalidade de auxiliar a moça a gozar de uma vida de maior satisfação pessoal, na família e na comunidade.

Por isso, entre os objetivos específicos, a formação em Economia Doméstica apresentava: a) desenvolver a previdência, a ordem, a economia e a perseverança; b) ensinar a aquisição, utilização, conservação e transformação das utilidades domésticas;

c) aproveitar sobras dos alimentos, transformando-os em novos pratos; d) transformar uma casa habitada por uma família em um lar com condições higiênicas, materiais e morais; e) aperfeiçoar o desenvolvimento físico da criança, pelo ensino das noções de puericultura às futuras mães; prevenir-se contra os acidentes, mediante noções de enfermagem (ESERD, 1981).

Os professores ao abordar os conteúdos objetivavam levar as moças a se tornarem melhores cidadãs por meio da compreensão e adoção de responsabilidades e privilégios como membro da família e da comunidade; a usar eficientemente recursos disponíveis com cálculos prudentes de despesas; escolher víveres, roupas, alojamentos, acessório, equipamento; economizar dinheiro produzindo e conservando alimentos, fazendo e consertando roupas, cuidando e ajeitando ferramentas e equipamentos; a cuidar de crianças compreendendo suas necessidades físicas e espirituais; adquirir habilidades para gerir uma casa e executar deveres da vida doméstica; assumir atitude agradável para com outras pessoas por meio do contato com elas e suas famílias; adaptar-se às mudanças tanto na vida pessoal como na ordem social e econômica; a melhorar a saúde compreendendo o que constitui boa saúde e adquirir hábitos que contribuíssem para ela, a apreciar a beleza para tornar mais atraente sua casa, roupa, comida, a ter prazer com atividades sociais, ganhando confiança em si pela participação em eventos, ocupações de interesse e outras atividades.

As práticas de ensino deveriam se subordinar aos princípios da modernidade. O objetivo ensino secundário profissionalizante estava nos métodos pedagógicos, nas experiências executadas e nas ações praticadas no sentido de fazer convergir e conjugar educação, trabalho e produção. O que se buscava era desenvolver habilidades e experimentos para fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricos e práticas, no estabelecimento e compreensão das relações constituídas a partir do processo produtivo. Na ESERD era aplicado o princípio de aprender a fazer e fazer para aprender. Os docentes deveriam cativar as alunas, levando-as a desenvolver o espírito de iniciativa como um brilhante e proveitoso dote do espírito. A educação e o respeito deviam ser orientados de modo que as moças tivessem consciência de seu saber e de seu papel na sociedade.

A instituição registrou muitas transformações durante os anos, adaptando-se a novos programas e processos de avaliação implantados pelos governantes. Dessa forma, revelaram-se formas de relacionamento entre os elementos que a compunham, o que contribuiu para uma dinâmica da vida escolar bastante diligente. Os docentes colaboravam com todas as ações da ESERD, com dedicação ao trabalho, disponibilidade relativamente às alunas, espírito de

coesão e de sacrifício que se revelaram em vários períodos, como descrito no relatório de 1955, quando permaneciam sem os seus salários, necessitando de “socorro” por parte da direção.

As atividades extracurriculares, as visitas guiadas, as intervenções nas comunidades, as participações em eventos diversos se realizavam, quer por iniciativa dos professores, quer das próprias alunas. Após a execução de determinada ação a reflexão e análise de situações permitiam a compreensão e avaliação do desempenho prático, aprofundando e completando conhecimentos, quer de natureza científica, quer de natureza prática. Com a devida fundamentação dos programas, os docentes objetivavam possibilitar aos alunos do curso o esclarecimento de conteúdos programáticos, a discussão de métodos adequados nos diversos saberes e fazeres e a articulação entre a teoria e a prática. Nessas atividades, intervinham os docentes de disciplinas diretamente relacionadas aos conteúdos do programa em questão que estavam relacionados à ação planejada.

Nas atividades escolares docentes e discentes seguiam os princípios da economia doméstica entendida como a administração reta e prudente dos bens da casa, com o fim de dirigir ou governar o lar de forma a obter o melhor aproveitamento e conservação dos bens familiares. Dessa forma, uma boa administração devia considerar o cuidado com as pessoas da família, o cuidado das coisas, a distribuição do dinheiro. Esse cuidado consistia em satisfazer as necessidades materiais e espirituais das pessoas, facilitando-lhes a valorização intelectual e moral. Em relação ao cuidado com os objetos da casa, a compreensão era a de se tirar delas o máximo possível, estragá-las o menos possível, não desperdiçando nada, não deixando tarefas por terminar. A boa distribuição e o governo do dinheiro consistiam em dar a cada necessidade a quantia conveniente segundo cálculos feitos antes da distribuição.

Ao analisar os planos de ensino, de modo geral, na ESERD, os professores de formação geral voltavam o conteúdo de suas disciplinas visando à preparação da aprendiz para a ascensão ao curso superior, mas também se preocupavam, ao ministrar sua disciplina, com os aspectos relativos à relação com as outras disciplinas específicas que exigissem os conhecimentos que ministravam. Isso minimizava as dificuldades que pudessem aparecer pelo fato de o professor de cultura geral ao formar uma profissional e ao mesmo tempo uma aluna que se preparava para outros cursos, gerasse problemas como o abandono do curso. Os professores de cultura específica, justamente pelo fato de ministrarem disciplinas de cunho profissionalizante, conseguiam expressar o conteúdo no sentido de que as alunas aprendessem ao término de sua exposição aliando a teoria a prática.

Os equipamentos e instalações utilizados pelos professores de formação geral se reduzem a salas de aula, giz, papel, lápis, livros e, eventualmente, poucos recursos audiovisuais. Dessa forma, consideravam os equipamentos e instalações de que dispunham insuficientes para o efetivo desenvolvimento de seus programas. Os professores de cultura específica dispunham de outros recursos, por si mais atraentes em virtude da exigência dos conteúdos práticos e de laboratórios especializados em suas respectivas áreas de interesse, entendendo que esses equipamentos e instalações eram suficientes para as aulas. Cabe ressaltar, que os planos tanto dos professores de cultura geral quanto os de cultura específica descreviam a preocupação em relacionar o conteúdo programático de suas disciplinas com as necessidades da região e com as características da população.

No que se refere à integração interdisciplinar, os professores de cultura geral descreveram em seus planos que isso se dava por meio de contatos informais entre professores de cultura geral e os de cultura específica e por ocasião de reuniões entre professores da mesma área e de áreas diferentes; por meio da interação estabelecida pela direção e por alguns professores; nas reuniões pedagógicas que ocorriam periodicamente procurando estabelecer uma integração e uma sequência das diversas disciplinas; nas reuniões nas quais cada professor propunha sugestões relativas aos programas dos outros professores ou solicitava determinadas atividades para auxiliar sua disciplina.

Dessa forma, os planos para a área específica abordavam conhecimentos que facilitariam às moças a atuação em várias atividades profissionais.

Disciplina	Ênfase/conteúdo da aprendizagem
1. Vestuário	a) conhecer previamente o material a ser trabalho, no sentido de verificar o tipo de tecido adequado, sua qualidade, colorido, textura e a própria fibra, bem como o próprio processo de fabricação do mesmo. Esse conhecimento deve ser feito levando-se em conta o destinatário da roupa a ser confeccionada e a ocasião em que ela será usada, não somente se será festiva ou comum, como ainda em que estação climática ocorrerá; b) a confecção da roupa, desde a fase de moldagem até o pronto final. Pronto final. Ensino de processos manuais de confecções. Aproveitamento de material disponível e de baixo custo, retalhos, etc; utilização correta da máquina, da linha e do tecido; desenho e interpretação do modelo; traçado de moldes; corte, costura e acabamento. c — o processo de restauração de roupas, de conservação, lavar e passar.
2. Alimentação/nutrição	a) Ensino de noções relativas a aspectos da alimentação e nutrição com importância das mesmas para a saúde das pessoas. Além disso, mostrar como evitar que os gastos com a alimentação excedam as possibilidades do orçamento familiar. Aspectos como importância da

	<p>boa alimentação, calorias, aproveitamento de produtos regionais, substituição de alimentos por outros de igual valor nutritivo, etc.</p> <p>b) Orientar o preparo e cocção dos alimentos, ensinando a como conservar o valor nutritivo dos mesmos, dosagem, elaboração do cardápio, regimes alimentares em função da idade e tipo físico e, ainda, a higiene necessária no preparo. Reconhecimento dos alimentos nos seus aspectos de qualidade, quantidade e preço para o preparo das refeições.</p> <p>c) Conservação dos alimentos e mesmo à própria etiqueta, ao se servir das refeições.</p> <p>d) valor da alimentação; escolha, classificação, divisão, utilização, preparo e aproveitamento dos recursos da região; distinção entre os vários tipos de dietas e valoração da alimentação natural; alimentação nas diversas faixas etárias; cálculos calóricos e diferenciação da alimentação de alto, médio e baixo custo; técnicas de preparo e cocção de alimentos e planejamento de refeições (organização de cardápios, serviços de mesa e etiqueta à mesa).</p>
3. Arte/habitação	<p>O objetivo de orientação nessa área específica foi basicamente o de criar condições agradáveis de moradia. Inclui desde a confecção de planta baixa e escolha do terreno para construção até o próprio arranjo da casa, aproveitando-se de recursos de racionalização do espaço através da disposição dos móveis, decoração do interior com cortinas, almofadas, arranjos. O ensino aqui incluiria também a confecção desses elementos decorativos, com a utilização dos materiais disponíveis, incluindo identificação do terreno; estruturação da casa; interpretação e análise da planta da casa e aspectos de decoração.</p>
4. Higiene/enfermagem	<p>O conteúdo da ação do profissional técnico em Economia Doméstica, no que se refere à higiene, foi centrado fundamentalmente em ensinar a cuidar da higiene pessoal, da habitação e da alimentação. Incluiria também o ensino da importância da higiene para a saúde física e mental. Quanto à parte de enfermagem, seriam sobretudo noções sobre técnicas de primeiros socorros, aplicação de injeções, manutenção de farmácia caseira e de como lidar com doentes. Haveria igualmente orientação sobre a necessidade de vacinação preventiva às diversas doenças.</p>
5. Puericultura	<p>Esta área inclui toda a parte relacionada aos cuidados com a criança e, além disso, a própria preparação da gestante para o parto. No que se refere aos cuidados com a criança, deveria ser dada atenção aos aspectos relacionados à higiene, alimentação, vacinação e educação. Além disso, a clientela deveria ser orientada quanto ao conhecimento das diversas doenças que ocorrem na infância e ao modo especial de cuidados com o recém-nascido.</p>
6. Administração do lar	<p>Uma organização racional do lar seria o objeto dessa área específica da Economia Doméstica, enquanto conteúdo de orientação por parte do técnico. Incluiria como planejar o orçamento, no sentido de verificar o que comprar e de que maneira comprar, implicando na educação do consumidor. Outro aspecto também seria o da economia de tempo nos serviços de casa bem como a poupança da energia. Ainda aqui entrariam o planejamento das tarefas da casa, o cuidado com a educação dos filhos, seu comportamento e o bem-estar de toda a família.</p>

Quadro 22: Disciplinas Cultura Geral.

No quadro 22, ponderando, por exemplo, o conteúdo do aprendizado de três dessas disciplinas: decoração, vestuário e alimentação. Observa-se que a disciplina Arte/Habitação contava com régua, pranchetas, mesas para desenhos e outros recursos. A disciplina Vestuário dispunha de laboratório contendo máquinas de costura, mesas, manequins, espelhos, ferros elétricos e todo material de corte e costura. As disciplinas relativas à área de alimentação e nutrição contavam com laboratório específico, composto normalmente de copa, cozinha e dispensa contendo equipamentos próprios, inclusive o instrumental eletrodoméstico. Considera-se que tudo isso tornava atrativa as aulas profissionalizantes.

A finalidade principal do Curso Técnico em Economia Doméstica Rural era a formação de técnicas em Economia Doméstica Rural, habilitando-as não só para a vida do lar, mas também a prosseguir seus estudos em nível superior. Propiciava-lhes a oportunidade de trabalho em serviços de extensão rural, obter emprego na indústria, no comércio e em atividades correlatas. As atividades específicas eram desenvolvidas dentro da técnica aplicada utilizando a ciência com o propósito de servir-se dela nas necessidades da família, visando melhorar o nível de vida no lar e conseqüentemente na comunidade rural (BRASIL, 1969, p. 12).

Os programas das disciplinas do Curso de Economia Doméstica recomendavam que as aulas deveriam ser de caráter prático, objetivo, fugindo das cogitações teóricas acompanhadas tanto quanto possível da elaboração dos produtos ensinados nas aulas teóricas. Para as aulas de Indústrias Rurais Caseiras, como exemplo, a prática levaria a mulher à habilitação para substituição do marido frente à indústria caseira familiar.

A mulher ficará assim habilitada à prática das indústrias rurais caseiras, sabendo conservar frutas, hortaliças, carnes, etc., mas também estará apta a ajudar ou substituir temporariamente o marido em sua indústria rural, quando qualquer motivo o impeça de estar à testa de seu trabalho (BRASIL, 1956, p. 58).

O programa de ensino para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, detalhado na Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956, publicado no Diário Oficial de 14 de setembro de 1956, destacou-se pela minúcia das recomendações e pela força clarificadora dos programas de ensino. De fato, o documento apresentou vasto conjunto de recomendações para os programas das disciplinas. Apresentou os tópicos a serem trabalhados nas duas séries e várias indicações de metodologias detalhadas para cada uma e prescreveu as orientações para as aulas práticas. As expressões “educação rural” e “economia rural” foram enfatizadas para

serem compreendidas facilmente. A Portaria recomendava o caminhar em passos seguros e certos, com toda uma unidade destinada ao campo da metodologia e da didática.

O objeto de ensino em questão, para todas as disciplinas, deveria ser o de completar a educação da mulher, em especial a mulher do campo, a sua educação rural, para que o lar nas regiões rurais fossem recantos agradáveis e que prendessem o homem ao campo. Dessa forma, as instruções metodológicas para as atividades escolares visando a consecução dos propósitos gerais do ensino. Como se tratava de economia rural doméstica, as alunas deveriam aprender tudo o que retratasse nos múltiplos aspectos a vida rural. As atividades escolares focalizavam a habitação do trabalhador rural, seus problemas domésticos ou econômicos, sua saúde, seu modo de viver, suas festas e prazeres.

Em relação às ingressantes na ESERD, na primeira turma, ano de 1954, houve 22 matrículas, mas somente 16 alunas concluíram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. As inscrições para o ingresso no curso de magistério previam a realização de “exames de admissão” prova escrita de língua portuguesa, prova escrita de Matemática e Biologia. O exame de admissão era elaborado pelos docentes da ESERD, objetivando a qualificar e classificar. Incluía conhecimento intelectual, idade específica, sanidade física e mental, o que incluía as questões do higienismo, e normatizações relacionadas à saúde que objetivavam procedimentos legais visando uma população sadia, afim de não oferecerem problemas à ordem pública.

Era exigência para a matrícula no Curso de Magistério de economia Rural Doméstica, o certificado de conclusão do primeiro ciclo de ensino de grau médio. Eram exigidos no ato da matrícula, 03 fotografias, Certidão de nascimento, Atestados de saúde e vacina; Requerimento para matrícula, Atestado de bons antecedentes fornecidos pelo delegado da cidade, Certificado ou Diploma de conclusão de cursos.

A ESERD observava os procedimentos descritos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Art. 25. O candidato à matrícula inicial em qualquer dos cursos de formação deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 26. Além das condições referidas no artigo anterior, deverá o candidato satisfazer o seguinte:

III. Para os cursos agrícolas ou o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica:

- a) ter concluído o Curso de Mestria Agrícola ou o curso de primeiro ciclo de ensino secundário ou do ensino normal;
- b) possuir capacidade física para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
- c) ser aprovado em exames vestibulares.

Da matrícula e da transferência

Art. 29. O tempo próprio para a matrícula serão os trinta dias anteriores ao início do período letivo.

Art. 30. A concessão da matrícula inicial dependerá de ter o candidato satisfeito as condições de admissão; a concessão de matrícula em qualquer série que não a primeira dependerá de estar o candidato habilitado na série anterior.

Art. 31. E' permitida, entre estabelecimentos de ensino agrícola do País, a transferência de alunos. É também permitida a transferência de aluno proveniente de estabelecimentos estrangeiros de ensino agrícola, de reconhecida idoneidade.

Parágrafo único. A transferência, no caso da segunda parte deste artigo, far-se-á com adaptação do aluno ao plano de estudos do curso para que se transferiu (BRASIL, 1946).

As candidatas deviam apresentar a seguinte documentação para o exame de admissão ou exame vestibular: certidão de nascimento, atestado de vacinação antivariólica, atestado de sanidade física e mental, prova de conclusão do 1º ciclo de grau médio. Caso aprovada era emitido um histórico escolar com os resultados obtidos.

A partir de 1967 passou a ser exigido para o exame de admissão: Diploma de curso primário ou equivalente; Declaração de que a aluna estudou em escola rural; Atestado de residência e atividades do pai ou responsável em meio rural. Os dois últimos apenas para fins de classificação para a matrícula.

As aulas seguiam a divisão do tempo clássica e duravam 45 minutos, podendo ocorrer duas ou mais aulas seguidas. Os planos de ensino traziam como recomendação para que numerosos e vários exercícios se fizessem em classe para se alcançar o máximo rendimento das aulas. Além disso, sempre que houvesse conveniência o professor deveria fundir duas ou mais unidades descritas no programa de sua disciplina para apresentá-las em aulas variadas e interessantes de acordo com as normas didáticas e pedagógicas da ESERD. O histórico escolar emitido com os resultados obtidos pode ser visto na figura 27.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO

Curso Magistério de E. R. D. de Limpo Leite de Uberaba
RIO DE JANEIRO - D. F.

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do aluno Unêida Ferreira Rocha
Filho de João Martins Ferreira e Mercedes Ferreira
Natural de Veríssimo Estado de Minas Gerais
Data do nascimento 11 de maio de 1933

Em 1954 inscreveu-se para prestar exame vestibular para matrícula no 1.º ano do Curso de Magistério de E. R. D. de Limpo Leite desta Escola apresentando os seguintes documentos exigidos por lei:

- 1 - Certidão de nascimento;
- 2 - Atestado de vacinação anti-variólica;
- 3 - Atestado de sanidade física e mental;
- 4 - Prova de conclusão do 1.º ciclo do ensino de grau médio

Curso ginásial - realizado no Colégio Nossa Senhora das Dores - Uberaba - MG.

Prestou exame vestibular, obtendo o seguinte resultado:

DISCIPLINAS	PROVA ESCRITA	PROVA ORAL	MÉDIA	NOTA FINAL
Português	5,75	6	5,9	6,6
Matemática	5,25	6	5,6	
Biologia	8,5	8,5	8,5	

Figura 27: Histórico Escolar 1955 para Matrícula.
Fonte: Acervo da Instituição.

No horário destinado à orientação educacional deveria haver tempo para consulta individual, especialmente importante no curso de economia doméstica porque as alunas procuravam auxílio para solução de problemas pessoais e de família que não podiam ser discutidos no grupo ou porque necessitavam de orientação individual nos projetos domésticos ou nas atividades da comunidade. No início, como não havia um serviço de orientação escolar, a Diretora também cumpria essa função. O orientador não dizia como fazer ou o que fazer, mas sugeria possíveis fontes de informação para a moça tomar suas decisões. O Padre

Eddie Bernardes concedeu entrevista ao Correio Católico em 1968 e comentou o trabalho como orientador educacional na ESERD.

O trabalho do Orientador Educacional consiste em ajudar as jovens a fazer seu plano de vida, ajuda-las a fazer suas opções básicas na vida. É um trabalho propriamente dito de Educação. Colaborar com a pessoa humana na sua autoafirmação. Só existe orientação quando há orientação livre. O orientador não transmite a sua personalidade, mas ajuda a jovem a encontrar-se a si própria e descobrir seus caminhos (CORREIO CATÓLICO, 1968, p. 6).

Na mesma entrevista, Padre Eddie delineou que nas sessões de orientação as técnicas utilizadas eram a dinâmica de grupo e as entrevistas individuais. As dinâmicas de grupo visavam despertar na jovem o espírito comunitário. O grupo deveria ser entendido como um prolongamento de sua pessoa, incluindo a formação das virtudes sociais, de solidariedade e compreensão humanas. As entrevistas visavam ajudar a adolescente a descobrir os motivos profundos de suas reações, atitudes e comportamentos e, sobretudo, fazer uma análise dos valores da vida e estabelecer uma hierarquia entre eles (CORREIO CATÓLICO, 1968, p. 6).

Uma aluna do 3º Colegial também teceu alguns comentários a respeito da orientação e das disciplinas ministradas e sua visão da ESERD.

Pe. Eddie Bernardes, orientador educacional, nos dá orientação psicológica e educacional. D. Elina, professora de Enfermagem e Puericultura, cujas aulas são notável orientação para o matrimônio. Meus planos para depois de formada: ah, lecionar Arte: pintura, decoração, ornamentação, arranjos. [...] Aqui não há aquela terrível preocupação com as notas. Estudamos nas aulas teóricas e práticas e aprendemos as matérias normalmente e não nos preocupamos muito com as notas. Assim, estudando com satisfação, as notas vêm naturalmente. O Colégio foi tão bom que deu base para que as alunas prossigam. Todas deixam o Colégio perfeitamente aptas a frequentar escolas superiores (CORREIO CATÓLICO, 1968, p. 6).

As comemorações cívicas e festivas da ESERD incluíam comemoração do Dia de Volta à Escola, primeira semana de fevereiro; dia 30 de março, comemoração do Dia da Revolução/64; dia 20 de abril, comemoração do Dia de Tiradentes; segunda semana de maio, comemoração do dia das Mães; em junho se comemorava no dia 08, o dia Nacional de Anchieta e no final do mês se realizavam as festas juninas; no dia 24 de Agosto se comemorava o Dia do Soldado; em setembro dia 07, o dia da Pátria, dia 21 o dia da Árvore; em outubro, dia 12 o dia das Crianças; em novembro dia 19, o Dia da Bandeira. As

comemorações incluíam apresentações e dramatizações, palestras e oficinas. No dia Sete de Setembro, por vezes, a escola participou dos desfiles na cidade, como exposto na figura 28.



Figura 28: Comemoração Dia da Pátria.

Fotógrafo: sem identificação

Data: 1970

Fonte: Acervo da Instituição

Cabe ressaltar que as palestras constituíam boas ocasiões para a escola se tornar conhecida, divulgar seus cursos perante o público que comparecesse ao evento em geral “formado pela classe mais intelectualizada da sociedade local: jornalistas, professores de outras escolas, alunos do próprio curso, pessoas interessadas em educação e algumas autoridades civis e eclesiásticas” (GUIMARÃES, 2012, p. 150).

O estágio ocupava um lugar central nas aulas do Curso Técnico em Economia Doméstica. Era um componente prático de caráter profissionalizante e que visava preparar a aluna para o mundo do trabalho como descrito no Regimento Escolar. As jovens podiam escolher onde estagiar identificando-se com o espaço de ação que melhor lhes conviesse, situando-se em campos bem delimitados da atividade escolar.

Art. 126 – os Estágios Supervisionados terão a finalidade de possibilitar ao aluno a iniciação nas atividades práticas de ensino, a capacidade de autodeterminar-se, afirmar-se individualmente e agir produtivamente, desenvolvendo a disciplina dos hábitos, o gosto da pesquisa e o senso da responsabilidade.

I- Poderão ocorrer nos estabelecimentos que oferecem condições para tal ou no próprio estabelecimento fora do horário das aulas.

II- Estarão sujeitas ao Estágio todas as alunas da 3ª série Colegial;

III- O Estágio Supervisionado terá sua duração prevista na grade curricular, assim como as matérias que a aluna deverá estagiar (ESERD, 1973, p. 30).

Os professores e especialistas da ESERD, em efetivo exercício, eram responsáveis por acompanhar todas as atividades de estágio. Para o estágio contribuíam todas as diferentes disciplinas, pois nesses espaços curriculares a moça deveria aplicar os conhecimentos, procedimentos, atitudes, valores adquiridos e desenvolvidos durante o curso. Os professores deviam orientar as diversas atividades nos respectivos programas. Os aspectos relativos à coordenação do estágio refletiam a preocupação de se concretizar os programas, com especial relevância para a articulação entre as disciplinas e a organização do estágio. O estágio permitia mobilizar o que fora aprendido em sala de aula para uma intervenção prática, desenvolvida em contexto educativo. Dessa forma se orientava a formação dos alunos para a vida profissional futura. As atividades desenvolvidas no estágio eram complementadas com o relatório elaborado no final do seu estágio pela aluna e apresentação com sessão pública para as colegas e professores.

Para a elaboração do relatório de estágio as moças recebiam orientações contendo instruções para sua realização, o que incluía: a) critérios para a apresentação formal; b) apresentação da realidade; c) descrição das atividades realizadas; d) caracterização dos procedimentos; e) avaliação; f) referência à outras atividades desenvolvidas, como visitas de estudo, palestras, oficinas e outras. A realização do estágio e sua apresentação revelavam a preocupação de orientar as moças para questões importantes para o seu desempenho profissional, implicando uma reflexão sobre eixos de referência: a função da Técnica em Economia Doméstica; a relação escola - família - meio social; procedimentos e uso de recursos disponíveis; avaliação entre outros.

As atividades escolares eram pautadas pelas aulas das diferentes disciplinas. Grande importância era atribuída ao estágio como unidade de formação que permitia o contato com atividades concernentes ao técnico em Economia Doméstica. O estágio ocorria no último ano do curso e constituía uma avaliação para o exercício da profissão, marcando o fim do processo de formação e o início da possível profissional como técnica.

Cada professor preparava o plano de ensino de sua disciplina. Era responsável também pela elaboração de apostilas e outros recursos necessários à suas aulas. Contudo, havia uma uniformidade quanto ao ensino nas escolas de economia doméstica, porque eram realizados encontros para discutir os programas de ensino publicados e aprovados pelo Governo. Dessa forma, cabia seguir o que fora estipulado como poucas modificações ou adaptações. Algumas disciplinas tinham sua carga horária diminuída ou aumentada nas próximas turmas em consonância com o quadro de docentes de que a escola dispunha.

Ao longo dos anos, a evolução do número de alunos da ESERD refletiu a importância crescente que o nível de ensino secundário assumia no sistema educativo brasileiro com o ingresso e o conseqüente aumento da escolarização das mulheres.

O quadro 23 mostra os cursos oferecidos pela ESERD de 1953 a 1963. Em 1953 só houve o Curso de extensão e nesse curso embora tenha se encontrado a relação dos concluintes, não foram encontrados os registros de matrícula. Para o Curso de Magistério todos os dados estavam registrados em livros próprios.

Anos	Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica		Anos	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica	
	Matrícula	Concluintes		Matrícula	Concluintes
1953	-	20	-	-	-
1954	-	77	1954-1955	22	16
1955	-	32	1955-1956	10	09
1956	-	84	1956-1957	16	13
1957	-	49	1957-1958	21	19
1958	-	45	1958-1959	28	23
1959	-	33	1959-1960	28	25
1960	-	30	1960-1961	11	11
1961	-	50	1961-1962	25	19
1962	-	41	1962-1963	27	20

Quadro 23: Cursos ESERD (1953-1963).

Nota-se um número maior de alunos no Curso de Extensão. Isso se devia ao fato de sua duração, 06 meses no primeiro curso e 01 ano a partir de 1954. Também havia menos exigências para matrícula nos cursos de extensão. Não era exigida a conclusão do ensino secundário como para o Curso de Magistério.

Outro aspecto que os valores do quadro 23 necessariamente permitem avaliar é o relacionado à irregular matrícula e conclusão ao longo dos anos, no Curso de Magistério, que dependendo do ano ora tinha maior procura, ora quase não havia alunas. Transparece no Quadro 23 as taxas de conclusão do curso frente a matrículas nesse grau de ensino. O fato de

não concluir o curso se dava mais por abandono do que pela reprovação, o que não foi de admirar, porque se a moça se casasse, ela quase sempre deixava de estudar. Outro fator de abandono eram as mudanças de currículo e o fato de muitas delas não creditarem importância ao ensino profissionalizante ou ao Magistério, preferindo o ensino secundário propedêutico e transferindo-se, portanto, para outras escolas.

Nos anos de 1963 a 1981, a ESERD ministrou os Cursos de Preparação, o Curso Ginásial e o Curso Colegial em Economia Doméstica Rural.

Anos	Curso de Preparação de Economia Doméstica Rural		Anos	Curso Ginásial de Economia Doméstica Rural		Anos	Curso Colegial de Economia Doméstica Rural	
	Matrícula	Concluintes		Matrícula	Concluintes		Matrícula	Concluintes
1963	-	25		-	-	1963	*	14
1964	-	27		-	-	1964	*	18
1965	-	20	1963-1966	46	27	1963-1965	13	12
1966	-	19	1964-1967	28	25	1964-1966	28	08
1967	-	35	1965-1968	39	14	1965-1967	22	18
1968	-	29	1966-1969	32	26	1966-1968	14	13
1969	-	30	1967-1970	21	18	1967-1969	12	17
1970	-	29	1968-1971	29	16	1968-1970	20	14
1971	-	20	1969-1972	31	36	1969-1971	17	13
-	-	-	-	-	-	1970-1972	40	25
-	-	-	-	-	-	1971-1973	64	40
-	-	-	-	-	-	1972-1974	67	39
-	-	-	-	-	-	1973-1975	59	37
-	-	-	-	-	-	1974-1976	61	39
-	-	-	-	-	-	1975-1977	56	32
-	-	-	-	-	-	1976-1978	99	67
-	-	-	-	-	-	1977-1979	75	44
-	-	-	-	-	-	1978-1980	108	69
-	-	-	-	-	-	1979-1981	114	53

Quadro 24: Cursos ESERD (1963-1981).

Para as turmas que formaram em 1963 e 1964, não foi possível encontrar os dados de matrícula inicial, mesmo recorrendo aos arquivos da secretaria. Esses dados podem ter se extraviado devido a inúmeras mudanças, fosse de prédio fosse de local de funcionamento da secretaria, mas todos os resultados dos concluintes estão devidamente registrados sendo possível visualizá-los no Quadro 24.

O Quadro 24 também permite ver que a população escolar nos vários cursos da ESERD, evidenciou uma tendência das estudantes para estudos de duração mais rápida e prática como os cursos de Extensão e de preparação, fato que demonstrava a propensão das mulheres nessa fase de desenvolvimento da economia nacional, a ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Nessa afirmação cabe lembrar que não era necessária a aprovação no ciclo preparatório para o ingresso nem comprovação de escolaridade.

Revela igualmente o Quadro 24 a grande importância que o ensino noturno assumiu na instituição. Quando a ESERD ofertou, em 1976, as aulas para o período noturno, formou-se uma turma com 36 alunas e a partir daí houve aumento das matrículas, com maior número nas salas noturnas. Comprova também a expansão do ensino com maior número de vagas para matrícula sendo oferecido. O Quadro permite observar que o número de ingressantes aumentou a partir de 1970, comprovando a expansão da cidade e o aumento da população ingressante no ensino secundário.

Nos anos de 1980 a 1997 a ESERD ofereceu apenas o Curso Técnico em Economia Doméstica.

Anos	Curso Técnico em Economia Doméstica	
	Matrícula	Concluintes
1980-1982	-	55
1981-1983	-	73
1982-1984	-	88
1983-1985	162	63
1984-1986	118	41
1985-1987	95	40
1986-1988	68	27
1987-1989	46	52
1988-1990	54	58
1989-1991	77	41
1990-1992	65	50
1991-1993	109	70
1992-1994	99	50
1993-1995	60	43
1994-1996	88	45
1995-1997	33	33

Quadro 25: Cursos ESERD (1980-1997).

Com a transformação para Curso técnico em Economia Doméstica e com procura para ingresso na Educação Secundária a ESERD recebeu mais estudantes. Ingressaram nesse curso também os primeiros alunos do sexo masculino como já mencionado.

Comparando os cursos oferecidos pela ESERD nos anos anteriores, a partir dos anos de 1980 a 1997 houve um avanço significativo na matrícula, mas avançou também as reprovações em uma proporção muito maior do que nos demais anos. Isso se devia aos mais variados fatores: mudança de curso, desistência por não se adaptar aos princípios do curso; mudança de cidade; reprovação em alguma disciplina entre outros.

O calendário escolar da ESERD era marcado por outras comemorações e rituais que se realizavam ao longo do ano letivo. As festividades tinham um cunho fortemente católico e comumente se realizavam missas no interior da Instituição fosse por ocasião do início e encerramento das aulas, fosse por motivos como dias dos professores e do estudante, Páscoa entre outros. Um exemplo pode ser visto na figura 29, com as alunas recebendo a comunhão no interior da ESERD.



Figura 29: Ritual na ESERD.
Fotógrafo: Sem identificação.
Data: 1970.
Fonte: Acervo da Instituição.

Na ESERD, desse modo, a religião legitimava a autoridade como forma de controle, as mudanças nos diversos contextos apenas formularam novas estratégias para que a Igreja desempenhasse o seu papel de agente social. As moças formadas eram alvo do discurso religioso, sendo educadas na instituição com intensidade moral e religiosa, trazendo consigo construções sociais a respeito da figura feminina: a imagem de pureza, da virtude feminina, o exercício das atividades naturais como cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar entre outras atividades, tendo inclusive, um padre durante muitos anos responsável pela Orientação Escolar das aprendizas.

Várias realizações constituíam marcos importante na agenda escolar, como a sessão solene de abertura das aulas; 07 de setembro - Dia da Pátria; Dia das mães e Dia dos pais; as festas juninas; a festa de formatura, que marcava o fim do percurso de formação e incluía rituais como missa, fotografias de grupo, coquetel de formatura, baile; exposições de trabalhos realizados pelas alunas.

Essas atividades, fortemente influenciados pelo catolicismo, permitiam a apreensão de ideários, valores, normas e práticas que impregnavam a vida escolar. Ser escolhida para proferir o discurso de formatura também era uma honra e denotava o alto conceito da aluna frente aos colegas, a direção e o corpo docente da instituição, como destaca um testemunho no capítulo 4.

A participação na formatura era um objeto de desejo acalentado no imaginário das moças e de suas famílias, em razão dos benefícios profissionais, mas também pela imagem simbólica que esse novo status garantia às suas identidades como profissionais formadas, cujos “valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais” (NÓVOA, 1995, p. 31).

Desse modo, no cotidiano da ESERD o rito da diplomação, ao final do curso, era um importante momento para mostrar o resultado da formação oferecida às moças tanto para a sociedade uberabense quanto para suas famílias. O rito de formatura no Curso de Economia Doméstica na ESERD ocorreu desde 1955 e permaneceu durante todos os anos de sua existência.



Figura 30: Oradora da 1ª Turma de Economia Doméstica.

Fotógrafo: sem identificação

Data: 1955

Fonte: Acervo da Instituição

A figura 30 mostra uma aluna proferindo o discurso de formatura do primeiro Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica, em 1955. A imagem da formanda é marcada pela postura solene percebida por meio da posição ereta, firme e a forma recatada como se comporta com muita ordem e disciplina frente ao microfone. A jovem se veste adequadamente, com roupa específica para a ocasião, revelando o procedimento na instituição, com suas crenças e valores, além de seguir os parâmetros do protocolo da formatura com seu significado pomposo. A visão que se tem é a de que a atitude demonstrava profundo senso de responsabilidade pregado pela ESERD, a noção de deveres para a comunidade da qual era membro, coerente com os ideais republicanos de se desempenhar fielmente as obrigações para com a sociedade.

O calendário letivo da ESERD até 1996⁷⁹ se iniciava em março e se prolongava até dezembro. As interrupções só ocorriam no período relativo às de férias, nos recessos de fim de ano e nos feriados nacionais. Tinha 180 dias letivos e anualmente a direção encaminhava relatório ao Ministério contendo anotações sobre os avanços da instituição e dos alunos. Esses dados incluíam as verbas recebidas, reformas e construções efetivadas no período. As aulas até 1963 funcionavam no período vespertino, mas incluía plantões aos sábados quando necessário para completar as aulas ou para realizações de aulas práticas, encontros ou exposições das atividades escolares das alunas. As aulas diárias se iniciavam às 12h30 e terminavam às 17h15 com seis aulas diárias e aos sábados das 7h40 às 10h com três aulas. As aulas de Educação Física se iniciavam às 8h e encerravam-se às 10h, ocorrendo a partir de 1963. O curso de preparação Doméstica funcionava das 12h30 às 16h, com cinco aulas diárias.

No relatório de 1965, a Diretora relatou que houve a necessidade de alteração de horário de funcionamento da escola, sendo necessário para atender ao aumento de cursos e alunas. Iniciou-se também o refeitório na escola.

Mantendo esse Colégio três cursos em funcionamento conforme o exposto acima, e para que cumpríssemos os currículos devidos, necessário se tornou ministrarmos aulas nos dois turnos com fornecimento de refeição às turmas que aqui permanecessem naqueles períodos devido à distância em que se localiza esse estabelecimento (ESERD, 1965, p.6).

O acúmulo de atividades se pautava na realidade da época, pois melhor seria que a jovem aprendesse a “enfrentar a vida como ela foi, e aprender a tirar proveito de suas oportunidades para se desenvolver, do que gastar longas horas simplesmente buscando se distrair de um modo que não lhe traz nenhuma vantagem real” (SHRYOCK, 1960, p. 114). As atividades escolares na ESERD foram estruturadas para que a estudante pudesse assimilar teoria e prática em seu local de estudo, ou seja, nas salas de aula e nos departamentos específicos.

A avaliação condicionava a vida escolar das alunas da ESERD. A assiduidade e o comportamento eram permanentemente avaliados, e o aproveitamento tinha nos exames mensais a sua expressão principal. O exame de admissão era o primeiro passo do trajeto de

⁷⁹ Com a implantação de um mínimo de 200 dias letivos pela Lei 9394/96, a instituição iniciou, a partir de 1997, as aulas de fevereiro a dezembro.

formação e seguiam-se as frequências às disciplinas, as quais eram objeto de apreciação e atribuição de notas no final de cada mês.

Um segundo momento era o exame final, para quem não havia sido aprovada. As avaliações eram realizadas mensalmente e as notas atribuídas seguiam a escala de 0 a 10. As provas finais eram realizadas no final do mês de novembro apenas para as alunas que não tivessem obtido rendimento igual ou acima de 07. Os exames de admissão para o ano seguinte eram realizados no início de dezembro.

A formatura das turmas era um evento solene, sendo realizada no início de dezembro com a presença das famílias, autoridades municipais, representantes do Ministério e outros convidados ilustres da comunidade.



Figura 31: Formatura na ESERD.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1955.

Fonte: Acervo da instituição.

As atividades das disciplinas práticas tinham sua culminância ao final do ano letivo quando docentes e discentes realizavam as exposições dos trabalhos realizados nas aulas. A mostra era aberta à comunidade. Essas exposições se iniciaram em 1954 e prosseguiram ao longo dos anos na ESERD até o encerramento do curso. No relatório de 1965, a diretora descreve as visitas.

Uma vez mais a sociedade uberabense pode apreciar a mostra, soube apoiar e reconhecer os grandes benefícios que o Colégio presta ao município e à região. Prova disso o considerável número de pessoas que visitaram a referida exposição – 1200 pessoas. Foi ela inaugurada pelo Sr. Presidente da Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, Sr. Arnaldo Rosa Prata que deixou no livro de visitas o seguinte termo ‘como uberabense, sinto-me orgulhoso por termos aqui, um estabelecimento de ensino do grau do Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo leite’. Prestigiá-lo é dever de todos nós. À sua Diretora D. Aspásia Cunha Campos, aos seus professores e aos funcionários, a minha sincera homenagem (ESERD, 1965, p. 6).



Figura 32: Exposição dos trabalhos na ESERD.

Fotógrafo: sem identificação.

Data: 1955.

Fonte: Acervo da instituição.

A figura 32 mostra a exposição das aulas práticas de Vestuário. As moças expunham trabalhos como vestidos, roupas para bebês, bordados entre outras peças, confeccionados nas aulas práticas. Na imagem pode se notar o capricho e a ordem de cada peça. Todas expostas para serem visualizadas pelos visitantes e para confirmar o trabalho que era realizado na instituição pelas estudantes. Veem-se roupas para a casa como forros para mesa e outras para bebês e mulheres, o que comprova a variedade de peças que as jovens aprendiam nas aulas de corte e costura. Ressalta-se também que educar as jovens significava “ensinar corte e costura”, pois era importante aprender a “como cuidar da casa e dos filhos” (SAVIANI, et. al. 2004b).

Os professores se especializavam com vistas a atualizar os métodos e práticas de ensino. A SEAV convidava os professores para cursos rápidos, de pequena duração, relacionados às diversas disciplinas, normalmente ministrados nas Universidades de Viçosa e na Universidade Rural do Rio de Janeiro. Incentivava os cursos de especialização, contemplando os docentes selecionados com bolsas de estudo.

A COAGRI prosseguiu com essa linha de ação. A partir de 1980 proporcionou formação específica para o ensino profissionalizante com os cursos Esquema I e Esquema II, Portaria 432/71, uma vez que era reparar os professores para o ensino das disciplinas profissionalizantes considerando os recursos humanos em exercício com curso superior nos respectivos campos de atividade aos quais se proporcionaria a necessária formação pedagógica. Os docentes com formação em técnicos de nível médio receberiam não apenas a formação de natureza pedagógica, como, também de conteúdo que complementaria sua formação.

Art. 1º - O currículo dos cursos de grau superior para formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

- a) Esquema I, para portadores de diploma de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas) horas;
- b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas.
Parágrafo 1º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativos à área de habilitação (BRASIL, 1971).

Outros docentes buscaram suas atualizações por conta própria frequentando cursos e adquirindo bibliografias relacionadas a suas disciplina e às disciplinas de cultura geral. Uma professora, inclusive, com a participação nesses cursos e sentindo necessidade de outros recursos adquiriu projetor de slides, pantógrafo e pequeno epidiascópio para utilizar nas suas aulas. Vários docentes da instituição também foram orientadores dos cursos da CADES⁸⁰, no MEC, ministrando cursos de treinamento para professores destinados ao ensino de Economia Doméstica e a moças e donas de casa do meio rural (ESERD, 1965 pp.1-2).

Notando as denominações que ESERD recebeu no decorrer do seu percurso, no recorte temporal, 1953-1997, observou-se que a instituição escolar alterou seu nome em consonância com as legislações publicadas pelo Governo Federal que alteravam seu funcionamento. No primeiro momento, denominada Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica como implantado pelo Ministério da Agricultura.

A seguir, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite” em homenagem ao Deputado que conseguiu a primeira verba para seu funcionamento. Com o Decreto 52.666/63 e para se adaptar às exigências da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, tornou-se Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”.

Em 1979, com a implantação do Curso Técnico em Agropecuária, recebeu nova denominação pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 e passou a ser designada Escola Agrotécnica Federal de Uberaba “Licurgo Leite”.

Muito embora a ESERD tenha recebido todas essas denominações permanece na memória de muitos como Escola de Economia Doméstica quando se referem a seus primórdios.

⁸⁰ Criada em 1953, pelo Presidente Getúlio Vargas, a Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário - CADES tinha como objetivo principal elevar o nível do ensino secundário assim como difundir-lo.

4

4. MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS SERVIDORES DA INSTITUIÇÃO

Nós devemos então contar histórias? A nossa história? É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa. Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garganta como disse Ungaretti no poema sobre a infância que ficou: Arrestata in fondo alla gola come una roccia di gridi [Presa ao fundo da garganta como uma rocha de gritos] (BOSI, 2003, p. 15).

4.1. Vozes dos Artífices da ESERD

Historiar uma instituição se constituiu um trabalho intrincado. Emaranhado de informações que precisaram ser desmembradas. As questões para as quais se encontraram respostas certas, de repente, tornaram-se obscuras e outras redes se formaram, sendo necessário destrinchá-las. Foi preciso encontrar as pessoas que participaram de seus primeiros passos, da gênese da ESERD. A contribuição de todas elas para compor essa trajetória se tornou não só bem-vinda, mas essencial. A convicção de que nenhum método de pesquisa pode ser visto isoladamente, uma vez que isso contrariaria a própria essência do humano que se constrói no social, ganhou corpo e exigiu outras soluções para se falar da instituição escolar, construída pelos e com os sujeitos que enquanto a construíam também foram se construindo em suas práticas⁸¹.

Mais de uma vez se recorreu ao problema de pesquisa para atender à demanda de análise que as fontes documentais e primárias foram suscitando. Os testemunhos assim se fizeram vital para complementar dados, compor o objeto e guiar o estudo, à medida que acontecia a coleta, a análise e a confirmação dos dados.

As fontes agruparam-se à problemática e aos objetivos para fornecer a estrutura da tese e trouxeram a convicção de que a construção da identidade de uma escola é social, fluida

⁸¹ Isso remete a ideia de que o sujeito no interior de estruturas, define sua atuação, seu *habitus* como uma estrutura que se faz estruturante (BOURDIEU, 1989, p. 60).

e temporal, na qual os sujeitos que a compõem, ao mesmo tempo que influem nos seus percursos, também são influenciados por normas, modelos e experiências múltiplas como se nota em suas narrativas. Tendo-se o filtro da memória sempre em mente, isso comprovou o apego ou o desprendimento a modelos que o período e a sociedade veicularam a cada momento, mas elas só adquiriram sentido no âmbito da proposta que compuseram.

Na busca pela configuração da identidade da ESERD, o percurso da pesquisa foi possibilitando a obtenção empírica de dados que demonstraram como as experiências de vida, pelas contingências, pelos modelos e pelas regras a que estiveram expostos os protagonistas dessa história, construíram e modificaram, constantemente, o modo de ser da instituição.

Nesse sentido, tomando como modelo as técnicas de entrevistas sugeridas por José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda, os testemunhos dessas mulheres foram congregados para expor e representar suas vivências e, considerando o filtro da memória, mostrar as transformações pelas quais a ESERD passou e experiências ímpares que, conduzidas por elas, indubitavelmente, fizeram a história da ESERD. Os testemunhos foram gravados e posteriormente desgravados. Houve uma variação na gama de experiências e fatos narrados, mas compuseram um roteiro para o confronto e aporte com os documentos escritos sendo, portanto, baliza de estudo. Ao se analisar os testemunhos, novos modos de comportamento e visões da escola possibilitaram reconstruir o passado recente, realçando-o e possibilitando verificar o alcance dos processos de mudança.

O realce aos mecanismos operacionais propostos visa instruir dois procedimentos que se completam: 1) a elaboração do corpus documental; 2) a inscrição das entrevistas no projeto, fazendo com que ele ganhe sentido em conjunto. Tudo para se transformar em argumento capaz de instruir processos de mudanças sociais (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 48).

Nesse movimento, para as entrevistas, consoante o objeto de pesquisa, optou-se pelas entrevistas com mulheres que ingressaram nos primeiros tempos da escola, que estudaram e posteriormente atuaram na instituição, puxaram o fio condutor para contar, a partir de suas experiências, a história da ESERD. Para tanto, deu-se a ver, na forma escrita, os relatos que retomaram lembranças, ativaram recordações e repassaram experiências, como sujeitos que foram na configuração dessa instituição escolar.

Foram nomeadas apenas como sujeitos – S1 a S10 – como requer o protocolo do Comitê de Ética de Pesquisa, uma vez que o objeto de estudo agregou o ser humano. Isso destacou a relevância da pesquisa. Desse modo, a proposta de pesquisa foi devidamente

registrada no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFU, CEP, configurando a cultura da ética em pesquisa e considerando o respeito à dignidade humana no âmbito das práticas científicas. Ao se trabalhar com os testemunhos, teve-se o cuidado de preservar as identidades e manter a privacidade das entrevistadas, nomeando-as com sujeitos.

Os sujeitos S1, S2, S3, S4 referem-se às quatro primeiras professoras da Instituição que atuaram desde 1954 até suas respectivas aposentadoria nos anos 1970; S5 foi aluna do primeiro curso de Magistério em Economia Rural Doméstica, professora, técnica em assuntos educacionais e Diretora da instituição, estudante em 1954 e 1955 e atuou na Instituição desde 1956 até os anos 1990; S6 foi técnica em assuntos educacionais, aluna da Instituição, ingressou nos anos de 1960 e aposentou-se nos anos 1990; S7, S8, S9, S10 foram alunas de Economia Doméstica, ingressaram como professoras na ESERD nos anos de 1980 e 1990 e permanecem em atuação.

A partir das considerações de cada um desses sujeitos se estabeleceu a condução das entrevistas. S5 que foi aluna, técnica em assuntos educacionais, professora e diretora constituiu o ponto mediador e central. A partir de seu testemunho, os demais se seguiram, orientando a fertilidade e a continuidade da rede de entrevistas. Por ser uma classificação arbitrária, segundo um viés metodológico, essas mulheres com idades diferentes, gerações diferentes, nem sempre comungaram valores, comportamentos ou vivências. Mas isso não prejudicou a análise das narrativas ao compor a história da ESERD e sim possibilitou a compreensão de muitos acontecimentos.

As fontes orais deram vida à pesquisa, constituíram suporte, tornaram-se a “documentação viva” para confrontar a problemática e levar ao alcance dos objetivos, o que permitiu confirmar ou refutar pontos que ainda cabia esclarecer. Articulado se aos documentos escritos e às imagens, os testemunhos permitiram uma leitura apropriada dos dados encontrados.

O contato com as depoentes ocorreu de modo configurado. O grupo foi escolhido para compor um conjunto de entrevistas capazes de estabelecer o diálogo com o próprio grupo de fundadores da escola. Desse modo, o primeiro passo requereu determinar por onde e com quem começar. Isso forneceria a continuidade da coleta dos demais testemunhos, pois permitiu extrair perguntas específicas que favoreceram a continuidade e o esclarecimento de temas obscuros.

Os testemunhos se tornaram essência para a tese. As recordações se cristalizaram e recriaram memórias na procura da exatidão que os documentos trouxeram. Para compreender

as memórias narradas foram formulados pressupostos que se adensaram na medida em que os cruzamentos entre o narrado e o documentado individualmente se cruzaram com o coletivo⁸². Nesses passos cruciais para responder as perguntas de como as memórias contribuiriam para a problemática levantada, buscou-se analisar como foram gravadas na memória dos sujeitos, de que maneira se produziram as relações e interações sociais e como se configuraram para construir a trajetória da ESERD nas conjunturas resultantes do processo de transformação ocorrido ESERD durante o período 1953 a 1997.

A investigação se pontuou pela averiguação de como o passado influenciou na construção da identidade da ESERD. Partindo da interação com as lembranças dos sujeitos com a documentação encontrada, mapearam-se as modificações que foram ocorrendo, no intuito de compreender como as vivências dos sujeitos configuram os aspectos que levaram a escola a ter um perfil tão singular. Por meio dos relatos, arriscou-se a mostrar a luta pela sobrevivência da instituição, os embates para manter uma escola para as mulheres expropriadas de direitos básicos como educação e cultura e a própria construção identitária da ESERD na localidade frente às inconstantes reformas de ensino.

4.2. A ESERD em Memórias

Na tentativa de apreender as experiências dos sujeitos que vivenciaram o cotidiano da ESERD recorreu-se às lembranças com pressupostos da dimensão trazida pela história oral para propiciar a aproximação das histórias de vida na instituição por meio do passado escolar rememorado. Couberam, ainda para melhor ilustração das falas, discursos dos servidores da instituição emitidos em momentos específicos e de relatórios para fundamentar as memórias.

Ou seja, teve-se em mente que “a história não foi apenas sobre eventos ou estruturas ou padrões de comportamento, mas também sobre como eles são vivenciados e lembrados” (THOMPSON, 1992, p. 68). Os testemunhos objetivaram, portanto, mostrar os processos escolares no âmbito da ESERD, na perspectiva dos sujeitos que vivenciaram o momento

⁸² Nesse aspecto emergiu uma saída plausível para o rompimento entre objetividade e subjetividade, possibilitando o uso de ferramentas conceituais que se articularam ao trabalho empírico empreendido. Isso também possibilitou a análise da relação indivíduo/ sociedade (ação/ estrutura) para estabelecer a dinâmica própria das configurações do social na ESERD, pois ações e indivíduos existem nas configurações, ou seja, em um determinado contexto específico. Por outro lado, os indivíduos criam e transformam suas realidades coletivamente a partir de ações cotidianas.

histórico como estudantes e que posteriormente se formaram e atuaram como professores na ESERD.

A ESERD surgiu num período de franca expansão dos serviços públicos destinados à educação, reformulação de planos e métodos de ensino, propostas e reformas governamentais nas quais se declarava a necessidade de ampliar os espaços destinados ao ensino feminino, preconizadas pelo Ministério da Agricultura, como comprovado nos relatórios analisados ao longo da tese. Essa perspectiva encontrava fundamentos nas reivindicações que se multiplicavam com o avanço do capitalismo. Com um programa de reconstrução social era preciso rever um novo ideal de formação para a mulher.

A ESERD representava um sinônimo de civilidade, instrumento de modernidade e reconstrução social, educando para a moral, os bons costumes, a harmonia. Nela prevalecia a formação do caráter e dos valores cívicos e morais das moças para a vida em sociedade. Dessa forma, em suas origens foi impulsionada pelo Padre Zago e seus contatos com o Ministério da Agricultura. Para sua fundação, as narrativas dos sujeitos registraram que diversas autoridades foram mobilizadas, como destacado por S5.

Em 1954, o Curso de Economia Doméstica foi instalado em Uberaba. Na época, a duração era de dois anos e se chamava Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural. A escola teve seu início em 1953, graças ao empenho do Padre Agostinho Zago. Ele era de Conquista, mas morava em Uberaba. Era responsável pelo abrigo de menores existente na época. Ele direcionava os meninos para os estudos da área rural. Encaminhava muitos deles para a escola de Muzambinho. Enviava os alunos, nossos rapazes, para estudar em Muzambinho, no colégio agrícola de lá. Nessa época, ficou muito sintonizado com o Ministério da Agricultura porque todas as escolas agrícolas eram geridas pelo Ministério da Agricultura. O Padre Agostinho tinha boas relações com o Ministério da Agricultura e a Escola de Muzambinho. Licurgo Leite era de Muzambinho e era Deputado Federal. O Padre Agostinho era perseverante. Foi graças aos seus esforços, graças à sua persistência e insistência foi que ele trouxe a escola de Economia Doméstica para Uberaba. O Padre Agostinho começou com um curso de quatro meses em Uberaba, denominado Curso de Treinamento em Economia Doméstica. Durou só quatro meses. A primeira verba veio para cá graças ao Padre Agostinho com seu contato com o Ministério da Agricultura. Inclusive ele ofereceu a casa, um sobrado na Rua Major Eustáquio para a instalação desse primeiro curso. Eu estudei no primeiro ano de Magistério em Economia Doméstica lá. Fui da primeira turma. A diretora era Dona Laura Pinheiro. Foi a primeira Diretora do Curso de Magistério. No Curso de Treinamento a diretora foi Diva Leite que depois foi morar no Rio de Janeiro (S5).

O Padre Zago como se vê no relato era perseverante, insistente em seus propósitos. Bem relacionado nos seus contatos com o Ministério da Agricultura trabalhava nas ações

voltadas para menores, possivelmente, carentes e direcionava-os para os estudos da área rural. Como relatado, no momento de sua instalação a ESERD, em Uberaba não obteve um espaço próprio para sua instalação, como podemos observar na narração de S5. Para que a escola aqui se instalasse foi preciso estabelecer negociações com pessoas influentes na sociedade uberabense em busca de recursos.

Esse processo foi empreendido pelo Padre Zago, junto ao Ministério, contando com o apoio do Deputado Federal Licurgo Leite. Mesmo com essas ações, para que a escola fosse instalada, o Padre Zago precisou oferecer “uma casa, um sobrado na Rua Major Eustáquio para a instalação desse primeiro curso” nos dizeres de S5. Em outro excerto S5 mencionou os contatos com a SEAV empreendidos pelo Padre Zago para a instalação do Curso em Uberaba.

No princípio, o primeiro fomento para a escola parece que veio por meio de verba do Deputado Licurgo Leite. Depois foi mantida pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, a SEAV, vinculada ao Ministério da Agricultura, onde o Padre Agostinho conseguiu com o Dr. Salazar Maciel Pessoa e a Dona Maria José, esposa dele, a abertura do Curso. O superintendente era o Dr. Newton Beleza que permaneceu muitos anos nesse cargo (S5).

Em 1953, no primeiro Curso na ESERD só foram ministradas aulas Técnicas. S2 relatou que começou a lecionar com o aprendido nessas aulas. Ótimos e reconhecidos professores ensinaram a ela técnicas que nunca foram esquecidas e que lhe ajudaram muito quando depois se tornou professora na própria instituição. Ela descreveu que entendia ser importante esse curso, inclusive porque as mulheres que aprendiam as atividades eram consideradas preñadas.

O princípio da escola foi esse curso de extensão rural que começou em agosto de 1953. A Dona Anita Vale era professora de bordados. O Padre Zago também ministrou aulas, mas depois no Curso de Magistério. Para organizar o Curso de extensão vieram duas professoras do Rio de Janeiro, temporariamente. Eram elas que davam as diretrizes para o curso e diziam ‘você faz isso, faz assim [...]’. Só havia aulas da área técnica: vestuário, culinária educação artística (S2).

S5 também relatou na época essas escolas eram geridas pelo Ministério da Agricultura. Somente muito depois, com a transferência da ESERD para a Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura em 1967, Decreto nº 60.731 de 19/05/1967, que a escola foi incorporada pelo MEC.

O espaço destinado à escola situava-se em uma avenida central, com amplas dependências, como podemos observar nas palavras de S2 ao descrever as imagens do primeiro prédio no qual a ESERD funcionou.

O primeiro prédio pertenceu ao Padre Zago. A casa era muito grande. Funcionava a secretaria, as salas de aula, a sala para direção. Toda a escola ficou organizada ali na Rua Major Eustáquio, bem no centro da cidade. O padre Agostinho Zago conquistou, no Ministério da Agricultura, a Escola de Economia Doméstica. Só havia escola de Economia Doméstica, no km 47, no Rio de Janeiro. Ele conseguiu em caráter experimental um Curso de Treinamento Rural Doméstica. O princípio da escola foi esse curso de extensão rural. Em 1953, concluí esse curso. No período de 1954 a 1955 frequentei e concluí o curso de Magistério em Economia Rural Doméstica (S2).

Em relação ao início do curso e dos percalços enfrentados pelo Padre Zago S2 descreveu suas visitas às casas de famílias amigas para convencê-las a matricularem suas filhas no curso de extensão. Depreendeu-se na pergunta efetuada pelo amigo do pai “O que essa menina entende de extensão rural, de economia doméstica, dessas coisas?”, o preconceito contra a educação da mulher. O Padre rebateu “Justamente, vai aprender”. Nessa visão, o Padre se mostrou progressista e creditou à educação o espaço a ela destinado: o de ensinar, enquanto o amigo pai tem uma visão tradicional a respeito da mulher.

Eu me lembro, era maio. Estávamos conversando aqui em casa a respeito de festas. Era mocinha ainda. O Padre Zago chegou. Era muito amigo de meu pai. Éramos de Veríssimo daquela região. Ele falou ‘Pílades, eu preciso conversar muito sério a respeito dessa menina aí’. Eu fiquei muito assustada: ‘O que ele iria dizer?’. ‘Eu vim aqui e você vai ceder sua filha como uma das candidatas para o Curso de Extensão Rural’. Um amigo de meu pai, um paraguaio, estava hospedado aqui em casa e perguntou ‘O que essa menina entende de extensão rural, de economia doméstica, dessas coisas?’ E o padre ‘Justamente, vai aprender [...]’. O Padre Zago foi de porta em porta dos amigos dele e conseguiu formar uma turma bem grande. A primeira diretora foi a Dona Diva Leite, cunhada do Adalberto Rodrigues da Cunha, na época presidente da Associação Rural do Triângulo Mineiro (S2).

Do relato de S2 descrito anteriormente no relato de S2, o Padre cooptou entre seus amigos e conhecidos as estudantes para o primeiro curso da ESERD. Nessa linha, S1 também se refere ao Padre Zago e ao início do curso de Magistério de Economia Doméstica Rural, em 1954.

Entrei na primeira turma, organizada pelo Padre Zago. Ele falou com meus pais e me convidou para estudar. A escola funcionava na Rua Major Eustáquio, no sobrado do Padre Zago. Ali tínhamos nossas aulas. Magistério de Economia Doméstica, com duração de dois anos. O curso surgiu por sua intervenção junto Ministério da Agricultura e com o apoio do Deputado Licurgo Leite e de outras pessoas influentes na sociedade. Tínhamos que prestar uma espécie de vestibular para entrar. Houve um curso antes, com duração de 04 ou 06 meses, não sei bem. Mas eu não estudei nesse curso (S1).

A partir das palavras de S1 e S2 pode se compreender o quanto a preocupação com a educação feminina, no período, era quase inexistente. Também se vê a influência católica na família. Quando o Padre menciona que precisava conversar a respeito da moça, ela se mostra imediatamente preocupada com o que o Padre iria dizer. Implícito se faz a questão das condições vigentes da mulher no papel único de desempenhar a formosa tarefa de boa filha, esposa, mãe e educadora dos filhos, sinônimo de gentileza e feminilidade.

Outra indicação da influência católica se encontra no discurso proferido por Amorim (1980) destacando que a segunda diretora da ESERD “bandeira de coragem e arrojo” foi recomendada por D. Alexandre, Bispo de Uberaba, para a direção da escola.

Há 26 anos essa escola foi fundada, então com o nome de Escola de Magistério. Dona Laura, parece ontem a víamos iniciar as atividades da Escola de Magistério, pertencente ao Ministério da Agricultura. Seu nome foi bandeira de coragem e arrojo. Sua indicação pelo D. Alexandre⁸³ já a recomendava como a pessoa certa para dirigir a nova escola de Uberaba, a novidade e o sucesso da época. Fomos da primeira turma e tudo tinha sabor de novidade (AMORIM, 1980, p. 1).

Outro exemplo de uma posição diferenciada da mulher no período surgiu quando Amorim (1980, p. 1) se referiu à diretora “a sua figura austera e distante da excelente Fiscal de Ensino de então, em outros colégios, se transformou na figura amiga e próxima de nossa diretora querida, Laura Pinheiro. Isto era um orgulho para a gente”. O testemunho de S6 também confirma a visão que a família tinha da mulher.

Comecei a estudar na instituição quando ela funcionava na Av. Leopoldino de Oliveira. Quando ainda estudava, uma amiga que trabalhava lá, a Rosa me perguntou se eu queria substituir a Dona Nice que ia se casar. A Dona Aspásia era diretora. Ela me sugeriu que fosse estudar datilografia. Meu pai era contra mulher trabalhar. Mulher naquela época só trabalhava em casa.

⁸³ Referência ao Bispo de Uberaba em 1954, Dom Alexandre Gonçalves Amaral.

Nada de trabalhar fora. Mas eu pedi a ele para pagar o curso de datilografia para mim e ele concordou (S6).

Em 1954, assumiu como diretora da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, a professora Laura Pinheiro. Nesses primeiros anos, foram muitas as pressões e dificuldades visando o fortalecimento da ESERD.

Pressões de várias administrações passadas desde o Ministério da Agricultura, quando alguns administradores não alcançavam a importância dos Cursos de Economia Doméstica. Debates e discussões sérias foram travadas por D. Laura e D. Aspásia. Nos gabinetes dos diretores para a sobrevivência das Escolas de Magistérios. Houve diretores do Ensino Agrícola que simplesmente ignoraram nossa existência e apenas minguados recursos financeiros nos eram repassados (AMORIM, 1980, p. 2).

No relato de Amorim (1980) apareceu menção às dificuldades enfrentadas pela administração da ESERD visando garantir sua existência. A par do papel que as secretarias responsáveis pelas instituições educativas assumem hoje, tal como o fez ao longo dos seus percursos de existência, pode-se conjecturar que as situações problemáticas e os dilemas dos debates atuais estiveram também presentes na ESERD com seus discursos, contendo os elementos comuns em outras polémicas do passado, ou seja, de acordo com cada administração cabia ou não apoiar os processos de formação, o que incluía a disponibilização de mais ou menos recursos.

Nessa produção de discursos plurais: os discursos do poder político, sob a forma de textos legais, os discursos institucionais da própria escola e as vozes dos atores educativos muitas vezes confrontaram os objetivos da formação ofertada em busca de soluções para suas inquietações.

A respeito do local de funcionamento da ESERD, a partir de 1955, na Avenida Leopoldino de Oliveira, nº 591, antiga residência de um eminente jurista, Dr. Pelópitás Fonseca. S5 explicou as razões da mudança.

No primeiro ano, quando fui aluna, a escola funcionava na Rua Major Eustáquio, próxima ao Supermercado Apolo, na Rua Epitácio Pessoa. Aquele primeiro sobrado. Contudo, o terreno era aberto e a cada dia acontecia algo diferente. O prédio era do Padre Agostinho e não havia divisão no terreno. Era uma chácara do Senhor Artur Sabino e a família dele morava lá. A Dona Laura se preocupava muito com o bem público, com o patrimônio público. Ela era muito responsável e não quis permanecer lá. Ela foi ao Rio, conseguiu autorização para alugar uma casa aqui que pertencia a Pelópitás Fonseca, perto do Hotel Metrópole, na Avenida Leopoldino de

Oliveira. Foi lá que a escola funcionou por vários anos. Cursei o segundo ano lá. Também comecei a trabalhar lá em 1956 (S5).

Pelo relato de S5 a convivência no primeiro prédio tornara-se difícil e trazia inúmeras preocupações à diretora com os bens e o patrimônio público. Ela ressaltou o fato do terreno sem muros e o acontecimento de muitas outras coisas “diferentes”, o que levou a transferência da ESERD para outra residência. S1 comentou o ambiente da segunda escola.

Nós éramos dezesseis alunas e era bem interessante, onde uma estava as outras estavam também. Era muito tranquilo. Quando mudamos para o centro, ali na Leopoldino de Oliveira, o que uma fazia, a outra aluna fazia também (S1).

O que se notou nas breves explicações foi a necessidade de um ambiente mais adequado ao controle de entrada e saída da instituição, tanto das alunas, quanto de outras pessoas alheias à instituição. Depreendeu-se disso também clara alusão ao querer se desvincular da influência do Padre Zago, uma vez que a escola permanecendo no prédio dele manteria estreita relação com suas orientações. Com a menção ainda aos espaços sem muros, sem divisões, isso dificultaria o controle rígido e atento da formação destinada às moças. Na fala de S5 encontraram-se alguns problemas detectados como o fato de ser uma chácara com pessoas estranhas à instituição residindo ali.

A Professora Aspásia Cunha Campos, nomeada pela Portaria N° 35 de 09/03/56, DOU 02/06/56, assumiu a Direção da Escola, uma vez que Laura Pinheiro, no âmbito do programa de visitas e treinamento, nos estados Unidos, se afastou para um curso de extensão rural, promovido pelo ETA.

O Ministério da Agricultura dedicando especial interesse ao desenvolvimento do ensino profissional para as atividades rurais – agronomia e veterinária associadas à experimentação e com prática de extensão, economia doméstica, mecanização, o ETA não somente tem estimulado várias iniciativas nesses setores como realiza um estudo objetivo das condições vigentes naquele ensino, sob todos os aspectos [...]. Vem atuando também na realização do programa de visitas e treinamento, nos estados Unidos, de líderes rurais, educadores e técnicos. O número de bolsas proporcionados de acordo com esse programa que data de 1951, chega a 168, beneficiando agrônomos, veterinários, economistas domésticos, agricultores e jovens recém-formados (CLEOPHAS, 1955, p. 173).

Um dado que parece importante para a indicação de Aspásia ao cargo de direção aparece no jornal de ampla circulação na época. A respeito de seu trabalho realizado na comunidade uberabense publicou “na vanguarda dos que em Uberaba trabalham pela

Assistência Social, está dona Aspásia Cunha Campos [...] a maior generosidade, as primícias de seu trabalho e a preocupação de todas as suas horas” (CORREIO CATÓLICO, 1953, p.6). Filha de família ilustre uberabense ela ingressou como Auxiliar Administrativa em 1954, na ESERD e em 1956 assumiu como Orientadora. Logo, em seguida, no mesmo ano em setembro, foi nomeada Diretora da ESERD. S5 explanou esses fatos.

Quando eu concluí o curso, a diretora, por dois anos, foi Dona Laura Pinheiro, muito capacitada, tinha sido Inspetora de Ensino no Nossa Senhora das Dores. Ela era muito respeitada na comunidade. Dona Laura ganhou uma bolsa para estudar nos Estados Unidos e Dona Aspásia Cunha Campos, vice-diretora, assumiu a direção da Escola. Dona Aspásia foi um nome de expressão e uma das fundadoras e, por quinze anos, presidente do Hospital da Criança. Também foi por mais quinze anos diretora da instituição na qual era ofertado o Curso de Economia Doméstica (S5).

Com a nova direção, o debate administrativo se organizou em torno de um conjunto de atos que inibiam a vida escolar, como a “falta de prédio próprio para funcionamento, quantos problemas trouxe: as mudanças sucessivas e necessárias, a instabilidade que isso criava até que, graças às lutas de D. Aspásia aqui estamos definitivamente” (AMORIM, 1980, p. 2).

A direção se voltou para um objetivo comum era a implantação de formas mais adequadas e eficazes de instrução e educação para a ESERD. Para alcançar esta finalidade, a direção, professores e servidores desempenharam um papel central, sendo necessário criar meios específicos para assegurar a formação profissional que se pretendia, de natureza pedagógica e prática.

Amorim relatou a aflição vivenciada “quanto sofrimento na época em que só em outubro ou novembro vínhamos receber os recursos e nesse atraso considerável os problemas surgiam impiedosos. Funcionários sem receber os vencimentos, credores afirmando que não venderam para o governo, mas para a Diretora” (AMORIM, 1980, p. 2). S5 também mencionou os contratemplos.

Era da SEAV que vinham as verbas, mas demorava. A Escola funcionou quase quinze anos com a Dona Aspásia honrando os compromissos com os fornecedores. Eles vendiam e entregavam, mas diziam que não para a Escola, isto é, se a escola não pagasse, era a Dona Aspásia que tinha que assumir o pagamento. Ela sempre foi assim. Tinha muita presença. Era muito compromissada com a escola e com a sociedade (S5).

S6 ao aludir ao atraso de verbas e pagamentos confirmou que para atendimento às necessidades escolares as compras eram realizadas em supermercados e pagas somente a ESERD recebia as verbas. A confiança nessas transações era garantida pela diretora.

Comprávamos o necessário para a escola no supermercado e pagávamos no final do ano, quando vinha a verba. Mas o dono do supermercado vendia confiando na Dona Aspásia. A gente recebia só uma vez por ano e todos nós achávamos bom. Tivemos momentos muito difíceis, com poucas verbas e recursos (S6).

Como já mencionado, esses problemas financeiros também aconteciam com a SEAV a quem cabia a gestão da ESERD, pois seu parco orçamento era de 5,6% do orçamento do Ministério que era de apenas 5,6% do orçamento da União. Na transição acentuada de um sistema agrário para uma urbanização industrializada, isso trouxe desajustamentos ao trabalho educativo brasileiro que acabava por repercutir-se na escola. Eram necessárias mais escolas e vagas, mas não havia recursos suficientes (CLEOPHAS, 1952). Foi uma época decisiva para a Escola. E exigiu de seus funcionários muita dedicação ao trabalho como expõe S1.

No começo, não recebíamos o salário todos os meses. Só no final do ano. Não sei como fazíamos sucesso com aquele salário mixuruca. A primeira coisa que comprei com o meu salário foi um jogo de mobília. Tenho até hoje uma cristaleira que fazia parte de uma mobília que comprei para casa. Tínhamos uma colega que gastava todo o salário e depois pegava dinheiro emprestado. Quando recebia de novo só dava para pagar os empréstimos (S1).

Docentes e demais servidores trabalhavam por idealismo e pela esperança de melhores dias visto que ficavam até um ano sem perceber qualquer remuneração. Outra ideia que os fazia permanecer era o vínculo com o poder federal, afinal ser servidor da União mesmo naquela época configurava certa diferenciação na sociedade.

Nesse período a gente só recebia o salário em outubro, isto é, o salário chegava com muito atraso. Passamos uns seis anos recebendo o salário pela primeira vez em setembro ou outubro. Quando recebíamos em setembro dizíamos ‘nossa, veio cedo esse ano’ [...]. Vinha todo o valor naquele mês. Depois pagava normalmente até o final do ano. Então a gente depositava tudo no banco para poder se manter no ano seguinte porque sabíamos que iríamos ficar o ano todo sem receber. Foi muito sacrifício, uma história de muita dedicação. Era muita vontade de ver a Escola crescer (S5).

A ESERD constituía sua organização por meio de uma gestão compromissada com os princípios de formação e de administração. Ao mesmo tempo em que sentia a necessidade de crescimento e fortalecimento, debatia-se com a falta de recursos. Simultaneamente, realçava o caráter profissionalizante do ensino ministrado, defendendo melhorias, conjugando esforços para dotar a instituição com prédio próprio, instalações, equipamentos, materiais didáticos e de ensino necessários à formação que assegurava às moças.

Depois veio a dificuldade em pagar aluguel. Existiu uma época que a Escola quase fechou. O prestígio da Dona Aspásia, dos cunhados dela, do alto escalão lá de políticos no Rio de Janeiro, ajudaram muito. Ela tinha muita influência no Ministério da Agricultura. Então começamos a trabalhar para ter um lugar definitivo. Conseguimos que o Ministério da Agricultura nos alojasse num pavilhão. Uma casa pequena dentro do Parque Fernando Costa (sede atual da Associação Brasileira de Criadores de Gado Zebu - ABCZ). Com a intermediação da Dona Aspásia e de outros, o Ministério da Agricultura doou o terreno no qual hoje funciona a unidade II, escola cidade. (S5).

Um dos aspectos mais significativos do período foi que a ESERD, com aulas apenas para o sexo feminino, apesar de inúmeros problemas protagonizou e intensificou a ação educativa valorizando a formação adquirida na instituição especificamente para o exercício da profissão em Economia Doméstica. A Escola atribuiu importância à formação das mulheres, em uma concepção da educação como motor de desenvolvimento e progresso da sociedade e na construção de uma nova mulher republicana, culta, trabalhadora instruída e escolarizada, participante ativa na vida social que a própria República, laica e democrática ia instituindo.

Foi uma época muito importante. Hoje temos testemunhos de meninas que fizeram o ginásio e depois cursaram o técnico também. Depois concluíram Medicina como a Dra. Maria Helena Azor que ocupa um alto cargo no Hospital do Coração em São Paulo. Trabalha com o Jatene . Ela foi nossa aluna de Economia Doméstica. Há também muitas outras alunas cujas trajetórias são de muito sucesso (S5).

Os anos que se seguiram à implantação da ESERD foram de instabilidade, mas também de concretização de reformas ou construções de caminhos. A coexistência de ações apresentaram níveis, cursos e planos diferenciados que a marcaram.

Construímos com muita dificuldade o primeiro bloco lá, o do meio. As salas seriam alojamentos e dormitórios, por isso são compridas. Uma sala daquelas era dormitório. Havia os banheiros, outras três salas grandes e uma saleta para direção e secretária. Depois, Dona Aspásia aumentou a parte lá

do fundo. No tempo da COAGRI, nós obtivemos recursos e construímos o lado esquerdo, onde está o salão. Foi um trabalho muito grande. Foi a SEAV que cedeu o terreno. Não havia ABCZ ainda. Era tudo do Ministério da Agricultura e construímos lá (S5).

Os testemunhos transmitiram a ideia das lutas travadas. As vozes de diretores, professores e mesmo alunos que se fizeram presentes em sua construção levaram-na a avançar apesar das sérias dificuldades iniciais. S1 relatou algumas problemáticas na mudança para os pavilhões do Parque Fernando Costa, onde funcionou de modo improvisado até a construção de sua primeira sede.

Primeiro começamos a trabalhar na exposição, naqueles pavilhões. A Oneida brincava dizendo que ela trabalhava no pavilhão dos porcos: o cheiro era um horror. O meu era melhor um pouquinho porque eu trabalhava no pavilhão das vacas. Material para trabalharmos era muito difícil, muito seguro, liberava só um pouquinho de material. Na época, havia até alguns eletrodomésticos, mas eu não sei o que a Diretora pensava. Era tudo trancado: batedeira, liquidificador, quantos ficaram estragados por não usar. Havia uns jogos de café, jogos de jantar tudo em porcelana, muito bons, mas não podia usar. Com o tempo eu fui conseguindo convencê-la de que podíamos usar esses recursos em sala de aula (S1).

A ESERD passou para o prédio próprio em 1960, no âmbito do processo de concretização do regime profissionalizante de educação preconizado pelo Ministério da Agricultura. O prédio próprio constituiu uma referência fundamental para a construção da educação feminina em Uberaba desenvolvida durante este período. Em tão pouco tempo desde sua fundação, a instituição já se encontrava na sede própria. Isto demonstra que a ESERD se consolidava e conquistava a credibilidade da sociedade e dos órgãos governamentais.

Na perspectiva de recrutamento de professores e demais servidores na ESERD não havia concurso público nos primeiros anos⁸⁴. As pessoas escolhidas eram convidadas pela Diretora para atuar na escola, bastando para isso saber relacionadas às atividades práticas ou habilitação específica. No início, houve influência do Padre Zago que encaminhou algumas moças para estudar no Rio de Janeiro e que depois de formadas atuavam na ESERD. Testemunhos comprovaram essa prática de recrutamento.

⁸⁴ A obrigação de concurso para ingresso nas instituições públicas surgiu com a Constituição de 1988. Na ESERD, o primeiro concurso para ingresso de servidores só aconteceu em 1991.

Nós fomos, eu e mais três moças, para o Rio de Janeiro. Estudamos em 1953 e 1954. Vim de Nova Ponte. As outras moças eram de Uberaba. Cursamos o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Nessa época o curso tinha a duração de dois anos, mas a escola aqui ainda não havia sido criada. Era apenas um Centro de Treinamento. O Senado Federal e a Câmara Federal ficava no Rio de Janeiro, O Congresso Nacional, ainda não havia sido transferido para Brasília. Tínhamos bolsa de estudo conseguida pelo Padre Zago que era muito bem relacionado com a SEAV e com a escola no Rio de Janeiro. Conhecia muito bem os diretores. Essa oportunidade que me foi oferecida pelo Padre Zago eu sou muito agradecida. Quando voltei comecei a trabalhar na escola (S4).

Eu me formei em 1955 e em seguida, em 1956 já comecei a atuar na escola. Depois fiquei sabendo que foram escolhidas as melhores alunas para atuar na Instituição. O Ministro da época determinou que fossem escolhidas, primeiro, as radicadas em Uberaba. A Nice foi atuar na secretaria porque cursara além do Magistério, o curso de Contabilidade. Na secretaria também trabalharam a Rosa Argentina Guaritá, o Wanderlei de Oliveira, estudante de engenharia (S2).

Um dia o Padre Eddie veio até o Polivalente ver uma exposição, ele era orientador educacional na Escola de Economia Doméstica. Ele me fez um convite para atuar em projeto que iria ser implantado lá: o CIEE. Era um projeto destinado à integração entre escola e comunidade. Ele me convidou para trabalhar com esses projetos. Fomos convidados eu o Márcio Salge. O Márcio iria trabalhar com Língua Portuguesa e Redação e eu atuaria com a elaboração dos projetos juntamente com ele (S7).

Essa forma de recrutamento de professores para atuação na ESERD, por indicação da direção, era coerente com a centralidade do poder existente nas primeiras décadas do século XX. Os diretores constituíam um grupo profissional com uma cultura específica produzida num tempo de modernidade que lhes fornecia um substrato comum e os configurava como uma comunidade de gestores dos fenômenos educativos a quem cabia tudo decidir assumindo uma atitude de intervenção centralizadora.

Isso incluía definir de fato, a presença de quem atuaria com eles. As indicações eram baseadas em suas preferências e, na maioria das vezes desconsiderava formação específica. O pensamento e a ação da Direção marcavam a atuação na instituição. Muitas vezes, depois do ingresso é que adquiriam a habilitação específica para sua atuação.

Trabalhei 30 anos na escola. Quando entrei não havia concurso. Fui convidada pela Diretora e indicada por uma amiga que trabalhava lá. Fazíamos curso em Belo Horizonte para termos progressão. Tudo era assim: íamos para Belo Horizonte, para Brasília (S6).

Quando ao professor era cominada, em caráter definitivo, a cadeira de uma disciplina, um certificado era conferido ao docente da ESERD pelo órgão que estivesse gerindo a

ESERD. O certificado constante na figura 33 foi atribuído para que a docente pudesse ministrar Disciplinas Específicas de Economia Rural Doméstica, ou seja, aquelas relacionadas à parte técnica do curso.



Figura 33: Certificado de Registro de Professor.
 Fonte: Acervo pessoal.

4.3. Professores, práticas cotidianas, aulas, manuais, provas

Para o provimento de cargos de professores e servidores a ESERD seguiu um caminho próprio durante muitos anos. O provimento foi feito por indicação dos idealizadores da escola num primeiro momento e posteriormente por indicação da direção da escola, de acordo com as instruções da Diretoria à qual estava subordinada junto ao Ministério. O que era observado era a reconhecida competência e a opinião pública.

Para o ingresso do professor, no nosso caso, fomos convidadas. Convidaram as que obtiveram melhor desempenho durante o curso. Éramos dezesseis alunas. Quatro de nós fomos convidadas para trabalhar na escola pela

Diretora. Os professores eram convidados de acordo com sua aptidão para determinada disciplina. Tínhamos aulas de trabalhos manuais, então nossa professora era uma senhora que fazia trabalhos manuais com perfeição. Tínhamos o professor de agricultura que era formado. A professora de Língua Portuguesa era formada em Letras. O nosso professor de Direito era um advogado. O professor de canto era um padre. Esse padre era muito preparado. Nossos professores, se eles não tinham diploma, tinham muito conhecimento. Mas não prestaram concurso eram convidados pelo diretor (S1).

S2 relatou a presença da afetividade nas aulas, para ela havia uma proximidade entre professores e alunas. Isso talvez se devesse ao pequeno número de professores “eram apenas cinco professores no começo”. Outro relato de S2 “mas todo mundo era amigo de todo mundo” acarretou a dedução de que todos os funcionários eram parentes, amigos, familiares ou estreitavam relações além dos muros escolares.

Havia uma professora de teoria da alimentação e dietética que gostava muito da parte prática e nos ensinava muito bem, mas às vezes se esquecia da teoria. Quando terminamos o curso, a diretora me convidou para fazer um curso perto de Sorocaba, na fazenda que foi de D. Pedro I. Eu sou filha única e meus pais, a mamãe principalmente não me deixava sair, eles se preocupavam muito. A diretora veio até minha casa e pediu a minha mãe para eu ir e afiançou que ia comigo até lá onde ia ser o curso, mas que ela queria que eu fosse. Era um curso com duração de 01 mês. Quando eu retornei, era julho, muito frio. Durante o final daquele ano eu já trabalhei como auxiliar de direção (S2).

Isso deixou transparecer a ideia de que a escola era um lugar onde as moças se encontravam para (re) significarem suas experiências e afastarem-se um pouco do lar e do mando paterno/materno estabelecendo novos entrelaçamentos e relações com os sujeitos sociais escolares.

De certa forma, era uma forma de se libertar do rígido controle dos pais, pelo menos quando estivessem na escola, e a possibilidade de novas amizades e passeios ainda que fossem aos asilos, aos hospitais, às comunidades nas quais desenvolviam seus projetos, nas excursões organizadas pelos professores.

S2 também descreve a íntima relação que a Diretora acabava por fundar com as famílias “a diretora veio até minha casa e pediu a minha mãe para eu ir e afiançou que ia comigo até lá onde ia ser o curso, mas que ela queria que eu fosse”. Estabelecia-se assim uma relação de confiança, alguém a quem se podia confiar a guarda das filhas em formação.

A Dona Aspásia tinha alto conceito na cidade. Muitas pessoas vinham visitar a escola. Ministros da Agricultura e outros políticos importantes que vinham às exposições iam até a escola tomar um lanche conosco (S2).

O olhar em torno dos saberes escolares corporificados nos planos de ensino, livros didáticos, falas dos professores e diversas práticas disciplinares para formar as moças na ESERD se voltavam para a elite da cidade de Uberaba e na sua configuração eram elaboradas as atividades, as práticas escolares e culturais que redesenhavam a escola. Nos discursos plurais da instituição e dos seus servidores se sobrevalorizaram os valores da moral e da conduta católica como parâmetros de referência para a atuação dos docentes e, em consequência, também das alunas. Isso incluía o jeito de se comportar e de se vestir tanto das alunas quanto das professoras. S2 contou como eram os uniformes e as roupas a serem usadas pelas mulheres na ESERD. Curiosamente não havia recomendações para os homens.

Nosso uniforme era como o do uniforme do Uberaba Esporte: saia vermelha godê e blusinha branca. Foi o primeiro uniforme. O Padre Vicente foi nosso professor de Educação Artística e Música. Ele montou o Coral. Cantávamos na Praça do Mercado. As professoras deveriam usar saia com o comprimento abaixo do joelho vinte centímetros. Não podiam usar calça comprida, nem blusa sem manga. Era lei do governo. Usávamos jaleco, mas deixávamos na escola. Uma professora quando veio de Viçosa para me substituir, vindo de universidade, com o jeito de gente jovem, saia mais curta. A Diretora me chamou e disse-me para conversar com ela como deveria se vestir. Eu a adorava. Depois de nossa conversa, ela se vestiu de freira. Tive de dizer a ela ‘nem tanto, de jeito nenhum’ (S2).

As alunas da ESERD em uma apresentação sob a regência do Padre Vicente podem ser visualizadas na figura 34. Quase todas usavam uniformes, à exceção de duas que aparecem com outras vestimentas. Essa figura confirma o relato de S2, pois todas estão usando saia com o comprimento abaixo do joelho e as blusas com mangas, denotando decoro e cuidado com a postura. Percebe-se o caráter disciplinador das moças manifestado na forma de se vestir. Há ainda a visão da postura ereta e as mãos para trás enquanto se apresentam sob a regência do Padre cuja presença representa a Igreja e consequentemente sua influência.

Os dados acima permitem reforçar as informações relativas à jovem mulher que deveria cuidar de suas maneiras e atitudes o que requeria ajustamentos. A presença do Padre para ministrar essas aulas e na regência do coral frente à sociedade serviria para consolidar a

escola como um local de boas e sadias relações sociais, local de ética e de virtude, na qual os pais confiariam em matricular suas filhas.



Figura 34: Apresentação Coral ESERD.

Fotógrafo: Sem identificação.

Fonte: Acervo do IFTM.

Data: 1955

As Economistas Domésticas deviam dominar os saberes específicos da profissão que também incluía os fazeres próprios da mulher essenciais às tarefas educativas que iam desempenhar junto às famílias. Na escola havia uma educação completa para as moças de várias idades e procedência. Não havia barreira. Vale considerar, a respeito as palavras de S2.

Minha primeira disciplina como professora era vestuário. Não era só corte e costura. Além disso, era preciso ensinar postura, boas maneiras. Ministrando essa disciplina, organizei um desfile no Uberaba Tênis no qual as alunas representavam mulheres as cafonas e as que dominavam boas posturas. Foi um sucesso! Demos dicas tais como não ir a um velório de vermelho. Montamos um pequeno teatro. Era uma história e ao mesmo tempo um desfile. ‘Aonde você vai assim, tão bonita de vermelho’. ‘Num velório, chiquérrimo’. ‘Que gafe!’. As aulas eram sempre muito divertidas. Na disciplina era preciso estudar as cores, os fios do tecido. Conforme o número

de linhas de um tecido ele era de um tipo. Para ensinar a reconhecer o nylon, era preciso queimar. Uma das alunas, depois que concluiu o curso entrou para Medicina. Eu a encontrei e fiquei muito emocionada. Ela era muito pobre e me agradeceu por ter ensinado a ela vestuário porque foi o que a ajudou a se manter na faculdade e assim muitas outras. Uma vez um eletricitista aqui em casa me contou que a irmã dele estudou na instituição e me achava muito exigente. Em 1956 eu comecei a lecionar. (S2).

Havia um consenso de que o ensino, quanto aos fins da formação, eram traduzidos numa aposta na educação geral da aluna e sua correspondente entrada na vida ativa em sociedade fosse visando à inserção profissional no mundo do trabalho, fosse a melhoria de vida das famílias. Outro motivo era a busca por outros cursos que lhe preparassem para ingresso no mundo do trabalho como funcionárias públicas, empresas, bancos, objetivando a valorização pessoal e profissional. Nas palavras de S7, vê-se o seu orgulho do emergir que denotava a preocupação com a exigência de se encontrarem bem preparadas “Uma das alunas, depois que concluiu o curso entrou para medicina”. As mulheres começavam a valorizar o fato de ser necessária a formação para uma profissão definida para as exigências sociais e econômicas do mundo do trabalho.

Quando eu fui trabalhar na escola, foi muito interessante. Minhas irmãs quase todas estudaram lá e adoraram. Mas eu não tinha muita aptidão para o curso, porque na época era um curso ‘espera-marido’, para preparar as moças para casar. Eu não queria isso. Fui estudar outros cursos. Não quis estudar economia doméstica. Depois, minhas irmãs se formaram, cada uma numa profissão diferente, mudaram para outras cidades (S7).

Com o passar dos anos, muitas alunas ingressaram no curso não por opção, mas antes porque o curso representava uma escolha tendo em vista um imperativo de natureza social, econômico ou por determinação dos pais, uma vez que era oferecida uma formação doméstica, capacitando a moça para a maior parte das responsabilidades de um lar, além de oferecer a elas a possibilidade de ingresso na vida profissional e o prosseguimento dos estudos.

A visão que proliferava, contudo, era a de se preparar a moça para ser boa dona de casa, para ser “espera-marido”. O testemunho de S6 comprova a ideia de que no contexto social mineiro e na perspectiva educacional da ESERD essa era uma estratégia para manter as alunas na escola. Nessa fala destacou-se também a clientela atendida pela ESERD: filhas de de “famílias bem situadas” na vida, clara alusão a quem era possível o acesso à salas de aula.

As alunas de Economia Doméstica eram todas de famílias bem situadas na vida, com poder aquisitivo. Muitas são minhas amigas até hoje. Tínhamos muita amizade. Era muito bom, muito divertido. As alunas de Economia Doméstica eram chamadas de ‘espera-marido’. Quando pegavam ônibus, outros alunos de outros cursos a chamavam assim. Elas retrucavam e chamavam os alunos que estavam no mesmo ônibus de pedreiros (S6).

Os valores divulgados pela SEAV para formar moças aptas para o trabalho eram difundidos e as professoras que foram chegando, após seus cursos de formação, introduziam outros conhecimentos visando romper com pelo menos parte da cultura escolar estabelecida e a metodologia até então utilizada.

Eu modifiquei bem o currículo, porque quando eu entrei era ‘pica-couve⁸⁵ mesmo’. A professora anterior como não gostava de teoria, ela não ministrava as aulas de nutrição, só nos ensinava a preparar os pratos porque ela gostava e fazia isso muito bem. Aos poucos fui introduzindo aulas de etiqueta, trazendo novos conhecimentos (S1).

Os hábitos femininos da época eram diferentes e costurar também era um hábito comum na época. Diferente dos dias atuais, nos quais foi possível escolher qualquer peça pronta e padronizada, seja para o lar ou para as pessoas, na época isso inexistia. A industrialização, embora crescente apenas principiava. As mulheres precisavam fabricar e criar as próprias peças do guarda-roupa, pois as indústrias de vestuário demoraram a tomar conta das cidades.

A cidade de Uberaba possuía uma variedade grande de lojas de tecidos para atender a demanda da região. As alunas da ESERD compravam revistas e nelas encontravam modelos para inspirar suas produções. Também eram usados recortes para ilustrar os álbuns das disciplinas, feitos com muito cuidado e perfeição como pode ser visto na figura 35.

⁸⁵ Alusão machista às atividades culinárias, ao preparo de alimentos, à mulher destinada às tarefas da cozinha, ao forno e fogão.



Figura 35: Álbum da Disciplina Vestuário e Têxteis.
Fonte: Acervo da Instituição.

De uma maneira geral, nos currículos dos cursos da ESERD achavam-se incluídas as disciplinas que se referiam à alimentação e refeições, vestuário, material e administração doméstica e as disciplinas de cultura geral com Português, Matemática e Ciências como assuntos obrigatórios. Também havia um número significativo de temas para formação especial nesses anos, que variaram em número proporcional ao de professores disponíveis e com o caráter geral da instrução. Ou seja, aos professores eram atribuídas aulas em consonância com o que sabiam fazer melhor. As demais disciplinas eram atribuídas aos

novatos. Era comum assumirem outras que não as de sua área de formação, caso não houvesse outro professor, inclusive com sobreposição e acúmulo de disciplinas.

Para lecionar na escola, lembro-me que disponibilizei o que havia trazido do curso no Rio: álbuns de corte e costura. Tudo que pudesse embasar as matérias técnicas. Era um curso novo, mas já havia professores para as disciplinas. Lecionei várias disciplinas: Português, Extensão Rural, Sociologia. Eu não me senti prestigiada. Não quero atribuir essa intenção a ninguém. Em função da sistemática do curso, porque já havia professores de Corte e Costura, embora eu tivesse álbuns maravilhosos, tudo de máquina, tudo de mão, mas todas as professoras eram muito capazes. Eu dei a elas o álbum de corte e costura com técnicas que eram usadas na Suíça, se quisessem fazer uma apresentação de tudo que era usado ali. Havia muitas técnicas de corte e costura. Culinária nunca foi meu forte. Noto que a Culinária aqui sempre foi muito melhor trabalhada. Eu me encantava muito com as aulas de culinária aqui. Eu não sei honestamente se os princípios nutritivos, a nutrição em si, fossem melhores. Talvez não. Mas a prática da culinária, os pratos elaborados, a preparação dos alimentos era muito bom. Havia a teoria, mas acredito que não fosse em profundidade. Houve época em que minhas 20 horas eram lecionadas mesmo, duas ou três matérias, inclusive educação artística. Eu procurava fazer curso (S4).

As exposições dos trabalhos dos alunos eram momentos de comemoração. Representavam períodos nos quais a ESERD materializava os ideais republicanos reproduzidos pela escola e os objetos expostos voltavam-se mais para produtos manufaturados e para uso no lar. Funcionavam também como objeto de admiração e elemento constituidor de identidade para que as “pessoas valorizassem a escola”. “Fazia as exposições, elas foram um fator para que as pessoas valorizassem a escola. Trabalhávamos muito” (S4).

Essas exposições dos produtos confeccionados na ESERD ocupavam lugar de destaque no tempo escolar porque os sujeitos sociais interagem com a escola, como os pais e familiares, além da comunidade onde a escola estava inserida. Para elas “eram convidadas autoridades do Ministério davam atestado e melhor prova do nosso valor, do nosso trabalho. Com que orgulho e imponência tudo era mostrado ao povo e às autoridades. As nossas exposições tornaram-se e continuam sendo uma festa na cidade” (AMORIM, 1980, p. 2). Eram vistas como comprovação das atividades escolares de docentes e aprendizas, muito embora fossem encaradas como “divertidas” como S10 destacou.

Sou suspeita para falar sobre a instituição. As aulas eram muito divertidas e quando comecei não sabia o que fazer. Foi preciso encontrar os colegas, trocar ideias com os professores que sempre nos ajudavam. No final de todos os anos, acontecia uma exposição aberta ao público, com todos os trabalhos produzidos pelas alunas ao longo do curso. Era maravilhoso (S10).

A diversidade e dimensão das aprendizagens destinadas às moças eram abrangentes. As aulas incluíam teoria e prática. As aulas práticas tornavam-se referência para um novo ritmo de ensino e para demarcar a escolarização e legitimar o trabalho da ESERD na comunidade e nos princípios de uma racionalidade para o mundo da produção instituído pelos governantes ao qual a ESERD estava subordinada numa estreita relação considerando as coisas mais práticas e presentes na vida do homem.

Assim as aulas consistiam na observação do que deveria ser feito, subordinando a imaginação à observação, para em seguida, reproduzir o procedimento. A preocupação era elaborar um sistema ensino e aprendizagem ajustado à realidade brasileira e à intensa industrialização e urbanização da cidade. Dessa forma, a assistência às necessidades fundamentais humanas era ensinada para acompanhar a organização da cidade moderna, cada vez mais industrializada.

As aulas eram teóricas e práticas. Havia aulas até de engomado. A professora ensinava a teoria e depois a prática. Tínhamos as aulas mais voltadas para economia doméstica como Alimentação e Dietética e Teoria Alimentar que era parte da arte culinária. Teoria Alimentar hoje foi Nutrição. Havia aulas de bordado, Português, Direito, Sociologia, canto e Economia Doméstica. Era um Curso de Magistério. Havia poucos recursos didáticos. Havia mais recursos para as aulas práticas. Tinha-se de tudo e muito bom. Para as aulas teóricas era o quadro e giz. Hoje a gente nem usa, mas havia o retroprojetor, mas era muito pouco usado. Nas aulas práticas, por exemplo, nas aulas de alimentação tínhamos as receitas, depois executávamos e depois nós mesmas degustávamos e servíamos para outros na escola. Na parte de Economia Doméstica era mais teoria do que prática, mas a professora levava muita revista para nós vermos, como montar uma sala, um quarto, a organização de uma festa. Nas aulas de Engomado, nós engomávamos uma peça pequena, passava, tudo a gente fazia um pouquinho. Na aula de bordado, o tecido já vinha riscado. A professora ensinava os pontos a serem bordados. Nunca me esqueci de que eu fazia ponto cruz muito bem contando. Na escola era riscado. Como íamos depois do almoço, o lanche era na escola. Um grupo fazia em casa e levava para servir para todas. Essa aula ficou na minha cabeça. Nós tivemos o recreio e foi servido um arroz doce. Uma delícia. O tecido foi riscado pela máquina, umas amostras com as quais depois montávamos um álbum. A máquina de riscar era movida a querosene. Aquele cheiro de querosene impregnou no meu nariz e quando cheguei em casa estava com uma dor de cabeça terrível. Foi a única vez que tive dor de cabeça. Fiquei anos sem comer arroz doce. Todas as vezes que via esse doce me lembrava daquele cheiro. Associei o cheiro de querosene com o doce (S1).

O trabalho de demonstração caseira incluía muitos assuntos que se referiam à comida, ao vestuário, utensílios caseiros e administração doméstica. S1 ao narrar as aulas descreveu

com especial atenção os recursos com que as salas contavam: máquinas para riscar o tecido para bordar, ferro para passar e os equipamentos necessários para cozinhar.

Atenção especial era dedicada aos assuntos que se referem às condições sanitárias e à saúde e ao cuidado e com alimentação. Constituíam a base usual do ensino cursos de cozinha e costura com trabalhos práticos. A esse ensino acrescentou-se aquilo que se referia a alimentos, dieta, vestuário, mobiliário de casa, compras, higiene doméstica, administração caseira e uma grande variedade de artes domésticas. S1 ressaltou que “havia mais recursos para as aulas práticas. Tinha-se de tudo e muito bom. Para as aulas teóricas era o quadro e giz [...] e um retroprojetor”.

O estabelecimento de costumes sanitários e preparação para ser útil em casa eram os pontos dominantes que norteavam os cursos e os métodos de ensino, com grande atenção a assuntos referentes à higiene pessoal, à alimentação das crianças à pesagem, ao cuidado com idosos e o desenvolvimento de acordo com as dietas, às merendas escolares e ao vestuário. Nos dizeres de S2 para as muitas atividades que desenvolviam participavam ativamente.

Organizamos projeto na comunidade Pássaro Preto. Cabia o contato com as professoras da área técnica, a Maria Nilza na área de culinária, a Maria Auxiliadora para ensinar a fazer sabão. Desenvolvíamos vários projetos. Havia o projeto dos idosos. Eu levava um tema para as alunas e elas deveriam pesquisar. Íamos, a pé, a um asilo para entrevistar um idoso, conhecer sua realidade, saber como vivia. Íamos ao pênfigo levar teatro para as crianças. As alunas não eram obrigadas a visitar os doentes graves, mas eu tinha alunas que os visitava voluntariamente. Eram voluntárias, mas acabava indo todo mundo. Quem sabia tocar um instrumento musical levava seu instrumento e no Asilo Santo Antônio organizávamos até forró. Tudo o que se puder imaginar de trabalhos do lar eram ensinado. Nas aulas de higiene, entrávamos nas ambulâncias e íamos às comunidades de Peirópolis, Ponte Alta e outros locais. Participávamos ensinando a escovar os dentes e noções básicas de higiene. Éramos ‘pau para toda obra’. Precisou, tínhamos que fazer. Participávamos ativamente de todas as atividades. (S2).

Os departamentos de Economia Doméstica da ESERD se achavam instalados com laboratórios, aparelhos e utensílios de cozinha, lavanderias, sala de corte e costura. Nesses departamentos eram desenvolvidas muitas atividades práticas por meio das quais as estudantes realizavam várias operações necessárias em uma casa, e ao mesmo tempo, organizavam listas de compras, contas e outros serviços que se ligavam à administração do lar (S1; S2).

No currículo escolar das aulas de Economia Doméstica tópicos como orçamento familiar de uma família padrão, formas de arrumar a casa, receitas saudáveis e boas para

comemorações, além de dicas de moda sobre vestidos, sapatos e meias eram debatidos e ensinados. Os álbuns ilustrados eram elaborados com fotos recortadas de revistas e jornais com as aprendizagens do ano. Os álbuns constituíam trabalhos de curso e eram elaborados ao longo das aulas.

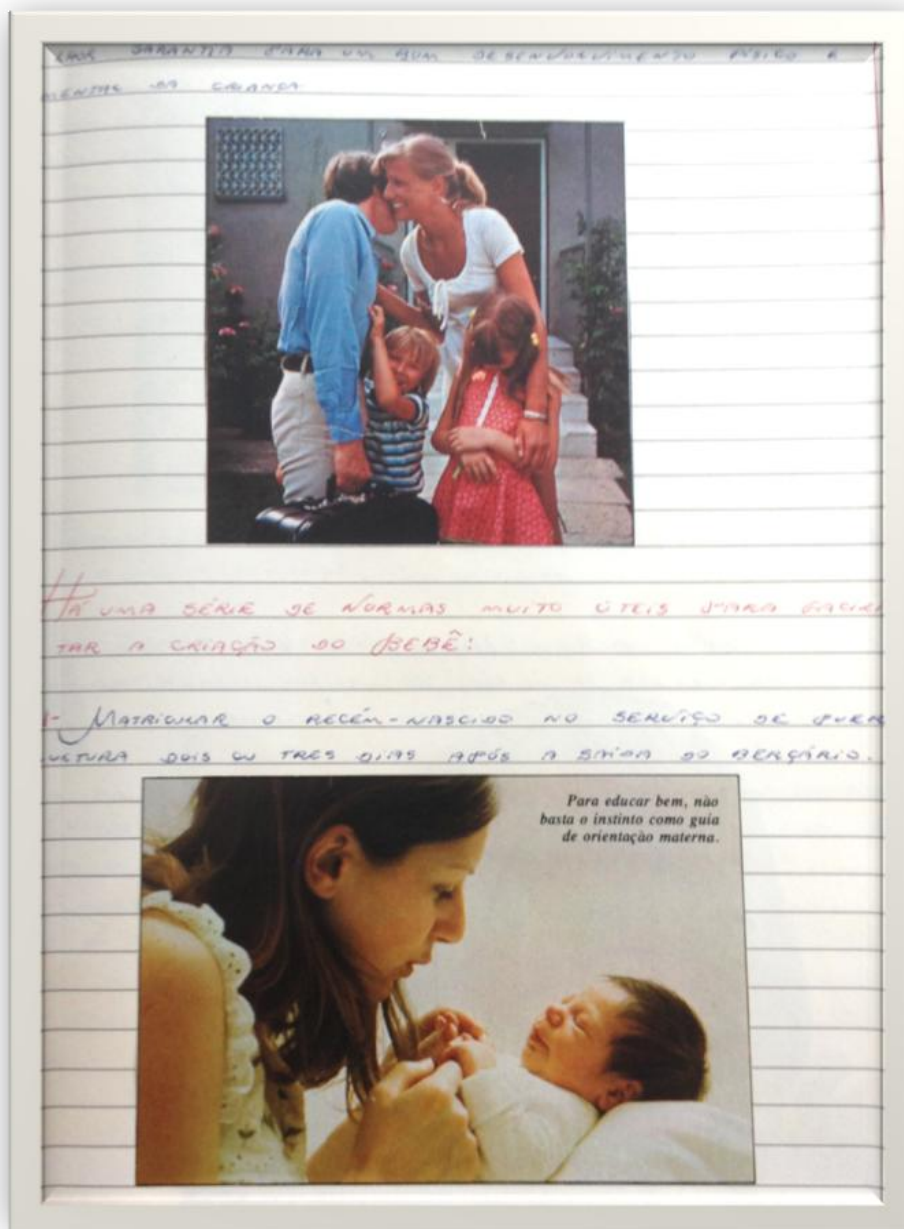


Figura 36: Álbum de Puericultura.
Fonte: Acervo da Instituição.

O caderno na figura 36 pertence a S3. Nele nota-se o cuidado da escrita e as ilustrações utilizadas de uma família ideal, pois sendo o lar um lugar onde novas personalidades seriam formadas, era preciso que a mulher compreendesse a natureza humana

e os problemas de cada um, principalmente na fase de desenvolvimento. S3 explica que gostava muito do curso, que era muito prazeroso fazer os cadernos contendo as instruções das disciplinas e que consultava constantemente os álbuns para administrar e cuidar da casa e da família.

S1 relembra aprendizados importantes na ESERD. Ela explana as atividades de leitura, as aulas de Educação Física, as provas. Uma menção significativa se refere aos cuidados que eram tomados pelos professores quando elas eram repreendidas por alguma ação indevida. Nessa crença, a instituição caminhava para a ênfase da razão articulada à emoção, priorizando as relações humanas, na premissa de que cognição e afetividade eram dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano, o que parece um pouco contraditório se relacionado ao mundo do tecnicismo que a escola vivia.

Não havia recriminações. Éramos chamadas à atenção. Ficávamos comportadas uns dias e depois fazíamos outras travessuras. O relacionamento entre alunos e professores era muito bom. Havia provas escritas e orais, além das práticas. No nosso curso havia aulas de educação física. Eram exercícios físicos, alongamento. Depois houve aula de natação, mas um fato interessante era que a própria professora não nadava. Eu fui aluna dela. As aulas eram na associação esportiva. Eu não me lembro de como funcionava. A professora mandava as alunas entrarem na piscina, mas ela não entrava (S1).

Interessante quando S1 menciona que embora houvesse aula de natação “a professora não nadava”, o que remete aos critérios para a convocação de professores pela Direção sugerindo que a indicação era por critérios pessoais e não profissionais.

Outro fato que chama a atenção é a fala de S2 que narrou a improvisação para aulas quando houve a mudança para o Parque Fernando Costa em 1960. Essas aulas eram ministradas nos pavilhões destinados aos animais.

As aulas de Educação Física eram ministradas na Arena do parque Fernando Costa. Havia um portão e passávamos por lá. Um fato curioso: quando saímos da Av. Leopoldino de Oliveira, não tínhamos para onde ir. Dávamos aulas nos pavilhões do Parque. Minha aula era no pavilhão dos suínos, já pensou? Quando íamos para lá era o horror, um odor horrível. Ficamos ali até ser erguido o pavilhão onde hoje é a unidade II (S2).

Os materiais escolares adotados na ESERD “eram cadernos para as alunas e livro didático para os professores. Cada aluno comprava seu material, mas para as alunas que

tinham atestado de pobreza a escola doava o material” conta S1. Os livros de literatura também precisavam ser adquiridos pelas alunas.

A biblioteca era mini. Era péssima. Não tínhamos quase nada para pesquisar. Nossa professora de Português era muito boa. Incentivava a leitura, mas precisávamos comprar os livros para ler (S1).

De acordo com S6, houve uma mudança radical ao longo dos anos. Ela descreveu que no passado quando foi aluna da escola, as aulas eram voltadas apenas para mulheres que funcionavam como um semi-internato porque havia aulas de manhã e à tarde. Ali mesmo preparavam refeições e aprendiam tudo sobre Economia Doméstica. Na disciplina Arte e Culinária aprendiam pratos variados e noções de nutrição. Houve até mesmo, antes um internato na escola para as moças, mas que funcionou pouco tempo porque era muito complexo cuidar das moças em tempo integral. Exigia recursos humanos e materiais que eram inexistentes na ESERD.

Houve internato na escola. O dormitório era muito bonito. Bem arrumado. Como era eu quem dirigia, a Dona Maria, uma parente da Dona Aspásia que trabalhava na escola ia ao posto telefonar quando alguma aluna do internato passava mal. Uma noite, Dona Aspásia me chamou para levá-la até a escola. Passamos para pegar o Dr. Eli. Ele era alto, careca, velho. Quando chegamos lá estavam todas bem arrumadas, maquiadas. Depois, elas ficaram bravas comigo porque pensaram que seria um médico bonito. Nunca me esqueci desse fato (S6).

Com um programa profissionalizante que apresentava vasta abrangência de conteúdos, a ESERD possuía um sistema rígido de avaliação que incluía a obrigatoriedade de um exame de admissão, o que afastava boa parte da população que não se via representada na escola, o que não deixava dúvidas sobre o caráter elitista do ensino e o aspecto seletivo da trajetória escolar.

Os critérios de seleção para alunos eram inscrição, teste, uma prova para entrar. Só apareciam candidatas. Foi só quando abriu o curso noturno que apareceram candidatos homens. Muitos não conseguiam nem escrever na prova de redação. Ficávamos com uma pena. Em relação às avaliações, quando as alunas ficavam para recuperação e eram reprovadas, por exemplo, em Português, elas se matriculavam na série seguinte e iam cumprindo a disciplina em outros horários (S2).

Além disso, no decorrer do ano letivo, as provas eram mensais com os devidos registros em atas. Como o curso inicialmente funcionava apenas nos turnos diurnos e com o caráter de formação para as atividades domésticas não apareciam candidatos homens. Haviam as provas de 2ª época, caso não alcançasse média em uma ou duas matérias. Caso ainda fossem reprovadas era possível se matricular na série seguinte e cumprir a disciplina em outras turmas e horário.

As cerimônias cívicas promovidas pela ESERD efetivavam uma síntese cultural com cerimoniais comemorativos de eventos cívicos históricos importantes. Os mais significativos eram o Dia de Tiradentes, a Semana da Pátria, o Descobrimento do Brasil, o Dia do Índio. Outro importante momento era o Início das aulas. Esses eventos construía uma cultura política e uma guia para a escola em direção à modernidade, soberania e ordem. Combinando aspectos da modernidade com tempos relativos à memória herdada, racionalidade e a religiosidade. Ou seja, o universo escolar se reconfigurava unindo tradição e modernidade.

Outra coisa que as alunas adoravam era quando eu e a Leila montávamos um teatro, uma peça, por exemplo, o Auto do Padre Anchieta. Contava a história ao vivo com a participação das alunas, vestidas de acordo com o tema. A Sônia Fontoura era uma das minhas artistas. Ela ensinava cultura geral. Punha um tacho, acendia fogo, as alunas vestiam-se de bailarina e dançavam. Em outras datas, como no Dia do Índio, por exemplo, as alunas confeccionavam fantasias lindíssimas de pena. Cada aluna querendo ser mais bonita do que a outra. O trote delas era coroar a 'Rainha da Cebola'. As novatas tinham que usar uma faixa branca no cabelo durante certo período (S2).

A ESERD constituía fato de destaque para a escolarização feminina na sociedade uberabense, que experimentava importantes melhorias urbanas. A escola no prédio próprio, no bairro com residências de pessoas influentes, próximo ao Parque Fernando Costa, se destacava pelo modelo de educação de elite transmitido às suas alunas. Ser formada na ESERD era motivo de orgulho e distinção.

Nessa época o curso de Economia Doméstica era mais voltado para atuação rural, tanto que se chamava de Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica e o título de professor era 'Professora de Economia Rural Doméstica'. Tenho muito orgulho de ter me formado como Economista Doméstica. Guardo saudosa recordação. Acho que tenho o discurso da instalação da escola. Também tenho o discurso de formatura da primeira turma – fui oradora da turma (S5).

No discurso de formatura, a aluna descreveu que “visando a formação integral do educando, foi necessário que se concilie educação física e a formação intelectual e esta à moral. [...] Padre Eddie nas suas profundas e sábias aulas de educação familiar, soube ressaltar a importância dos preceitos inerentes a esse assunto, indo até a liturgia desse sacramento” (AMORIM, 1955, p. 1-2). Em suas palavras havia uma exaltação aos ensinamentos voltados para a religião e ao vínculo familiar.

No mesmo evento, o paraninfo do curso, professor da turma, Padre Vicente cumprimentava os pais pela “satisfação que têm em ver-vos mais capacitadas para o desempenho de vossa profissão. São acima de tudo cristãs e segui com fé, esperança e amor o roteiro que para vós está marcado” (SANTOS, 1955, p. 7). Essas eram regras simples que as moças deveriam seguir na compreensão da natureza humana: sendo cristãs, pessoas de virtude e ampliando dessa forma sua educação em um “roteiro marcado”, pois não cabia à moça afastar-se do que era recomendável, para viver de maneira bem sucedida. Caso assim procedesse poderia realizar grandes feitos na família ou em outra ocupação útil.

Esse modelo garantiu certa homogeneidade às moças que formava e encontrava similaridade e proporcionava continuidade à educação adquirida em suas famílias. Garantia-lhes também, em conjunto com o processo de urbanização, iniciado no século XIX, e o desenvolvimento da cidade, a valorização da intimidade do lar, a idealização de um ambiente familiar feliz, acolhedor, repleto de filhos saudáveis e educados, com a mãe dedicada, o marido responsável e feliz, em suma, uma família saudável e ideal. Correspondia, portanto, ao tipo de educação ministrado para as elites femininas, que os pais em sua maioria católicos, desejavam para suas filhas. Ao permitir que as jovens estudassem nessa escola isso poderia representar também uma estratégia das classes médias para uma ascensão social de suas filhas.

Com as mudanças na educação brasileira, o Ministério da Agricultura à frente das escolas de Economia Doméstica procurou criar uma forma de qualificar as mulheres para a sociedade industrial emergente. Essa nova estrutura teve como principal resultado a construção de uma vida privada ligada à vida social e pública que repercutia na organização do espaço doméstico e nas nascentes formas de convívio entre os ambientes rurais e urbanos.

Para isso a ESERD contribuiu estabelecendo em suas práticas educativas um modelo de família orientado para a intimidade do lar. As virtudes e ensinamentos aprendidos na escola serviriam como preparação para e atuação ativa nas famílias. O instrumental feminino dirigia-se, em especial, às mulheres das classes mais abastadas, das quais se exigia toda uma

educação para a vida conjugal e familiar. Havia toda uma preocupação com a formação humana, voltada para as atividades na comunidade e com a futura geração responsável por sua manutenção e progresso.

A escola tinha uma preocupação com o que a cidade queria, com o que ela precisava e o que a ESERD deveria fazer para atender suas reivindicações. Ninguém nunca fez o que a Economia Doméstica fez. Ensinações como etiquetas sociais, boas maneiras à mesa, a formação humana. Essa preocupação com as famílias, com a aluna. Cada aluna, cada professor era parte dela (S10).

Tratava-se de despertar o imaginário da mulher ligado aos ideais católicos e à formação cidadã e patriótica, estabelecendo um padrão de mulher com características indispensáveis à moça de família, a moça para o casamento, a mulher dócil, gentil, boa mãe. O casamento era uma realização pessoal, e, por conseguinte, sua educação se relacionava às prendas domésticas, como uma forma de reger a moral e os costumes da sociedade, por meio da acuidade com a qual exerceria o seu papel de guardiã do lar, da moral e da educação cristã de seus filhos nos lares.

Havia um lugar designado às mulheres no contexto da educacional, social e cultural. Os atributos a elas conferidos justificavam a “vocação” para o exercício do magistério, para profissões relacionadas à saúde e a administração das tarefas do lar. No papel social concedido às mulheres, no entrelaçamento das disputas de poder, cabia a elas aceitarem sem contestação o que lhes era oferecido. Contribuindo para isso, os recintos fossem ambientes sociais ou familiares deveriam ser organizados e compunham marca de distinção evidenciada nos detalhes, nos objetos que compunham o arranjo dos espaços dos lares, na organização doméstica. A administração dos comportamentos era requisito fundamental para o desempenho do papel de dona-de-casa ideal e exemplar.

Para a família da época, a educação da mulher devia ser voltada para um bom matrimônio. Dessa forma, a ESERD primava nas práticas burguesas e sofisticadas – como aulas de música, bordado, pintura, costura, artes culinárias, estudos tão importante para a formação da mulher como uma perfeita dona de casa quanto as atividades de leitura, escrita e operações matemáticas. Considerava em primeiro lugar que a mulher deveria ser organizada e bem comportada. Por outro lado, incentivava-as a ingressarem no serviço público, que naquele tempo e espaço específico, conferia a elas status e não as impedia de casar e constituir família. No período estudado, 1953-1997, começava a se tornar comum que as jovens não

mais se dedicassem exclusivamente ao lar, muito embora, ainda fossem mantidas em um universo protegido, apesar dos avanços realizados na esfera profissional.

O modelo educativo adotado pela ESERD levava as moças a acatar a representação da mulher que lhes impunha a sociedade. Os princípios religiosos e morais inculcados pelos Padres que ali ministravam aulas juntamente com a Direção e professores em sua maioria católicos pregavam que elas eram responsáveis pelo patrimônio econômico e cultural da família, devendo influenciar seus maridos nas suas atividades, serem responsáveis pela educação de seus filhos e até mesmo pela conduta moral das famílias com as quais interagiam. A ESERD educava as mulheres para serem mães felizes, esposas cultas, com um emprego e envolvidas em ações caridosas, em especial às ligadas às ações da Igreja Católica.

Os pressupostos e conceitos acerca da Economia Doméstica apareceram configurados no processo de ensino e de aprendizagem e figuraram nas atividades escolares dos professores. Havia o reconhecimento da importância que encerrava o ensino dos trabalhos femininos como fator cultural e a consequente exigência a respeito da introdução de atividades indispensáveis aos trabalhos manuais femininos.

Aprendi muito. Nunca na vida eu havia estado numa cozinha caseira. Era a realidade de quase todas nós. As moças chegavam falando que a mãe estava encantada porque elas fizeram café. Tinha que começar tudo por aí porque as experiências eram diversificadas, diferentes. Umam chegavam como eu da zona rural, mas em casa havia as mulheres que eram de forno e fogão, não deixavam ninguém chegar perto da cozinha (S4).

Dessa forma, a formação básica da Economista Doméstica propendia a orientar as atividades que atendessem às necessidades básicas da família, na formação das moças, como as atividades da cozinha, da alimentação, do vestuário, da habitação enfim para desenvolver atividades que visassem a uma efetiva administração familiar e ao bem estar coletivo.

Nos pequenos trechos dos discursos, notou-se a preocupação de se manter um princípio ativo de ensino para disciplinar e direcionar as moças tornando-as produtivas no lar e na sociedade, fosse por meio das atividades cotidianas em suas casas, fosse ao trabalho com outras famílias ou ainda em outras atividades.

Neste sentido, foi apropriada a utilização da orientação como instrumento disciplinador eficaz para levá-las a novas atitudes e posicionamentos sem, contudo, se afastarem das virtudes e moral católica, as quais estruturadas nos princípios religiosos e

humanistas garantiam a configuração de mulheres ao mesmo tempo úteis e dóceis, adequadas às necessidades da sociedade capitalista brasileira que estava em expansão.

As questões de gênero como um elemento constitutivo de relações sociais eram fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Essas relações se expressavam não apenas no espaço privado, mas também construía representações negativas, preconceitos e segregação na educação, no trabalho e no sistema político. Em suma, à mulher os serviços relacionados às atividades domésticas e aos homens as demais atividades. Nas atividades femininas, o espaço privado se identificou rapidamente com o espaço familiar e doméstico e a mulher acumulou várias funções: esposa, mãe, chefe de família, eleitora, consumidora, gestora, trabalhadora entre outras.

4.3. A vida escolar revelada

Observando as experiências vivenciadas no cotidiano das aulas foi preciso considerar que o cenário específico da ESERD refletia concepções e práticas historicamente construídas acerca da educação profissional, as quais foram influenciadas pelo contexto sócio-político e cultural do período. A narrativa de S2 aponta um momento crucial vivido pela instituição.

Na época do Governo Militar, a Diretora tinha um sobrinho, um grande Advogado que fez muitas doações de livros para a escola. Mas era um período difícil. A escola recebia doações de livros, por exemplo, sobre o sistema comunista. Um professor e eu ficávamos após as aulas lendo prefácio de livros e fazendo seleção: esse queima, esse não queima. Era época da ditadura. Destruímos riquezas, livros de inestimável valor. Uma pena (S2).

A queima de livros relatada com pesar por S2 comprovou a dependência a que se via forçada a escola aos ditames dos governos. Com a instalação da Ditadura Militar no Brasil de 1964, algumas leituras foram consideradas subversivas e deveriam ser suprimidas. No regime militar, a Direção da ESERD que conduzia todos os conceitos ao pé da letra, cumpriu a ordem de queimar e eliminar livros.

Outra experiência vivenciada na ESERD era a preocupação com a saúde individual e pública propalada na tendência higienista também se perpetuou na concepção da Economia Doméstica que nessa concepção entendia que qualquer indivíduo deveria adquirir e cuidar da

saúde, independente das determinações impostas pelas condições de existência material. Dessa forma era importante um bom método para realizar qualquer serviço e usar esse método sempre para obter bons resultados. Neste sentido, S9 diz que era preciso observar os pormenores dos serviços.

No modo de trabalhar era preciso perguntar-se: qual a melhor posição para o corpo? Precisávamos verificar se estávamos confortáveis. Quando terminávamos, tínhamos que ver se pegamos coisas que não necessitávamos para usar e se alguma parte do trabalho podia ser eliminada. Tudo tinha que estar ao nosso alcance, porque passos economizados significavam economia de energia. E, às vezes, discutimos as melhores maneiras de cada uma fazer o seu trabalho. Também tínhamos que selecionar uma tarefa doméstica simples e realizar esse trabalho de maneira mais fácil, mas bem feito (S9).

Destaca-se que o papel da mulher era bem evidenciado na ESERD, sendo enfatizado o fato de ela ser a responsável pela administração da casa, ocupando o papel de esposa e mãe, relatadas pelas entrevistadas como algo bastante frequente, como aponta o testemunho de S10 “ouvíamos que mesmo que o pai e as crianças maiores colaborem com algumas tarefas, a maior parte das atividades dentro da casa cabia à mãe”.

Essa colocação permite supor a existência de papéis sociais destinados ao homem e à mulher definidos e diferenciados. Desse modo, pregava-se a ideia de que para o gênero feminino era reservada a preocupação com a economia doméstica, para manutenção da casa, as noções de enfermagem, os primeiros socorros para os atendimentos aos feridos, para a maternidade e o magistério. Ao homem era destinado o trabalho de manutenção, de provedor do lar e, portanto, as demais profissões. Essa segregação espacial e temporal entre os gêneros masculinos e femininos, mais tarde também se inseriu de forma significativa na ESERD, especialmente com a inauguração do segundo curso na instituição, o Curso Técnico em Agropecuária, em 1982, cujos objetivos e métodos acabaram por configurar diferenças significativas aplicadas coletivamente para meninos e meninas, como delinea S5.

Esse foi um momento marcante. Começava a transição da Escola, de Economia Doméstica, voltada para o público feminino, para uma educação que poderia ser mista. Com a consolidação do Ensino Agrícola se materializa a composição das turmas de meninas e de meninos. Os meninos eram oriundos da zona rural e as meninas em sua maioria, na década de 80, eram oriundas da cidade (S5).

Nota-se por meio dos relatos de S5 que houve uma dinâmica de aulas dicotômica, desenvolvida separadamente para moços e moças “uma educação que poderia ser mista”. O

testemunho revela que as aulas práticas bem como as demais atividades foram se implantando aos poucos, com grande dificuldade. A ocorrência dessas práticas parecia ser no interior da instituição escolar uma improvisação, no início, difícil de ser ordenada para homens e mulheres.

No primeiro ano, o curso começou na escola cidade, no quintal da escola. Os meninos levavam suas enxadas para as aulas de Agricultura Um que comportava os conteúdos de Horticultura, Zootecnia e Avicultura. As aulas de avicultura aconteciam numa sala de aula muito pequena. Ganhamos cem pintainhos e uma campânula para a manipulação das aves. Nessa primeira turma de Agropecuária ingressaram homens na maior parte. Tinha umas quatro ou cinco mulheres (S5).

No outro curso, Agropecuária, o inverso também ocorria embora de modo menos acentuado “umas quatro ou cinco mulheres também se matricularam”. Sua implantação representou um avanço considerável na instituição, mesmo ao se considerar o adiantado dos anos: 1982⁸⁶.

No último curso na ESERD, curiosamente, a última turma de formadas como Técnicas de Economia Doméstica eram somente mulheres como nos seu primórdios, em 1953. Uma foto do convite de formatura, também comprova as palavras de S5. Mesmo na turma de formandos de 1997, o Curso de Agropecuária congregava apenas 05 mulheres.



Figura 37: Formandos dos Cursos de Agropecuária e Economia Doméstica
Fonte: Acervo da Instituição.

⁸⁶ A ESERD funcionou durante 29 anos oferecendo apenas os cursos de Economia Doméstica.

O esforço para mudar o cotidiano escolar resultou na percepção de que o acesso de alunos à ESERD, com o surgimento de um novo curso se revestiu de significados e implicações diversas, em função, sobretudo, das condições de classe e de gênero. Mesmo com a ESERD promovendo significativas mudanças no projeto para a Economia Doméstica, acrescentando algumas significativas diferenciações curriculares ele se contrapunha ao Curso de Agrotécnica que profissionalizava para outras funções. Aliado ao fato das classes mistas esse fator contribuiu para que as moças migrassem para a Agropecuária.

Foi um bom começo. Eram outros tempos e o Curso de Economia Doméstica acabou fechando com a chegada do Curso de Agrotécnica. A Direção juntamente com os professores lutou muito para mantê-lo. Mas com o passar dos anos, os alunos e alunas foram se matriculando no Curso de Agropecuária e diminuíram as matrículas para o curso de Economia Doméstica. Eram outros tempos, vieram outras pessoas com outras ideias. Os primeiros professores foram se aposentado. Se não fossem essas pessoas não teríamos o curso de Agropecuária e a escola fazenda. Eles lutaram muito pela escola. O Curso de Economia Doméstica veio num momento muito importante para Uberaba. Uma escola pública, de ótima qualidade que funcionou muito bem. Formou muitas mulheres importantes em Uberaba. Escola que hoje foi o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (S6).

A instrução recebida na ESERD imbuía-se de um reconhecimento de sua qualidade de ensino e importância curricular para a formação das moças como ressalta S6. Nos últimos anos a formação de Técnica em Economia Doméstica incluía o ensino da língua estrangeira, o inglês, Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Física, Química, Biologia Programa de Saúde, Educação Física, Educação Artística, Ensino religioso, Estudos Regionais, Psicologia das Relações Humanas, Administração do Lar, Princípios e Métodos de Extensão, Arte e Habitação, Vestuário, Higiene e Enfermagem, Puericultura e Estágio Supervisionado com duração 360h.

Se no início do curso havia o canto, música com o piano, desenho, pintura e bordados, de forma a preparar as moças para o convívio dos salões, para se tornarem esposas distintas, dedicadas educadoras dos filhos, prendadas donas-de-casa, que pintavam e bordavam, o que lhes possibilitaria serem futuras boas donas-de-casa, mulheres honradas e trabalhadoras, em seu término a visão do Curso era a de prepará-las para atividades do mundo do trabalho que surgiam na contemporaneidade. A Técnica em Economia Doméstica exerceria suas atividades junto a entidades que estivessem ligadas à comunidade.

Com o avanço econômico brasileiro, com a industrialização crescente, por outro lado, houve também mudança no alunado que buscava o curso de Economia Doméstica e,

consequentemente na proposta do Curso. Com o passar dos anos, já não eram moças da classe média que procuravam o curso para se prepararem para o casamento, mas eram moças que queriam um curso gratuito que as levassem a adquirir habilidades e as ajudassem na administração do lar e de uma profissão. Com o passar dos anos a ideia de profissionalização ganhava corpo, tornando-se forte e premente.

O currículo escolar também se modificou voltado para a formação profissional, deixando de lado a ideia de um curso “espera marido”, “preparo para dona de casa” para se questionar a respeito do que precisava ser reorganizado, considerando o perfil generalista do curso e a alta carga horária, o que exigiu amplas reformulações curriculares na ESERD na tentativa de se manter o curso em funcionamento.

A elitização proposta pela ESERD não se realizava apenas pelo ensino, ela incorporava em uma visão de que as moças deviam receber uma parcela cultural ampla e conhecimentos que possibilitariam uma profissão que, embora mal remunerada e cujos salários fossem pagos com atraso, assegurava-lhes honradez e distinção. Também preconizava a visão de um trabalho que as distinguiu positivamente das demais mulheres da época.

Acresce-se que o papel da mulher na sociedade incluía, na visão dos governantes e da população, a educação das futuras gerações, na qual cabia uma formação cívica e moral para todos os cidadãos tida como essencial, amplamente divulgado na imprensa, nos folhetos e nos manuais educativos, para o desenvolvimento da nação brasileira, para a formação da moça moderna.

Dessa forma, era debatida amplamente a educação doméstica e profissional e a legislação direcionada ao Curso de Economia Doméstica se dirigia para uma formação destinada a uma mulher universal que socialmente precisava ser construída, incluindo papéis sociais diversos e definidos, também ela a serviço da República e da sociedade, a cuja participação se dedicava especial atenção.

Outros aspectos abrolharam e permitiram supor que algo mais de embrionário, nos objetivos e intenções de quem construiu a escola foi processando as atividades escolares com adoção de algumas atitudes inovadoras, promovendo a emancipação da mulher, proporcionando as moças estudantes na ESERD um campo de atividades vasto e atraente, sintonizado com os tempos que foram exigindo novos ramos na universalidade do saber. Na planificação da ESERD, as atividades pedagógicas, no anseio que caracterizava, ano a ano, a criação e projeção de outras formas de ver a formação secundária para as moças as foram direcionando para outras formações e atuações no mundo do trabalho.

Quase sempre essas práticas convergiram para o campo prático, mas na busca de inovações, outras vezes, as teorias ensinadas levaram a aprendiz a dominar uma prática com a qual pudesse adentrar uma carreira conhecendo princípios e objetos que a auxiliasse em suas atividades na senda da vida e nos arcabouços da profissão escolhida, sem apreensões em relação ao uso de técnicas e instrumentos, que muitas vezes facilitaria sua atuação na administração do lar e no governo da família.

Essa preocupação adquiriu novos contornos e direcionamentos uma vez que remetia a um retrospecto histórico imbuído de significados que se expressavam nos questionamentos acerca da identidade desenvolvida no ambiente escolar a respeito da formação que era oferecida.

Ainda que décadas tenham se passado e novos conceitos fossem discutidos na área na tentativa de romper com essa herança histórica, observações cotidianas das aulas de Economia Doméstica na escola suscitavam inúmeras inquietações quanto à estrutura; aos conteúdos eleitos; às opções metodológicas; ao posicionamento de professores e alunos, em suma, a formação como um todo e suas implicações no mundo do trabalho.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Chegou o momento de retomar o percurso do estudo realizado, de retomar o proposto na introdução. Em primeiro lugar, pondera-se que o período abordado foi um tempo longo, no qual muitos atores deixaram suas marcas. Isso, por vezes, acarretou uma impressão estática do objeto em análise, arraigado no tempo, quando de fato o que se procurou foi a manifestação da ESERD, peregrinando a seu lado, na sua trajetória ao longo dos anos.

O texto, muito embora trace uma trajetória analiticamente útil para se caracterizar uma instituição escolar, não pretendeu descrever toda sua realidade. Em vários momentos ponderou, inclusive, se existia realmente uma forma para se conseguir isso. Dessa forma, aceitou a dicotomia existente, desde a escolha de tópicos para expor porque isso implicou deixar de lado outros tópicos igualmente importantes que deveriam ser descritos.

No grau de pertença a uma comunidade percebeu-se que a ESERD erigiu ações e pensamentos nos quais tensões se erigiram e disputaram espaços para assentar suas práticas educativas propostas às mulheres, ao mesmo tempo no qual a escola buscava melhorar a educação, hábitos e atitudes das famílias por meio delas. As contradições internas se tornaram comumente interesses partilhados com o Estado e com a Igreja, representada pelos padres em atuação na ESERD, com a colaboração mútua para a educação feminina.

Nessa perspectiva, a ESERD ministrava cursos considerados úteis e necessários às mulheres, na sociedade da época, fornecendo-lhes conhecimentos práticos para se tornarem esposas e mães excelentes porta-a-dentro do lar, no caso de contraírem matrimônio. Caso contrário, quando o necessitassem poderiam exercer diversas profissões para viverem honradamente e independente por si mesmas.

Nas relações que alimentou com a família, se por vezes a Economia Doméstica na ESERD se arrastou fatiada para as atividades fora do lar, sempre atribuiu às mulheres uma missão familiar calcada em valores com natureza profundamente nacionalista, conservadora e católica. Nessa perspectiva, pode-se dizer que não politizou nem formou para os aspectos da vida privada porque destinava às moças um espaço recatado para a atuação doméstica nos lares. Por outro lado, entretanto, havia uma inculcação ideológica na formação oferecida, menos aparente, para a mobilização e enquadramento das moças à sociedade industrial, à urbanização crescente e à modernização, buscando uma forma pragmática de lidar com o desenvolvimento e o êxodo rural brasileiro que se intensificava.

Desse ponto de vista, absorveu-se a ideia de que haviam normas específicas aplicadas às mulheres, às quais cabia um lugar específico no seio da família, da sociedade, da nação

brasileira. A manutenção do lar e a educação da família no espaço privado, a assistência e a educação no espaço público eram tarefas atribuídas pelo Curso de Economia Doméstica às moças. A elas os serviços hospitalares, de cozinha, enfermagem e costura. Sob uma aparência modernizadora e mobilizadora era tradicional o papel atribuído às mulheres pela educação brasileira.

As referências a essa preeminência aparecem no curso da ESERD nos contextos estabelecidos e mantidos na conjuntura escolar relacionados à assistência, à educação e à função educadora da família, às aulas ministradas e à orientação educacional exercitada por Padres. Na ESERD parecia providencial integrar a educação religiosa, afetiva e cívica a uma educação integral feminina, pois com as sucessivas reformas a principal finalidade da escola deveria ser capaz de fornecer formação para as tarefas diárias que incluíam inúmeras funções para a futura mãe e esposa. Era necessário corrigir para fortalecer os laços morais e elevar o nível de cultura nos princípios elementares de higiene e nas regras sociais de cooperação na sociedade.

Na verdade, não só o caráter "profissionalizante" do curso, bem estabelecido nos regulamentos, mas também uma série de outros pequenos pormenores descritos nos testemunhos nos indicam que ESERD recrutou seus alunos em meios mais abastados. Aspectos como a gratuidade do curso e de materiais, o extenso leque de atividades que era ministrado às moças, tudo indica que se tratava de um curso "profissional" para a formação à moça capaz de gerir adequadamente atividades da casa, publicamente assumido nos projetos de curso da escola. Os aspectos "técnicos", "administração do lar", "experiências em todas as matérias", "habitação e mobiliário", "vestuário" contemplados nos programas de ensino, entre outros dispositivos, reforçavam o caráter de escola profissional destinada a um público específico.

No que se refere ao enquadramento, avaliação, punição, recompensas e, até mesmo, formas de vestir, as regras impostas na ESERD demonstravam uma inegável concepção tradicionalista do ensino, focada na visão tecnicista e profissionalizante preconizada na época, não se diferenciando muito nos objetivos gerais das regras que dirigiam a educação nacional. Dessa forma, o controle do comportamento das alunas era feito de modo bastante rigoroso muito embora fundado na orientação visando "ajustá-las" a algo útil. O papel da mulher no lar e na sociedade era destacado por professores, servidores e direção que, com os olhos postos no futuro da moça, vinculavam às atividades do lar um alto nível condizente com boas atitudes e virtudes morais femininas.

Na formação em Economia Doméstica destacou-se o princípio ativo de uma escola de formação profissional “aprender fazendo”, mas também apareceu claramente expresso o estímulo para o desenvolvimento das potencialidades de se ajudarem a si mesmas, a apropriação de técnicas e uso de instrumentos que contribuiriam para uma profissão. Os princípios se aproximavam daqueles relacionados à educação integral que SEAV desejava para as mulheres: no trabalho formal e no ambiente familiar.

Sendo uma escola oficial, federal, foi mais fácil para o seu corpo docente, sob a direção mais ou menos benevolente do ocupante do cargo, conquistar a autonomia que lhe permitiu espriar as suas concepções sociais e pedagógicas, relativamente livres de pressões externas, mas, no entanto, submetido a uma direção rígida e centralizadora em suas decisões.

Entre os legados da ESERD e na análise mais aprofundada de sua proposta educativa, cabe realçar o caráter de escola gratuita, laica, o avanço dos estudos e o alcance dessa escola secundária federal que elevou os conhecimentos das mulheres, permitindo a elas adentrarem níveis superiores de ensino e o acesso a novas carreiras que aos poucos foram compondo seus universos escolares e uma tímida, mas contínua ascensão a itinerários formativos em todos os seus graus e nos mais diferentes cursos e profissões quando muitas seguiram seus estudos no nível superior.

A ESERD articulou ao seu programa constitutivo, requisitos pedagógicos, curriculares, higiênicos e disciplinares em espaços amplos e relativamente seguros das tentações e vícios do mundo social. Essa preocupação ocupou o centro das preocupações das sucessivas direções ao se considerar os prédios onde a escola se instalou. Pode-se afirmar que a vivência na ESERD correspondeu a uma modalidade de integração da aluna no interior de uma instituição concebida nos parâmetros republicanos para responder às necessidades de organização da sociedade, estruturação do tempo e de uma educação integral que dependia dos interesses de quem comandava a Superintendência ou Diretoria a qual se encontrava sujeita.

Na estreita relação com o desenvolvimento geral da educação brasileira a ESERD, com o Curso de Economia Doméstica, contribuiu sobremaneira com o processo de formação de cidadãs para a sociedade brasileira moderna, dando corpo ao projeto de formação das classes dirigentes. O ensino da Economia Doméstica fortaleceu o conceito de vida familiar das moças que formou e, conseqüentemente, de suas famílias e das famílias com as quais atuou. Serviu como modelo e parâmetro para levá-las a gerir suas vidas de modo a maximizar o seu potencial produtivo em consonância com os ditames do capitalismo.

Ao ampliar a oferta de cursos de formação para as mulheres o Ministério da Agricultura e os demais órgãos que supervisionaram a ESERD no Ministério da Educação conseguiram implantar e estabelecer condições políticas, econômicas e técnicas para a educação formal das mulheres na escolarização do cotidiano doméstico, prorrogando a obrigação da casa para além de seus muros para a população feminina.

Essa compreensão da realidade permitiu notar que as intenções não se diferenciaram muito nos preceitos de gestão que iam dos conhecimentos que preconizavam, da constituição da realidade do grupo até a singularidade de cada uma das novas formações que adentravam: o Magistério, o Ginásial, o Colegial, o Técnico. Cada uma das gestões que conduziram a ESERD, cada nova Diretora que assumiu deu continuidade ao trabalho anterior com poucas modificações. Interessante notar que em 1997, ano no qual o curso foi encerrado, isso foi feito sob a direção do primeiro Diretor da ESERD do sexo masculino. Não se pode atribuir a isso o seu encerramento, pois isso seria simplificar demais os acontecimentos. Constitui, contudo, fato que merece uma análise mais aprofundada.

Cumprе ressaltar que o Curso de Economia Doméstica historicamente sofreu preconceito e estigma causados por vários motivos. O desconhecimento a respeito das áreas de atuação do egresso do curso; as questões de gênero; a estreita vinculação a outras profissões de atuação em áreas afins, pois integrava conhecimentos como estudos da criança, alimentação e nutrição, desenvolvimento de projetos na área de habitação popular, vestuário, orçamento doméstico, educação dos consumidores que encontravam íntima relação com outros cursos.

O nome Economia Doméstica foi outro aspecto que contribuiu sobremaneira, no contexto brasileiro, para a desvalorização do curso, que acabou por ligar-se às profissões domésticas, do lar, às atividades realizadas no espaço privado, destinado às mulheres. Com a ideia de que o curso se destinava apenas a preparar a mulher para ser esposa e mãe, e servir ao marido, aos filhos e à família, a população a ser escolarizada desconsiderou a principal finalidade do curso que era a busca pela qualidade de vida das famílias, grupos e indivíduos. Isso ocorreu porque, no senso comum, a palavra “doméstica” foi associada a casa, ao feminino e, por isso mesmo, deteve uma série de atributos negativos e desvalorizados socialmente.

Essa visão a respeito da Economia Doméstica contribuiu para a construção de preconceitos e obstáculos que impediram sua visibilidade e a consciência de sua importância para a qualidade de vida da família, dos grupos, dos indivíduos e das comunidades. Esses

convencionalismos surgiram desde a criação dos Centros de Treinamento de Economia Rural Doméstica para a formação no ensino profissional pelo Ministério da Agricultura, quando os cursos de Economia Doméstica estabeleceram uma relação direta das mulheres com a administração e manutenção do lar.

Outra constatação importante foi encontrada na aproximação com as experiências dos sujeitos que vivenciaram o cotidiano da ESERD. Suas lembranças possibilitaram compreender alguns aspectos envolvidos nos processos de ensinar e aprender no período histórico. Os testemunhos apontaram para a dimensão da utilização do método de formação proposto à mulher com destaque para a caracterização do método de orientação rigoroso, mas não rígido de todo, sugerindo um caráter disciplinador mais humano em sua aplicação. As leis da escola eram as leis do Estado, mas havia uma harmonização entre a escola, a sociedade e o Estado com a ESERD sendo considerada uma escola modelo de formação para boas moças, virtuosas cidadãs destinadas ao matrimônio e ao lar.

O Estado Brasileiro tinha um quadro de valores definidos, um ideal educativo, humano e nacional no qual cabia a construção do ideário feminino seguindo programas e planos de ensino deliberando pela mulher como cuidadora previdente do marido, dos pais, dos filhos, da família, educadora da futura geração que a sociedade brasileira industrializada e em expansão necessitava. Isso implicava uma pressão considerável para o recato social e menos visibilidade em campos de ação considerados inadequados para as moças.

Outro aspecto que emergiu nos relatos foi a permanência de práticas legitimadas no momento histórico como as demonstrações dos trabalhos práticos, as exposições comumente realizadas ao final do ano, as quais como apontaram os testemunhos, eram organizadas pelos professores e aprendizas como uma comprovação do “excelente trabalho realizado no ano letivo” como mencionado por uma das entrevistadas. Embora esses elementos valorizados no âmbito da educação profissionalizante no período histórico em estudo pareçam relegados ao passado, as vivências no cotidiano das aulas de Economia Doméstica apontam para a necessidade de um olhar mais cuidadoso para concepções e práticas atualmente consolidadas nas situações de ensino e aprendizagem destinados às mulheres.

No final desse percurso, ressalta-se a escassez de investigações sobre o tema. Raros são os estudos sobre escolas de Economia Doméstica e faltam teses e dissertações sobre as instituições de formação para mulheres brasileiras que pudesse permitir a construção de uma perspectiva mais sólida sobre a temática. Essa articulação, sem dúvida, poderia potencializar linhas de investigação para aprofundar outros feitos e estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Irene de. *Noções de economia doméstica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1954.
- ALVARENGA, Sônia Coelho. *Melhores métodos de trabalho caseiro*. Viçosa: Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, 1965.
- ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação e da pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa?*. In: José Carlos Souza Araújo, Carlos Henrique de Carvalho, Esmeralda B. Blanco de Moura. (Org.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2007, p. 179-207.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cidade e o campo na civilização industrial e outros estudos*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- BELLEZA, Newton. Diretrizes para o Ensino Agrícola. *Revista do Serviço Público*, v. 66, nº 1, Rio de Janeiro, 1955.
- BERNADELLI, Kellen Cristina Costa Alves. *História e memória do Liceu de Uberlândia, MG – 1928 a 1942*. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- BESSE, Susan K. *Modernizando a Desigualdade: reestrutura da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940*. São Paulo: Edusp, 1999.
- BORDENAVE, Juan Diaz. *Proposta de um novo rumo profissional para as ciências Domésticas*. Piracicaba, IICA, 1974.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. 5 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: editora Bertrand, 1989.
- BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BROWN, Marjorie; PAOLUCCI, Beatrice. *Home Economics: A Definition*. Washington, D.C.: American Home Economics Association, 1993.
- BUFFA, Ester. *A teoria em pesquisa: o lugar e a importância do referencial teórico na Educação*, 2005. Disponível em http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv4edu/cdposv4n1edu2a03.pdf. Acesso em 03/03/2012.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAFÉ FILHO, João. *Mensagem ao Congresso*, 1955. Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1332/000001.html>>. Acesso em 08/08/2012.
- CAMARGO, Irfe Vieira de. *Programa para Educação de Economia Doméstica do Estado de São Paulo*. Secretaria da educação e Cultura do Estado de São Paulo, Departamento de Ensino Agrícola, 1970.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. [p. 195-219], 1999.
- CÂNFORA, Elza. *O ETA e a Economia Doméstica no Brasil*. In: Encontro de economia doméstica. Rio, 22 a 28 de julho de 1960, Série Documenta n. 13. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- CHIQUIERI, Ana. Maria Crepaldi. *A Inserção da temática ambiental no curso de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. 230 f. Dissertação (Pós-Graduação *Stricto Sensu*) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Niterói, 2008.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação*. Gênese e disputas na formação de trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Emília de Sousa. *Economia Doméstica*. Lisboa: Livraria Clássica, 1918.
- CRUZ, Lúcia Pedrosa. *Bento Quirino e Cotuca: os passos do Ensino Profissional em Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- CUNHA, Luís Antônio. *Ensino de ofício artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, 2 ed. São Paulo/Brasília: Unesp/ Flacso, 2000a.
- CUNHA, Luis Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP; FLACSO, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000b, p. 89-107.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e renovadores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova*, n. 24, São Paulo: CEDEC, 1991.

- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FERREIRA, Nilce Vieira Campos. O Sistema Escola Fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG. *VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais: 10 anos - Balanços e Perspectivas da Pesquisa em História e Educação em Minas Gerais*. Anais. Viçosa, 2011.
- FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1961. Vol. 1.
- FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1962. Vol. 2.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. (Coleção Educação Popular,3)
- FOSTER, Mary Louise. *Economia Doméstica no Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, USAID/BRASIL, s. n. t.
- FRANCO, Luiz Antônio Carvalho; SAUERBRONN, Sidnei. *Breve história da formação profissional no Brasil*. São Paulo, CENAFOR, 1984.
- GALEANO, Eduardo. *Bocas do Tempo*. Porto Alegre: LP&M, 2010.
- GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações* Campinas/SP:Autores Associados. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- GATTI JÚNIOR, Décio: *et al.* História e Memória Educacional: Gênese e Consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. *Revista História da Educação*. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPel. 1997.
- GATTI JUNIOR, Décio. Reflexões teóricas sobre história das instituições educacionais. *Revista Ícone Educação*, vol. 6, 2000, p. 131-147, jul./dez.
- GATTI, Décio Júnior; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 71-90.
- GENTILINI, Sônia Maria. *Colégio Municipal de Belo Horizonte: a utopia possível (memória e história – 1948/1972)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Estado e agricultura no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados: Uberlândia: EDUFU, 2005.
- GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na escola normal oficial de Uberaba (1928 – 1970). Tese (Doutorado em educação). Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 2012.

- GUIMARÃES, Alberto Passos. *Inflação e Monopólio no Brasil*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- HALBWCHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editor dos Tribunais, 1990.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- ISAACSON, Walter. *Steve Jobs, a biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 4 ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Voz de Minas*. Rio de Janeiro: Agir, 1945.
- LIMA, Arlete Alves. *Serviço Social no Brasil: a ideologia de uma década*. São Paulo: Cortez, 1982.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. 7 ed. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1967.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1978.
- LIMA, Zail Gama. A Economia Doméstica na Escola Secundária. In: *Encontro de economia doméstica*. Rio, 22 a 28 de julho de 1960, Série Documenta n. 13. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In SILVA, Luiz Heron (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis RJ: Vozes, 1998.
- MACHADO, Sonaly Pereira de Souza. *História do Instituto Zootécnico de Uberaba: uma Instituição de Educação Rural Superior (1892-1912)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei. *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados/HISTEBR, 1999.
- MAGALHÃES, Justino. Comunicação: *Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (1996).
- MAGALHÃES, Justino. *A construção de um objecto do conhecimento histórico*. Do arquivo ao texto: a investigação em história das instituições educativas. Disponível em <[http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/educacao/v11n2/069a074_edu11\(2\)_art01dossie_magalhaes.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/educacao/v11n2/069a074_edu11(2)_art01dossie_magalhaes.pdf)> Educação Unisinos: p. 69-74, maio/agosto 2007. Acesso em 23/07/2011.
- MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-64.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

- MARQUES, Nerina Aires Coelho. *Economia Doméstica: do Privado ao Público*. X Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, Piracicaba, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- MEDEIROS, Paulo Martinez. *A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília, INEP, 1987.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. Loyola: São Paulo – SP, 2000.
- MEIHY; José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. 2 ed. *História oral - como fazer, como pensar*. São Paulo, Contexto, 2010.
- MENDES, Laudenir Otávio. *Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. 2003. Tese (Doutorado em educação). Campinas: Universidade de Campinas, 2005.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MENDONCA, Sonia Regina de. The two dichotomies of agricultural education in Brazil (1930-1960). *Estudos sociais agrícolas*, Rio de Janeiro, v. 2, Selected Edition 2006. Disponível em <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-05802006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 set. 2012.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da Memória, História e Documento: reflexões para um tempo de transformações. In Zélia Lopes da (Org.). *Arquivos, Patrimônio e Memória – Trajetórias e perspectivas*. SP: Ed. UNESP/FAPESP, 1999.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições Escolares, por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.
- NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Loyola. 1987.
- PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: Santa Clara Editora, 2005, p.61-74.
- PALMA, Helena Amélia Nobre Cardoso Vaz. *O Curso de Formação Feminina na Escola industrial e Comercial de Évora (1948-1973)*. Um contributo para o estudo do ensino técnico feminino. Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2005.
- PEREIRA, Bernadeth Maria. *Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910 – 1942)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- PINTO, Eudes de Souza Leão. A extensão rural no Brasil. *Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica*. V. 5. Recife, 2009.

- PINTO, Heloiza Chaves. *A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça: no Município de Itacoatiara – Amazonas. A História e o ensino profissional (1952-2000)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2006.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, nº10, 1992.
- PORTUGAL, Henrique Furtado. *Noções de higiene rural*. Rio de Janeiro, Edições SAI, 1963.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- RATTO, Izabel Maria Ribeiro. *A visão de família nos cursos de Economia Doméstica*. Dissertação de Mestrado, UFRRJ/CPDA, abril de 1992.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira - a organização escolar*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RICCIOPPO FILHO, Plauto. *Ensino Superior e Formação de Professores em Uberaba/MG (1881-1938): uma Trajetória de Avanços e Retrocessos*. Dissertação (Pós-graduação *Stricto Sensu*) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Unicamp: Campinas, 2007.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.
- SAVIANI, Demerval. História da Escola Pública no Brasil: Questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José C., SAVIANI, Demerval, NASCIMENTO, Maria I. Moura. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; 2005.
- SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; *et al.* (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval; *et al.* *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores associados, 2004a.
- SAVIANI, Dermeval; *et al.* *O legado educacional do século XX*. Campinas: Autores associados, 2004b.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In, BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). *Memória e (res) sentimento - indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp. 2001.
- SERRANO, Isabel de Almeida. *Minha casa*. Rio de Janeiro, Vozes, 1949.
- SERRANO, Isabel de Almeida. *Noções de Economia Doméstica*. São Paulo: Nacional, 1954.
- SHRYOCK, Haroldo. *A moça e seus problemas*. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira 1960.

SILVA, Lucílio Luís. *Educação e Trabalho para o progresso da nação: o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886-1946)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2009.

SILVA, Noemi Correia. Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV. In: *Encontro de Economia Doméstica*. Rio, 22 a 28 de julho de 1960, Série Documenta n. 13. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890/1910)*. São Paulo: EDUNESP, 1998.

STIEHLER, Georg et.al. *Metodología del dibujo, trabajos manuales, labores femeninas, economía doméstica, música y gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Labor, 1939.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. *Uma escola sem muros – Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Maria Inêz Bandeira. “*Liceu Piauiense (1845-1970): desvendando aspectos de sua história e memória*”. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2003, p. 48-65.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2008.

VIANNA, Agnelo Correia. *Ensino de 2º grau habilitação profissional*. Rio de Janeiro, MEC, 1979.

XAVIER, Libânia Nacif. Os precursores da Educação nova. *Revista Rio em Estudos*, nº 227. Rio de Janeiro, 2006.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

FONTES DOCUMENTAIS

Constituição

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.
<www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 25/03/2012.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937.
<www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 25/03/2012.

Decretos

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Rio de Janeiro, 1909.

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 23/10/2011.

BRASIL. Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910. Disponível em

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>. Acesso em 20/10/2012.

BRASIL. Decreto Federal nº 19.890/31.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em 23/10/2011.

BRASIL. Decreto Federal n.º 20.158/31.

<<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec20158-1931>>. Acesso em 23/10/ 2011.

BRASIL. Decreto Federal 21.241/32.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em 23/10/ 2011.

BRASIL. Decreto nº 24.558/1934.

<<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/9CA42A7AA2BB6FE8032569FA00573BD2?Opendocument>>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 982/38.

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1938-12-23;982>>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 2832/40.

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1940-12-04;2832>>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244/ 42. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 2/10/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073/42.

<<http://www.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em 23/10/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.141/43. <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec-lei6141-1943>>. Acesso em 01/11/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.529/46. <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec-lei8529-1946>>. Acesso em 01/11/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530/46. <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em 01/11/2011.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.613/46. <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em 01/11/2011.

BRASIL. Decreto n.º 34.330/53.

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_34.330_1953.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

BRASIL. Decreto Federal nº 1.967 de 10 de junho de 1958. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 10 jun. 1958.

BRASIL. Decreto nº 52.666/63. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52666-11-outubro-1963-392917-retificacao-47229-pe.html>>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 61.311/67. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_61.311_1967.pdf>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 61.314/67. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_61.314_1967.pdf>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 60.731/67. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 72.434/73. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 83.935/79. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20/11/2011.

Diretrizes, Guias, Subsídios

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia para currículo de Economia Doméstica*. Missão Norte Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil USAID/Brasil. Rio de Janeiro, Gráfica Barthel, 1953.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Economia Doméstica: subsídios para uma proposta curricular*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1980.

BRASIL. *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal*. Brasília: MEC/SEPS/COAGRI, 1985.

Discursos

AMORIM, Nice Borges. Discurso de formatura. Uberaba (MG), dezembro de 1955.

AMORIM, Nice Borges. Discurso pronunciado ao Centro Cívico José de Alencar. Uberaba (MG), 15 de maio de 1980.

MENDONÇA, José. Discurso pronunciado em 03/05/1954, na inauguração da Escola de Economia Doméstica, em Uberaba (MG). Disponível em <http://www.josemendonca.com.br/discurso_ED_03051954.php>. Acesso em 03/03/2012.

SANTOS, Vicente Ambrósio. Discurso de formatura (Paraninfo). Uberaba (MG), dezembro de 1955.

Entrevistas

- S1. Uberaba, 02 de março. 2012. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S2. Uberaba, 10 de março. 2012. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S3. Uberaba, 06 de setembro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S4. Uberaba, 20 de setembro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S5. Uberaba, 25 de setembro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S6. Uberaba, 05 de outubro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S7. Uberaba, 10 de outubro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S8. Uberaba, 20 de outubro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S9. Uberaba, 04 de novembro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.
- S10. Uberaba, 10 de novembro. 2011. Entrevista concedida a Nilce Vieira Campos Ferreira.

Jornais

CORREIO CATÓLICO. *O correio no lar – moças*. Uberaba, 29 de agosto de 1953, p. 5.

CORREIO CATÓLICO. *Uma escola modelo para Uberaba*. Uberaba, 01 de março de 1963, p. 5.

CORREIO CATÓLICO. *Economia Doméstica*, um sorriso em cada canto. Uberaba, 18 de novembro de 1968, p. 6.

JORNAL DA MANHÃ. *Economia Doméstica*. Uberaba, Uberaba, 06 de fevereiro de 1973, p. 6.

LAVOURA E COMÉRCIO. *Ensino técnico profissional*. Foi aprovado o Projecto Fidelis Reis. Uberaba, 18 de agosto de 1927, p.4.

LAVOURA E COMÉRCIO. *O caso da Escola Normal e do Lyceu*. Uberaba, 12 de abril de 1928, p. 1.

LAVOURA E COMÉRCIO. *O Lyceu de Artes e Ofícios*. Uberaba, 27 de agosto de 1925, p. 1.

LAVOURA E COMÉRCIO. *O Presidente de Minas no Triângulo*. Uberaba, 06 de outubro de 1927, p. 1.

LAVOURA E COMÉRCIO. *Seja preparada, seja feminina*. Uberaba, 15 de fevereiro 1971, p. 4.

LAVOURA E COMÉRCIO. *O Curso Colegial para a moça moderna*. Uberaba, 05 de fevereiro de 1973, p.7.

Leis

BRASIL, Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL, Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em 23/10/2011.

BRASIL, Lei 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946.
<www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>. Acesso em 23/03/2011.

BRASIL. Lei Federal n.º 1.821 de 1953. Brasília, 1953.
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em 23/03/2011.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília: Congresso Nacional, 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 1076/50 de 1950. <<http://br.vlex.com/vid/concluirem-ciclo-matriculaclassico-34042735>>. Acesso em 23/10/2011.

BRASIL. Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1954.
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/navegue/1959/Fevereiro/Todos>>. Acesso em 25/10/2011.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Disponível em
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2F00537A2B552E87621FB32D1B42E26A.node2?codteor=417045&filename=LegislacaoCitada+-PL+7482/2006. Acesso em 25/10/2012.

BRASIL. Lei 5.379/67.
<<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193554>>. Acesso em 25/10/2011.

BRASIL. Lei nº 7.044/1982. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 25/10/2011.

Pareceres

BRASIL. Parecer CFE nº 121/62. Adaptação do Ensino Agrícola de Grau Médio a Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1962.

BRASIL. Parecer CNE nº 16/99 – CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

Portarias

BRASIL. Portaria nº 356, de 12 de Março de 1954. Diário Oficial de 17 de março de 1954.

BRASIL. Portaria nº 356, de 12 de Março de 1954. Diário Oficial de 27 de março de 1954.

BRASIL. Portaria n° 883, de 28 de agosto de 1956. Diário Oficial de 14 de setembro de 1956.

BRASIL. Portaria n° 35 de 09 de março de 1956. Diário Oficial da União de 02 de junho de 1956.

BRASIL. Portaria n° 667 de 19 de setembro de 1968.

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/navegue/1968/Setembro/Todos>>. Acesso em 25/10/2011.

BRASIL. Portaria n.º 432, de 19/7/ 1971,

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em 23 de agosto 2011.

Resoluções

BRASIL. Resolução de n° 8, de 1.12.1971. in: Documenta, n° 133. Rio de Janeiro, dez/1971.

BRASIL. Resolução de n° 2, de 27.1.1972. in: Documenta, n° 133. Rio de Janeiro, dez/1971.

Relatórios, Regimentos

BRASIL. *Relatório do IV Encontro de Diretores e Técnicos da DEA*. Desenvolvimento do Ensino Agrícola Técnico de Economia Doméstica Rural e atividades correlatas. Brasília, 21 a 26 de julho de 1969.

CLEOPHAS, João. *Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CLEOPHAS, João. *Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1954*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1955.

CLEOPHAS, João. *Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1955 e 1956*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1956.

ESERD. *Relatório de 1955*. Diretora Laura Pinheiro. Uberaba, 21 de dezembro de 1955.

ESERD. *Relatório de 1958*. Diretora Aspásia Cunha Campos. Uberaba, 10 de fevereiro de 1958.

ESERD. *Relatório de 1962*. Diretora Aspásia Cunha Campos. Uberaba, 31 de dezembro de 1962.

ESERD. *Relatório de 1965*. Diretora Aspásia Cunha Campos. Uberaba, 31 de dezembro de 1965.

ESERD. *Relatório de 1969*. Diretora Aspásia Cunha Campos. Uberaba, 22 de janeiro de 1969.

ESERD. *Relatório de 1972*. Diretora Elina Ramos Lima Vieira. Uberaba, 31 de dezembro de 1972.

ESERD. *Relatório de 1972*. Diretora Elina Ramos Lima Vieira. Uberaba, 07 de março de 1977.

ESERD. *Regimento Escolar*. Uberaba, 1973.

Outros

ACAR. *Bons e práticos acabamentos para móveis de madeira*. Boletim Técnico nº 17. Belo Horizonte, 1956.

BRASIL. Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial de 15 de abril de 1942.

ESERD. *Projeto Pedagógico do Curso em Economia Doméstica*. Uberaba, 1965.

DUARTE, Primo de Moura. *Remessa de normas*. Ofício Circular nº 6/65, de 04 de fevereiro de 1965.

ESERD. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Economia Doméstica*. Uberaba, 1981.

ESERD. *Convite de formatura*. Cursos Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica. Uberaba, 1997.

Sites

http://www.estacoesferroviarias.com.br/mogiana_triangulo/uberaba.htm

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.infoescola.com/educacao/coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes/>

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

<http://www.uberaba.com.br/cgi-bin/portal>

http://sitemaker.umich.edu/356.swidler/._history

O TEMPO ADVÉM

Meus escritos. Registros nos quais recolho a convicção de que a grande e eficaz mudança é aquela que opero, na vivência diária do meu ofício, no diálogo presente, ilustrada por comportamentos expressivos de amor intenso, vívido, do relacionamento que estabeleço com a vida, com pessoas movidas pelo esforço de ações conscientes e decididas.

Enquanto escrevo, escuto rumores incontidos tão próprios das vozes, das buscas ativas de cada um, das buscas daqueles com os quais me encontro.

Pergunto-me se não seria muito mais proveitoso sair daquilo que historio, deixar a escrita. Associar-me à atividade real de tantos, aprender e ensinar com eles, na vida real, no toque, na presença, no carinho...

Em vez disso redijo abstrações de toda a vida que não pôde esperar. No ritmo de inquietações por todas as presenças que ela requer. Entre elas, muitas pessoas não posso mais encontrar.

Acredito, porém, na convocação para uma linha de ação. O chamamento para expor alguma compreensão do passado no tempo presente, para poder atuar com vistas ao futuro. Trabalho, eu creio, indissociável de todo registro.

O tempo passa. A memória registrada fica. O julgamento das gerações não se fará tanto pelo que se disse, mas pelo que se fez.

Registro os feitos de outros. Escritos. Recortes. Minha Vida. Abro portas e caminho. Não depressa, nem devagar demais. Apenas caminho, resolutamente, ao campo da atividade, ao encontro com toda a gente, no afã de ensinar e de aprender, único motivo e exclusiva finalidade de ter principiado esses registros.

Nilce Vieira Campos Ferreira,

Uberaba (MG), novembro de 2012.