

Relações de educação e gênero na região agrícola — o rural e o urbano na formação para mulheres

Marisa Barletto

Resumo: O texto analisa as construções de gênero na criação dos cursos profissionalizantes do ensino médio e cursos do ensino superior na região agrícola, entendendo que essas construções fizeram parte dos processos políticos de modernização do espaço urbano e do espaço rural.

Palavras-chave: Gênero. Espaço. Educação. Formação de Professores.

Abstract: The text analyzes the gender constructions in the creation in the vocational courses of the medium teaching and courses of the higher education in the agricultural area, understanding that those constructions were part of the political processes of modernization of the urban space and of the rural space.

Keywords: Gender. Space. Education. Teachers' Formation.

Marisa Barletto. Departamento de Educação Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero – NIEG.

Introdução

A reflexão que proponho neste trabalho tem origem no questionamento sobre as construções de gênero nos cursos profissionalizantes do ensino médio e cursos do ensino superior, ou seja, sobre como se constituíram os chamados cursos vocacionais para homens e mulheres. Longe de esgotar a complexidade da questão, faço algumas incursões sobre o processo histórico das políticas educacionais voltadas para as regiões agrícolas. Espero poder mostrar que nos processos políticos de modernização do espaço urbano e do espaço rural a partir do final do séc. XIX, a lógica da utilização de instrumentos técnicos e científicos para tal modernização também era modulada pela concepção hegemônica de gênero e da divisão sexual do trabalho. Entendo que as diferenciações políticas e econômicas nas relações dicotômicas entre o rural e o urbano também realizaram diferenciações de espaço em termos do binarismo feminino e masculino. Isso, por sua vez, possibilitou que a lógica da racionalidade das concepções técnicas e científicas sobre os espaços transformou o binarismo de gênero numa dicotomia racional e científica.

Esses aspectos tornaram-se perceptíveis através da análise dos projetos de modernização via ensino regular e ensino agrícola. A lógica da racionalidade que orientou as políticas públicas para educação no ensino médio e superior na região agrícola criou processos particulares de escolarização vocacionais — funções e saberes para homens e para mulheres em prol da modernização.

1. O rural e o urbano

Muitos são os recortes possíveis para a definição de pequena cidade. Na maioria das vezes encontram-se mapas sobre o rural e o urbano, ou o campo e a cidade, cujas cartografias carregam orientações e representações baseadas nas oposições tradicional-mo-

derno, incivilizado-civilizado, não-tecnificado-tecnificado. Esse princípio de oposição produz diferenças que sustentam duas identidades hierarquizadas, imagens e visões culturais baseadas na dicotomia cidade, ou ainda rural-urbano, que inclusive são às vezes, transfiguradas de um valor negativo para um positivo, e vice-versa, dependendo da função reguladora que o discurso estiver cumprindo.

Faoro¹ ajuda a compreender um pouco a produção dessa classificação e hierarquização a partir de alguns recortes históricos. Analisando o patronato na Primeira República, Faoro discutiu as tensões políticas entre o modelo agrícola-exportador e o urbano-industrial, quando as oposições acima citadas eram bastante exploradas para argumentar a favor do liberalismo econômico e contra a hegemonia das oligarquias agrárias na condução do Estado. O urbano representava o espaço que se concentravam os comerciantes, comissários, exportadores, onde se localizavam as sedes de crédito, além de grande parte da estrutura burocrática do governo central. Enfim, era onde se concentrava toda uma “classe especuladora interessada no lucro e nos juros”². Além disso, era onde se localizavam indústrias e onde o “comércio estrangeiro modernizava a vida colonial”. Era centro da cultura — educação, ciências e artes — e porta de entrada das informações, idéias e modas do mundo ‘desenvolvido’.

As cidades nas regiões rurais eram muito diferentes, já que

*[...] os homens da cidade não exercem, em sua totalidade, funções urbanas. Com o predomínio das atividades da agricultura e pecuária, há uma faixa instável, ‘rurbana’, caracterizando-se o corpo social pela influência de interesses rurais. Cidades que servem ao campo, embora isso não expresse o controle financeiro da lavoura pelas próprias unidades produtivas.*³

A cidade sob a influência das atividades agrícolas e pecuárias, além do comércio local, era um lugar de

¹ FAORO, Raymundo. *Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

² *Idem, Ibidem*, p.469.

³ *Idem*, p.698.

interesse político, fundamentalmente eleitoral — através dos ‘coronéis’ -, promovendo a articulação dos poderes estaduais no nível local através de suas lideranças econômicas e políticas. “A política será ocupação dos poucos, poucos e esclarecidos, para o comando das maiorias analfabetas, sem voz nas urnas”.⁴

⁴ *Idem*, p.698.

A dicotomia rural-urbano tinha sentido econômico e político específicos, e em conjunto com as outras oposições citadas, foi bastante explorada naquela conjuntura tanto para ‘empurrar’ transformações na política econômica quanto para resistir a elas.

Com o afastamento dos fazendeiros do café do poder, essa dicotomia vai assumindo outros sentidos diante das transformações políticas que se seguiram sem, entretanto, ter sido abandonada. Durante o governo Vargas, o campo não deixa de ser, como na República Velha, a representação do ‘atraso’, mas sim “um gigante adormecido a despertar. E o lugar de gente simples, de muito trabalho, lugar de construção de uma vida nova, lugar de purificação. [...] Mesmo abandonado, o homem do campo era capaz e laborioso.”⁵

⁵ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Vargas e a questão agrária: a construção do fordismo possível. *Revista Diálogos*, v.2. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de História. 2004.

A compreensão das mudanças espaciais intrínsecas a esses processos políticos e econômicos envolvendo o rural, o urbano e a cidade foi desenvolvida por Milton Santos.⁶ Ele diz que as remodelações do meio urbano e do meio rural se fazem fundamentalmente pela presença da ciência, tecnologia e informação no território, criando um novo meio geográfico, ou ainda, que “o meio técnico-científico-informacional tende a se superpor [...] ao chamado meio geográfico.”⁷

⁶ SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

⁷ *Idem*, *Ibidem*, p.38.

Em termos das transformações do meio geográfico, Santos centra sua análise sobre os objetos científicos, técnicos e informacionais.

⁸ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p.215.

*O objeto é científico graças a natureza de sua concepção; é técnico por sua estrutura interna [...] e é também informacional porque, de um lado, é chamado a produzir um trabalho preciso — que é uma informação — e de outro funciona a partir de informação.*⁸

Esses objetos técnicos podem ser de produção, de transporte, da comunicação, do dinheiro, do controle, da polícia, e também, técnicas de sociabilidade e da subjetividade.

Utilizando-se dessas noções, o autor escreve que a partir da segunda metade do século XIX, a produção do café, a implantação de estradas de ferro, melhoria dos portos, criação de meios de comunicação modificam o território brasileiro, criando “uma nova fluidez potencial”. Por sua vez, o comércio internacional, trabalho, intercâmbio e consumo “vão tornar efetiva aquela fluidez”. E “é com base nessa nova dinâmica que o processo de industrialização se desenvolve”.⁹

Milton Santos esclarece que industrialização não pode ser tomada no sentido estrito do termo, mas sim

*[...] como processo social complexo, que inclui tanto a formação de um mercado nacional, quanto esforços de equipamento de território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações (leia-se terceirização) e ativa o processo de urbanização.*¹⁰

⁹ SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.p.30.

¹⁰ *Idem*.

Na medida em que novas técnicas e ciência vão sendo incorporadas no meio rural — demandando máquinas, implementos, insumos e também intelectuais indispensáveis à produção, ao crédito, à administração pública e privada — vai sendo ampliada a terceirização nas cidades.

*A expansão do consumo da saúde, da educação, do lazer, é paralela à do consumo de batadeiras elétricas, televisores, e de tantos outros objetos, do consumo das viagens, das idéias, das informações, do consumo das esperanças, tudo isso buscando uma resposta concentrada, que leva à ampliação do fenômeno de urbanização.*¹¹

¹¹ *Idem*, p.54.

As cidades mudam de conteúdo. Deixam de ser as “cidades dos notáveis” tornando-se “cidades econômicas”. Os notáveis eram, segundo ele, o padre, o

tabelião, a professora primária, o juiz, que são substituídos pelo agrônomo, pelo veterinário, pelo bancário, o especialista em adubos, o responsável pelos comércios especializados.

Não é o consumo produtivo rural que se adapta à cidade, mas a cidade que se adapta àquele. “A cidade local deixa de ser a cidade no campo e transforma-se na cidade do campo”.¹²

¹² *Idem*, p.57.

Os espaços formados pelos objetos científicos, técnicos e informacionais arrastam com eles uma grande carga de racionalidade que dá suporte do saber hegemônico. Entretanto, afirma Santos,

*[...] essa racionalidade sistêmica, não se dá de maneira total e homogênea, pois permanecem zonas onde ela é menor e, mesmo, inexistente e onde cabem outras formas de expressão que têm sua própria lógica.*¹³

¹³ SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p.304.

Milton Santos analisa a questão da dicotomia urbano-rural dizendo que devido à profundidade das transformações sofridas pela sociedade, não se trata mais de um Brasil das cidades oposto a um Brasil rural. Nas regiões agrícolas, o campo comanda a vida econômica e social do sistema urbano, enquanto nas regiões urbanas, são as atividades secundárias e terciárias que têm esse papel. O espaço total brasileiro, diz o autor, está preenchido por regiões agrícolas e regiões urbanas. Região aqui não é território, no sentido tradicional do termo, mas o tipo de relações realizadas sobre subespaços.

*Simplesmente, não mais se trataria de “regiões rurais” e “cidades”. Hoje as regiões agrícolas (e não rurais) contêm cidades; as regiões urbanas contêm atividades rurais. [...] Teríamos, desse modo [...] áreas agrícolas contendo cidades adaptadas às suas demandas e, [...] áreas rurais adaptadas às demandas urbanas.*¹⁴

¹⁴ SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.p.73-74.

Para Milton Santos, nas regiões rurais em que as

demandas são muito menores, devido ao baixo nível de renda e a modernização agrícola é ausente, pontual ou incompleta, a cidade tem um sistema de relações que é próximo do tradicional, no sentido do legado da dicotomia rural-urbano. Assim, a questão maior que o autor discute é a reterritorialização da cidade na região agrícola e a reterritorialização das atividades rurais na região urbana.

A constituição do espaço agrícola e urbanização da cidade pela ação dos objetos científicos, técnicos e informacionais carregam relações de gênero e saber. Por sua vez, o prático-inerte das formas patriarcais do espaço rural, essa “prática depositada nas coisas, tornada condição para novas práticas”, entra como condição nas transformações do espaço. A constituição da cidade do campo, como coloca Santos ao referir-se a adaptação da cidade local ao consumo produtivo rural, também realiza suas adaptações da divisão sexual do trabalho no meio rural, no caso específico da cidade urbanizada.

Pode-se analisar que as diferenciações de espaço em termos do binarismo feminino/masculino sofrem a ação da racionalização técnica hegemônica, que ao submeter os espaços à sua lógica, transforma o binarismo numa dicotomia racional e científica. A ação dos objetos técnicos e científicos da ordem médica no espaço doméstico, criando consumo, introduzindo saberes, foi muito eficaz no final do século XIX nesse sentido. A ordenação higiênica do espaço também invadiu a concepção hegemônica sobre o caráter e a função da instrução. A ordem médica e a ordem pedagógica — que congregou principalmente a psicologia e a sociologia como campos científicos — incidiram sobre ensino regular e o perfil da professora. Cabe auscultar de que modo essas relações incidiram na constituição do ensino agrícola e como se movimentaram nos contextos aqui propostos como relevantes.

2. Ordem médica e discurso higienista

¹⁵ COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*, 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Para Jurandir Freire Costa¹⁵, no período de passagem do Império para a República, o desenvolvimento dos centros urbanos e as novas necessidades de consumo e circulação de capital com a industrialização, implicaram numa redefinição de subjetividade, reorganizando a intimidade, o espaço público e os hábitos da família colonial. Segundo o autor, o discurso médico-higienista foi o maior e mais poderoso aliado na constituição dessa nova subjetividade. Havia a necessidade de consagrar o Estado como representante do poder, em oposição à família patriarcal latifundiária. O seu lugar no controle legal e jurídico, acompanhado pelo poder de repressão e polícia precisava ser instituído. Era preciso transformar as sociabilidades ‘pré-capitalistas’ em capitalistas.

Uma das estratégias foi a higienização das famílias, reordenando as identidades num esquadramento da sexualidade, da afetividade e do consumo, na perspectiva de consolidar a concepção da intimidade e do indivíduo privado, ou ainda, a interioridade psicológica. Tal empreendimento se realizou através do conceito de comportamento urbano saudável. “Do combate contra a família empreendido pelos médicos, representantes da ciência da época, surgiu um novo modelo de indivíduo, o indivíduo urbano típico de nosso tempo”.¹⁶

¹⁶ CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003. p. 452.

A oposição do Estado contra a família fez-se primeiro contra a família colonial, que tinha as características do patriarcado latifundiário. Para Costa durante o período colonial “a fixação dos indivíduos na rede de interesse do grupo, do pai, da propriedade e dos antepassados, tornava-os (os indivíduos) portadores de uma psicologia rasa, sem relevo ou especificidade”.¹⁷ Existia uma inibição à intimidade, neste contexto de solidariedade familiar. Segundo a argumentação do autor “a ordem médica vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade,

¹⁷ COSTA, Jurandir Freire. *Op. cit.* p.97.

do Estado e da Pátria.”¹⁸

Depois foi a vez da família colonizada, ou seja, a família de costumes citadinos, que era de menor tamanho devido ao afastamento dos escravos e das pessoas com laços de parentesco distantes. Era a família de costumes burgueses europeus, onde as recepções sociais domésticas tinham funções políticas importantes, os jovens ganhavam destaque no mercado matrimonial, etc. A ação higiênica se fez sobre ela porque “a vida social desregrada acabou por afastar os pais dos cuidados com os filhos [...] descuidando da higiene, da moral e dos bons costumes.”¹⁹

Esse reordenamento dos corpos saudáveis incidiu profundamente sobre as mulheres como estratégia de reordenar a família. Esta passou a ser responsável pela casa saudável, o que significava um tipo particular de cuidado com os filhos e com o espaço doméstico que não tinha antes, já que os escravos é que tinham essa função. Um tipo de maternagem foi instituído, fundamentada tanto na higiene física como psicológica. As relações afetivas familiares passaram a ter um novo valor, cuja manutenção foi de responsabilidade da mulher.

Faria Filho destacou que a ação higiênica do espaço doméstico aliada à pedagogia também projetaram os grupos escolares no final do séc. XIX como um espaço escolar higiênico (saúde e aprendizagem) em oposição ao da casa. Com sua organização de classes seriadas (racionalidade tempo e espaço) simbolizaram o rompimento com o passado imperial em direção ao mundo moderno. Segundo o autor, “a educação escolar, ao longo do séc. XIX, vai progressivamente assumindo as características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa.”²⁰

Outros ‘saneamentos’

Como orientador das normas de modernização, o discurso higienista na ordem médica do século XIX nunca foi inteiramente abandonado, mas foi sendo ab-

¹⁸ *Idem*, p.50.

¹⁹ CUNHA, Luiz Antônio. *Op. cit.* p.451-452.

²⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes. A instrução elementar no Séc. XIX. In LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 146.

sorvido pelo processo de substituição de outros discursos científicos do início do século XX que tecnificaram e cientificizaram diferentes campos do tecido social. O curso da ‘modernização da sociedade’ seguia, renovado pelos novos campos de conhecimento científico que eram incorporados como referências para o avanço da ‘nação’.

²¹ *Idem*, p. 231.

Segundo Marta Carvalho²¹, na primeira década do séc. XX houve uma intensa movimentação cívica em torno do lema “representação e justiça”. A instrução popular foi considerada o grande instrumento do revigoramento nacionalista em torno de um “soerguimento moral da sociedade”, que envolvia o voto secreto, serviço militar obrigatório e combate ao analfabetismo — a falta de instrução era entendida como um problema nas urnas. A importância da instrução popular trouxe implicações sobre a relevância da ação pedagógica que articula modernidade e ‘formação’ para a cidadania.

A instrução como instrumento na constituição do Estado era uma plataforma política da nova elite urbana, que necessitava de formas de controle das populações pobres no espaço das cidades. A escola não deveria apenas ensinar a ler, escrever e contar; deveria também se voltar para educação moral e o desenvolvimento das aptidões físicas. Os males da sociedade eram, nesse momento, de natureza cultural.

Os processos migratórios (populações de regiões muito pobres) e os imigratórios (provenientes de outras culturas) criaram a imagem da “cidade invadida por populações de costumes bárbaros.”²² A contenção desse fluxo migratório chamou a atenção sobre a pobreza no mundo rural. “Levar as escolas aos sertões brasileiros e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros são metas do programa modernizador dos anos 20”.²³

²² CARVALHO, Cônego José Geraldo Vidigal. Honra e Louvor ao Côn. Dr. Antônio Mendes. *Fermento. Informativo da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Fátima*, Viçosa, MG, fevereiro de 2002. Editorial, Ano V, n.55, p. 233.

²³ *Idem*.

Para vencer a ‘incompetência’ da sociedade rural pobre de se desenvolver social, cultural e economicamente, foi indicada a mesma terapêutica para integração

à totalidade do sistema social, segundo os padrões urbano-industriais: ser consumidora de mercadorias.

Para o ‘grande’ projeto nacional ‘rumo à modernidade’, era preciso que o campo fosse ‘saneado’. A ‘prescrição’ seria a higiene física, psicológica e cultural para o mundo rural. Era preciso uma ação intensiva; grandes projetos passam a ser gestados para o campo, compreendidos pelas elites urbanas como um lugar retrógrado, onde a tradição precisava ser abolida porque estaria vinculada aos grandes senhores da Colônia, que impediram as transformações sociais dos novos tempos. Entendiam que o campo era um regime de baixa produtividade que se modificaria submetendo-se às mercadorias, aos estilos e às concepções do urbano.

Por sua vez, Heloisa Villela²⁴ analisa que o poder nas províncias também era marcado pelo pensamento iluminista e a instrução também seria o meio de chegar aos níveis mais elevados de civilização. Tendo como modelo as nações européias, entendiam que a falta de instrução era a causa de todos os males. Assim, o acesso à instrução permitiria unificar padrões sociais, difundindo uma “moral universal”. Desta forma, a instrução comum (hábitos intelectuais e morais) construiria a unidade nacional.

Mais do que isso, havia uma situação política a ser administrada. Na situação de crise oligárquica, o apelo à “ ‘causa cívica de redenção nacional pela educação’ que se processava nos grandes centros urbanos”²⁵, criava impacto político e rendia dividendos no jogo da disputa oligárquica, projetando seus promotores. No contexto do debate ruralista, o entusiasmo pedagógico baseava-se na crença que a instrução responderia à necessidade de superação da crise/atraso da agricultura brasileira na primeira República. A instrução era “considerada como depositária das possibilidades de ‘regenerar’ o homem do campo e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando-a [...]”²⁶

Por um lado, a modernização da agricultura e a ins-

²⁴ VILELA, Heloisa de O. O mestre-escola e a professora. In LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

²⁵ CARVALHO. *Op. cit.*, p.233.

²⁶ AZEVEDO, Denílson Santos. *Melhoramento do homem, do animal e da semente*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação. São Paulo, 2005. p. 25.

²⁷ *Idem*, p. 41.

²⁸ *Idem*.

trução agrícola se mostraram em sintonia com outros movimentos políticos, sociais e ideológicos na época, em defesa do ideário da modernidade, “sobretudo em decorrência do desenvolvimento industrial e comercial e do crescimento urbano, verificado em algumas regiões e cidades do país [...]”²⁷ Por outro lado, a partir de meados da década de 20, essa sintonia foi cindida com o chamado ruralismo pedagógico, ao acentuar que o objetivo do ensino agrícola “não era simplesmente ‘formar os homens’, mas formá-los de determinada maneira”²⁸, voltados para os valores do meio rural, fazendo a oposição ao modelo urbano-industrial.

É possível entender que o movimento higienista/modernizante era eminentemente um movimento urbano-industrial, que se realizava numa nítida oposição a dinâmica social, cultural e econômica da sociedade ‘colonial’, com todas as características que lhe deram sustentação e que eram percebidas como muito presentes nos centros urbanos — foco principal de transformação da ação higienista — e muito mais no meio rural. Grande parte do que caracterizava o movimento higienista ia de encontro às estruturas culturais e sociais do patriarcado rural e ao que lhe davam sustentação política.

A norma familiar latifundiária era constituída de dispositivos informais de política, justiça e administração familiar. Tais dispositivos isentavam os indivíduos dos direitos e deveres jurídicos de cidadãos, o que, ao mesmo tempo, reforçava e dilatava o poder familiar, que reagia segundo os padrões emocionais e personalistas das relações de parentesco.

Os argumentos do Estado, ligados à punição e repressão jurídico-legal eram facilmente driblados pela dinâmica do grupo familiar. Se a características de solidariedade — parentesco e compadrio — da família eram um estorvo para o controle do Estado, foi nos espaços urbanos que essa forma específica de poder foi esvaziada, tornando-a dependente do Estado que conseguiu, assim, se impor.

Assim, a baixa produtividade e a ignorância são concepções consensuais sobre a situação do desenvolvimento rural e do ‘homem do campo’; por sua vez, a modernização técnica e a instrução são soluções também compartilhadas. Entretanto, não interessava às oligarquias rurais realizar esse processo de modernização segundo os moldes urbano-industriais. Foi principalmente pela substituição da ordem médica por outras ciências que o ideário da higienização e ‘saneamento’ das áreas rurais foi ressignificado ao se articular com a modernização tecnológica da produção rural. Foi principalmente com os programas de ensino agrícola (e as atividades de extensão rural) que, como diz José de Souza Martins “o médico [...] é substituído pelo engenheiro agrônomo e/ou pelo agente de crédito, e os remédios pelas máquinas, fertilizantes, defensivos, empréstimos, etc..”²⁹

Entretanto, esses novos objetos técnicos, científicos e informacionais atuaram principalmente na instrução e tecnificação agrícola, ‘saneando’ o espaço rural, mas deixaram intacta a comunidade familiar oligárquica, ao contrário do que aconteceu nos centros urbano-industriais através da ordem médica.

As crises políticas que enfraqueciam a oligarquia rural e as dificuldades econômicas que enfrentavam a nível interno (em função dessas crises políticas) e a nível externo (o avanço industrial) também estavam em jogo nessa afirmação da valorização da vida rural e trabalho no campo, já que o grande foco do projeto de desenvolvimento econômico moderno era as cidades. Era a oligarquia rural que estava em questão.

Com a quebra da bolsa de Nova York de 1929 e a revolução de 30, iniciando a Era Vargas, efetivou-se a ascensão de segmentos dominantes do setor urbano-industrial e o relativo declínio dos segmentos agrários — principalmente a oligarquia cafeeira — nas decisões do aparelho de Estado. Num novo cenário político, a perspectiva de atenuar a questão social provocada nos centros urbanos se acentuou, revigorando o pa-

²⁹ *Apud* PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar — histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz, 1990, p. 75.

pel saneador da educação, incutindo os valores cívicos, patrióticos e higienistas. Segundo Paiva

*A pedagogia do Estado Novo era da disciplina e da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações uma mentalidade vigorosa e confiante e seus principais objetivos eram os de eliminar o analfabetismo, proporcionar instrução agrícola e rural à população do campo e do interior dos Estados, ministrar o ensino técnico-profissional aos habitantes das cidades e educação universitária às elites.*³⁰

³⁰ AZEVEDO, Denilson Santos. *Op. cit.* p.46.

Durante as décadas de 1940 e 1950, a ‘educação rural’ foi patrocinada por grandes programas norte-americanos. Segundo Calazans³¹ tais programas tiveram grande impulso com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) em 1945.

³¹ CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural — traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

Os programas educativos pretenderam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros. Destaca-se o papel da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), implantado em 1952, e do Serviço Social Rural (SSR) em 1955. Os objetivos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) eram, dentre outros:

*[...] preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base; [...] d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano.*³²

³² *Idem*, p.22.

Os objetivos do Serviço Social Rural “repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais de cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros.”³³

³³ *Idem*, p.23.

3. Modernização via ensino.

O ensino regular

O caminho ‘rumo à modernização da nação’, fazendo da instrução popular uma de suas principais bandeiras, possibilitou reformas importantes na educação escolar, especialmente na década de 20. O refinamento teórico do trabalho e dos instrumentos pedagógicos foi se processando “sobretudo com maior aproximação entre os campos da psicologia e da pedagogia”.³⁴ Isso implicou numa reordenação do espaço escolar, mais adequado à massificação da educação e dos novos instrumentos pedagógicos. Introduziu-se maior quantidade de disciplinas de caráter científico — física, química, francês, pedagogia e metodologia (em substituição à didática), português, literatura, além da higiene e da moral e cívica. A disciplina prendas domésticas para o curso das mulheres é renomeada como economia doméstica.

A pedagogia moderna ou escola renovada se consolidava recorrendo conhecimentos científicos da Psicologia, Biologia e Ciências Sociais. De modo geral, foram absorvidos os preceitos da ordem médica na moderna pedagogia, o que deu continuidade ao ideário higienista. Porém, os novos educadores entendiam que “medidas de política sanitária não seriam suficientes para modernizar a sociedade.”³⁵ A renovação educacional necessária e almejada substituía o discurso higiênico pelo discurso psicopedagógico.

*O perfil feminino foi revisto, tornando mais complexo e elaborado o exercício do magistério que, até então, era tomado apenas como extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Esse ideal permaneceu porém tematizado e modificado pelo ponto de vista das ciências aplicadas e suas técnicas pedagógicas.*³⁶

Segundo Maria Helena Patto³⁷, nas décadas de 1920 e 1930, o que havia era uma vertente médico-psicológica, através da qual se afirmavam teorias racistas que esboçavam os retratos psicológicos dos sujeitos. Os

³⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Op. cit.* p. 143.

³⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *Op. cit.* p. 457.

³⁶ *Apud* AZEVEDO, Denilson Santos. *Op. cit.* p.389.

³⁷ Maria Helena Patto. *Op. cit.*

professores, agora imbuídos de conhecimentos científicos, seriam os verdadeiramente capazes de cuidar e decidir sobre a educação das crianças, enquanto que os pais, por não terem esse cabedal, passariam a ser coadjuvantes da educação de seus filhos. Isso agrava quando se tratava de famílias pobres, que para além do problema da falta de instrução, acreditava-se que a pobreza causaria má formação de caráter, desvio psíquico e outras mazelas. “Em benefício do desenvolvimento do Brasil, cabia à escola efetivar a aculturação de todos que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população.”³⁸

³⁸ CUNHA, Luiz Antônio. *Op. cit.* p. 459.

Essa vertente perpetuou-se até ao final dos anos 50. Neste período, os Centros de Pesquisa procuravam, através dos “mais avançados recursos das ciências sociais”³⁹, inserir o país no rol das nações desenvolvidas tendo como alvo a educação escolar. No mapeamento da sociedade brasileira apareciam as noções desqualificadoras da família pobre.

³⁹ *Idem*, p.462.

Como cabia à escola efetivar a aculturação, a professora não podia desvirtuar esse objetivo. Havia uma preocupação com os “descaminhos da escola brasileira, em especial, quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos”⁴⁰. Segundo o autor, era um discurso contra a “mentalidade de classe média” de professores e professoras, que discriminavam e prejudicavam famílias e alunos que não se mostravam adequados ao padrão cultural de classe dos professores. A escola estava sob a crítica dos pesquisadores das ciências sociais. Às professoras e professores ainda cabiam a função de regeneradores da sociedade.

⁴⁰ *Idem*, p.463.

Nos anos 60 e 70 a escola não é mais o foco de crítica. Ela seria a redentora por oferecer “educação compensatória” que preencheria os “déficits culturais” que distanciavam os alunos e suas famílias do bom desempenho escolar.

Se o exercício do magistério, num determinado

momento, tornou-se mais complexo e elaborado — deixou de ser extensão da tarefa social e moral da preservação familiar — também passou a ser uma prática social de aplicação das ciências, elaborada por cientistas sociais. A ênfase nas técnicas e no conhecimento aplicado esvaziou o trabalho intelectual do professor — ou melhor, da professora, já que a vinculação entre magistério e trabalho feminino estava consagrada há muito tempo. Se os cursos profissionalizantes em geral tinham essa matriz prática, no sentido de uma formação sem o rigor da elaboração teórica, perseguindo a qualidade técnica desse estrato de trabalhadores, no caso do magistério isso assumiu um perfil peculiar.

Tradicionalmente, a prática social do magistério era pensada tinha por valor educativo a compreensão de ser extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Num determinado momento, o magistério passou a ser a extensão da prática social elaborada por cientistas sociais e espaço de aplicação da ciência. Assim, segundo a nova concepção científica do trabalho educativo, o magistério deixou de requerer os chamados 'atributos femininos' para o bom desempenho da professora. Ao contrário, quando esses atributos invadiam a prática social do magistério, com suas orientações afetivas e intuitivas ou mesmo maternas, a prática da professora passava a ser analisada de forma pejorativa que desqualificava os preceitos técnicos da ação educativa e eram considerados 'falta de profissionalismo' da professora. Mantêm-se a divisão sexual do trabalho — profissão ocupada por mulheres — e a ação técnica e profissional da mulher professora definida e organizada nos moldes do ensino profissionalizante e normatizada pelos cientistas sociais.

O ensino agrícola

Azevedo esclarece em seu trabalho que a política agrícola implementada até primeiras décadas do século XX priorizava o modelo agrário-exportador, favo-

recendo grupos agrários ligados às grandes produções cafeeiras, dominantes no aparelho de Estado. Isso levou “parcelas não-hegemônicas da classe dominante agrária” a tecerem críticas à essa política agrícola e a defenderem, dentre outras bandeiras, “a maior diversificação e modernização da produção, com a difusão de novos conhecimentos técnicos, valores e culturas agrícolas para melhorar a produtividade no campo e as condições de vida no meio rural.”⁴¹ Para isso, a difusão da educação para o meio rural seria um dos principais instrumentos.

⁴¹ Azevedo, Denilson Santos. *Op. cit.* p. 24.

Segundo o autor, o primeiro resultado concreto das negociações com os segmentos agrários foi a instalação, em 1909, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O ensino agrícola foi criado e regulamentado em 1910 em seus diferentes graus e modalidades. Entretanto, essa forma de regulamentação manteve o ensino agrícola apartado dos demais ramos do ensino brasileiro. Tanto a organização do ensino agrícola como o seu reconhecimento legal se constituiu sobre uma base profissional, “de formação técnica, que será o grande diferencial em relação às propostas e normas instituídas para o ensino brasileiro naquela época, que permanecia tendo uma característica muito mais acadêmica, livresca.”⁴²

⁴² *Idem*, p.26-27.

O ensino agrícola se manteve subordinado ao Ministério da Agricultura até 1967, quando passou, enfim, para o Ministério da Educação e Cultura. Essa separação na estrutura burocrática do Governo criou uma dualidade específica no sistema de ensino. Como se tratava de um projeto que agilizasse a tecnificação e ‘modernização’ da produção rural, a perspectiva educacional assumida era eminentemente tecnicista, “quase que antiteórica”.⁴³

⁴³ *Idem*, p.39.

As diferentes modalidades e tipos de formação oferecidos nessa regulamentação podiam ser distribuídos basicamente em três níveis de curso: o elementar (de lavrador ou agricultor), o médio (de administrador ru-

ral) e o superior (de engenheiro agrícola ou agrônomo). Através do ensino haveria uma aproximação entre concepção social da ordem rural com a divisão social do trabalho vigente na indústria. “Conferia, obviamente, maior prestígio e privilégio aos sujeitos que tinham acesso às escolas agrícolas de grau médio e superior”.⁴⁴

⁴⁴ *Idem*, p.33.

Aos estabelecimentos de ensino superior cabiam, segundo a regulamentação,

*promover o desenvolvimento científico da agricultura, pela preparação técnica de profissionais aptos para o alto ensino agrônomo da agricultura, para os cargos superiores do Ministério, e para a direção dos serviços inerentes à exploração racional da grande propriedade agrícola e das indústrias rurais. (Art. 6º)*⁴⁵

⁴⁵ *In Idem*, p.27.

Na Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 estavam previstos, dentre os cursos de formação, os “cursos agrícolas pedagógicos” em que consta o curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, além do curso de Didática de Ensino Agrícola, destinados à formação de pessoal docente para o “ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola”. Essa formação dirigia-se ao Curso de Economia Doméstica Agrícola enquanto modalidade de ensino normal. Além disso, a Lei de 1946 previa o Ensino Agrícola Feminino, já que “o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres”⁴⁶. Seriam escolas exclusivas para mulheres, cujos programas deveriam levar em conta “a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar”, além de estar necessariamente incluído o ensino de economia rural doméstica.

⁴⁶ *Art. 51.*

Assim, no ensino agrícola estava prevista a formação de mulheres, não só no profissionalizante agrícola como também no magistério agrícola. A divisão ensino regular e ensino profissionalizante entre os Ministérios da Agricultura, Comércio e Indústria e o Ministério de Educação fazia uma divisão espacial da edu-

cação em ensino regular nos espaços urbanos e ensino agrícola nos espaços agrícolas, bem demarcada, envolvendo, inclusive, diferenciação do curso normal.

4. Divisão sexual do ensino profissionalizante na cidade do Campo

Tomando como exemplo a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (hoje Universidade Federal de Viçosa), na sua criação eram oferecidos também os cursos de formação no nível elementar e médio, além do curso superior. O curso elementar, de duração de um ano, era para aqueles que já tinham instrução primária e com idade mínima de 18 anos, funcionando muito como nivelamento, pois dava direito a cursar o nível médio. O título conferido pelo curso elementar era de capataz rural. O curso médio, com duração de dois anos, dava o título de técnico agrícola. O nível elementar acabou sendo extinto em 1947, enquanto que o nível médio é oferecido até hoje pela CEDAF – Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (MG).

A formação do técnico em agropecuária ou agrícola tornou-se uma alternativa para o ensino profissionalizante, porém, seu público era principalmente de pessoas do sexo masculino.

Apesar de já estar prevista na lei a formação profissionalizante agrícola para mulheres, mesmo com as ressalvas da necessidade do ensino da economia doméstica rural, parece que poucas jovens conseguiram negociar com a família esse tipo de formação.

Minhas irmãs fizeram magistério. Mas meu irmão fez o técnico em agropecuária aqui em Rio Pomba. Então “ah, eu vou fazer o técnico; não quero fazer o magistério, não quero ser professora por nada desse mundo” [...] Em Senador tinha o magistério. Só. Não tinha o segundo grau. Ou você seria professora ou professora. A possibilidade era ir para escola que meu irmão estudou, mas era uma escola quase só de homens, não era um lugar que o pai deixaria eu ir de jeito nenhum”.⁴⁷

⁴⁷ BARLETTTO, Marisa. *Uma experiência de Curso de Formação de Pedagogas — diálogos entre diferentes trajetórias*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.p.70.

Se a esses homens da pequena cidade estava destinada a agricultura no nível médio como curso profissionalizante, a essas mulheres destinava-se o curso Normal do ensino regular. O curso científico, mesmo na década de 70, não era uma opção generalizada para as mulheres. Na entrevista acima citada, fica indicado que não eram todas as cidades que ofereciam outros cursos de segundo grau. Para cursá-los, havia condições econômicas, sociais e de gênero em jogo: seria preciso cursar em outra cidade que o oferecesse. Mas o curso Normal não; este, de acordo com os depoimentos de egressas da Universidade Federal de Viçosa⁴⁸ era o caminho para famílias que tivessem condições de pagá-lo na maioria das cidades da região.

⁴⁸ *Idem.*

O oferecimento dos cursos fornece um dos mapas da ação do meio técnico-científico-informacional na pequena cidade. O ensino regular e urbano era privado e subordinado ao Ministério da Educação; neste, a divisão sexual era bem definida: curso normal para as mulheres e científico e profissional para os homens, o que significava que o ensino superior era destinado aos homens. Às mulheres cabia o trabalho educativo higienista da sociedade urbana, formulado nas regiões urbano-industriais. O ensino agrícola era público e subordinado ao Ministério da Agricultura e, na prática, vetado às mulheres, já que não havia oferecimento efetivo do ensino formulado na Lei de 1946. Aos homens cabia a higienização da sociedade rural pela implementação da técnica e ciência agrícola, formulada dentro dos valores ruralistas.

A Escola Normal de ensino regular passou a ser curso profissionalizante em 1930 e exigia o ginásio completo como formação. Os alunos formados nos cursos técnicos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados.⁴⁹

⁴⁹ BRUSCHIN, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 4-13, fevereiro 1988. p.218.

Assim, quem fazia o curso Normal tinha acesso apenas a alguns cursos de Filosofia⁵⁰.

⁵⁰ *Idem.*

A lei 1821 de 12 de março de 1953 “facultava o

51 SANTOS, Jailson Alves, p.218

52 *Idem*.

53 Cunha, *Op. cit.* 2003.

54 *Idem*, p.171.

direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos [...] desde que se submetessem a exames de adaptação.”⁵¹. É a LDB de 1961 que manifestou a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional. A idéia presente no movimento que defendia a equiparação dos cursos para ingresso no Ensino Superior era, segundo Santos⁵², superar a dualidade trabalho manual e formação de dirigentes da formação secundária, ou ainda, como escreve Cunha⁵³, a estrutura marcadamente discriminatória que “caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as ‘elites condutoras’ e o ensino profissional para as ‘classes menos favorecidas.”⁵⁴ Segundo esse autor, a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência de todos os cursos de grau médio aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal.

Para as normalistas isso significou que poderiam entrar para qualquer curso superior. Houve um aumento da procura pelo curso Normal, como também sua expansão, que permitiu a profissionalização para docência já no ensino médio, dando alguma garantia de trabalho. E se houvesse desejo, capital cultural e escolar e oportunidade, também permitiria uma formação em nível superior.

Como a lei de 1953 permitiu o ingresso das mulheres oriundas do curso Normal no Curso Superior, elas tenderam a se dirigir para cursos que as preparavam para a docência no magistério secundário, o que contribuiu para que este também se consolidasse como ocupação feminina⁵⁵. Como esses cursos universitários têm custo mais baixo de instalação, tiveram expansão relativamente grande. Lopes⁵⁶ amplia essa análise dizendo que a equiparação promovida pela Lei de 1953 pressionou a constituição e, ou, ampliação de oferta de determinados Cursos Superiores, aqueles ditos específicos para a formação intelectual de mulheres, já

55 BRUSCHINI E AMADO, *Op. cit.*

56 LOPES, Maria de Fátima. *Op. cit.*

que muitas vinham do curso Normal. Com isso se fez a perpetuação da noção das profissões femininas que precisavam conservar as vocações e virtudes femininas. Assim, essa perpetuação através do curso superior, pensado para as alunas de magistério, se faria em Viçosa com a Economia Doméstica, criada em 1954.

O acesso ao ensino superior era possível aos que cursavam o científico. No caso de Viçosa, a divisão sexual da escolarização se fazia entre o curso Normal profissionalizante (privado e católico) para mulheres, e os cursos de técnico em contabilidade profissionalizante e o científico privado e laico (apesar de ter padres em alguns períodos como professores) para os homens. Até então, não eram muitas as mulheres que contrariavam essa divisão e faziam o científico, o que não acontecia sem ônus. As primeiras alunas do curso de Economia Doméstica relataram as dificuldades:

[...] Eu me lembro de estar parada em frente ao quadro de aviso do colégio olhando as notas, quando chegou um professor e disse: eu ouvi dizer que você, M. e Hortência vão fazer científico. Ele deu risadas e foi taxativo: não vão dar conta. [Entrevista N. 04]⁵⁷

⁵⁷ LOPES, *Op. cit.* p.148.

5. Tensionamentos de gênero — as mulheres entram para a Universidade Federal de Viçosa

A criação da Escola Superior de Economia Doméstica

A Constituição da Escola Superior de Economia Doméstica, assinada em 1954, apresentava os seguintes objetivos: preparar moças para vida urbana e rural; conferir diploma de Bacharel em Ciências Domésticas; cooperar com outras escolas e serviços da Universidade no desenvolvimento e execução do ensino, pesquisa e programas de extensão da agricultura.⁵⁸

⁵⁸ *Idem.*

Na análise sobre os trabalhos que foram se desenvolvendo na Escola, a autora destaca que a preocupação inicial com um estilo de vida doméstica tinha mais a ver com um padrão burguês urbano do que com

estilo da família da Zona da Mata mineira. Isso fica bem claro no discurso do Professor Antonio Secundino, Diretor da ESAV: “As moças em geral, as que se educam, aprendem francês e etiqueta cidadina. Não querem saber do campo [...]. não temos uma elite rural.[...] A Escola de Ciências Domésticas visa, exatamente, modificar [...] este estado de coisas.”⁵⁹

⁵⁹ Diário do Comércio de 12/10/48. LOPES, 1995, p.102.

Assim, se havia a preocupação extensionista das práticas domésticas modernas, essa atividade estava fortemente destinada a um tipo de educação ‘modernizadora’ para as mulheres do meio rural nos princípios ruralistas.

A Economia Doméstica se constituiu, eminentemente, como uma atividade extensionista, e como tal, seu objetivo era o treinamento extensionista de mulheres para as práticas domésticas modernas. Lopes⁶⁰ analisa que a grande contradição da implantação e desenvolvimento da Escola de Economia Doméstica em Viçosa está no fato de reivindicar um estatuto científico para o trabalho da mulher, garantir acesso ao mercado de trabalho e, ao realizá-lo, insistir numa visão conservadora dos próprios atributos femininos.

⁶⁰ Lopes. *Op. cit.*

As condições para a criação do curso de Economia Doméstica são também explicadas “pela necessidade de se criar nesse espaço acadêmico um espaço também matrimonial”. Essa explicação foi recolhida de um documento sobre o início da Economia Doméstica, datilografado e corrigido por uma professora brasileira, que se encontrava em seu arquivo pessoal. Segundo essa professora, “as idéias ali apontadas eram das americanas e de brasileiros. Enfatizou, contudo, que a descrição das justificativas da criação da Economia Doméstica é de sua autoria”⁶¹. Diz o documento:

⁶¹ *Idem*, p.163.

[...] é que os líderes responsáveis em agricultura numa tentativa de analisar a razão para o atraso nesta carreira decidiram culpar as mulheres. Seus raciocínios eram que um engenheiro agrônomo tendo curso superior de agricultura o qual dá direito a uma certa situação naturalmente queria casar-se com uma moça

do mesmo nível. Muitas vezes ele somente acha uma moça desse nível social nos grandes centros. Tal moça não tendo experiência e nem apreciação da vida rural logo persuadirá o agrônomo a deixar o emprego rural onde seu treino vale mais e ir para uma cidade grande. [...] Os mesmos líderes, seguindo este raciocínio, decidiram que se houvesse uma escola de Ciências Domésticas em Viçosa, naturalmente atrairia moças de altas qualidades. Mais ainda, estas moças receberiam um tipo de treino que as habilitariam para a vida rural. Então só o que será preciso, será os rapazes namorarem e casarem com as alunas da Escola de Ciências Domésticas. Assim o melhoramento da agricultura estará solucionado.⁶²

⁶² *Idem*, p.163.

Mas quem seriam essas moças de ‘alta qualidade’? Seriam mulheres imbuídas do ruralismo, e suas altas qualidades seriam forjadas pelo espírito esaviano. A formação em Economia Doméstica também compreendia a incorporação os ‘altos valores’ do ‘espírito esaviano’, fazer parte do espaço para lá das ‘quatro pilastras’. As economistas domésticas seriam a ‘versão feminina’ da cultura esaviana.

Quanto a noção de mercado matrimonial, que atribuía à mulher o poder de fixar o agrônomo no campo, esta é reforçada ao tomarmos também os dados de Azevedo mostrando que apesar do objetivo inicial da Universidade ser atingir o produtor agrícola com o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas, pelo menos até 1948 houve uma “gradativa atração desse tipo de escolarização por grupos urbano-industriais.”⁶³ Esses grupos eram de estudantes filhos de empresários, de profissionais liberais e funcionários públicos, com aspiração de ocupar cargos na burocracia do Estado. Há uma certa razão funcional neste mercado matrimonial pois se esses agrônomos de origem urbano-industriais mudassem de perspectiva de inserção profissional e se constituíssem família com uma mulher de ‘altas qualidades’, eles seriam ‘nativados’ pelo casamento.

⁶³ AZEVEDO, 2005, p.134.

De um modo ou de outro, havia muitas razões do ponto de vista do ensino agrícola para que fosse criado o curso de Economia Doméstica. Entretanto, do ponto de vista cultural, havia também todas as razões para que não existisse. Decidida a implantação, o primeiro passo foi a construção de um perfil, de ‘identidade’ da economista doméstica, que foi realizada por um exercício de diferenciação por oposição às professoras. É o discurso do Reitor Dr. Joaquim Fernandes Braga, na formatura da turma de Economia Doméstica em 1963, que melhor esclarece essa questão:

O Brasil vem cometendo, através dos tempos, o grave erro de deserdar os campos e menosprezar a educação feminina. No passado, só os ricos ofereciam ensino às suas filhas e estas eram preparadas para o luxo e para as cidades. [...] Esquecia-se que o imenso e magnífico trabalho que exerceram e que ainda exercem em nossas Escolas, sobre a nossa juventude feminina não confere a ela a orientação completa de se desejar. Durante décadas, esta formação vem sendo oferecida, sem que se logre aquela preparação exigida, particularmente, nos tempos atuais... Continuamos formando professoras, a contar com sua encantadora formação moral e espiritual, mas não estamos preparando o contingente de técnicas para o futuro.[...].⁶⁴

⁶⁴ Jornal de Viçosa, de 25-05-64. LOPES, 1995, p.184.

Como comenta Lopes sobre esse discurso, a oposição das professoras com as economistas domésticas não está na força moral e espiritual, mas no saber técnico moderno das economistas domésticas, o que as coloca “em continuidade com a destinação da mulher para o lar”⁶⁵. Esse saber técnico-acadêmico estava compreendido também no contexto da década de 50, que buscava o “desenvolvimento acelerado através da industrialização, tendo a casa/lar das famílias de classe média adquirido ares de modernidade com a incorporação em larga escala de bens de equipamentos domésticos.”⁶⁶

⁶⁵ Lopes. *Op. cit.* p. 184.

⁶⁶ *Idem*, p.188

Tradicionalmente, a preocupação com a formação de moças para construção e fortalecimento de um pa-

drão de conjugalidade na constituição das famílias de poder local, ou mesmo de uma elite ‘urbanizada’, estava no curso Normal e de Formação de Professoras: privado e confessional. Com a criação do curso de Economia Doméstica ocorreram algumas redefinições.

O impacto da formação das Economistas Doméstica pelo status da UFV introduziu novos patamares de conjugalidade na construção da elite. Puxando para si a educação superior de mulheres — mãe-família — a educação secundária profissionalizante do Curso Normal ficou para as trabalhadoras da escola. A tarefa de formar mães de família, realizada para a elite rural, ou mesmo para classe média, passou a ter um espaço diferenciado. As moças oriundas do Magistério não teriam o status das moças oriundas da Economia Doméstica, tanto pelo distanciamento da questão rural quanto pela falta da ‘alta qualidade’ técnica de formação, e por isso mesmo, passaram a ser professoras-trabalhadoras debruçadas sobre as questões escolares, cuja prática social estava definida pelos cientistas sociais.

Toda essa discussão, na verdade, gira em torno do discurso sobre a separação e hierarquização das professoras e economistas domésticas estabelecidas pela formação universitária específica das últimas, que envolve a aquisição de conhecimentos relativos ao mundo rural e ao compromisso com a prática difusionista das práticas domésticas modernas. De qualquer modo, essa separação e hierarquização se inscreveu na construção de uma política cultural do feminino que atendesse às necessidades da UFV e seu objetivo de ‘melhoramento da agricultura’.

A criação do curso de Pedagogia

A história do Departamento de Educação e do curso de Pedagogia da UFV tem seus marcos iniciais na formação das economistas domésticas. Segundo o documento de Constituição da Escola Superior de Econo-

mia Doméstica (ESCD) de 1954, a Escola Superior foi organizada em Departamentos de Nutrição, Vestuário, Decoração, Puericultura, Arte e Recreação, Educação, Psicologia e Sociologia.⁶⁷

⁶⁷ *Idem*, p.126.

A criação do Departamento de Educação na ESCD se fez voltado para a formação de mulheres como extensionistas das práticas domésticas modernas. Orientado pelo ensino agrícola, se definia pela formação de mulheres como professoras no exercício das práticas pedagógicas modernas que se davam nos cursos Normais orientados pelo ensino regular. O espaço agrícola e o espaço urbano adequavam os objetos técnicos e científicos e informavam sobre a lógica da formação de mulheres para atender à lógica de seus usos na configuração de seus espaços. Em ambos os casos foi promovida simultaneamente a formação de modernas boas mães de família e as novas profissionais para o espaço doméstico e escolar.

A formação da economista doméstica, entendida como educação rural, referia-se à introdução e orientação de técnicas avançadas para a produção e para o trabalho de assistência social rural, envolvendo temáticas sanitárias, assistenciais, cívicas e morais das populações do campo. No caso do Departamento de Educação na Economia Doméstica, entretanto, as atividades educativas se aproximavam dos conteúdos de formação que eram desenvolvidos para o ensino regular, portanto, distintos do caráter educativo da extensão.

É preciso fazer algumas considerações sobre a hierarquia dos conhecimentos. De modo geral, no curso de formação de professores, a ordem saneadora das ciências para a prática pedagógica tinha sua expressão máxima na Psicologia e nas Ciências Sociais. A disciplina Economia Doméstica no curso Normal não tinha o mesmo patamar dessas áreas. No caso do curso de Economia Doméstica na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (antiga ESAV e hoje UFV), é preciso ter em conta que a hegemonia do conheci-

mento técnico masculino deixava bem clara a posição inferior da Economia Doméstica na estrutura da Universidade. E por sua vez, dentro da Economia Doméstica, os campos de conhecimento também eram hierarquizados. A Educação não era, como um todo, um campo de muita relevância, dados os objetivos do curso e seu dimensionamento para o ensino agrícola, apesar de habilitarem para o magistério — espaço importante para inserção no mercado de trabalho.

As relações entre o magistério e o Curso de Economia Doméstica não passavam somente por esses aspectos curriculares. A propaganda do recém-criado curso de Economia Doméstica acontecia, segundo conta Lopes, através de cursos de curta duração oferecidos no período de férias escolares para professoras primárias, freiras dos colégios femininos, enfermeiras. Eram feitas viagens de visitas a colégios do 2º grau, Normal ou Científico para divulgar os cursos.

As relações iniciadas pela Economia Doméstica — a ida às escolas, o contato com as escolas normais — estavam voltadas para a busca de clientela para o curso. O interesse comum envolvia a educação das mulheres, que “consequentemente produz/reproduz ou reforça as relações e representações de gênero socialmente dominantes, num diálogo com seu tempo”.⁶⁸ Segundo Lopes, o doméstico é o eixo central da articulação desse projeto educativo para mulheres.

⁶⁸ *Idem*, p.182.

O processo de federalização e a reforma universitária foram muito importantes nas transformações do *ethos* esaviano. O processo de abertura de novos cursos foi rápido. Por sua vez, as novas regulamentações sobre o curso de Pedagogia foram decisivas na criação do curso na UFV. A partir da promulgação da lei 5.540/68 e na nova regulamentação de 1969 do curso de Pedagogia, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura (esquema 3+1) e criadas as habilitações (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), bem como a formação de professores para o ensino de 2º Grau. A lei

5.540/68 instituiu a Licenciatura Curta (1.100 horas), que formava profissionais nas habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar para o 1º Grau; e a Licenciatura Plena, que formava nessas habilitações para o 1º e 2º Graus, como também para a formação de professores de 2º Grau e Orientação Educacional.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 5692/71, além da formação do 2º Grau, da Licenciatura Curta e Plena, institui-se a complementação pedagógica e os estudos adicionais para os portadores de diploma de licenciatura.

Todas essas mudanças provocaram uma demanda muito grande do ensino superior para a adequação da formação profissional para os quadros do sistema de ensino, tanto das professoras, diretoras, supervisoras em exercício, quanto das professoras que concluíam o Curso Normal.

O curso de Pedagogia na UFV foi criado no Departamento de Educação da Escola Superior de Economia Doméstica e começou a funcionar em 1972 como um curso noturno. Ele surgiu então não só com objetivo de oferecer a formação no ensino superior quanto de atender à necessidade de complementação pedagógica de professoras em exercício, por exigência da reforma educacional. A opção pelo período noturno deveu-se então a uma preocupação instrumental de possibilitar a freqüência dos quadros de professores já vinculados à escolarização formal.

Com a implantação do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes em 1978, a Escola Superior de Economia Doméstica foi extinta, passando a funcionar como Departamento de Economia Doméstica, vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Os Departamentos que estavam estruturados na ESCD passam a ser vinculados a diferentes Centros: o Departamento de Educação e o Departamento de Letras ao Centro de Ciências Humanas e o Departamento de Nutrição ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Referências

AZEVEDO, Denílson Santos. *Melhoramento do homem, do animal e da semente*. Teses de Doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação. São Paulo, 2005.

BARLETTO, Marisa. *Uma experiência de Curso de Formação de Pedagogas — diálogos entre diferentes trajetórias*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

BRUSCHIN, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural — traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, Cônego José Geraldo Vidigal. Honra e Louvor ao Côn. Dr. Antônio Mendes. *Fermento. Informativo da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Fátima*, Viçosa, MG, fevereiro de 2002. Editorial, Ano V, n.55.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da Instrução Pública. In LOPES, Eliana Marta T., FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Formação do patronato

político brasileiro. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A instrução elementar no Séc. XIX. In: LOPES, Eliana Marta T., FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Maria de Fátima. *O sorriso da paineira*: construção de gênero em universidade rural. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar* — histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. *A urbanização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Vargas e a questão agrária: a construção do fordismo possível. *Revista Diálogos* vol. 2. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de História. 2004. Fonte: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02.htm>. Acesso em: 26 jun. 2005.

VILELA, Heloisa de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.