

# A ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO. A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA TÉCNICA FEMININA (1946-1970)\*

Guacira Lopes Louro  
Dagmar Meyer

Professoras da Faculdade de Educação da UFRGS

---

## RESUMO

Tendo como apoio uma pesquisa histórica realizada numa escola técnica feminina de Porto Alegre, analisa-se o processo de formação de jovens mulheres nos cursos industriais e técnicos ali desenvolvidos de 1946 (data de fundação da escola) até 1970. Acentua-se a estreita imbricação entre a formação técnica e a formação para o lar, percebendo-se o doméstico como o eixo que articulava todo o processo educativo. Analisam-se fontes documentais escritas e orais, com base em referenciais histórico-sociológicos, no sentido de compreender como e por que os "saberes domésticos" (os conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidos no fazer da mulher no lar) foram escolarizados. EDUCAÇÃO E GÊNERO — ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO — CULTO DA DOMESTICIDADE — HISTÓRIA DOS SABERES ESCOLARES.

## ABSTRACT

DOMESTIC WORLD SUBMITTED TO SCHOOLING - FRAMING A FEMALE TECHNICAL SCHOOL (1946-1970). Supported by a historic research carried out in a female technical school in Porto Alegre (Southern Brazil), we analyze the upbringing process of young women in the industrial and technical courses given there, from its foundation in 1946 up to 1970. The tight ties linking technical and domestic education are enhanced, showing the domestic world as an axis that moved all the educational process. We analyze written and verbal documental sources, based on historical and sociological references, trying to understand how and why the "domestic knowledge" was transmitted through schooling. We call "domestic knowledge" the know-how, the abilities and the attitudes involved in making the housewife.

---

\* Texto decorrente da pesquisa *Onde a mulher aprende a ser uma dona de casa perfeita. Propostas de uma escola técnica feminina*, financiada pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford, dentro do Programa Relações de Gênero na Sociedade Brasileira — Programa de Incentivo e de Formação em Pesquisa sobre Mulher).

Este trabalho é uma leitura da pesquisa *Onde se aprende a ser uma dona de casa perfeita. Propostas de uma escola técnica feminina*, que desenvolvemos durante o período de 1992/93 com o apoio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Ford. Tal pesquisa insere-se no âmbito do *GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero)* da UFRGS, onde vimos examinando as relações entre Educação e Gênero.

Referendadas por Joan Scott em seu artigo "Gênero: uma categoria útil para análise histórica" (1990), entendemos essa categoria fundamentalmente como a construção social do sexo, ou seja, estamos atentas para o caráter social, histórico e relacional implícito nesse conceito. Sendo assim, propusemo-nos a uma leitura da história da educação em que o gênero tivesse realce, buscando articulá-lo com as categorias de classe e raça — o que certamente não é tarefa simples. Ainda que numerosos(as) estudiosos(as) afirmem a necessidade de articular essas diferentes categorias e sejam mesmo ensaiadas aproximações teóricas que as levem em consideração (Joan Scott, 1990; Madeleine Arnot, 1987; Jean Anyon, 1990; Heleieth Saffioti, 1992; Michael Apple, 1987, 1988 e outros), sabemos que este ainda é um terreno onde todos nos movimentamos com extrema cautela, onde tropeçamos freqüentemente e onde, algumas vezes, acabamos, finalmente, por preferir as rotas mais conhecidas.

Elegemos como objeto de estudo a Escola Técnica Feminina de Porto Alegre, uma escola pública, fundada em 1946 já com a denominação oficial de Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (ETSED) e constituída de dois ciclos. O primeiro ciclo correspondia a um *Ginásio Industrial*, de quatro anos, exigindo para ingresso o primário completo, idade mínima de 12 e máxima de 17 anos. Aí funcionavam dois cursos: o de Corte e Costura e o de Chapéus, Flores e Ornatos. O segundo ciclo, *Técnico*, constituía-se de três anos, dividindo-se também em dois cursos: Artes aplicadas e Decoração.

Ao escolher essa escola, além de buscar suprir uma área praticamente desconhecida (pois os que se dedicaram à análise das escolas técnicas ou profissionalizantes quase sempre optaram pelas instituições masculinas), movia-nos a curiosidade de saber como se justificava e o que se entendia em Porto Alegre, nos anos quarenta, por educação técnica para mulheres.

Uma série de questões norteava nossa investigação, mas, especialmente em relação ao que aqui pretendemos relatar, interessava-nos conhecer essas jovens que escolhiam a instituição para realizar seus estudos, entender os propósitos da educação que as mobilizavam e a poderosa e sutil imbricação entre profissionalização e formação de donas de casa, além de pensar sobre o ideal feminino das classes trabalhadoras e da burguesia gaúcha nos anos 40 e sua presença na formação escolar...

Nossa ambição era grande e, evidentemente, estes dados não podiam ser extraídos das leis e decre-

tos de criação da escola, nem dos discursos oficiais de políticos e professores ali envolvidos. Reconstruir essa história implicava, é verdade, apoiar-se nesses documentos, mas exigia muito mais: implicava rastrear jornais e revistas da época, buscar relatórios, regulamentos e indicações da estrutura organizacional da escola. Exigia, acima de tudo, trabalhar com a experiência de vida das jovens que lá haviam estado, recriar a história *com e em torno* das pessoas que a viveram.

Sendo assim, privilegiamos como fonte primeira os depoimentos das mulheres que viveram na escola, ao lado do exame de fontes escritas e iconográficas. A via metodológica foi, pois, a da história oral pelo potencial investigativo que aí percebemos. Trabalhamos então com depoimentos de onze ex-alunas (na sua maioria também ex-professoras), coletados sob forma de entrevistas semi-orientadas, gravadas e posteriormente transcritas para análise. Na seleção dos sujeitos tentamos encontrar, na medida do possível, representantes das diferentes décadas presentes no estudo. Essas fontes orais foram analisadas e comparadas complementarmente às fontes escritas e iconográficas, menos com a preocupação de reconstruir os "fatos" e mais com a de registrar as "versões" dos envolvidos. Isso porque, como Thompson (1992), acreditamos que a potencialidade e a dimensão do "novo" que caracteriza uma história oral reside exatamente no fato de que informações "não verdadeiras" são, às vezes, mais reveladoras do que relatos factualmente precisos, uma vez que o que buscamos não é apenas uma história sobre eventos, ou estruturas ou padrões de comportamento, mas como eles são (foram) vivenciados e como são lembrados pelas pessoas que os viveram.

Deste modo o que nos propusemos foi, num primeiro plano, uma leitura da educação desenvolvida nessa instituição para jovens mulheres durante um determinado período (1946 — 1971). Fizemos tal recorte acreditando que temos aí um período relativamente extenso e significativo e no qual essa escola, enquanto curso de formação técnico-profissional para mulheres, é praticamente única em Porto Alegre. A implantação da lei 5692/71 iria dar (pelo menos formalmente) um caráter profissionalizante a todos os cursos secundários e exigir que a ETSED sediasse, em suas oficinas, disciplinas de outras instituições de Porto Alegre. Tal situação certamente alterou algumas das suas características específicas.

Examinando os documentos da época, foi possível perceber que a ETSED foi uma instituição organizada para mulheres e, aparentemente, para as moças das classes trabalhadoras; suas propostas e programas colocavam como meta a formação da mulher como "profissional hábil e competente e excelente dona de casa". Este é um binômio nunca rompido, como se houvesse receio de enfatizar demasiadamente um dos pólos. Parece haver um cuidado em não realçar o caráter eminentemente profissional dos cursos, sendo as habilitações apresentadas, de certo modo, num contexto doméstico, ou seja, acentua-se

a adequação dessas atividades para mulheres e em especial para donas de casa, com possibilidade de realização do trabalho na própria casa ou num ambiente preservado, porque feminino.

Se estamos nos referindo, pois, a uma construção de gênero, ou seja, a uma construção social e histórica de sujeitos femininos (e masculinos), é então importante lembrar que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade, que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc. têm sobre mulher e sobre homem. Devemos nos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez pressupõe que o gênero tem história, isto é, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente).

Tentando articular tais colocações com a situação em foco, pensamos que temos aqui uma escola técnica proposta em princípio para moças das classes trabalhadoras — o que justifica seu caráter profissionalizante (formando artífices e técnicas) — mas pensada a partir do imaginário dos grupos dominantes. Ali se espera conciliar a artesã habilidosa e a dona de casa econômica e prendada.

Idealizada pela elite dominante, o que significa dizer principalmente pelos homens dos setores dirigentes, uma escola técnica feminina pretendia, naquela época, preparar a mulher “para o lar e para a Pátria” (assim se intitulava uma reportagem sobre a ETSED no *Correio do Povo* de setembro de 1947). As palavras da diretoria da instituição, transcritas pelo repórter, reforçam estas idéias:

*Aqui se aprende a cuidar da família e da nossa tradição: e para que se tenha uma idéia do nosso programa geral de ensino, basta dizer que uma moça que aqui faz seu estágio de estudos sai absolutamente capaz para tomar conta desde a simples cozinha caseira até os trabalhos mais delicados como confecção de tapeçaria artística e trabalhos de fina escultura em metal. Além de boas donas de casa, as nossas alunas, dentro de seus próprios lares, poderão ajudar no orçamento doméstico, trabalhando em artefatos industriais de apresentação artística que, como sabemos, têm grande aceitação no comércio. Isto, de certo modo, vem fixar a mulher dentro de sua própria casa, dando-lhe um clima favorável onde possa apegar-se à família, pois se sente útil ao ajudar seu esposo e seus filhos, cooperando para lhes dar mais conforto. Assim preservaremos nossa tradição, fazendo com que nossas donas de casa não tenham necessidade de se afastar para exercer atividades fora de sua residência. Além disso — frisou a professora (...) num parêntesis — as mulheres assim não terão necessidade de fazer concorrência invadindo os setores masculinos... (Correio do Povo, 7/9/47).*

Provavelmente a fala da diretora espelha o pensamento oficial e dominante sobre a educação das moças, apontando as grandes metas educativas e delimitando os espaços de atuação feminina. Uma edu-

cação e uma ação nas quais se pode ler, por contraposição, a educação e o espaço masculino, já que o caráter relacional da construção de um gênero remete-nos ao outro.

É necessário lembrar que se há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeceira, decoradora etc., proporcionada pela instituição, representava o acréscimo de importantes “dotes”, que iriam valorizar estas moças no “mercado do casamento”. Certamente as palavras de Josué Guimarães, à época, em reportagem no *Diário de Notícias* (acompanhada de muitas fotos) expressa bem essa situação (vista no texto, evidentemente, sob a ótica masculina):

*...E dali saem somente profissionais hábeis e competentes, mas, e principalmente, excelentes donas de casa! Nosso conselho aos rapazes que pretendem casar seria este: nada feito antes de conhecer as moças da Escola Técnica Feminina Ernesto Dornelles. Elas preparam seu almoço, fazem seus fardamentos, seus sapatos de bailado, lavam suas roupas, passam-nas e cumprem suas obrigações escolares. E às 17 horas e trinta elas saem sorridentes e eufóricas daquele sólido casarão da rua Duque de Caxias. Serão amanhã profissionais das melhores e, o que ainda é muito mais interessante, completas donas de casa. (O Diário de Notícias, 26/4/1947).*

Talvez fosse interessante lembrar também aqui a idéia — admitida, mas freqüentemente esquecida — de que a construção do gênero não se dá através de um processo de imposição unilateral pela sociedade das atitudes e valores considerados adequados para meninas e meninos que vão então internalizá-los. Como diz Jean Anyon muito expressivamente: “o gênero envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa às contradições sociais” (Anyon, 1990. p.14). Anyon fala também de “sutis diferenças de classe na ideologia do que é apropriado ao comportamento da mulher” (o que já apontamos anteriormente), e ainda indica contradições intraclassas quanto às expectativas sobre elas. Portanto não só há, freqüentemente, expectativas divergentes (até contraditórias) para os sujeitos sociais, como também que estes são capazes de acomodações, resistências, adaptações, transformações. Daí a importância de observarmos como as mulheres que passaram por essa escola vivenciaram, enquanto sujeitos concretos, as práticas educativas e sociais em que se viram envolvidas.

Considerando tais argumentações e a ênfase atribuída explicitamente à formação técnica e à formação para o lar no currículo dos cursos desenvolvidos na Escola, pareceu-nos que a tentativa de conciliação dessas dimensões acabou por acentuar o segundo pólo da equação, ou talvez por colocá-lo como eixo de todo o processo educativo. Nesse sentido, o que pretendemos neste trabalho é desenvolver uma leitura histórica que nos permita entender como e por que

os “saberes” envolvidos no fazer da mulher no interior da família foram escolarizados (o que implica também sua valorização), para então discutir como isso se expressou na escola que nos propusemos estudar. Esse processo — da transposição para a escola dos saberes domésticos — articula-se ao que se convencionou chamar de “culto da domesticidade”.

## A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O MUNDO DOMÉSTICO: UMA LEITURA HISTÓRICA

### O surgimento do culto da domesticidade

O conceito “família”, difundido nas sociedades ocidentais, tem sido usualmente apresentado como sinônimo da família nuclear moderna — entendendo-se esta como uma instituição “natural”, universal e imutável através dos séculos. No entanto, os(as) vários(as) estudiosos(as) que se têm dedicado ao tema demonstram não só que a família é uma das instituições sociais que mais se tem transformado em períodos relativamente curtos de tempo, como também, e principalmente, que sua estrutura, papel e funções são condicionados por determinantes históricos, sociais e econômicos.

Margareth Andersen (1993) relata que as origens da família nuclear moderna podem ser localizadas nas transformações econômicas e políticas que caracterizam o período pós-medieval (a partir do século XIV). No entanto, o conceito de família que conhecemos hoje — uma esfera privada, regida por relações afetivas e de caráter patriarcal — tem relações com as transformações econômicas, políticas e sociais que se desencadeiam a partir do mercantilismo e que são reforçadas pela emergência do sistema capitalista de produção. No capitalismo, a família deixa de ser a unidade básica da produção — na qual as relações dos indivíduos não eram apenas relações de parentesco mas também relações econômicas que envolviam inclusive servos e aprendizes — e com isso o trabalho e o papel da mulher e das crianças, até então socialmente visíveis (e valorizados) porque economicamente necessários, sofrem transformações consideráveis. Com a separação da esfera doméstica daquela da produção, a família passa a ser entendida como o local por excelência da reprodução biológica e social — de herdeiros e trabalhadores — e assume um caráter de unidade de consumo dos bens produzidos fora de casa. Isto implica uma desvalorização social do trabalho da mulher no lar (porque ele perde sua conexão direta com a esfera da produção) e reforça sua dependência econômica do homem, além de modificar substancialmente o seu papel na família.

Entretanto, não são apenas as transformações econômicas reformuladoras do doméstico que explicam a alteração no status da mulher dentro da família e na sociedade. A essas transformações associam-se também intimamente as transformações políticas que reformulam as relações da família com o Estado, o qual, progressivamente, passa a normatizar a vida so-

cial (como por exemplo, na administração da justiça, na segurança, na regulamentação dos direitos de propriedade etc.), ao mesmo tempo que assume a defesa da família nuclear patriarcal — unidade básica de sua sustentação. É no contexto de tais transformações que emerge e gradativamente se afirma o “culto da domesticidade”.

Glenna Mathews (1987) refere que, nos Estados Unidos, esse processo se afirma ao redor de 1850: as mulheres em seus lares passam a ser retratadas como o *locus* da autoridade moral da sociedade. A domesticidade torna-se (como mostram, por exemplo, os livros de culinária da época) tanto mais elaborada como mais valorizada e isto, por seu turno, significou que a dona de casa tinha alcançado novas fontes de auto-estima. Uma enorme quantidade de romances nos quais elas figuravam em termos altamente positivos é outro indicador desse processo. O que teria levado a essas mudanças?

Para essa autora, ao longo do processo de revolução americana vai-se forjando a interpenetração do doméstico e do político. Um exemplo claro disso pode ser percebido no boicote aos bens britânicos, que não teria funcionado sem a cooperação das mulheres atuando em suas próprias casas. O que até então era visto, por homens e mulheres, como um conjunto de pequenas preocupações — por exemplo, o tipo de tecido a ser empregado para fazer um traje, ou os ingredientes necessários para um prato básico — revestiu-se de relevância política. Essa contribuição na resistência e na luta deu às mulheres um auto-respeito novo. Mas foi a ampla preocupação referente à melhor forma de socializar os cidadãos no pós-guerra americano que provavelmente teve maior impacto na valorização da esfera doméstica. Para muitos, a construção da cidadania supunha aprender a dar valor aos interesses públicos, lição que, acreditavam, deveria começar na infância. O lar tornou-se, então, crucial para o sucesso da nação, e as mulheres — cuja educação começou a ser levada muito mais a sério — ganharam o papel de “mães da república”.

Assim se forjava o culto da domesticidade, na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e emocional muito mais amplo do que tivera até então.

As mudanças nas bases materiais da domesticidade contribuíram para o fortalecimento do papel emocional a ser desempenhado pelos lares da classe média, e esse é um processo visualizado não somente na realidade americana, como vimos nos referindo, mas também no Brasil, a partir da terceira década do século XIX. Nilson Costa, ao discutir a emergência e consolidação das políticas sanitárias no nosso país, associa a valorização e redefinição do espaço doméstico às transformações políticas e econômicas que “...assinalam a constituição de uma economia urbano-comercial e a projeção de uma elite dominante com ‘ideais burgueses’ que procura viabilizar (...) a existência de uma ordem social ‘européia’ e capitalista (...) através da política sanitária desenvolvida nesse período” (Costa, 1987. p.10).

No Brasil, o discurso médico-higienista tem como primeiro alvo a família burguesa, impondo-lhe padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, visando a modificação de hábitos que possibilitassem a europeização e urbanização dos costumes vigentes. Isso implicou uma valorização do lar como sendo um lugar dominado pelo sentimento da privacidade, onde pais e filhos deveriam conviver intimamente, tendo o "amor" como base do desenvolvimento físico e emocional das crianças. A mulher passa a ser valorizada como mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem.

Assim é possível, também no Brasil do século XIX, associar o processo de reformulação do lar — e a valorização da mulher dentro dele — às transformações sócio-político-econômicas mais amplas, de alguma forma vinculadas à consolidação do Estado. Descrições e análises dessas transformações, de seus reflexos sobre a organização familiar, com implicações sobre os gêneros — masculino e feminino — encontram-se em diversos estudiosos (Challoub, 1986; Rago, 1985; Rago, 1991 entre outros). Embora pertinentes para o estudo em questão, deixaremos de repeti-las nesse texto. O que nos propomos mais especificamente discutir aqui é, então, o processo de transformação desse conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do "fazer" doméstico (ou melhor, do fazer da dona de casa) em "saberes escolares".

### A escolarização do doméstico

Sem dúvida tal transformação se efetua articulada ao processo mais amplo de mudanças sociais e de consolidação do culto da domesticidade que antes examinamos, mas merece nossa atenção especial por seus reflexos mais diretos sobre a educação escolar. Jean-Claude Forquin nos lembra que "toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações" (Forquin, 1993. p.14).

Ora, em determinado momento, mais precisamente nos Estados Unidos na passagem do século, segundo alguns autores, aquelas habilidades, conhecimentos e atitudes da dona de casa ("conteúdos" do mundo doméstico) vão ser reconhecidos como significativos para integrar os currículos escolares. Usando uma expressão de Forquin, a eles vai ser atribuído um "valor educativo".

Na análise de John Rury (1984), esse processo acontecerá fundamentalmente devido à crescente saída das mulheres do lar para exercer atividades na indústria e no comércio, e estará associado à preocupação dos educadores em prover uma adequada educação para essas jovens. Liga-se também ao que chama de "vocacionalismo", ou seja, a um movimento que visava contemplar as diferenças sexuais nas escolas secundárias<sup>1</sup>. Para ele, o que surge então com o nome genérico de "economia doméstica" passava a

ser considerado como o equivalente feminino do ensino industrial masculino. É interessante observar que muitos educadores — a maioria homens — tinham dificuldades em aceitar a idéia de educar as mulheres para qualquer atividade que representasse o afastamento de suas famílias, o que vai acabar reafirmando a posição de que a ocupação mais apropriada para as mulheres é cuidar de seus filhos e de seus lares.

A criação da American Home Economics Association (AHEA), em 1908, por um grupo de mulheres educadoras, possivelmente tem um papel importante no processo que aqui desejamos analisar. Segundo John Rury: "Economia Doméstica, o termo adotado pela nova organização para descrever o estudo da administração do lar, incluía os antigos assuntos femininos de cozinha e costura e muito mais. (...) incluía o estudo do consumo familiar (ou economia do lar), nutrição, relações familiares (recorrendo à psicologia e sociologia) e higiene pessoal. De acordo com suas proposições, o objeto dessa abordagem reconhecida amplamente do fazer doméstico era preparar mulheres para seus papéis na sustentação da instituição central da moderna sociedade industrial: a família". (Rury, 1984. p.24)<sup>2</sup>.

No entanto haveria necessidade de explicar por que aquele espaço (o lar) que era "natural" para a mulher não continuava sendo o lugar onde ela "naturalmente" adquiria os saberes considerados necessários para sua ação. A resposta a essa questão estaria, na perspectiva dos educadores de então, exatamente na saída das jovens da escola para o trabalho e seu possível despreparo para as tradicionais tarefas de dona de casa. Mais ainda, havia que considerar que a administração e o cuidado do lar tinham se tornado mais complexos na moderna sociedade: novas máquinas e tecnologias haviam sido introduzidas; ser mãe era uma tarefa também diferente na medida em que a mulher trabalhava fora; outros conhecimentos passavam a ser considerados imprescindíveis para a educação da criança (como a psicologia e a puericultura), além de a organização do orçamento doméstico, a importância da poupança, enfim, as conseqüências econômicas da administração do lar, passarem a ter um significado nunca visto.

Parece ser importante, contudo, retomar aqui a idéia de Forquin de uma "reelaboração" dos conteúdos: "...a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imen-

1 Esse movimento de algum modo acabaria por representar um refluxo na co-educação, a qual, embora permanecendo como um valor e mantida nos discursos educacionais, ia sendo afetada na prática escolar.

2 Note-se que etimologicamente a palavra economia significa "administração doméstica" e é assim que Aristóteles a emprega no *Tratado sobre Ética*, contrapondo-a à Política, ou seja, à arte de administração da cidade ou do Estado.

so trabalho de reorganização, de reestruturação ou de 'transposição' didática" (Forquin, 1993. p.16).

Assim, pois, o que se passará a ter nas escolas, segundo entendemos, não serão exatamente aqueles mesmos saberes domésticos, mas esses transformados em saberes escolares. O que haverá será um processo que nós denominamos de *escolarização do doméstico*.

Se as palavras de Forquin poderiam nos levar mais imediatamente a pensar na transposição que a escola faz do usualmente chamado "patrimônio cultural", ou seja, dessa "imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social", como ele mesmo diz — transposição que implica, frequentemente, uma parcelarização ou simplificação a fim de que essa cultura seja "assimilável" —, é possível pensar que com os saberes domésticos, até então considerados "naturais", se fará, numa certa medida, um trabalho inverso. Ou seja, eles precisaram ser de algum modo "sofisticados", precisaram ser revestidos de uma roupagem escolar e acadêmica para serem considerados "aptos" a integrarem os currículos e programas.

Será razoável supor também que tal processo não se deu de modo simples ou "natural". Provavelmente deve ter havido interesses que sustentaram essa progressiva entrada da "economia doméstica" nas escolas e outros que resistiram a ela, por diversas razões. As próprias análises da criação da entidade americana, feitas pelos autores antes citados, têm diferenças fundamentais entre si, o que pode nos levar a pensar em sentimentos ambivalentes que tal fato certamente provocou. Enquanto pela leitura de Rury tem-se a impressão de uma valorização do doméstico, até por sua afirmação de que "a sofisticação da economia doméstica (...) lisonjeava seus/suas praticantes" (p.26), para Glenna Mathews, as iniciadoras da AHEA, apesar de suas boas intenções, "ao estabelecer sua própria profissão (de especialistas) como valiosa", necessariamente acabaram por "denegrir" a qualidade da tradicional competência de dona de casa (Mathews, 1987. p.146).

Assim os dois autores nos dão, de algum modo, indicações de que deve ter-se desenvolvido uma disputa sobre quem disporia da autoridade "legítima" para ensinar as "coisas" do lar. A designação da escola como o espaço apropriado para este ensino, ao mesmo tempo que atribuía a ele um maior valor, implicava o reconhecimento da incompetência do lar para a sua transmissão. Quanto à temática que mais diretamente nos interessa aqui, ressalta dessa leitura o fato de os "conteúdos" do mundo doméstico serem agora compreendidos numa ótica escolar, passarem a ser transmitidos numa linguagem didática e se articularem às concepções pedagógicas vigentes.

Vale a pena considerar que a transformação da economia doméstica em matéria escolar dá-se no bojo de uma "cultura do profissionalismo", na qual se valoriza o caráter profissional (talvez pudéssemos chamar de técnico) em oposição ao amadorismo. Nesse embate, a dona de casa amadora teria de dar lu-

gar à dona de casa moderna, capaz de desempenhar suas funções com racionalidade, eficiência e economia, e, para preparar ou formar essa nova mulher, seria necessária a contribuição de especialistas e professores. As palavras de uma defensora dessa posição na época ilustram essa argumentação: "Felizmente são passados os dias quando prevalecia o sentimento de que qualquer pessoa é capaz de cuidar de uma casa. Nós levamos muito tempo para aprender que o cuidado de casa é uma profissão para a qual é requerido um preparo inteligente. A mulher que pretende usurpar a autoridade de uma enfermeira treinada no cuidado dos pacientes põe em risco a vida desses. Resultados tão desastrosos para a vida do lar podem ser esperados de uma mulher ignorante dos princípios básicos do manejo e cuidado da casa" (Isabel Bevier, apud Mathews, 1987. p.155).

Talvez pudesse ser questionado o fato de que estamos nos referindo aqui especificamente à economia doméstica, e examinando-a num outro ambiente, o norte-americano. Parece-nos importante pensar, no entanto, que o que se estava denominando, naquele contexto, de economia doméstica tinha um sentido bastante amplo, não podendo ser simplesmente entendido como uma única disciplina escolar. Essa mesma compreensão nos dá a leitura do currículo dos cursos da ETSED, já que os conhecimentos/habilidades constituintes dessa "área" são desenvolvidos em várias disciplinas.

Por outro lado, um processo em alguns pontos semelhantes estava ocorrendo em relação aos cuidados com os filhos. A idéia de um aprendizado "natural" do trato com bebês e crianças é substituída por regras científicas, por prescrições referentes à alimentação, higiene, vestuário, prevenção de doenças etc., que acabarão por constituir a puericultura (identificada como área de conhecimento, pela primeira vez, na França, em 1865, e passando a fazer parte da linguagem médica a partir do final de século XIX). Portanto aquelas disciplinas que iriam compor os cursos secundários americanos e, posteriormente, seriam o eixo de muitas escolas para moças no Brasil (como é o caso da ETSED) estão de certo modo englobadas nesse termo genérico.

Por fim, não nos parece difícil pensar sobre a emergência e o desenvolvimento desse processo na realidade brasileira do início do século XX. O discurso médico-higienista, por exemplo, inseria-se num processo de transformação social mais amplo, marcado pela urbanização, pela presença dos imigrantes, pelo início da industrialização, além da circulação das idéias positivistas e liberais. É esse contexto que vem justificar a crença na escolarização como fundamental para o avanço e modernização do país. É também a partir daí que a educação para jovens mulheres vai assumindo, gradativamente, algumas das características que antes apontamos.

É relevante ainda registrar aqui o intenso debate que envolve (de 1939 a 1942) políticos e intelectuais de grupos católicos e de grupos de orientação secular e não confessional, em torno do anteprojeto do "Estatuto da família". Este anteprojeto, proposto por Ca-

panema (então ministro da Educação e Saúde) era, segundo Simon Schwartzman (1981), claramente doutrinário, buscando combinar duas idéias indissociáveis: as necessidades de aumentar a população do país e a de consolidar e proteger a família em sua estrutura tradicional. Tinha como objetivos incentivar o casamento, premiar a prole numerosa, condicionar a mulher ao casamento e ao lar, reforçar a chefia paterna, entre outros aspectos. No que se refere ao tema do presente trabalho, é interessante transcrever aqui alguns de seus artigos:

*O Estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem os homens ser educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa (art.13).*

*O Estado adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos próprios da natureza feminina e dentro dos estritos limites da conveniência familiar (art.14).*

A polêmica em torno do anteprojeto estendeu-se até que Vargas instituiu a "Comissão Nacional de proteção à Família", que redigiria a proposta do decreto-lei 3200 que "dispõe sobre a organização e proteção da família" assinado em abril de 1941, então já esvaziado do seu conteúdo doutrinário anterior. Mas o debate em torno da questão ainda perduraria até 1942.

Vemos então que a questão da educação da mulher e de seu papel na família é pauta do dia no contexto político brasileiro poucos anos antes da instalação em Porto Alegre da ETSED.

## **UMA ESCOLA TÉCNICA FEMININA NA PORTO ALEGRE DOS ANOS 40**

Talvez possamos agora observar melhor a vida dentro da ETSED, procurando perceber ali a articulação entre os saberes domésticos e técnicos.

Como já mencionamos, a escola surge em Porto Alegre nos anos 40. Por essa época, a cidade já se pretendia "moderna". Na verdade, para muitos, durante os anos 20, Porto Alegre vivera um processo de modernização que teria modificado seu caráter provinciano. Desde então funcionavam na cidade mais de quinhentas fábricas e cresciam as atividades do comércio, o setor do funcionalismo público e os bancos, o que certamente também indicava um alargamento dos setores médios urbanos. Na década de 20, melhorias haviam sido introduzidas nos sistemas de abastecimento de água, saneamento, iluminação e calçamento das ruas, e haviam sido abertas ruas e avenidas e construído um viaduto. Conforme nos relata Luiz Carneiro (1992), automóveis, bondes e ônibus circulavam pela cidade, havia vários jornais (dois

em alemão e um em italiano), muitas revistas, e começava a funcionar o rádio — elementos que certamente apontam para uma comunicação social mais intensa. O eixo central de tudo isso era a tradicional Rua da Praia, que, já desde o princípio do século, atraía políticos, comerciantes e intelectuais — homens que, parados em "pontos" específicos, conversavam e observavam a passagem das moças. Ali estavam instalados os melhores hotéis, as mais finas lojas e confeitarias, os cafés e as livrarias. A cidade já tinha alguns cinemas, vários cassinos e também várias sociedades e clubes recreativos, nos quais, de acordo com as marcadas distinções sociais, as pessoas se reuniam para jogar ou dançar.

Nas décadas seguintes é possível observar um alargamento do perímetro urbano, sendo incorporadas muitas das áreas antes espaços vazios ou ocupadas por chácaras. Certamente o aumento da população na cidade pode ser explicado também pela intensificação do êxodo rural que marcava o estado na época. Algumas vilas populares são construídas e a população espalha-se pelos bairros em recortes geográficos e sociais bem definidos.

Por certo a cidade atraía também jovens de ambos os sexos. Na tradicional *Revista do Globo*, em novembro de 1946, encontramos a reportagem intitulada "Pensão para Moças", que nos relata um pouco da vida de moças que "trabalham e estudam" e moram "numa romântica, mas desconfortável água-furtada de um prédio da Rua de Bragança".

É possível perceber, então, não só que a capital se constituía num importante pólo de atração, como também que já se admitia uma maior mobilidade para as jovens. Na verdade, pelas páginas dessa revista (uma publicação quinzenal muito lida pela "família gaúcha" entre 1929 a 1967) é possível, de certo modo, perceber-se as concepções de gênero que atravessavam aquela sociedade. Nas inúmeras seções (muitas delas dedicadas às mulheres e várias de "conselhos") estão expressadas as condutas que se entendiam como "condizentes" às jovens e aos jovens. Para elas são dados "conselhos sobre as lides do amor", salientando-se algumas qualidades importantes para atrair/manter um namorado, como "desembaraço", "naturalidade", "simplicidade" (evitando "maquiagem excessiva e trajas pomposos"), "alegria" sugerindo que tenham "muito cuidado com os lobos" (28/6/52). Respondendo às cartas enviadas pelos rapazes, que versam algumas vezes sobre o "passado" das moças ou sua aparência muito avançada, o conselheiro, num tom de "modernidade", acentua que não se deve julgar uma jovem por "decotes" ou por "suas conversas ao telefone". Evidentemente, as relações sociais entre homens e mulheres são objeto de inúmeras matérias e através delas é possível perceber a manutenção de uma série de regras de "boas maneiras" tradicionais, ao lado de uma tendência a imitar os centros mais modernos ou cosmopolitas.

Nesse sentido é notável a crescente influência norte-americana (aliás observável em todo o país) que, no sul, vinha substituir, pelo menos em parte, a



hegemonia cultural européia até então muito marcante. O estilo de vida americano, seu "ritmo", a idéia de praticidade, de eficiência e uso de tecnologias e máquinas modernas no cotidiano, passam a ser modelos. As novas referências para a sociedade gaúcha podem talvez ser compreendidas em dois planos: em nível nacional, o grande pólo de atração é o Rio de Janeiro, enquanto, internacionalmente, Hollywood disputa com Paris. Evidentemente esses novos pólos culturais não chegam a eliminar, contudo, a marca açoriana e as tradições alemãs e italianas já secularmente enraizadas no estado e na capital gaúcha.

É, pois, numa Porto Alegre de ares modernos, mas ao mesmo tempo também apegada a tradições, que vamos observar a instalação de uma escola técnica feminina, certamente marcada e atravessada por muitos desses traços. Uma escola que expressa em seu objetivo:

*não só preparar profissionais para as artes, para as indústrias e para os ofícios caseiros, mas também educar alunas para a nobre missão fundamental da mulher, que é a de esposa e mãe.* (Divisão Técnica da Superintendência do Ensino Profissional, s/d).

Esse objetivo pode ser melhor percebido se observarmos a estruturação dos cursos — tanto do Ginásio Industrial quanto do Técnico — que aglutinam as disciplinas em três áreas distintas: cultura geral, cultura técnica e práticas educativas. As práticas educativas subdividem-se em: Educação Física, Canto Orfeônico e Educação Doméstica, abrangendo esta última sete disciplinas — Culinária, Puericultura, Sociabilidade, Contabilidade Doméstica, Serviço Doméstico, Artes Domésticas e Dietética Infantil<sup>3</sup>.

A Educação Doméstica, no entanto, não está presente apenas nessas disciplinas, o que se depreende facilmente da leitura dos jornais da época, da *Vida Escolar* (livro de registros dos eventos da instituição) e dos depoimentos de ex-alunas. Ela perpassa disciplinas da chamada cultura técnica e, principalmente, marca fortemente a organização do cotidiano escolar.

Na verdade, a ênfase na formação da dona de casa corresponde plenamente às expectativas da sociedade gaúcha na década de 40, o que é explicitado em inúmeras reportagens de jornais, das quais destacamos dois trechos:

*...focalizamos nestas colunas o problema do ensino profissional feminino no Rio Grande do Sul (...) um dos aspectos que mais urgentemente devem ser encarados — não apenas no Estado, mas em todo o Brasil — quando se trata de tal matéria: a preparação de donas-de-casa. Uma Pátria será grande e admirável, sobretudo se os seus lares forem exemplos de organização, ordem, higiene e saúde física e espiritual... (Correio do Povo, 10/8/1945).*

*O que as Escolas Técnicas Femininas têm de formar é, afinal de contas, excelentes donas-de-casa, em condições de implantarem nos seus lares padrões melhores de conforto, de saúde e de economia. (Correio do Povo, 17/01/1946).*

Pode-se ler nestes textos aspectos que já destacamos anteriormente. A formação para o lar — aquele lar que deve responder às necessidades de fortalecimento político e econômico do Estado, objeto central também do discurso médico-higienista — não pode e não deve mais dar-se ao acaso, "naturalmente". Há que ser também regulamentada, enquadrada, legitimada, pela escola. É possível perceber também o quanto são "nebulosas" as fronteiras entre formação técnica e formação para o lar na concepção de ensino profissional feminino. Talvez valha a pena lembrar aqui um comentário feito por John Rury (1984) a propósito desses cursos nos EUA. Dizia ele que, na verdade, não eram muitas as oportunidades de trabalho para as mulheres no setor industrial e que na base de algumas dessas atividades (como o setor de confecções ou de cozinha comercial) estavam habilidades muito semelhantes às consideradas importantes para o lar. Isso teria ajudado a "borrar" a distinção entre a preparação industrial/técnica e preparação doméstica.

Ivor Goodson (1991) enfatiza que currículo é um conceito central para se entender o processo de escolarização, uma vez que rastrear a história da sua construção permite compreender o processo pelo qual grupos sociais, ao longo do tempo, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos e valores através da escola. Como esses conhecimentos e valores se organizam principalmente na forma de matérias/disciplinas escolares, trata-se de buscar compreender, então, qual a relação que existe entre as diferentes matérias escolares — seus programas, suas diretrizes e seus conteúdos — e as forças sociais, externas à escola, que as implantaram no currículo educativo.

Assim é que, situada a escola no contexto sócio-histórico que a originou, nos parece pertinente enfocar o currículo escrito da ETSED, procurando cruzar essa análise com outras fontes documentais e com os depoimentos.

O "fazer" doméstico, transformado em disciplinas escolares é, nesse currículo, altamente complexo. Passa por um processo de racionalização e tecnicização de tarefas como o "lavar", o "cozinhar", o "passar" e o "limpar", minuciosamente desdobradas em passos e seqüências, de forma a atender dois requisitos básicos: eficiência e economia na administração do serviço doméstico. Há que se aprender a "lavar em tina, em tanque e em aparelho elétrico", a "passar com ferro em brasa, com ferro elétrico, com aparelho elétrico", a limpar móveis, vidraças, tapetes e metais", "varrer e lavar soalhos envernizados, esfregar soalhos brancos, olear, envernizar e encerar soalhos" (Súmula da disciplina Serviços Domésticos, *Correio do Povo* em 11/5/1946). Mas esse é um aprender que envolve praticar e as alunas limpam e decoram a escola, preparam e servem refeições, doces e salgados por oca-

3 Pela leitura dos documentos e através de informações de uma depoente, depreende-se que estas disciplinas são parte integrante dos cursos até 1961, quando é criado o Curso Técnico de Economia Doméstica, que então as absorve.



sião de festas e comemorações cívicas e recebem convidados ilustres. E a lembrança desse *aprender fazendo* permanece vívida na memória das depoentes:

*... tínhamos também essa parte (...) o cuidado com a casa, saber lavar roupa, saber lavar chão, saber lavar vidro, isso tudo (...) a gente passava por todos esses serviços (...) eu me lembro que (...) nós fazíamos o almoço e tal, quando tínhamos convidadas e tínhamos que servir, né. Então aprender como servir. Aquele negócio de etiqueta: como sentar, como comer uma fruta com garfo e faca, nós éramos obrigadas a fazer isso. (Aluna da década de 40).*

Este depoimento remete-nos também a uma outra dimensão do aprendizado nessa escola: a dona de casa que queria se formar estava em consonância com o ideal de mulher da classe média *alta* — não bastava executar as atividades domésticas de forma eficiente. A dona de casa competente é refinada, organizada e tem bom gosto, é capaz de tornar um ambiente agradável “... com o auxílio de uma lixa de polir, tintas e chitões, modificando móveis e adaptando ambientes...” (caderno de Economia doméstica, aluna da década de 50). Ela transforma sobras caseiras, como “sacos, meias velhas, retalhos, fios, lãs, arames, rolhas (...) e materiais extraídos da flora e da fauna, como taquaras, buchas, conchas e cascudos, em objetos de arte” (disciplina Artes Domésticas, *Correio do Povo*, 11/5/1946). Ela é, sobretudo, econômica: aprende a fazer “orçamento doméstico, manter livro-caixa de receitas e despesas domésticas, manter registro de bens, roupas, talheres, louças e cristais, controlar as contas do pessoal doméstico” (disciplina Contabilidade Doméstica, *Correio do Povo*, 11/5/46). Ela sabe que “é preferível ter *pouca* coisa e *boa*, a ter infinidades de *quinquilharias*” (caderno de Economia Doméstica, aluna da década de 50).

A escola, com esse currículo, procura possibilitar à aluna “a aquisição de conhecimentos desde o mais modesto lar até a mais aprimorada instalação doméstica (...) investindo-a de elementos que a dirigirão para a nobre missão da casa” (*Correio do Povo*, 11/5/56).

Busca-se, então, não só a conciliação das esferas profissional e doméstica, mas também — como sugere o texto acima — formar excelentes donas de casa independentemente de sua classe social de origem. Parece-nos que duas leituras podem ser feitas dessa proposta: 1) a máxima “é preciso saber fazer para poder mandar”, utilizada como argumento inclusive em alguns depoimentos, poderia explicar porque moças de classe média e média alta precisavam aprender determinadas tarefas que muito provavelmente não iriam executar em suas casas; 2) a ascensão social pela educação (e pela escola) e a igualdade de oportunidades são pressupostos do ideário liberal tão presente na sociedade e na educação brasileiras, o que justificaria preparar moças das classes trabalhadoras segundo o ideal dos grupos dominantes.

Mas a educação feminina para o lar transcende a dimensão do planejar/fazer o trabalho doméstico. Como nos ensina Bourdieu, as mulheres, especial-

mente as de classe média, têm um importante papel no que ele chama de “produção e reprodução do capital simbólico” e isso constitui uma parte muito importante do seu sobre-trabalho doméstico. Nesse sentido, “[elas] naturalmente tomam a seu encargo, na divisão do trabalho doméstico, tudo o que compete à estética e, mais amplamente, à gestão da imagem pública e das aparências sociais dos membros da unidade doméstica (...) assumem o cuidado, a preocupação do adorno da vida cotidiana, da casa e de sua decoração interior (...) são elas que asseguram a gestão da vida ritual e cerimonial da família (...) destinada a assegurar a manutenção das relações sociais e do renome da família” (Bourdieu, 1990. p.28).

Para Bourdieu, as mulheres são, no interior dos lares, “agentes privilegiados (...) da conversão do capital econômico em capital simbólico” (p.29). E esta parece-nos ser uma das leituras possíveis para cursos como Artes Aplicadas, Corte e Costura e Chapéus, Flores e Ornatos, quando analisamos os conteúdos de muitas das chamadas disciplinas de cultura técnica. A grande variedade de tipos de trabalhos a serem executados, a minuciosidade de etapas a serem seguidas e o requinte dos detalhes estéticos não nos permitem perceber se essas disciplinas estavam visando a formação técnica ou mais explicitamente a formação para o mercado de trabalho, ou estavam preparando a jovem para desenvolver em sua própria casa, para consumo (e para representação) de sua família, aquelas habilidades. A interpretação de Bourdieu também parece ser apropriada para as disciplinas da área de Educação Doméstica, o que, a nosso ver, se explicita com clareza nas súmulas das disciplinas de sociabilidade:

*Boas maneiras; saber fazer e receber visitas; como presentear e como receber presentes; portar-se na rua e em logradouros públicos; como tratar subalternos; como hospedar; como informar-se em relação aos progressos do País e às inovações mundiais; vestir-se apropriadamente... (Correio do Povo, 11/5/46).*

A escolarização do doméstico, portanto, vai além da complexidade e racionalização do “fazer”. Envolve o reconhecimento da escola como instância legítima da formação *integral* da mulher, na acepção mais ampla do termo. Daí que a educação feminina deve compreender a formação da esposa e da mãe das futuras gerações. Portanto, o exercício da maternidade era também um componente da formação para o lar na ETSÉD.

Na verdade, esse traço só aparece nos depoimentos de modo muito implícito, mas podemos afirmar que a celebração da maternidade estava efetivamente presente no cotidiano da Escola. Pela leitura da *Vida Escolar*, é possível perceber, por exemplo, o destaque que a comemoração do Dia das Mães tinha dentro da instituição. Como ocorre com muitas outras escolas, há nessa data as tradicionais apresentações de canto coral, poemas, peças teatrais, discursos e orações exaltando a figura materna. Mas aqui, pelas características da escola, havia também os lanches pre-

parados pelas alunas nas aulas de culinária e era explicitada a associação da maternidade ao “destino” das jovens estudantes (a peça teatral “*Filha és e mãe serás*”, apresentada em 12/5/48 é um exemplo disso). O discurso da diretora, proferido na festa de 1957, é também bastante ilustrativo:

*Esta data tão bela que lembra a sublime missão da mulher na terra não pode, em absoluto, passar despercebida. A nossa Escola, especialmente que tem a finalidade primordial de preparar as futuras donas-de-casa, lembra constantemente esta divina missão, não podendo, pois, deixar de externar seu pensamento àquelas que merecidamente devem ser homenageadas (...) Frei Armindo pede em sua oração: “Senhor, dai-nos mães fortes, mães heróicas, mães santas. Mães que compreendam a sublimidade da missão que lhes confiastes. Mães que encham com a música divina da inocência os berços de todos os lares brasileiros. Mães santas que ponham na alma dos filhos sentimentos de nobreza, de elevação, de beleza espiritual. Mães que encaminhem para Deus, pela prática do bem, o fruto de seu amor, o filho que é a sua plenitude. Mães do Brasil, sede boas, para que os filhos nunca vos possam esquecer”. (Vida Escolar, 1957).*

Mas, certamente, mais importante do que os discursos em datas e eventos especiais era a construção da figura da mãe como suporte efetivo e emocional, como mulher de sólidos princípios morais e religiosos, que se fazia no cotidiano escolar. Para essa construção, pensamos que muito contribuía a própria concepção da escola como uma família. Essa talvez tenha sido a mais recorrente das lembranças mencionadas pelas depoentes. Praticamente todas elas, em algum momento de suas falas, fazem esse tipo de afirmação.

*...lá na Escola Ernesto Dornelles a gente criou assim um espírito de família ... um grupo fechado de professores e alunos formavam uma comunidade muito amiga ... (Aluna da década de 40)*

As depoentes mais antigas associam algumas vezes essa característica a uma das marcas iniciais da ETSED, ou seja, seu funcionamento em regime de semi-internato e de internato. Efetivamente, para o grupo de alunas internas, aquela era a sua casa e ali elas viviam grande parte de suas vidas. As externas, por sua vez, compartilhavam com elas de muitos momentos além das situações de sala de aula, já que o período escolar mais longo (das 8h às 17:30) envolvia a participação no almoço, nas situações de recreio, nas atividades de lazer extraclasse. O próprio trabalho nas oficinas era atravessado por esse sentimento. Diz uma depoente (aluna externa dos primeiros tempos):

*E depois dali, a gente ia pro recreio, que era na praça, descansava uma hora. Depois, quando voltava, ia pras oficinas e ali nas oficinas era como se a gente estivesse em casa, trabalhando, conversando.*

Um outro dado muito particular reforça esse caráter familiar no nascimento da instituição: sua primei-

ra diretora, Nair Becker, mora na escola junto com sua mãe. Como lembra uma aluna das primeiras turmas:

*Ela morava na Escola. Ela e a mãe dela. Na ocasião dava, porque eram poucas alunas, muita sala sobrando (...) E a Dona Vilma, mãe da Dona Nair, cuidava do internato. As meninas eram obrigadas a deixar tudo em ordem (...) Era uma coisa... aquela escola era um primor de beleza, de organização, de ordem, em todos os sentidos! (...) Nunca vi uma escola tão bonita! Uma escola que a gente tinha prazer de entrar e ficar até... a gente não tinha vontade de sair. Tinha vontade de ficar dentro da Escola.*

A escola era, pois, de algum modo, o modelo de uma casa — o modelo de uma família — harmoniosa e organizada. Essa concepção de harmonia, no entanto, não passa somente pelo cuidado na organização/funcionamento (pela ordem, eficiência, racionalidade das lides domésticas), mas supõe na sua base, conforme entendemos, uma harmonia entre os sujeitos que ali convivem.

O texto de um caderno de Economia Doméstica, guardado por uma das depoentes, do final dos anos 40, é expressivo.

*Para que uma dona de casa seja perfeita não é bastante que saiba fazer os serviços domésticos e dirigir convenientemente uma casa. A ela está confiada a criação de um lar, um ambiente em que reside o verdadeiro espírito de família. (...) As meninas na idade escolar são incapazes de calcular a responsabilidade que pesa sobre os ombros de uma criatura dona de casa. A ela está confiado o que de maior e mais útil há no mundo: a criação de uma criatura útil à sua Pátria e Humanidade. Inteligência, delicadeza e dedicação, cuidando da economia do lar, a mulher cumprirá um papel nobre à sociedade. Ao homem compete prover o sustento da casa e à mulher dirigi-la e conservar a alegria e bem-estar a todos. O que não raro exige um máximo de energia. Uma boa administração pode fazer de uma simples casa um verdadeiro paraíso.*

Certamente não é preciso nenhum esforço para perceber aqui o “culto da domesticidade”, a que antes nos referimos. Na verdade, ele se expressa com todos seus componentes, pois fica explícita não apenas a importância da harmonia e da administração interna do lar, como também sua conexão com a sociedade e a nação, pela formação de cidadãos úteis à pátria, além da delimitação dos espaços e papéis/funções dos gêneros feminino e masculino.

Certamente a escola não está isolada nessa construção. A *Revista do Globo* ajuda-nos a exemplificar isso. Em “Como tornar um lar feliz”, publicado em 1945, lê-se:

*Quatro são os alicerces em que repousa um lar feliz: bom caráter, eficiência, economia e justiça (...) Assim, na vida em família necessitamos: para suportarmos uns aos outros paciência; para compreendermos-nos benevolência; para desculpar as*

*debilidades mútuas, generosidade; para nos ajudarmos uma vez que nos conhecemos caridade; para dispor e administrar a vida, justiça. Se a dona-de-casa não é uma mulher virtuosa, a casa não será feliz; se o é, haverá alegria e felicidade para todos. (Revista do Globo, 29/09/1945).*

Em consonância com a imagem dominante da época, pensamos que na ETSED se ensinava também que a harmonia de um lar deveria ser construída através do desenvolvimento de traços de caráter positivos e de fortes laços afetivos entre as pessoas que compartilham o dia-a-dia.

Uma das depoentes — interna dos anos 50 — conta-nos:

*...a gente fazia grandes amizades dentro da própria turma de internas. E nós tínhamos — era hábito na época — quando entrava uma, essa uma ou era escolhida ou escolhida sua mãe: uma mais velha, uma que tivesse no último ano... ficava assim amparando aquela que estava entrando, ambientando aquela, observando se estava separada demais, ia lá sentava do lado, puxava pra roda... pra não ficar isolada. Então a gente elegia sua mãe.*

Ao contrário de alguns internatos em que se pode observar que uma estreita amizade entre duas pessoas é, muitas vezes, objeto de algum tipo de vigilância, na ETSED isso aparentemente não ocorria. Ali havia (assim é mencionado explicitamente por várias depoentes) uma postura mais “liberal”, não só no tocante às amizades entre alunas, mas entre essas e os rapazes (especialmente da Escola Técnica Parobé, masculina, uma espécie de co-irmã). Não há, nos depoimentos, qualquer menção a um controle coercitivo das “saídas” das internas nos fins de semana e parece ser pequena (ou discreta) a vigilância sobre suas horas de recreio e de lazer. Festas e reuniões dançantes são promovidas no interior da escola, nelas comparecendo professores e familiares, e certamente contribuíram para tecer uma rede de afetividade. Diz a mesma depoente:

*E uma das recordações melhores que eu tenho assim dessas festinhas, foi a minha festa de 15 anos, que eu jamais teria possibilidade de fazer, né. Pois as minhas colegas, sem eu saber, me fizeram um vestido inteirinho cor-de-rosa, cheio de babados... e convidaram os rapazes todos da vizinhança... digamos, assim, conhecidos e que tinham licença pra entrar, porque não era todo mundo que podia entrar, né... e os irmãos das minhas colegas... todo mundo prontinho lá e começaram um baile pra mim. Então isto ficou marcado como uma das coisas boas mesmo...*

A lembrança vem carregada de grande emoção, o que também nos contagia. É possível que se pudesse atribuir essa emoção a uma nostalgia da juventude, comum a quase todas as pessoas, no entanto, pensamos que essa fala carregava muito mais do que isso. Para essa mulher, na época uma jovem do interior de origem humilde, a escola efetivamente parece ter representado muito. Talvez tenha, nesse caso particular, sob muitos aspectos, substituído a família.

De qualquer modo, vamos encontrar a valorização dos laços afetivos marcando as lembranças do tempo que passaram na instituição mesmo entre as alunas externas. Muitas mencionam uma transformação do caráter familiar da escola ao final dos anos 60, quando — conforme lembra uma delas — “as sucessivas reformas foram tirando a alma da escola”. Vêm modificação no tipo de professor que passa a trabalhar na instituição e, além disso, devido ao caráter de cursos novos (como o de Prótese), um alunado com outros objetivos.

Há, portanto, também com relação a essa marca de família e à proposta de formação para o lar — na qual se insere a construção de uma determinada imagem de maternidade —, um processo de transformação histórica. Evidentemente sob esse aspecto, como sob qualquer outro, a escola não é uma instituição estática. No entanto, parece-nos possível admitir que, ao longo do período que elegemos para nosso estudo, a formação das jovens alunas como donas de casa e mães foi bastante evidente. Pensamos que é possível associar a essa marca a referência, presente nos discursos normativos da época, de que é atribuição da mulher manter “unida” sua família, ela é o “alicerce” de um lar feliz. Uma escola que é “como uma família” estaria, portanto, ensinando suas alunas a desempenharem esse papel agregador. Mais ainda, pelos depoimentos parece que fica de algum modo implícita uma idéia de permanência ou de solidez dos laços afetivos — o que é também usualmente designado às mulheres na organização familiar. O fato de um número expressivo dessas depoentes manterem até hoje um encontro semanal (para conversar e fazer trabalhos manuais) é, sem dúvida, um eloquente testemunho do alcance dessa meta educativa.

Obviamente, essa mãe que a escola ajudava a construir deveria ter incorporado os modernos conhecimentos científicos. Daí que as aulas de puericultura e dietética seriam indispensáveis na sua formação. Ali as jovens aprendiam desde características do recém-nascido, sua higiene, enxoval, alimentação, moléstias mais comuns da infância, até preparo de dietas especiais para crianças anêmicas e enfraquecidas, e prática em lactários. Uma delas lembra:

*Ele [o médico] nos ensinava como fazer as mameadeiras: não só ensinava, como praticava e tinha que fazer e provar: “conseguem tomar, então o nenê também consegue!” E numa determinada época até fizemos práticas de troca de fraldas: as mães levavam os filhos lá e se treinava ao vivo...*

Sabemos, é bem verdade, que a Puericultura não se constituía numa prerrogativa da ETSED; por essa época, ela integrava o currículo de escolas normais e de outros cursos secundários femininos e vinculava-se a um objetivo mais amplo de melhoria do padrão de saúde da população. De qualquer modo, conhecimentos de higiene e de saúde eram considerados indispensáveis à mãe moderna.

É necessário ainda frisar que em consonância com as aspirações sociais veiculadas, por exemplo, por jornais e revistas da época, a formação para o

lar, nessa escola, compreendia também práticas religiosas e cívicas. Embora estes sejam aspectos pouco lembrados pelas depoentes, eles provavelmente ocuparam espaço importante no cotidiano escolar. Isso pode ser referendado pela leitura da *Vida Escolar*, onde, com referência a eventos como o aniversário da escola, por exemplo, registra-se que “às oito horas da manhã foi celebrada missa na Igreja N.S. das Dores, em que comungaram diversas professoras e quase todo o corpo discente” (*Vida Escolar*, 6/6/51). Das datas cívicas comemoradas na escola, destacava-se especialmente a Semana da Pátria. Em 7 de setembro de 1951, a presidente do Centro Estudantil profere o seguinte discurso:

*A pátria precisa de nós, não com feitos brilhantes ou com atos de heroísmo, mas de nosso trabalho constante e entusiasta, para formarmos o conjunto de progresso, ordem e disciplina que torna um País forte e unido. (Vida Escolar, 7/7/51)*

Estes, portanto, são alguns aspectos que nos pareceram indicadores de um “eixo” doméstico na construção da ETSED. Certamente representam parte da realidade e uma leitura possível daquela história. Mas havia, também, é claro, muito mais do que isso... Seria então de nos perguntarmos: afinal, nesse contexto de ensino, o que queriam e o que obtiveram as alunas da ETSED com a formação que receberam?

Curiosamente, segundo nossas depoentes, casar-se e ser dona de casa não era sua meta prioritária. Dos depoimentos depreende-se que elas buscavam na ETSED uma alternativa de profissionalização que não fosse o magistério primário e que lhes permitisse, em alguma medida, conciliar casa e trabalho. Uma ex-aluna da década de 60, diz:

*Eu sempre tive habilidade manual, gostava dessas coisas — infelizmente todas relacionadas com a casa — (...) então eu queria unir o útil ao agradável. Quer dizer, de repente lecionar, mas esse tipo de coisa que eu gostava (...) Eu estaria fazendo uma coisa que gosto, sem prejudicar casa, marido e filhos.*

É preciso lembrar, também que, embora a escola anunciasse diferentes possibilidades de profissionalização para as mulheres, o mercado de trabalho da indústria e comércio de Porto Alegre absorveu pouco as moças formadas na ETSED. Para aquelas que optaram por se candidatar a empregos (ou seja, não quiseram ou não puderam desenvolver seu trabalho de modista, costureira, chapeleira ou artista em casa), a opção foi fazer um curso de complementação pedagógica ao término dos cursos técnicos, e, assim, elas

terminaram professoras — muitas delas na própria escola onde se formaram.

Em alguma medida, Elizabeth Bird (1991), ao estudar a inserção da Educação Doméstica nos cursos secundários da Inglaterra, na segunda metade do século XIX, ajuda-nos a entender esse processo. Naquele contexto sócio-histórico, as condições precárias de saúde dos ingleses foram associadas à idéia de que moças das classes trabalhadoras não adquiriam “naturalmente” as habilidades necessárias para o trabalho doméstico e precisavam ser treinadas nas escolas elementares. Formar professoras em “ciências domésticas” foi o caminho encontrado para converter as primeiras “instrutoras amadoras” (da classe média) em professoras tituladas. De alguma maneira, poderíamos tentar vislumbrar um processo semelhante na Porto Alegre desse período: uma das depoentes (aluna das primeiras turmas) refere que as primeiras professoras das disciplinas técnicas — “todas elas excelentes artesãs” — não tinham formação pedagógica e, para regularizar sua situação funcional, precisaram submeter-se a exames de suficiência pedagógica. As técnicas/professoras, mais tarde formadas na ETSED, viriam a solucionar esse problema nas escolas artesanais e técnicas femininas e, posteriormente, com a lei 5692/71 (que introduz as disciplinas de “técnicas domésticas” e “técnicas industriais” nos currículos regulares de 1º e 2º graus), nas escolas das redes pública e privada.

Essa constatação não significa que a ETSED deixou de cumprir — pelo menos no período que estudamos — o seu objetivo de “educar alunas para a nobre missão fundamental da mulher, que é de esposa e mãe”. Na fala das nossas depoentes é recorrente a ênfase atribuída à qualidade e amplitude da formação lá recebida, o que provavelmente atesta que essa idéia de uma educação integral da mulher, envolvendo cultura geral, cultura técnica e formação para o lar, foi uma meta atingida. As palavras de uma ex-aluna da década de 50 podem talvez ilustrar isso:

*As moças que saíram de lá eram as mais procuradas, as mais requisitadas, todo mundo que tinha casado com ex-aluna da Ernesto Dornelles realmente louvava o que a escola tinha ensinado...*

Assim, embora tenha a ETSED certamente formado hábeis artesãs e professoras de técnicas industriais e domésticas, não se pode, de modo algum, menosprezar sua contribuição na construção de modernas donas de casa. Através dos conteúdos de suas disciplinas, das suas práticas educativas, do seu cotidiano escolar pensamos que é possível perceber o processo de escolarização do doméstico e sua transformação numa opção “profissional” feminina.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANDERSEN, Margaret L. *Thinking about women: sociological perspectives on sex and gender*. Nova York: Macmillan Publishing, Co. 1993.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, mai. 1990.

- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev. 1987 .
- \_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da História e da Ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, fev. 1988.
- ARNOT, Madeleine. La Hegemonia masculina, las classes sociales y la educación de la mujer. *Tempora*, Tenerife, n.9, jan./jun. 1987.
- BIRD, Elizabeth. To cook or to conjugate: gender and classe in the adult curriculum 1865-1900 in Bristol, United Kingdom. *Gender and Education*. v.3, n.2, 1991.
- BÓURDIEU, Pierre. La domination masculine. *Actes de la Recherche*, Paris, n.84, set. 1990.
- CARNEIRO, Luiz. *Porto Alegre: de aldeia a metrópole*. Porto Alegre: Marsiaj Oliveira, Oficina da História, 1992.
- CHALLOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CORREIO DO POVO. Vários exemplares.
- COSTA, Nilson. Estado, Educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, v.4, 1987.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Vários exemplares.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Educación*, Madrid, n.295, 1991.
- MATHEWS, Glenna. *Just a housewife: the rise and fall of domesticity in americana*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- REVISTA DO GLOBO. Vários exemplares.
- RURY, John. Vocationalism for home and work: women's education in the United States, 1880-1930. *History of Education Quarterly*, New York, v.24, n.1, Spring 1984.
- SAFFIOTI, H. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina, BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SCOTT, Joan. O Gênero como categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16 n.2, jul./dez. 1990.
- SCHWARTZMAN, Simon. A Igreja e o Estado Novo: o estatuto da família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.37, mai. 1981.
- THOMPSON, Paul. *A Voz do passado: a história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIDA ESCOLAR. Livro de registro da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles.
-