

**“ONDE APRENDERA AS SUTILEZAS DA MOÇA”: GÊNERO, DISCIPLINA
E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES NA ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL
(1914-1945)**



**“WHERE SHE LEARNS THE SUBTLETY OF BEING A LADY”: GENDER, DISCIPLINE
AND THE EDUCATION OF SENSIBILITIES IN ESCOLA DOMÉSTICA DE NATAL (1914-1945)**

VITÓRIA DINIZ DE SOUZA⁷⁵

Resumo

No início do século XX, a educação feminina era objeto de preocupação e intervenção, surgindo assim inúmeras instituições dedicadas a educar as mulheres. Nesse contexto, foi criada a Escola Doméstica, escola exclusiva para mulheres, com o objetivo de formar donas de casa, a partir de pressupostos científicos e modernos importados das escolas europeias. Assim sendo, esse artigo tem como objetivo identificar as práticas de disciplinarização utilizadas pela Escola Doméstica para educar os sentidos e sensibilidades de suas alunas entre 1914 e 1945. Para tanto, como metodologia, foi utilizada a Análise do Discurso, inspirada nas leituras de Michel Foucault (1999; 2008), reconhecendo a escola enquanto uma instituição disciplinar produtora de discursos acerca da feminilidade, ao oferecer um curso de formação para donas de casa, baseado em saberes científicos que visavam a mulher enquanto corpos a serem docilizados para cumprirem um suposto destino feminino no lar.

Palavras-chave: Escola doméstica; disciplina; gênero; História da Educação dos Sentidos e das Sensibilidades.

Abstract

At the beginning of the 20th century, female education was an object of concern and intervention, being creating numerous institutions dedicated to educating women. In this context, Escola Doméstica was created with the objective of training housewives, exclusively women, based on scientific and modern assumptions imported from European schools. Therefore, this article aims to identify the disciplinarization practices used by the Escola Doméstica to educate the senses and sensibilities of its students between 1914 and 1945. For that matter, as a methodology, it was used a Discourse Analysis, inspired by Michel Foucault (1999; 2008), recognizing school as a disciplinary institution that produces discourses about femininity, by offering a training course for housewives, based on the scientific knowledge that aimed women as bodies to be docilized to fulfill a supposed female destiny.

Keywords: Escola doméstica; discipline; gender; History of the Education of Senses and Sensibilities.

⁷⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é professora efetiva da disciplina de História na Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (SEECT-PB). E-mail: vitoria4218@gmail.com.



Introdução

Nicolau Sevcenko (1998) anunciava em seu texto, “o prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso”, que o início do século XX foi um período de intensas transformações, possibilitadas pelas novas tecnologias e pela consolidação da ideologia capitalista. Momento de aburguesamento da sociedade brasileira, diversas medidas eram criadas para “adequar” o Brasil aos padrões de civilidade europeia.

A partir da crescente urbanização, diversas instituições surgiram com a responsabilidade de modificar hábitos, costumes e instaurar uma nova lógica médico-sanitária. Nesse contexto, a escola passava a ser vista como espaço privilegiado para a “adequação” da população a esse padrão civilizatório. Essa foi a situação da Escola Doméstica, instituição pouco convencional ao que era conhecido no Brasil nesse período.

A Escola Doméstica foi uma instituição de ensino doméstico, de iniciativa privada, criada por Henrique Castriciano⁷⁶, em 1914, na cidade do Natal, no Rio Grande do Norte. Após retornar de uma viagem à Suíça, ele ficou entusiasmado com as instituições domésticas europeias, nas quais as jovens aprendiam a gerir um lar a partir de métodos considerados “modernos” e científicos. Ao retornar para o Rio Grande do Norte, aliou-se a outros homens da elite potiguar e juntos fundaram a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, instituição que seria a responsável pela criação e administração da Escola Doméstica.

Apesar da grande quantidade de escolas confessionais de orientação católica destinadas ao público feminino, a Escola Doméstica surgia como uma alternativa educacional para as famílias que tinham o interesse no ensino laico. Tal empreendimento veio influenciar outras iniciativas semelhantes em diferentes lugares do país, como é o caso da Escola Doméstica de Brazópolis (1932), em Minas Gerais (SILVA, 2019), e a Escola Doméstica Dona Júlia (1946), em Cuiabá, Mato Grosso (SILVA; FERREIRA, 2020).

Portanto, o objetivo deste artigo é identificar quais eram as práticas de disciplinarização utilizadas pela Escola Doméstica para educar os sentidos e as

⁷⁶ Henrique Castriciano de Souza (1874-1947) foi um intelectual e político potiguar. Nascido na cidade de Macaíba, interior do Rio Grande do Norte, foi apadrinhado pela oligarquia Albuquerque Maranhão, o que lhe permitiu desfrutar de uma posição de relevância na sociedade potiguar do começo do século XX e desenvolver uma carreira no serviço público. Sua atuação na imprensa foi significativa, sobretudo, no jornal A República, no qual conseguiu veicular suas ideias acerca da educação feminina no estado. Após uma estada na Europa (1909 – 1910), fundou a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte (1911) e a Escola Doméstica (1914).



sensibilidades de suas alunas. Estas práticas foram responsáveis pela inculcação de valores que preconizavam o lar como destino feminino. O recorte temporal escolhido pretendeu analisar os primeiros trinta anos dessa instituição centenária⁷⁷, que a partir de 1945, viria a passar por uma mudança na política institucional, que no início era dedicada apenas à formação na modalidade profissional, mas se expandiria para a formação do primário ao ensino colegial.

Entende-se o conceito de disciplina a partir da obra *Vigiar e Punir* (2007), de Michel Foucault, como um método de adestramento e docilização dos corpos inserida na sociedade ocidental a partir da modernidade, com o intuito de produzir corpos obedientes e assujeitados à norma. A partir dessa perspectiva, encara-se a escola como uma instituição disciplinar, visando a obediência e adequação do seu corpo estudantil às normas sociais. A ação do poder disciplinar age de modo mais efetivo que a violência física em obter dos sujeitos a sua submissão, educando seus sentidos e sensibilidades.

Sandra Pesavento (2008) e Marco Taborda de Oliveira (2012) ajudam a entender como a disciplinarização produz sensibilidades e afetam os sentidos humanos. Oliveira (2012) defende a potencialidade desses estudos em compreender como foi possível educar os sentidos e as sensibilidades ao longo do tempo, investigando quais práticas educativas implicavam uma subjetivação de gestos, comportamentos, sentimentos, implicando novos modos de ser. Evidenciando uma dimensão dos sentidos que passa, necessariamente, pela percepção do mundo que é sensitiva.

Ao discutir sobre as sensibilidades, é preciso debater também sobre o corpo, o objeto central do poder disciplinar, porém, nem todos os corpos são alvos do mesmo processo de disciplinarização. Por isso, sendo a escola analisada uma instituição para moças, os estudos de gênero são essenciais para a compreensão desse contexto, sendo assim, adotou-se as perspectivas sobre o tema a partir das leituras de Guacira Louro (2019) e Judith Butler (2003; 2019), para entender como as relações de gênero implicam também na mudança em como as sensibilidades são disciplinadas.

Com o intuito de identificar quais eram as práticas de disciplinarização utilizadas pela Escola Doméstica para educar os sentidos e as sensibilidades de suas alunas, foram analisadas as fontes obtidas, principalmente, no acervo escolar da Escola

⁷⁷ A Escola Doméstica possui 108 anos atualmente, apesar de manter o mesmo nome, ela agora se dedica ao ensino regular.



Doméstica, bem como, em bibliotecas e acervos digitais. Sobretudo, regimentos, manuais, artigos de revistas, fotografias, livros e biografias:

Quadro 1 - Fontes utilizadas na pesquisa

FONTES ANALISADAS	ANO DE PUBLICAÇÃO
A Educação da Mulher no Brasil	1911
Regimento Interno	1915
Revista Escola Doméstica	1925
Plano de Ensino	1945
Menina Feia e Amarelinha (biografia de Chicuta Nolasco Fernandes/ex-aluna e professora entre 1923-1952)	1973
Noilde Ramalho: uma história de amor à educação (biografia da ex-aluna e diretora Noilde Ramalho entre 1936-2010)	2004
Escola Doméstica de Natal: 100 anos em retratos.	2014

Fonte: Autor (2022).

Em posse da documentação e pensando na diversidade material das fontes selecionadas, foi adotada a metodologia da Análise do Discurso, dialogando com os estudos da linguagem, a partir de leituras das obras de Michel Foucault (1999; 2008) e Maria Rosário Gregolin (2004). Entende-se o discurso não apenas como aquilo que está escrito, mas também os seus interstícios, reconhecendo como enunciado, textos, imagens e práticas, para assim, perceber a historicidade no que era escrito, imaginado e praticado em relação às sensibilidades femininas e nas relações de saber-poder acerca da produção desses discursos.

Com isso, o discurso pode ser entendido como um conjunto de enunciados, na medida que se apoiem na mesma formação discursiva. Sendo o enunciado o conjunto de signos em função enunciativa que se estabelecem dessa forma por terem sido produzidos por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado. Para Michel Foucault (1999, 2008) todo enunciado se relaciona a uma certa regularidade ao que foi dito antes dele.



Tendo em vista que o trabalho do historiador é um trabalho de análise de fontes, elas foram encaradas aqui enquanto discursos sobre o passado, sendo analisadas com criticidade, para perceber as relações de poder que permeiam a produção do documento e os aspectos inerentes a sua condição material, ou seja, a sua historicidade. Conforme Durval Albuquerque Jr. (2019), o trabalho do historiador é semiológico, ou seja, constitui-se na decifração, leitura e atribuição de sentido para os signos que são emitidos por sua documentação.

Sendo assim, o documento não é da ordem da revelação, mas da ordem do disfarce. O historiador não pode tomar as fontes históricas como indícios de um “real” que pode ser desvendado. A fonte histórica é sempre uma construção discursiva e histórica, sendo o “real” percebido como um acontecimento histórico e os discursos sobre ele também, que se reenviam e reinventam um ao outro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). Com efeito, foi preciso pensar o lugar da escola como instituição reguladora e produtora de discursos, estabelecendo “verdades”, normalizando comportamentos e modos de subjetivação.

Enfim, a partir desta análise, foi possível indicar algumas das práticas disciplinares praticadas pela Escola Doméstica que tinham como foco instituir uma certa cultura do gênero, nesse caso, o feminino. Em torno dessas práticas é possível perceber uma produção discursiva acerca de como deveriam ser as mulheres e seu “lugar natural” enquanto donas de casa. A seguir, será feita uma discussão sobre o contexto dessa instituição disciplinar, seu surgimento e projeto educacional.

A Escola Doméstica: uma instituição disciplinar

Foi no ano de 1909 que Henrique Castriciano visitou a *École Normale pour la formation d’Institutes d’Écoles Ménagère de Friburg* no Cantão Suíço, durante o período em que ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Norte, como ele narra em seu livro “A Educação da Mulher no Brasil” (1911).

Em 1911, Henrique Castriciano se reuniu com homens influentes da elite potiguar, e juntos, eles fundaram a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, com o objetivo de “auxiliar o estado no que consistia a educação feminina” (CASTRICIANO, 2011). Seu projeto inicial foi a criação de uma escola parecida com a encontrada na Suíça, no entanto, adaptada à realidade brasileira e pensada para ser um modelo de referência em todo o Brasil. O sucesso do objetivo proposto por Henrique Castriciano



só foi possível devido ao apoio constante do Governo do Estado, principal financiador desse empreendimento.

Essa modalidade de ensino profissional, conhecida como educação doméstica, surgiu na Europa, sendo muito difícil precisar o início desse movimento que, aparentemente, foi um processo disperso, ocorrendo em diversos países simultaneamente, tendo o seu auge na virada entre os séculos XIX e XX. No caso da Suíça, foi possível encontrar alguns detalhes.

Conforme Daladier Pessoa Cunha Lima (2004), durante a sua pesquisa acerca da instituição que inspirou Henrique Castriciano, tudo começou com o surgimento da Sociedade de Utilidade Pública das Mulheres Suíças, em 1888, que logo deu início à reivindicação do ensino doméstico obrigatório nas escolas. Essa associação foi responsável pela criação das primeiras escolas domésticas, como é o caso da *École Menagère de Genebra*, de iniciativa privada, em 1893. Suas ações se concentravam na expansão de uma rede de escolas domésticas em toda a Europa, tendo um grande papel no convencimento do Estado Suíço em tornar essa modalidade de ensino obrigatória em 1904.

Célia Chaves Gurgel do Amaral (2002) reiterou que a modalidade de ensino doméstico surgiu dentro da área de estudos interdisciplinares de Economia Doméstica que emergiu na Europa durante o século XIX com forte ênfase no movimento higienista à época da Revolução Industrial, em que ela foi incluída, enquanto um conjunto de conhecimentos técnicos na área de alimentos, saúde, higiene, cuidados com crianças, vestuário e habitação. Através de programas de valorização da família proletária, este movimento visava a maximização da qualidade de vida da família. Sendo assim, a instrução feminina passou a ser reivindicada tanto para capacitar a mulher para o mercado de trabalho quanto para desenvolver bem as atividades domésticas.

Semelhante às instituições europeias, a Escola Doméstica funcionava a partir de um modelo de ensino experimental por meio da imersão da aluna, que aprenderia a ser uma “dona de casa” através da conciliação entre o conhecimento teórico e prático. Isso era percebido desde o primeiro ano até a conclusão do curso. De acordo com Noilde Ramalho (2004), antiga aluna, professora e diretora da escola em sua biografia:

Como acontece até hoje, as alunas, sem distinção de novas ou antigas, são recebidas com muita festa e há sempre uma aluna escalada para informar à novata os procedimentos do dia a dia. No meu caso, toda a expectativa da chegada, a forma de vida, agora teria a regência de um regulamento que pontuava o horário de levantar, cuidar do trabalho doméstico, de varrer e



limpar uma peça de casa, as refeições, o horário das aulas, banho, recreio, preparar as lições, e, finalmente, dormir (RAMALHO, 2004, p. 89).

Como é possível perceber no trecho acima, havia uma ação deliberada da instituição na introdução das alunas recém-chegadas às regras da escola, ao criar uma espécie de ritual de iniciação, no qual uma aluna mais velha e experiente, escolhida pela direção, apresentava-se como a guia nessa jornada. Aliás, esse processo possibilitava uma hierarquização sobre as alunas, ao indicar aquelas que seriam a referência para as novatas de como deveria ser uma estudante da escola. Muito do conhecimento escolar era aprendido não somente nas aulas, ou pela intervenção das professoras, mas também, pelo relacionamento desenvolvido entre as alunas, em como seus comportamentos geravam admiração ou reprovação entre elas.

O curso doméstico tinha a duração de cinco anos e as jovens podiam se matricular a partir dos doze anos de idade⁷⁸, após concluírem o ensino primário e realizarem o exame de admissão. Ao entrar no primeiro ano do curso doméstico, a aluna era ambientada aos poucos nas matérias mais técnicas, como costura, lavanderia, leitaria e Puericultura. Dessa maneira, por ser um curso seriado, as matérias eram organizadas a partir do nível de complexidade, do mais fácil ao mais difícil, como indica o Plano de Curso (1945).

Por isso, o primeiro ano era destinado ao ensino das matérias intelectuais iniciadas no curso preparatório⁷⁹, acrescentando Costura e Cozinha. Caso a aluna fosse aprovada em todas as matérias, ela era promovida ao segundo ano de curso. Tal qual, as matérias do segundo ano permaneciam praticamente da mesma maneira e um fato curioso é que toda semana era selecionada uma aluna do terceiro ou quarto ano para “exercer os misteres de dona de casa”.

A aluna escolhida toma[va] conta das chaves da despensa e passa[va] a dirigir a cozinha e a copa, planejando e verificando as compras do mercado” (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1945, p. 16). Além disso, a aluna “dona de casa” da semana poderia escolher três auxiliares entre as alunas do primeiro e segundo ano. Isso incentivava o exercício da liderança entre elas, como também, estimulava o

⁷⁸ Em 1914, só eram admitidas alunas para o *curso doméstico* a partir dos quinze anos, no entanto, a partir de 1919, passaram a ser aceitas meninas acima de doze anos.

⁷⁹ O Curso Preparatório recebia alunas a partir dos 10 anos de idade, com o objetivo de reforçar os conteúdos aprendidos no ensino primário e preparando as alunas para o Exame de Admissão, etapa necessária para a matrícula no Curso Doméstico. Entre as matérias estudadas havia: Arithmetica, Portuguez, Cultura Physica, Costura, Musica, Calligraphia, Leitura, História do Rio Grande do Norte, Geografia, Corografia e Francez ou Inglês.



estabelecimento de hierarquias nas funções de trabalho, tanto na escola quanto no lar da futura “dona de casa”. Esse modelo imersivo-experimental proporcionava a intensa educação dos sentidos e das sensibilidades (OLIVEIRA, 2012; 2017) ou seja, possibilitava o treino da atenção e do desenvolvimento diário dessas habilidades.

No terceiro ano, as matérias ganhavam mais complexidade com o acréscimo de Anatomia e Fisiologia, Ciências Físicas e Naturais e Tricot à máquina. Tais matérias dialogavam com o ambiente doméstico e com conhecimentos externos a esse espaço. Aliás, as aulas de Anatomia e Fisiologia eram realizadas em laboratório próprio, no qual ocorriam as lições sobre o funcionamento do corpo humano. Por conseguinte, no quarto ano de curso o número de matérias aumentava ainda mais, como é o caso do acréscimo de Higiene Geral, Higiene da Nutrição, Leiteira, Jardinagem, Avicultura, Lavandaria e Tricot à mão. Essas eram as matérias consideradas técnicas do curso que demarcavam o seu caráter formador da profissional “dona de casa”.

Enquanto isso, conforme o Plano de Curso (1945) da escola, no quinto ano todas as alunas eram obrigadas a viverem como internas na escola, devido as suas obrigações como concluintes. Bem como, eram acrescentadas as matérias de Direito Usual⁸⁰, Educação Social, Psicologia-Pedagógica, Cozinha Artística, Medicina do Lar e Puericultura⁸¹. Educação Social, por exemplo, funcionava em formato de palestras sobre algum tema relacionado a suposta “função social” da mulher. Enquanto isso, em Psicologia-Pedagógica elas aprendiam técnicas para compreender o funcionamento da aprendizagem das crianças e as práticas de ensino para as “dona de casa” educarem os seus filhos.

Além disso, a escola recebia crianças recém-nascidas até os três anos de idade para serem “cobaias” e auxiliarem na experiência de aprendizagem, ao fornecerem na prática os conhecimentos relacionados ao cuidado das crianças. Geralmente, elas eram pobres e com a permissão dos pais eram trazidas para a escola que se responsabilizava pelo fornecimento de alimento e enxoval.

⁸⁰ O objetivo da matéria de Direito Usual era o ensino das leis, seus usos e implicações, pois acreditava-se que as mulheres deveriam saber um pouco sobre o Direito, e assim, em casos de necessidade utilizar desses conhecimentos. O conteúdo selecionado para formar o programa dessa matéria se baseava no que se acreditava importante para as mulheres saberem, como a Constituição e o Código Civil, no que tange a respeito do tópico do casamento.

⁸¹ Medicina do Lar e Puericultura funcionavam em conjunto. Além disso, tradicionalmente, a Puericultura é definida como “o conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, desde o período da gestação à puberdade[...] todos os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, pode prevenir doenças, auxiliar na expressão genética”. Essa concepção já vem sendo questionada e novos aspectos estão sendo incorporados a essa área da pediatria (BONILHA; RIVORÊDO, 2005).



Ao finalizar todas as matérias, as alunas eram obrigadas a entregarem uma tese de conclusão de curso sobre algum tema aprendido do último ano de curso. Essa tese era um texto de algumas poucas páginas, no qual a aluna deveria opinar sobre algum tema relacionado à formação da “dona de casa” e sobre a sua importância na sociedade e, principalmente, na família. Após a entrega do texto, a nota era acrescentada à matéria de português e, por fim, a aluna estava apta para a formatura e receber o seu título de “dona de casa”. A partir desse texto, era avaliado o processo de subjetivação da aluna em relação ao conjunto de conhecimentos aprendidos ao longo dos cinco anos.

Desse modo, como a escrita poderia ser uma prática disciplinar para a educação dessas sensibilidades? Sandra Pesavento (2005) definiu as sensibilidades enquanto uma forma de ser e estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade compartilhada. Ou seja, o conhecimento sensível agiria como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional, mas dos sentidos, que se encontrariam no âmago da construção de um imaginário social, incidindo sobre as formas de valorizar, classificar o mundo, ou de reagir diante de determinadas situações e personagens sociais.

A análise dos textos dessas alunas pode permitir compreender os modos de subjetivação experimentado por elas, bem como as sensibilidades compartilhadas nessa cultura escolar. Devido ao pouco espaço desse texto, não será possível aprofundar esses questionamentos. De qualquer modo, tais documentos simbolizam aquilo que a escola pretendia ser, não apenas um lugar de transmissão do conhecimento do saber-fazer, mas também de transmissão de valores e de formação ética.

A escola recebia três categorias de alunas: categoria A, para as meninas vindas do interior que se estabeleciam na escola em regime de internato; categoria B, para as alunas que viviam na cidade de Natal e estudavam em regime de semi-internato⁸²; e a categoria C, para as aquelas que faziam as matérias avulsas. Já que o propósito do curso era que as alunas vivessem um processo imersivo de aprendizagem que possibilitasse experimentarem serem “donas de casa”, as educandas deveriam compreender “[...] a responsabilidade de manter a casa na mais perfeita ordem, [elas] cuidam especialmente do dormitório, limpam os moveis, concertam as roupas, etc. [...]” (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1945, p. 15).

⁸² A aluna entrava na escola pela manhã e saía no fim da tarde, de segunda a sexta.



Segundo Guacira Louro e Dagmar Meyer (1993), as instituições de educação doméstica emergiram em um contexto de “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 que antes. A administração e o cuidado do lar tinham se tornado mais complexos na sociedade, principalmente, em relação às novas tecnologias e sociabilidades.

Nesse sentido, outros conhecimentos passaram a ser considerados imprescindíveis, sendo necessário explicar por que “o lar”, espaço que supostamente era “natural” para a mulher, não continuava sendo o lugar onde ela “naturalmente” adquiria os saberes necessários para a sua atuação. Com efeito, essa escolarização dos saberes domésticos possibilitou que a ciência e a medicina intervissem nos hábitos familiares, ampliando os critérios para a construção do “lar ideal”, no qual a mulher passava a ser a grande responsável pelo seu sucesso.

A escola passava a ser encarada como agente de transformação social, agindo sobre a fiscalização dos hábitos considerados “ruins” e na introdução de novos. No caso dos saberes domésticos, eles eram produzidos sobre cada detalhe na composição do “lar ideal”. Como, por exemplo, era ensinado que a habitação deveria ser iluminada, arejada, longe de lixões, de água parada e viveiro de animais, para assim evitar a propagação de doenças.

A partir do final do Oitocentos, o higienismo era visto como fonte de progresso e se desenvolveu apoiado pelo desejo de modernizar as cidades e também os costumes. Essa modernização carregou descompassos significativos, pois o crescimento de diversas capitais brasileiras não foi acompanhado por uma estrutura de saneamento adequada – esgotos e água encanada. A distância entre o progresso técnico almejado por diversos brasileiros e a realidade das ruas e moradias da maior parte da população era expressiva (SANT’ANNA, 2011). Essas contradições demonstravam a grande desigualdade social vivenciada no Brasil que por ser um país pobre, periférico, recém-saído da escravidão, tinha dificuldades para se adaptar às exigências da vida moderna. Poucos possuíam as condições necessárias para construir o “lar ideal” exigido pelos sanitaristas, sendo recorrente os casos de pessoas vivendo em situação de insalubridade.

A escola se tornava o espaço de introdução das práticas higienistas, estimulando as alunas a mudarem seus hábitos, adequando-se a essa nova “estética da existência”. Ao mesmo tempo, as sensibilidades do corpo estudantil era alvo de estímulos para a adoção de um estilo de vida higiênico e moderno. Sendo assim, as mulheres eram os



principais objetos das ações higienistas que encontrava nelas o caminho para a mudança social.

Conforme Guacira Louro (2019), a inscrição dos gêneros nos corpos é sempre feita no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, que são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Não é coincidência que nessa cultura disciplinar, procurava-se domesticar a feminilidade e responsabilizar as mulheres pela adoção desse estilo de vida recomendado pela ciência. Sendo as instituições de educação feminina as que agiam em prol de uma mudança da vida familiar.

De acordo com Judith Butler (2003), a identidade de gênero é performativamente constituída pelas próprias expressões tidas como seus resultados. Mesmo quando o gênero parece se cristalizar em suas formas mais reificadas, a própria cristalização é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais. Além disso, a construção do gênero estabelece intersecções com outros marcadores da diferença. Dessa maneira, uma análise acerca das desigualdades de gênero, precisa ser observada em conjunto com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais, regionais, entre outras. Sendo impossível separar a noção de gênero das intersecções políticas e culturais com as quais ela se relaciona.

Não por acaso, sendo essa uma escola que tinha como objetivo formar “donas de casa”, percebe-se o seu caráter generificador, pois era sobre as moças que se direcionavam as responsabilidades do cuidado do lar, espaço associado ao que se acreditava ser universo feminino. Sendo recorrente a associação da atividade doméstica a espécie de “missão da mulher”, a partir de um ponto de vista patriótico e cívico que recaía sobre os rapazes de outra maneira. Além disso, esse ensino era destinado a elite potiguar, mulheres que eram filhas de políticos, advogados e comerciantes, atribuindo um certo status social em um período que a educação escolar era para poucos.

De acordo com o Plano de Curso (1945), a matéria de Ordem Doméstica tinha um papel importante na inculcação desses valores, no intuito de fazer que a aluna encarnasse esse lugar da dona de casa vigilante:

[...] o ensino de “Ordem Doméstica” fica a cargo de uma professora que, com a Diretora e Vice-Diretora, representam o papel de “Mãe de família” que é a Escola. Cumpre-lhe especialmente: *Superintender e dirigir a vida íntima do estabelecimento e a vida doméstica das alunas, fiscalizadas, diariamente, e repetidas vezes ao dia, dormitórios, serviços de mesa e outros da sala de*

refeições, asseio geral do estabelecimento, arrumação de salas, quartos, gabinetes; a direção dos empregados subalternos; organização de festas etc. (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1945, p. 30. Grifos Meus).



O objetivo era fazer da jovem estudante o exemplo da dona de casa ideal, incumbindo-lhe várias atividades para aprender a gerir uma casa de família. Isso era evidenciado na indicação da repetição, não apenas diária, mas várias vezes ao longo do dia, para fiscalizar todo o andamento da casa, observando e corrigindo o que fosse preciso.

Todo o esforço seria avaliado pelas professoras diariamente e pela comunidade nos eventos realizados na escola: “Há[via] concertos, festas íntimas, conferencias e, às vezes, os visitantes almoça[va]m no Estabelecimento, que adotou este regime para facilitar a pratica das educandas na vida social” (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1945, p. 30). Esse era o momento da avaliação das meninas e também da escola no seu papel como uma instituição formadora de mulheres.

Na tese de conclusão de curso, da aluna Maria de Lourdes Lamartine, ela enfatizou que “[...] a mulher econômica cumpre administrar prudentemente os haveres dos seus, evitar desperdícios, gastos excessivos inúteis, etc” (LAMARTINE, 1925, s/p). Na escola, as alunas aprendiam sobre o orçamento e eram recomendadas a economizarem. Era sobre a mulher que recaía a responsabilidade sobre os gastos familiares e o bem-estar da família. A prudência, como mencionada acima, era uma característica desejada para a dona de casa que deveria usar o dinheiro que recebia do marido para as despesas diárias.

Os enunciados acima se associavam aos discursos acerca do suposto “valor da mulher” e de como esse valor “deveria” ser avaliado a partir do comportamento de sua família. Sendo a valorização feminina associada à conduta como dona de casa, era estimulado que as mulheres agissem dentro dos padrões, para assim, serem reconhecidas e elogiadas. No ciclo de bom comportamento, as sensibilidades dessas alunas eram educadas para sentirem prazer e conformidade nesse sistema.

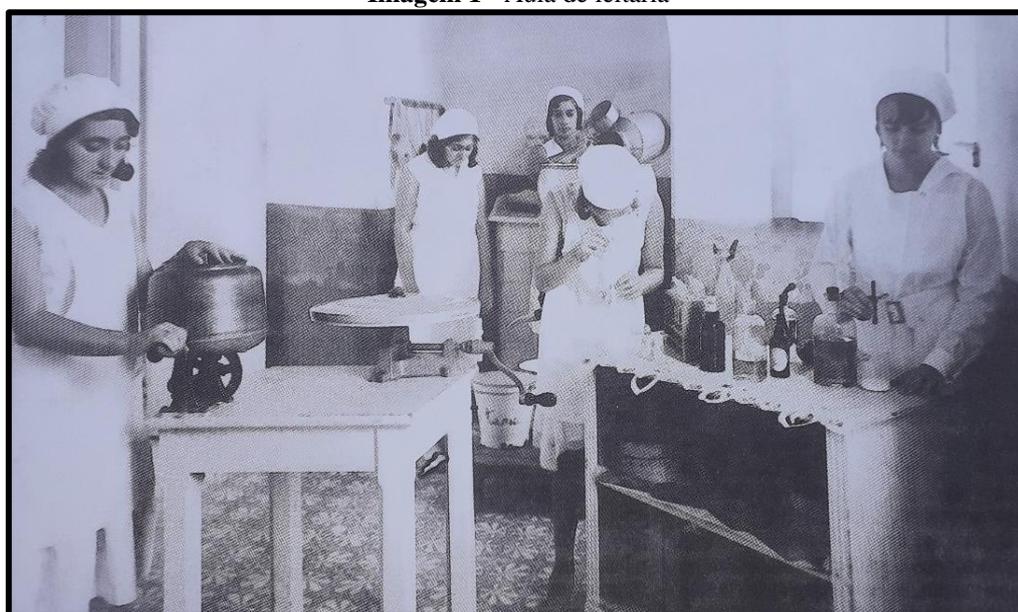
Uma outra característica muito apreciada e estimulada sobre as alunas da escola era a culinária. Elas aprendiam os fundamentos da educação alimentar que prezava por uma alimentação higiênica, especificando dietas para cada tipo de pessoa, evidenciando a importância da elaboração de pratos saudáveis, belos e saborosos. Segundo a aluna Alda Azevedo (1925, s/n), em sua tese de conclusão, “[...] o bom prato deve agradar



tanto pelo paladar quanto pela aparência: por isso torna-se indispensável à dona de casa a rigorosa inspeção no seu preparo e arranjo”.

As aulas de higiene alimentar, cozinha teórica e prática eram ideais para que as alunas demonstrassem suas aptidões no preparo culinário, característica muito desejada e estimulada sobre as mulheres. Tais enunciados se relacionavam a uma gama de imagens e discursos acerca da importância de a mulher saber cozinhar, como requisito para um bom casamento. As alunas da Escola Doméstica não aprendiam apenas a cozinhar, mas também etapas mais complexas na produção de alimentos, como a confecção de queijos e a purificação e conservação do leite:

Imagem 1 - Aula de leitaria



Fonte: BARROS; MESQUITA, 2014, p. 59.

Acima, estão dispostas em uma cozinha quatro alunas. Percebe-se que a cozinha está com uma aparência higiênica, com os móveis organizados e pintados de branco, as paredes também são brancas, tendo sido pintadas de outra cor até a metade com um outro tipo de tinta, para assim, evitar o acúmulo de sujeiras e, o chão coberto por uma cerâmica desenhada. As meninas estão posicionadas para a fotografia de uma forma que retrate cada uma em uma função diferente. No primeiro plano, temos uma moça utilizando uma bateadeira de manteiga manual, e as outras duas analisando o leite e/ou outras substâncias, talvez o coalho, produto que é acrescentado ao leite para transformá-lo em queijo. Enquanto isso, na parte de trás, estão duas jovens despejando o leite em uma desnatadeira manual.





Como esperado, elas estão todas uniformizadas, de vestido, avental e touca, na cor branca, como exigido pela escola durante as aulas. Percebe-se, por meio da documentação pesquisada, que a fotografia era utilizada pela escola tanto pela arte de retratar o cotidiano, ou pelo menos uma representação de como deveria ser o cotidiano, como também, uma forma de propaganda de como as aulas eram profissionais, racionalizadas e científicas. Esse era um método para atrair os olhares para a escola, causando o interesse daqueles que estavam curiosos em saber como ela funcionava.

Ainda sobre a alimentação, a tese da aluna Alda Azevedo também recomendava que:

A dona de casa deve dar ao ambiente doméstico uma feição de alegria e de bem estar. Isso depende em grande parte da cozinha e do modo por que são preparados os alimentos, ninguém se sentirá feliz, sofrendo desordens digestivas provenientes do mal preparo dos alimentos (AZEVEDO, 1925, s/p. Grifos Meus).

Em dois momentos nesse trecho, se associou a ideia da alimentação aos sentimentos de alegria e felicidade, e, ao cuidado e afeto. Bem como, visava que as alunas subjetivassem esses discursos, que elas acreditassem, realmente, que sobre elas estava destinada a “missão” de cuidar dos outros e de fazer a família feliz. Nesse sentido, estabelecia-se uma relação recíproca entre a suposta “felicidade da mulher” como “dona de casa” que se via contente em cuidar dos outros e fazer as pessoas felizes por se alimentarem bem.

As cozinhas mal iluminadas, úmidas, pequenas, mal arejadas e sujas passaram a ser perseguidas pelos “fiscais” da boa alimentação. As construções das casas eram idealizadas para que os espaços estivessem de acordo com os padrões de higiene. Entretanto, é importante salientar que essa não era uma realidade para todos, mesmo ao estipularem essas regras, não eram todas as casas que conseguiam se adequar, principalmente, pela discrepância entre o estilo de vida das famílias ricas, das de classe média e das pobres.

No caso da educação doméstica, procurava-se estimular os sentidos das jovens mulheres: a visão, pela prática da observação das cores nos alimentos, para saber a qualidade; o olfato, para reconhecer o cheiro de um produto e se era comestível; o tato para perceber se a textura do alimento estava boa para o consumo; e o paladar para saber se era saboroso. Essa “dona de casa” forjada na escola precisaria reconhecer instintivamente se um alimento era bom. Esse tipo de comportamento não era aprendido



apenas pela leitura de um manual, mas pela experimentação, pelo erro, pelo acerto, ou seja, a educação dos sentidos.

A educação dos sentidos e das sensibilidades apresentam uma certa polissemia, pois há diferentes formas de se concebê-la (BRAGHINI; MUNAKATA; OLIVEIRA, 2017). A construção da subjetividade e a educação dos sentidos do corpo são uma possibilidade, sobretudo, para entender a dimensão simbólica e discursiva que permeiam essas experiências. Ou seja, examinar as várias maneiras instituídas na escola na formação das sensibilidades dessas estudantes, perpassando as suas intelectualidades e corporeidades.

Conforme Silvana Vilodre Goellner (2013, p. 41), “a produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar, nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam”. Trata-se, então, de entender que o corpo não é apenas um corpo, mas também, o seu entorno, as roupas, os acessórios que o adornam, intervenções que nele se operam, as imagens que dele se produz, a educação dos seus gestos e o que se diz sobre ele.

Desse modo, percebe-se o conjunto de regularidades discursivas e como elas produzem o efeito de um discurso verdadeiro pela sua constante repetição. Como, por exemplo, as articulações entre lar, feminilidade, natureza, maternidade e espaço privado como partes de um mesmo espectro. As sensibilidades femininas, de acordo com o modelo imersivo experimental, deveriam ser estimuladas para subjetivarem as práticas domésticas racionalizadas e modernas, reconhecendo na valorização do ambiente doméstico a valorização também da mulher.

A partir dos estudos de gênero é possível refletir sobre essas definições são construídas historicamente e discursivamente, entendendo a generificação do corpo como um ato performativo, não natural, marcado por uma “microfísica” de um poder que age através de várias práticas regulatórias que aparentam uma naturalidade (BUTLER, 2003; 2019).

Assim sendo, entende-se a instituição escolar como um dispositivo de poder que educa o corpo segundo uma certa cultura do gênero. Nesse espaço se espera um comportamento diferente de meninos e meninas, separando e categorizando os estudantes de maneira generificada. Esse corpo que é manipulado para agir, mover-se, comportar-se e sentir de acordo com essas expectativas.



Portanto, na seção seguinte será discutido sobre quais feminilidades estavam sendo construídas na Escola Doméstica e quais os seus efeitos naquele contexto histórico e social.

Corpos doces e a feminilidade forjada na escola

Em razão da diversidade de documentos acessados durante essa pesquisa, foi possível perceber a existência maciça de discursos acerca de como as moças deveriam agir, pensar, sentir. Nos relatos das alunas, professoras e diretoras foi possível perceber como elas subjetivaram o discurso da escola.

Desse modo, foi estabelecido o diálogo com Michel Foucault e sua compreensão acerca dos modos de subjetivação. Para ele, o sujeito não é uma substância, mas uma forma, sempre diversa, e conclui que o que lhe interessa é “a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275). Sendo a descrição das diversas tecnologias, de si e dos outros, uma preocupação constante em sua obra. Dessa maneira, a subjetivação pode ser entendida, concomitantemente, como sujeição, e, como resistência, em relação às práticas de governo.

Sendo assim, a Escola Doméstica produzia discursos sobre a dona de casa ideal, que nesse caso era a mulher da elite, treinada para ocupar um papel importante nas relações sociais. Essa dona de casa se constituía, sobretudo, em uma performance que também era de gênero. Uma das ex-alunas e ex-professora da escola, Chicuta Nolasco Fernandes⁸³, em sua biografia, descreve bem como era ser uma aluna da escola:

As moças que ali estudavam, em vez de somente prendas e letras, piano ou violino, aprendiam ainda a varrer, cozinhar, costurar, fazer hortas e jardins, cuidar de crianças, desde recém-nascidas, recebiam com distinção as pessoas e conversavam com qualquer um, homem ou mulher, e, para isso, aprendiam boas maneiras ao falar, receber, comer e conviver (FERNANDES, 1973, p. 18).

Chicuta Nolasco Fernandes evidencia em seu relato a diferença entre a Escola Doméstica e outras instituições de educação feminina no início do século XX. Enquanto a maioria das escolas preconizavam o ensino das letras, prendas domésticas e piano, a

⁸³ Apelidada de “Chicuta”, Francisca Nolasco Fernandes de Oliveira (1908-1995) nasceu em Jardim de Piranhas, antigo distrito de Caicó, no Rio Grande do Norte. Foi aluna laureada pela Escola Doméstica de Natal, obtendo o diploma em 1929. Tendo sido professora durante trinta e cinco anos dessa mesma instituição e, posteriormente, foi também professora da Escola Normal de Natal, na qual foi diretora, a primeira mulher a ocupar esse cargo.



educação doméstica, além desses assuntos, priorizava uma gama de conhecimentos diversificados sobre o exercício das atividades domésticas.

Além disso, havia o intuito de disciplinarização muito explícito no programa da escola e de subjetivação de uma feminilidade associada ao doméstico. Em relação ao papel social que a mulher da elite ocupava naquele período, era exigido dela um certo jeito de falar, de se comportar, principalmente, em jantares sociais. Nesse caso, a escola era especialista em formar mulheres para ocuparem esse lugar.

De acordo com Maria Cecília Pilla (2008) e Nelson Schapochnik (1998) frente às mudanças no início do século XX, os conservadores procuravam restabelecer uma titularia honorífica, pois já não existiam mais os títulos de nobreza concedidos pelo regime imperial, ao mesmo tempo, que criavam um verdadeiro culto da aparência exterior, com vistas a qualificar de antemão cada indivíduo. Essa nova estrutura teria como principal resultado a construção de uma vida privada ligada ao público.

Esses eventos eram simbólicos, pois a recepção adquiria a função de veículo informal pela disputa de cargos e privilégios, na qual estreitavam-se alianças financeiras, tramavam-se candidaturas políticas, estimulavam-se intrigas entre concorrentes, estabeleciam-se compromissos matrimoniais, sendo um espaço de sociabilidades importante para a elite (PILLA, 2008).

Desse modo, a dona de casa também era percebida como parte desse arranjo, representando um papel significativo e simbólico sobre a aparência da família perante a sociedade. Esses aspectos eram visualizados na maneira como essa mulher se vestia, se comportava, em seus gestos e atitudes.

Enquanto ela falava, sua voz deveria ter um toque aveludado, não muito alto, nem baixo; entre as palavras escolhidas e a maneira como desencadeava suas ideias, tudo deveria demonstrar requinte e elegância. Aspectos destacados pela ex-aluna Chicuta Nolasco Fernandes:

Aprendera as sutilezas da moça, que nisso era a Escola especialista. Ela dava um lustro de civilização, remodelando qualquer matuta e transformando-a numa senhorita maneirosa, elegante e gentil.

Esse poder milagroso, que não era outro senão a influência do ambiente e a convivência com as outras, era conhecido longe. Conheciam-se as moças da Escola Doméstica também pela sua desenvoltura social, suas maneiras educadas, tanto quanto pelo que sabiam dos conhecimentos da arte de ser dona de casa, que as distinguiam de todas as outras moças, em qualquer ambiente onde estivesse (FERNANDES, 1973, p. 67).

Observando o trecho acima, é possível perceber uma escola muito eficiente em disciplinar suas alunas. A disciplina como mecanismo de controle e exercício de poder



(FOUCAULT, 2007), estava em cada detalhe do cotidiano escolar, tendo como objetivo enquadrar cada estudante para agirem todas da mesma maneira.

As palavras da ex-aluna Chicuta Nolasco Fernandes evidenciam características da propaganda utilizada pela escola, na qual suas alunas eram descritas como “mulheres distintas da sociedade”, elegantes, belas, educadas. Os vários enunciados que compõem o trecho supracitado, quando analisados em conjunto, criam uma estética sobre como “deveria ser” a aluna da Escola Doméstica associada ao imaginário social acerca da feminilidade muito popular no início do século XX, muitos deles iriam povoar as propagandas, revistas, jornais e a literatura (PINSKY, 2014).

Essas jovens mulheres pertencentes ao corpo estudantil da escola eram idealizadas a partir de expectativas acerca de como uma mulher deveria ser, deveria agir, deveria falar, deveria pensar. Ocupando um grande espaço nas práticas educativas da escola o exercício sobre os corpos dessas moças, em um processo de adestramento de uma feminilidade.

Aliás, os exercícios físicos seriam de grande relevância nesse processo, pois além de todos esses afazeres domésticos, as mulheres deveriam investir parte do seu tempo para o “aperfeiçoamento” do corpo. O culto ao corpo e ao belo se configurou como parte do comportamento moderno. Esse cuidado se investiria em nome da saúde, uma saúde da cabeça aos pés:

[...] exercitar os músculos também era sinônimo de disciplina dos sentimentos a luz da razão, uma forma de adotar para a vida não apenas os princípios saudáveis, mas aquilo que exigia a religião, moral, o respeito. Pensava-se num cidadão benéfico e pronto para servir o Estado (SOARES JÚNIOR, 2015, p. 140).

A prática da educação física foi incorporada ao cotidiano das escolas, esperando do alunato cidadãos obedientes, servis e dispostos para se sacrificar em nome da Pátria. O corpo produzido a partir dessas concepções exigia uma alteração imediata nos hábitos cotidianos dos indivíduos no que se relacionava aos cuidados de si. Exigia também uma educação específica, capaz de potencializá-lo (GOELLNER, 2013).

Ou seja, as alunas aprendiam a cuidar do corpo, a estimulá-lo, a potencializá-lo para ser o mais produtivo na lógica da sociedade industrial. Embora, visasse o fortalecimento do corpo e da mente humana, a educação física era uma área marcada também pela generificação do corpo e das práticas de exercícios, organizadas e selecionadas a partir daquilo que se considerava adequado em relação as supostas aptidões dos gêneros masculino e feminino.



Na fotografia abaixo, há o registro das aulas de educação física, retirado no ano de 1917:

Imagem 2 - Aula de dança



Fonte: BARROS & MESQUITA, 2014, p. 53)

A imagem é um retrato das aulas de educação física, realizadas ao ar livre, como recomendavam os médicos, e a atividade representada nessa imagem é a dança, que, além da ginástica sueca, era um dos exercícios mais populares entre as futuras “donas de casa”. Na imagem acima, observa-se várias meninas com roupas brancas, como exigido pela escola e pelo código de higiene. Elas estão exercendo movimentos iguais, copiando a professora à frente.

Pelo estilo dos vestidos e dos penteados percebe-se que são característicos da década de 1910, quando as roupas eram mais volumosas, com várias peças, uma em cima da outra. Além disso, pelo comprimento deles, parece terem sido feitos para facilitar o movimento, já que, nesse período, normalmente, os vestidos eram mais longos. Conforme Carmem Soares (2011, p. 86), no início século XX passou-se a valorizar na confecção das roupas para os exercícios físicos “o uso de tecidos leves que permitam ao corpo ‘respirar’; num certo sentido, as roupas desse período inauguraram uma ‘moda do natural’ e do ‘higiênico’” que viria a revolucionar a moda na década de 1920.

Sobre a dança, segundo Ilnah Pereira, ex-aluna da Escola Doméstica, ajudava a manter o corpo esbelto, com os movimentos suaves e precisos, era divertida e



esteticamente bonita. De acordo com o Programa da Escola, formulado em 1911, a educação física contribuía para “[...] combater a preguiça e corrigir a deformação do tórax”, enquanto isso, no Plano de Ensino de 1945, acrescentava-se a finalidade de “[...] dar agilidade, resistência e vigor ao corpo”. A cultura física era encarada como a principal ferramenta para o adestramento do corpo, que era alvo de imposições de cunho moral, estético e médico. Corpos estimulados para serem resistentes às doenças, aos desejos considerados “perniciosos”, a preguiça e a desobediência.

O cuidado com corpo feminino, como preconizado pela escola, visava também a produção de um corpo saudável para a maternidade. Esperava-se dessas jovens que, ao se casarem, fossem mães de filhos fortes e saudáveis. Aliás, a matéria de Puericultura era destinada para que elas aprendessem a cuidar dos seus futuros filhos, tendo um espaço próprio onde essas atividades eram realizadas, como descrito no Plano de Curso (1945):

[...] uma Secção de Puericultura, instalada em um prédio apropriado, edificado de acôrdo com os preceitos da higiene moderna, sob a direção de um especialista, onde são recebidas crianças de 1ª e 2ª infancia, que ficam sob os cuidados das alunas do 5º ano domestico, as quais acompanham a evolução bio-psiquica das mesmas crianças, tratam das suas refeições, dão banho, levam-nas a passeios, sendo obrigadas a apresentar, no fim de cada mês, o resumo de suas observações diárias, tudo consignado na ficha respectiva, acompanhada dos gráficos devidos [...] Como auxiliar da Secção de Puericultura, há uma enfermeira a quem são confiadas as alunas doentes. Possui a Escola uma enfermaria devidamente isolada (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1945, p. 20).

Na Escola Doméstica, a matéria de Puericultura aparecia apenas no último ano do curso e tinha como objetivo educar as alunas para que aprendessem todos os fundamentos acerca do cuidado infantil. Geralmente, ela era coordenada por um médico em exercício, especialista na saúde de crianças. Havia uma variedade entre os saberes aprendidos, estendendo-se desde o cuidado com a saúde da mãe durante a gravidez, na amamentação, e os cuidados com o recém-nascido, observando o seu crescimento. A metodologia era evidenciada pela conciliação entre teoria e prática, sendo obrigatória a permanência da aluna do último ano de curso como interna na escola para a dedicação integral a essas atividades.

É interessante como o programa de matérias preconizava o ensino de saberes considerados “naturais do universo feminino”, mas marcados pelo pudor, já que planejamento familiar, reprodução e sexualidade não eram sequer objetos de estudo, sendo essa dona de casa, de certa forma, assexuada de acordo com o programa da



escola. Além de ser responsabilizada pelo cuidado da família, a mulher era constantemente fiscalizada para garantir que fizesse o seu trabalho de maneira eficiente. Assim, a educação doméstica funcionava como um dispositivo de controle e disciplinarização do feminino em relação àquilo que se esperava das mulheres.

Com o foco em tornar a experiência de imersão mais eficiente, eram escolhidas crianças pequenas para servirem como cobaias das alunas. As estudantes eram responsáveis por cuidar delas, alimentar, limpar, ninar, educar, tudo deveria ser realizado por alunas, com a supervisão do professor⁸⁴. As crianças mais novas, que ainda amamentavam, eram cuidadas com o auxílio da mãe. Segundo as informações obtidas por meio da documentação, a escola possuía uma política de receber crianças carentes que eram mantidas por ela durante o ano e nas férias eram levadas por suas mães, enquanto a escola arcava com todos os custos.

A quantidade de crianças variava de acordo com a quantidade de alunas matriculadas, porém, não há esclarecimentos sobre a faixa etária das crianças, baseando-se nas fotografias e nas atividades exercidas nas aulas, parece que eram recebidas crianças de zero a três anos, aproximadamente.

Figura 3 - As “alunas-mães” e seus bebês



Fonte: BARROS; MESQUITA, 2014, p. 77.

⁸⁴ O médico Varella Santiago foi o professor de Medicina do Lar e de Puericultura durante os anos aqui analisados. As matérias relacionadas a Medicina e ao Direito eram ministradas por homens, geralmente, membros da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte e os únicos que possuíam um diploma de ensino superior, não há registros de mulheres exercendo essas funções.



A fotografia acima é datada por volta dos anos 1940 e representa as “alunas-mães”, como eram chamadas, e os seus “filhos” nas aulas práticas de Puericultura. Todas elas estão uniformizadas, com seus vestidos e aventais brancos, toucas sobre os cabelos e com os “seus” bebês no colo. Devido às poucas informações obtidas em relação a esse experimento, não foi possível saber se as crianças ficavam todo o tempo na escola, quem elas eram, quem eram as mães, como ocorria a seleção, quantas eram selecionadas por turma. Segundo a imagem acima, era um percentual de quatro bebês para dezesseis alunas.

Não é difícil associar essas vestimentas aos uniformes das enfermeiras, remetendo ao imaginário de profissionalização dessas alunas, que apesar de serem donas de casa, adotavam uma maternidade disciplinada e racionalizada a partir de pressupostos científicos. Pensar a experiência do sensível (SOARES JÚNIOR; GALDINO, 2018) na pesquisa histórica permite imaginar como os sentidos e as sensibilidades dessas alunas eram educadas, disciplinadas, através dessas práticas e como essas jovens subjetivavam esses saberes. A incessante repetição dos mesmos discursos, desses modos de cuidado de si e da fiscalização sobre a conduta das alunas, permitiam uma educação do corpo eficiente, que viria a constituir a personalidade e o “jeito de ser” dessas jovens.

Por isso, era um ensino imersivo, associando à experiência no processo de aprendizagem, que funcionava de maneira eficaz, já que a aluna era iniciada nos conhecimentos mais simples, e posteriormente, aos mais complexos. Finalizando toda a trajetória com os conhecimentos acerca da maternidade que era associada ao que se entendia enquanto o “destino das mulheres”.

Considerações finais

Em um contexto de efervescência das discussões acerca da educação feminina e das possibilidades de profissionalização das mulheres, surgia a educação doméstica como uma alternativa em favor do direito à educação. Entretanto, apesar de permitir o acesso das moças à escola, ela estabelecia um ensino muito restrito no quesito de possibilidades profissionais, marcado pela idealização do espaço doméstico como lugar de promoção e pertencimento das mulheres.

Embora, fosse comum discursos de que a educação doméstica possibilitaria a valorização feminina, em um mundo que menosprezou por tanto tempo as mulheres, essa educação negava-lhe o direito de escolha sobre qual o seu destino seria, ao reiterar



a escola como espaço de formação de donas de casas, sem permitir outras possibilidades.

Esse ensino era explicitamente generificado, impondo valores acerca do feminino e na produção de uma feminilidade forjada na escola. Ou seja, a instituição escolar foi utilizada como dispositivo disciplinar na educação dos sentidos e sensibilidades femininas para serem subservientes e domesticadas a partir de uma performance do gênero como o velho lema: “bela, recatada e do lar”.

Além disso, no caso da Escola Doméstica, ela tinha um caráter elitista, funcionando como um lugar de distinção de uma elite branca. Mesmo que, durante as primeiras décadas de funcionamento, a manutenção dessa instituição ficava a cargo do Governo do Estado, pois os valores das matrículas e mensalidades não eram suficientes.

A partir da análise das fontes, foi possível perceber que a Escola Doméstica funcionava enquanto uma instituição disciplinar produtora de discursos acerca da feminilidade, ao oferecer um curso de formação para donas de casa, baseado em saberes científicos que visavam a mulher enquanto a grande responsável pela atividade doméstica. Portanto, às mulheres estava reservada a função da dona de casa, independentemente, do seu interesse ou gostos pessoais.

Para que a educação para o lar fosse eficiente, toda uma áurea acerca da missão da mulher e do valor do seu trabalho era forjada. Nesse sentido, a mulher personificava o lar, sendo as imagens sobre o feminino inseparáveis do ambiente doméstico. Assim, a disciplina funcionava de maneira mais eficiente que a violência física em obter das mulheres o comportamento almejado.

Data de Submissão: 23/02/2022

Data de Aceite: 12/11/2022

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **História:** a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007, p. 101-112.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O Tecelão dos Tempos.** Novos Ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

AMARAL, C. C. G. **Fundamentos de Economia Doméstica:** Perspectiva da condição feminina e das relações de gênero. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

AZEVEDO, A. A Nova Arte Culinária. **Revista Escola Doméstica.** Natal, ano. I, n. 2, novembro de 1925.



BARROS, E. D.; MESQUITA, N. (Org). **Escola Doméstica de Natal**: 100 anos em retratos. Natal: ED. do autor, 2014.

BONILHA, L. R. C. M.; RIVORÊDO, C. R. S. F. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 7-13, 2005.

BRAGHINI, K; MUNAKATA, K; OLIVEIRA, M. A. T. **Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, pp. 191-219.

CASTRICIANO, H. **A Educação da Mulher no Brasil** (edição fac-similar). Natal: Sebo Vermelho, 2011.

FERNANDES, C. N. **Menina Feia e Amarelinha**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1973.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V**. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, pp.115-192.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 30-42.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

LAMARTINE, M. de L. O Lar Ideal. **Revista Escola Doméstica**. Natal, ano I, n. 2, novembro de 1925.

LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Escola Doméstica de Natal**. D. E. L, 1945.

LIMA, D. P. C. A Escola Doméstica de Natal e as Ecoles Ménagère na Suíça. *In*: LIMA, D. P. C. **Noilde Ramalho**: uma história de amor à educação. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004, pp. 212-227.

LOURO, G. L.; MEYER, D. A escolarização do doméstico. A construção de uma Escola Técnica Feminina (1946-1970). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 87, 1993, pp. 45-57.



LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, pp. 09-42.

OLIVEIRA, M. T. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, M. T. **Sentidos e sensibilidades: sua educação na História**. Curitiba: UFPR, 2012, p. 07-19.

PESAVENTO, S. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**. Coloquios, 2005. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>. Acesso em: 24 fev. 2011.

PILLA, M. C. B. A. As habilidades da anfitriã: casa bem dirigida, mulher bem preparada. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Simpósio Temático 6: Comida e Gênero, Florianópolis, p. 1-4, agosto de 2008.

PINSKY, C. B. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

RAMALHO, N. Reminiscências. *In*: LIMA, D. P. C. **Noilde Ramalho: uma história de amor à educação**. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004, pp. 66-107.

SANT'ANNA, D. B. Higiene e Higienismo entre o Império e a República. *In*: PRIORE, M. D; AMANTINO, M. (orgs.). **História do Corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SHAPOCHNIK, N. Cartões Postais, álbuns de família e ícones da intimidade. *In*: NOVAIS, F. A.; SEVCENKO, N. **História da Vida Privada no Brasil**. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 423-512.

SEVCENKO, N. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: NOVAIS, F. A.; SEVCENKO, N. **História da Vida Privada no Brasil**. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 7-48.

SILVA, G. M.; FERREIRA, N. V. C. Formação feminina na escola doméstica Dona Júlia – Cuiabá-MT (1946-1949). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-20, 2020.

SILVA, P. V. N. **A Escola Doméstica de Brazópolis: A educação profissional feminina nas montanhas mineiras (1927-1965)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 09 de dezembro de 2019.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**. 3 ed. Campinas: autores Associados, 2005.

SOARES JÚNIOR, A. S. **Physicamente Vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942)**. João Pessoa, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SOARES JÚNIOR, A. S.; GALDINO, V (orgs.). **Escritas do Sensível: experiência, história cultural e práticas educativas**. João Pessoa: Ideia, 2018.