

**A EDUCAÇÃO ALIMENTAR COMO ARTE CULINÁRIA:
ALIMENTAÇÃO, GÊNERO E SENSIBILIDADES NA HISTÓRIA
(NATAL, 1914-1945)**

**NUTRITION EDUCATION AS A CULINARY ART:
ALIMENTATION, GENDER AND SENSIBILITIES IN HISTORY
(NATAL, 1914-1945)**

Vitória Diniz de SOUZA*

Resumo: O objetivo desse artigo é identificar as práticas discursivas e não-discursivas acerca da educação alimentar produzidas pela Escola Doméstica que visavam educar os sentidos e sensibilidades das futuras “donas de casa” formadas pela escola. Essa instituição de ensino doméstico foi inaugurada em 1914 na cidade do Natal no Rio Grande do Norte. Visto que, nesse período, surgiu a defesa da educação alimentar nas escolas em conjunto de diversas iniciativas políticas de intervenção desse espaço. Sendo as mulheres o principal objeto desses discursos que atribuíam a elas e a sua educação principal meio para promover essas transformações. Portanto, esses discursos visavam a produção de novas práticas alimentares a partir da educação dos sentidos e das sensibilidades promovendo novos modos de subjetivação.

Palavras-chave: História da Educação Alimentar; Gênero; Sensibilidades.

Abstract: The main goal of this article is to identify the discursive and non-discursive practices about nutrition education produced by *Escola Doméstica* that aimed at educating the future housewives' senses and sensibilities. This domestic education institution was opened in 1914 in Natal city in Rio Grande do Norte. Thus, in this period, emerged the defense of nutrition education at schools and several political initiatives of the intervention in that space. Being the women the main object of these discourses that attributed to them and their education the key way to promote these transformations. Therefore, these discourses aimed at the production of new eating practices starting with an education of the senses and sensibilities and promoting new types of subjectivation.

Keywords: History of Nutrition Education; Gender; Sensibilities.

Introdução:

A arte culinária, com o desenvolvimento da civilização e o aperfeiçoamento da educação doméstica da mulher, tem sido cultivada como qualquer outra arte. Outrora, as moças se envergonhavam de ir à cozinha preparar qualquer acepipe; no entanto, sabiam fazer, e com perfeição, o labirinto, a renda de bilros, o tricot e emfim toda a sorte de trabalhos de agulha (AZEVEDO, 1925, s/p).

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de Mestrado Pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Diversidade (GEPHED/CE/UFRN). E-mail: vitoria4218@gmail.com

O entendimento da culinária como um tipo de arte não é recente, na verdade, figuras como *chefs* comandando mais de uma dúzia de funcionários em cozinhas de restaurantes renomados, nos quais cada prato é consumido por altos valores, são antigas. No entanto, a compreensão de que aquilo que era produzido em casa, na cozinha familiar, como uma forma de arte é pouco usual e relativamente recente. Assim sendo, o trecho acima foi retirado de um artigo intitulado *A nova Arte Culinária* publicado na *Revista Escola Doméstica*, um periódico produzido entre 1925 a 1926 na cidade do Natal, no Rio Grande do Norte. Essa revista era elaborada e editada por alunas e professoras(es) da *Escola Doméstica*, uma escola de ensino doméstico destinada para as jovens moças da elite potiguar e o texto acima foi uma das teses de conclusão de curso assinado pela aluna Alda Azevedo¹.

É possível perceber na citação acima uma das prioridades da educação doméstica: ensinar as jovens moças sobre os encantos da cozinha e a necessidade da mulher saber cozinhar. Dessa maneira, encontraram uma via de aproximação entre as jovens mulheres da elite potiguar ao ambiente da cozinha, elevando o seu status, ao nomear esse espaço como um ateliê artístico, onde são produzidos não apenas pratos culinários, mas obras de artes que seriam apreciadas pela família. Toda essa narrativa em torno da cozinha fazia parte das tentativas de educação feminina que preocupavam-se com a organização dos lares da elite brasileira no início do século XX.

Com efeito, o objetivo desse artigo é identificar as práticas discursivas e não-discursivas acerca da educação alimentar produzidas pela *Escola Doméstica* que visavam educar os sentidos e sensibilidades das futuras “donas de casa” formadas pela escola. Os discursos acerca da importância da qualidade da alimentação começaram a se popularizar no final do século XIX e início do século XX, ganhando defensores em vários lugares do mundo. Nesse ínterim, surge a defesa da educação alimentar nas escolas em conjunto de diversas iniciativas políticas de intervenção desse espaço. Dessa maneira, surge diversos discursos em torno da responsabilidade das mulheres em provocarem essas transformações devido a sua condição como “mulheres” e “donas de casa”, aquelas responsáveis pela produção dos alimentos no meio familiar. As escolas de ensino doméstico se tornaram os principais expoentes desses discursos, como é o caso da *Escola Doméstica*. Essa nova educação alimentar estava embasada nos conhecimentos científicos produzidos pelos saberes da medicina, biologia, nutrição. Nesse sentido, foi encontrada a maciça produção de discursos em torno da configuração de novas práticas alimentares que fossem padronizadas a partir do que se entendia como higiênico e saudável. Sendo as mulheres o principal objeto desses discursos que atribuíam a elas e a

sua educação como principal meio para promover essas transformações. Esses discursos visavam a produção de novas práticas alimentares a partir da educação dos sentidos e das sensibilidades promovendo novos modos de subjetivação.

Esse trabalho adota a perspectiva histórica de análise das fontes selecionadas, encontradas durante a minha pesquisa acerca do ensino doméstico, realizada no Rio Grande do Norte. Durante essa pesquisa, foram encontrados discursos acerca da importância do consumo de uma alimentação saudável produzidos por professores(as) e alunas da *Escola Doméstica*. Dessa forma, procuro analisá-los com o auxílio do método da análise do discurso inspirado pela obra de Michel Foucault (1999; 2008) e do trabalho do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007; 2009; 2019) que entende que as fontes devem ser entendidas como discursos produzidos no passado, sendo a sua produção e transformação em fonte histórica perpassada por relações de poder. Por isso, a leitura desses discursos deve ser feita através de uma análise externa, que “implica perguntar a respeito de suas relações com aquilo que o cerca, com aquilo que o situa num dado tempo, espaço, sociedade, cultura, relações políticas, econômicas, ou seja, perguntar-se por aquelas condições que permitiram sua emergência” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 236). E uma análise interna, “tomá-los como sendo em si mesmos um acontecimento, um evento que merece ser interrogado enquanto tal [...] o texto dos discursos tem uma espessura própria, tem regras de constituição e de produção, tem uma estrutura interna que precisa ser analisada” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 237). Os textos analisados se apropriam de certos conceitos com embasamento científico como os da higiene alimentar e química dos alimentos. Ou seja, constituem parte de uma formação discursiva acerca da nutrição e seus impactos no corpo humano, relacionando-se com uma gama de discursos acerca do corpo saudável e da importância da educação alimentar.

Assim, procurei encontrar como foram estabelecidas as formações discursivas acerca da educação alimentar, como uma formação discursiva (re)elaborada pelo discurso científico, médico e da economia doméstica. Nessas práticas discursivas, encontrei dispersões e singularidades como é o caso da *Escola Doméstica*, a única escola de ensino doméstico no Brasil, inaugurada em 1914 e inspirada nas *École de Menagère*² da Suíça, escolas destinadas para as jovens acima dos 15 anos, após a finalização do que correspondia ao Ensino Primário. Na Suíça, essa modalidade de ensino era obrigatória para todas as moças, com o objetivo de educar as mulheres para a sua atuação na família (PESSOA, 2004). Antes mesmo dos discursos sobre a importância da educação alimentar ganharem relevância no Brasil, na escola já se desenvolvia um trabalho com essa

proposta. Essa escola vivia um certo isolamento no Brasil, por ser a única do gênero e ter sido implementada em um dos estados mais pobres do país. Apesar de manter vínculos com as organizações de ensino doméstico da Europa, como as da Suíça, e principalmente, da Bélgica.

Pensando em todas essas questões, articulei outros conceitos durante essa análise como o de gênero, pois, durante a leitura dessas fontes percebi o forte apego a determinação de certos papéis de gênero, como o caso da elaboração de um padrão de feminilidade baseado na imagem da “dona de casa”. Nesse sentido, entendo gênero como uma categoria analítica acerca das diferenças atribuídas ao sexos, responsáveis por criarem discursos, performatividades, modos de subjetivação e hierarquias acerca do corpo. Dessa maneira, dialoguei com teóricas dessa área como Judith Butler (2003; 2019) e Guacira Louro (2003; 2008; 2019).

Além disso, esse é um trabalho de história da educação, por isso, adotei a abordagem dos estudos acerca da educação dos sentidos e das sensibilidades e sua história, como teorizada por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2012; 2017). A história da educação dos sentidos e das sensibilidades busca compreender como foi possível, ao longo do tempo, educar os sentidos e forjar as sensibilidades, ou seja, “a educação dos sentidos e das sensibilidades parece um domínio promissor para tentarmos compreender aquilo que não é evidente, aquilo que é de difícil captura” (BRAGHINI; MUNAKATA; OLIVEIRA, 2017, p. 20). Desse modo, compreendo que a educação dos sentidos se produz através de práticas discursivas e não-discursivas que tem a experiência e a percepção no seu horizonte de intervenção. Uma educação que produz discursos, representações, imagens e hierarquiza, valorizando certas práticas e rejeitando outras. Nesse sentido, esse estudo procura entender como a educação alimentar educava os sentidos e produzia práticas de preparação e higienização dos alimentos, de adestramento dos corpos que consome esses alimentos, que também, se relacionava com comportamentos coletivos e individuais. Uma educação que estabelece critérios de *generificação* sobre quem deve produzir, preparar e receber a comida. Os sentidos podem ser entendidos como a visão, o tato, o olfato, a audição e o paladar, como também, as emoções, as sensações, os pensamentos, os prazeres.

Portanto, esse artigo se organiza em duas partes, a primeira, intitulada *A busca por uma nova educação alimentar e pelo corpo saudável*, discorrerei sobre como entre os séculos XIX e XX houve transformações nas relações entre alimentação e saúde, sendo recorrente práticas discursivas acerca da importância do cuidado com o corpo e sobre a necessidade da higienização dos alimentos e da compreensão dos perigos e benefícios da

comida. Idealizando a escola como um espaço propício para a difusão de práticas alimentares saudáveis. E na segunda parte, intitulada *A Escola Doméstica e a educação dos sentidos do paladar através da culinária*, analiso os discursos produzidos na escola sobre a “nova arte culinária” e a importância de uma educação feminina que privilegiasse a educação alimentar para as futuras “mães de família” que seriam responsáveis pelo preparo desses alimentos.

A busca por uma nova educação alimentar e pelo corpo saudável:

Alimentar-se é uma prática dinâmica que se modificou ao longo do tempo, ela não é neutra e também se estabelece a partir de relações de poder. Sendo o estudo acerca da história da alimentação atravessado pela questão dos discursos, das representações, do imaginário, das sociabilidades e das sensibilidades. Segundo Carlos Roberto Antunes dos Santos (2005, p. 12-13):

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Nesse sentido, o que se come é tão importante quanto quando se come, onde se come, como se come e com quem se come.

Conforme Henrique Carneiro (2003), a alimentação pode ser interpretada a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, como se formaram os hábitos alimentares, de como determinados padrões de consumo se estabeleceram e se alteraram. Além disso, a alimentação tem se tornado um aspecto incontornável dos mais diversos estudos e sua onipresença em todas as sociedades passou a ser considerada por especialistas como uma chave mestra para perceber os mais diversos aspectos, ideias e conflitos de todos os povos e épocas.

Ao longo do século XIX, o conhecimento científico foi consolidando-se entre muitos estudos acerca do funcionamento do corpo humano, e principalmente, em relação ao efeito da presença das bactérias e microrganismos. Apesar da criação do microscópio ser atribuída a Antonie van Leeuwenhoek em 1673, suas descobertas só vieram a ter um impacto significativo na formação das ciências no século XIX. A invenção das conservas em vidros ou latas fervidas, em 1804, tornou possível o armazenamento e transporte dos alimentos. Por conseguinte, ocorreu a criação do primeiro refrigerador, em 1851, e a

viagem do primeiro navio frigorífico da Argentina para a Europa, em 1876, aspectos que possibilitaram uma nova maneira de produzir e comercializar os alimentos (CARNEIRO, 2003). Todas essas criações foram muito benéficas para a qualidade alimentar e também reordenaram os hábitos das populações no mundo todo.

Ademais, as ciências da nutrição vieram a se constituir um campo de estudo nesse período, provocando mudanças significativas nos discursos acerca dos efeitos da alimentação no corpo humano e das melhores maneiras de se produzir, preparar e consumir. De acordo com Eronides da Silva Lima (2000, p. 40-41):

Isso põe em evidência o surgimento, no interior das ciências médicas, de uma nova racionalidade essencialmente instrumental, e é por esta ótica que deve ser analisada a gênese e a constituição da educação alimentar. Havia um problema social a ser resolvido, pois o estado das sociedades indicava que a maioria da população vivia em subalimentação, ao passo que uma minoria desperdiçava alimentos comprados. A nova era da nutrição estava vinculada a essa causa social que mobilizou os países a encará-la a seu modo, contando, para isso, com a criação dos institutos de pesquisa e ensino, tendo em vista uma distribuição racional de alimentos que todos pudessem comer.

A situação da fome no mundo passou a ser alvo da preocupação de médicos e cientistas que, a partir desse momento, passaram a realizar campanhas em torno da necessidade de políticas alimentares, o combate à mortalidade infantil e às doenças. Segundo Eronides da Silva Lima (2000) uma vez estabelecidos os princípios da bioenergética, o conhecimento do valor biológico dos alimentos e sua utilização no organismo ganharam impulso com a descoberta das vitaminas. Com isso, estava criada a ciência da nutrição, assegurando, portanto, o estudo científico rigoroso da relação dos alimentos com a vida. O movimento eugenista também teve um papel central no estabelecimento de novas práticas discursivas acerca da educação alimentar como meio de “aperfeiçoamento racial” e defendendo que a “degeneração racial” estava na subalimentação do povo.

Em meio a essas discussões, surge a defesa da educação alimentar nas escolas, sendo esse espaço reconhecido como um lugar de intervenção e de inculcação de valores saudáveis e higiênicos. Buscando, dessa maneira, romper com o passado desregrado, sem critérios de seleção do que era consumido pelo corpo. Sendo a materialidade humana, esse corpo, alvo do poder científico, educacional e político. De acordo com Silvana Vilodre Goellner (2013) o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos. Não é portanto algo dado *a priori* nem mesmo é universal, o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e

tecnológico de cada cultura, como suas leis, seus códigos morais, representações e discursos. Michel Foucault (1993; 2007) trouxe contribuições importantes ao tematizar sobre como o corpo é alvo do poder de diferentes disciplinas de forma a docilizá-lo, a conhecê-lo e controlá-lo no detalhe. Essas instituições disciplinares como os hospitais e as escolas foram fundamentais em elaborarem novas concepções e novas práticas de cuidado sobre o corpo. Fortalecendo o discurso acerca da importância do corpo saudável, higiênico, normalizado e potencializado.

Essa educação do corpo percorria a educação dos sentidos e das práticas de subjetivação, procurando construir esse “cidadão moderno” com estilo de vida, higiênico, ordeiro e saudável. Esse movimento de promoção de uma nova educação alimentar abarcou outros lugares do mundo, como é o caso da Colômbia, onde, de acordo com Claudia Ximena Herrera Beltrán (2012), a proibição de alguns alimentos, como o álcool e a gordura, vinha fundamentada por discursos acerca da necessidade de evitar-se a ruína física e moral do povo, instruindo-os devidamente na escola, mudando seu estilo de vida através da higiene. Como meio para a concretização desse projeto, os discursos acerca da necessidade de se educar as meninas para agirem como condutoras dessas transformações ganharam destaque. Na Colômbia, por exemplo, a educação feminina passou a ser considerada importante dada as “funções” que as mulheres deveriam cumprir socialmente. Seu suposto “lugar na família”, assim como a sua educação moral a obrigava a uma educação restrita em atividades e ensino voltados para a educação doméstica, que incluía a seleção, compra, organização e preparação dos alimentos.

O caso da Colômbia é muito parecido com o do Brasil que foi muito influenciado pelo movimento de educação doméstica da Europa liderado por organizações filantrópicas lideradas por mulheres, médicos, políticos que viam na educação doméstica um avanço no que consistia a questão da educação feminina. Conforme Célia Chaves Gurgel do Amaral (2002), os vários cursos de educação doméstica foram criados na Europa nas últimas décadas do século XIX, uns pela iniciativa particular, outros pelo Estado, com o argumento de manter a estabilidade da família. Segundo a autora, na Bélgica, após uma revolta em 1886, concluiu-se que a causa da crise era as péssimas condições de vida das famílias dos operários e que esta era ocasionada pela péssima organização dos lares, incapacidade do trabalho doméstico das mulheres, sua ausência da administração e direção do lar.

A educação doméstica fazia parte dos estudos acerca da Economia Doméstica, área que surgiu 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, foi utilizada pelos “terapeutas familiares” na manutenção do “espírito doméstico” da mulher. A instrução feminina, portanto, passou a ser reivindicada tanto para capacitar a mulher para o mercado de trabalho quanto para desenvolver bem as atividades domésticas.

Situava a mulher como uma pessoa voltada para as atividades exclusivamente femininas, objetivando amparar a família e educar a mulher para a domesticidade. Cabia à mulher os cuidados com os filhos, a manutenção do equilíbrio emocional do lar, administrar e organizar os serviços domésticos, preparando e cuidando das refeições, saúde, habitação, vestuário e do orçamento familiar. No movimento era prevalecente a ideia de que a mulher poderia se profissionalizar, mas em profissões condizentes com sua “vocação de esposa e mãe”. Nesse sentido se contrapôs ao movimento feminista emergente para, em um momento posterior, rediscutir o sentido de domesticidade e as práticas femininas (AMARAL, 2002, p. 8).

A Economia Doméstica já vinha sendo introduzida no Brasil por meio das escolas femininas religiosas, desde o século XIX, que desprendia parte do ensino para o desenvolvimento das “prendas domésticas”, como bordado e costura. Porém, essa área de conhecimento não se resumia a apenas isso, ela incorporava também noções de psicologia, pedagogia, sociologia, economia, medicina, química e nutrição. Compreendia-se por meio dessa combinação uma espécie de “formação integral” da mulher enquanto sujeito feminino, a partir das expectativas em torno do que se esperava da mulher naquele momento.

No caso da educação alimentar, ela estava baseada na incorporação da higienização dos alimentos, na criação de regimes dietéticos para os diferentes tipos de corpos e necessidades, no estudo da composição química dos alimentos, na combinação entre os diferentes produtos alimentares, na fiscalização da comida industrializada, sendo tais conhecimentos reconhecidos como essenciais para a atuação da dona de casa moderna. Além disso, com o fortalecimento da sociedade capitalista procurava-se por meio dos cursos e manuais de educação doméstica recomendar às mulheres que economizassem, sendo responsabilizadas pelo gerenciamento das despesas domésticas e ensinadas a preparar tudo que fosse possível por elas mesmas e, dessa maneira, desprender gastos apenas se fossem realmente necessários (MALUF & MOTT, 1998).

Segundo Guacira Louro (2018, p. 448), “as concepções de educação feminina eram múltiplas, entretanto, um discurso ganhava hegemonia, o da mulher como o pilar de sustentação do lar”. O início do século XX foi um momento crucial no processo de

escolarização no Brasil e, no caso da educação feminina, ela passa a ser percebida como condição essencial para a formação das jovens moças. No entanto, não é qualquer educação, mas uma educação pautada na inculcação dos “valores da família”, de sujeição da mulher como filha, esposa e mãe responsável pelo cuidado do marido e dos filhos, quase exclusivamente. Sendo o trabalho aceito apenas em situações nas quais os homens (arquétipo do provedor) não conseguisse suprir as necessidades da família ou quando a mulher não fosse casada e precisasse cuidar da sua própria sobrevivência.

Essas definições foram importantes por separar e categorizar as mulheres que fazem parte da norma: brancas, casadas, pilar da família, senhoras do lar; e aquelas que não se enquadravam nesse modelo: mães solteiras, pobres, negras, trabalhadoras em profissões supostamente “não femininas”. Na *Escola Doméstica*, por exemplo, essas definições estavam presentes na maioria dos discursos proferidos pelos seus idealizadores, professores e alunas. Esse aspecto demonstra a preocupação com o tipo de educação que estava sendo conduzida na escola e quais eram as mulheres que recebiam esse ensino. Essa instituição foi criada como uma alternativa em relação as escolas de confissão católica que existiam na cidade do Natal, direcionada para as famílias que tinham o interesse em colocar suas filhas em uma escola de educação laica, não importando qual era a religião da aluna.

O Curso Doméstico ministrado nessa escola, geralmente, tinha a duração de cinco anos³ e era composto por matérias nomeadas como intelectuais, como português, francês, inglês, álgebra, aritmética, história, geografia, química, física, e matérias nomeadas como técnicas, como ordem doméstica, cozinha, costura, lavanderia, leiteria, jardinagem, avicultura, higiene do lar, higiene alimentar, educação social, puericultura, pedagogia. Como também, matérias nomeadas como estéticas, como música, canto e desenho e, por fim, a matéria de educação física que não se enquadrava nos grupos anteriores. É interessante notar que apesar do caráter impositivo de funções associadas a administração do lar, o seu programa era bem complexo em comparação a outros cursos destinados à educação de meninas. O diploma figurava o título de “dona de casa” para as formadas na escola, o que constantemente era alvo de comentários curiosos. Apesar da pouca garantia legal do título, as alunas formadas na *Escola Doméstica* de Natal eram consideradas “moças de boa-família” e casadouras, sendo, em sua maioria, filhas de coronéis, governadores, prefeitos, deputados, senadores, juízes, advogados, comerciantes. Ademais, é importante salientar que a escola foi criada pela *Liga de Ensino do Rio Grande do Norte*, instituição sem fins lucrativos, criada em 1911. Essa organização era formadas

por homens da elite potiguar que não apenas criaram essa escola, mas também, colocaram as suas filhas para estudarem nela.

Todas as matérias técnicas, de certa maneira, eram intermediadas pelos conhecimentos de higiene. Em relação a educação alimentar as que, diretamente, tratavam do assunto eram as de: higiene alimentar, cozinha, avicultura, jardinagem, leiteria e puericultura. Higiene alimentar, por exemplo, tinha o objetivo de ensinar as alunas a higienizar os alimentos, reconhecer se eles estavam em estado próprio para consumo, valor nutricional, tipos de dietas. Enquanto isso, cozinha tinha o enfoque de ensinar na prática como preparar alimentos higiênicos, nutritivos e saborosos. Avicultura era destinado ao asseio e criação de galinhas, perus, aves para o consumo familiar. Jardinagem tinha o propósito de ensinar as alunas a plantar, cuidar das plantas, combater moléstias, organizar hortas, árvores frutíferas para consumo doméstico, e também, a organização de jardins. Leiteria era destinada para a conservação e higienização do leite para consumo, bem como, para a produção de derivados, como queijos. No caso da puericultura, seu objetivo era educar as alunas acerca dos mais modernos métodos de cuidado de bebês e crianças, ou seja, articulava conhecimentos acerca do asseio dos alimentos destinados para o consumo infantil e, também, da produção do leite materno que perpassava a necessidade de uma alimentação saudável para a mãe (ou ama de leite)⁴.

O processo educativo da escola era pensado de uma maneira que provocasse a imersão da aluna em um conjunto de práticas educativas que simulassem a experiência do ambiente doméstico. Era um ensino que conciliava teoria e prática e se estabelecia intensamente pela experiência sensorial. Aliás, como tese de conclusão de curso, as alunas eram obrigadas a entregarem um texto sobre algum tema que abrangesse os conhecimentos aprendidos na escola, que variavam sobre música, ordem doméstica, culinária, jardinagem, cuidado com os bebês, costura, ação social da mulher. O objetivo era avaliar como essa aluna apropriou-se desses conhecimentos e como ela conseguia articulá-los em conjunto para situações fora da escola. Por isso, trouxe um deles para a produção desse artigo, *A nova Arte Culinária*, para identificar quais discursos formavam a escrita dessa aluna acerca da educação alimentar.

A Escola Doméstica e a educação dos sentidos do paladar através da arte culinária:

A educação moderna vae exigindo da mulher conhecimentos technicos de artes domésticas e é mister que ella esteja apta para desempenhar os encargos que essa missão lhe destina, afim de que possa, de um modo preciso, minorar o sofrer dos que lhe são caros e, indirectamente, o da collectividade. 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).

O trecho acima é muito significativo em relação as práticas discursivas acerca da educação feminina que eram hegemônicas no início do século XX. Essa educação era pensada de maneira a inculcar ideias acerca de um “dever” da mulher como uma “dona de casa”, pertencente à família. Isso é decorrência também da oposição ao movimento feminista que estava ganhando adeptas e fazendo as mulheres questionarem algumas dessas ideias. Sendo o antifeminismo uma figura presente na elaboração dessas práticas supostamente “modernas” em relação a educação feminina.

Ademais, em dois momentos nesse trecho, se associa a ideia da alimentação a alegria, a felicidade, ao cuidado, ao afeto. Como se o fato de comer bem fizesse da pessoa uma criatura alegre, contente com a vida. Bem como, visava que as alunas subjetivassem esses discursos, que elas acreditassem, realmente, que a elas estava destinada a “missão” de cuidar dos outros, de fazer a família feliz. Nesse sentido, estabelecia-se uma relação recíproca entre a suposta felicidade da mulher como “dona de casa” que vê-se contente em cuidar dos outros e faz as pessoas felizes por se alimentarem bem.

Percebe-se através desse trecho como as relações entre história da alimentação e dos estudos de gênero estão imbricados. Principalmente, por associar a ideia de que a cozinha é um espaço “naturalmente” feminino, sendo elas as responsáveis pelo cuidado com a alimentação das pessoas. A relação entre cuidado e feminilidade foi recorrente nos discursos acerca da educação feminina, seja no cuidado da família, como também, no caso dos discursos sobre a profissionalização feminina que atribuía as mulheres profissões relacionadas ao cuidado, como professoras, enfermeiras, babás, governantas, cozinheiras, secretárias e recepcionistas.

Por isso, a importância de dialogar com a área dos estudos de gênero durante a análise dessas práticas discursivas acerca da educação alimentar. De acordo com Judith Butler (2019) a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma. Partindo dessa perspectiva, Sara Salih (2015) define que gênero é um efeito e todos os corpos são "generificados" desde o começo de sua existência social. O gênero demonstra ser performativo, ou seja, constituinte da identidade que pretende ser, ou que simula ser. Não existe "ser" por trás do fazer, do atuar, do devir. A identidade é performativamente constituída pelas próprias "expressões" que supostamente são seus resultados.

Seguindo essa proposta, Guacira Louro (2008) afirma que gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, e os significados que lhes são atribuídos. Nesse sentido, o processo de construção da feminilidade perpassa pela elaboração de práticas discursivas e não-discursivas que se expandem em diferentes instâncias de poder. A escola é um espaço importante na inculcação dessas normas que se diversificam de diversas maneiras nesse lugar. Nesse caso, encontra-se na educação alimentar planejada pelo ensino doméstico a produção dessa norma de maneira complementar a construção de novas sensibilidades acerca do corpo e da alimentação. Como podemos observar abaixo:

Devemos notar também que, *de uma alimentação sadia, variada e nutritiva, depende a robustez do nosso corpo e do nosso espirito. A cozinha representa papel importantíssimo na saúde de um povo. Assim sendo é necessário que não sejam desconhecidos alguns preceitos de hygiene alimentar. Quantas famílias não há que são victimas de moléstias dos intestinos e de outros males em consequência de irregularidades evitáveis da alimentação* (AZEVEDO, 1925, s/p. Grifos Meus).

Como é possível perceber no trecho acima, por meio dessas práticas discursivas atribui-se ao espaço da cozinha lugar de reconhecimento e importância. 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 se adequariam, principalmente, pela discrepância entre o estilo de vida das famílias ricas, das de classe média e das pobres. Por exemplo, o que entende-se hoje como saneamento básico, acesso a água encanada e esgoto, não era comum nesse período. Aliás, é no final do século XIX e início do século XX, com a intensificação reformas urbanas, que instalam-se os primeiros encanamentos e sistemas de esgotos nas principais cidades, ainda restrito a bairros de elite (MURTHA; CASTRO; HELLER, 2015).

Esse processo de higienização se estendeu também para o corpo que passa a ser alvo de várias intervenções. Como visto no trecho anterior, as corporeidades deveriam ser robustas, saudáveis, higiênicas e, para isso, era preciso uma alimentação sadia e variada. O alimento era identificado como um meio de purificação não apenas do corpo físico,

mas também, do espírito. Desse modo, compreendia-se que as bebidas alcoólicas deveriam ser combatidas, as comidas gordurosas e os hábitos da escassez, de exagero e da gula (BELTRÁN, 2012). Pois, defendia-se que esses hábitos alimentares estimulavam comportamentos “impróprios” e “pecaminosos”, dessa forma, atribuía-se a alimentação saudável a responsável também pelo suposto “equilíbrio” da alma.

Essas práticas discursivas e não-discursivas dialogavam com o saber médico-científico praticado pelo movimento higienista que teve uma atuação significativa nas escolas. O objetivo era o cultivo de maneiras “civilizadas”, inculcadas por um cuidadoso processo que abrangesse não só a escolarização, mas também a orientação de outras práticas e costumes da vida social. Isso significava incluir no espectro das medidas fundamentadas pelo discurso médico-pedagógico diversas práticas, como cuidados com a higiene corporal, vestimentas mais adequadas ao clima e até indicações para as construções arquitetônicas, como o tamanho apropriado das salas e a posição das janelas (GONDRA, 2004; ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012).

Nesse sentido, os excessos na alimentação deveriam ser cortados para garantir o bom funcionamento do corpo e evitar o desenvolvimento de gorduras ganhadas por meio de alimentos calóricos e pouco nutritivos. Ação que já despertava o interesse de homens e mulheres serviram de modelo do corpo perfeito, um corpo estudado pela ciência, divulgado pelos médicos, ensinados pelos professores e desejado pelos alunos. Um corpo anunciado nas escolas, divulgado na imprensa e despertado na vida das crianças. Ser possuidor do corpo perfeito aos moldes médico-pedagógicos da época passou a ser divulgado também fora da escola como mecanismo de demonstração para a população do modelo (SOARES JÚNIOR, 2019).

Essas novas práticas alimentares causavam efeitos não apenas no modo de preparo dos alimentos, mas também, nas práticas de socialização:

A arte culinária não consiste somente na preparação e na variedade das iguarias; é preciso que sejam ellas bem arranjadas, apetitosas e graciosamente servidas. O bom prato deve agradar tanto pelo paladar quanto pela aparência: por isso torna-se indispensável à dona de casa a rigorosa inspecção no seu preparo e arranjo (AZEVEDO, 1925, s/p. Grifos Meus).

Além das inspeções de higiene sobre o alimento que seria consumido, era preciso dedicar certa atenção sobre como ele seria apresentado para os seus provadores. A aparência se tornava fundamental e, de acordo com o trecho acima, a responsabilidade dos arranjos e da decoração dos pratos é da “dona de casa”. Isso decorre também de novas maneiras de socialização que compreendiam a ação de comer – como jantares, almoços,

coquetéis – e que implicavam a reunião de pessoas selecionadas para saborearem essa comida que seria a grande atração desses eventos. Segundo Cecília Pilla (2008, p. 1):

A recepção na sala de jantar era palco dos espetáculos do bom comportamento, do exercício efetivo da arte da conversação, da etiqueta e do bom convívio social. Por trás disso estava toda uma *mise-en-scène* da preparação da casa, o luxo do mobiliário, a exposição da prataria, das finas porcelanas, dos cristais brancos ou coloridos, ao fino trajar do casal que recebia com distinção e preparo.

Nesse caso, é importante lembrar que essas características simbolizam os comportamentos de uma elite, o que não significa que todas as famílias se comportassem dessa mesma maneira. As práticas alimentares e de sociabilidades eram múltiplas, sendo esse padrão, exemplificado acima, hegemônico no que diz respeito a uma hierarquia social dos costumes ditos como “civilizados”, inspirados nos comportamentos da elite europeia. Conforme Nelson Schapochnik (1998, p. 501), para a sociedade brasileira da primeira metade do século XX: “Nas salas e salões, 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”.

De acordo com Jacques Donzelot (1980), o sentimento moderno de família teria surgido nas camadas burguesas e nobres do Antigo Regime estendendo-se, posteriormente, através de círculos concêntricos, para todas as classes sociais, inclusive o proletariado do fim do século XIX. Posteriormente, os procedimentos de transformação da família se instalaram nas sociedades modernas com um caráter particularmente policiado. O Estado, a partir desse momento, passou a produzir uma gama de discursos sobre a importância da alimentação, do cuidado com as crianças e ao combate da mortalidade infantil, em conjunto com a nascente medicina e com a Igreja. O propósito era a produção de corpos domesticados e fortes para o trabalho, assunto de interesse da nascente sociedade capitalista. Nesse sentido, buscava uma normatização dos hábitos e costumes civilizados para o ambiente doméstico, bem como disciplinar, enaltecendo a importância do corpo saudável, higiênico, normalizado e potencializado.

No Curso Doméstico o intuito era preparar a mulher para ser uma “dona de casa”, porém, não era qualquer uma, mas as moças da elite que viriam a se casar com políticos, advogados, médicos. Esses homens tinham uma vida pública e realizavam festas e jantares para receber aliados e estabelecer conexões. Por exemplo, na *Escola Doméstica* realizava-se jantares periodicamente com o intuito de receber pessoas da elite, como atividade pedagógica para as alunas aprenderem “boas maneiras”, como recepcionar os

convidados, preparar jantares e conduzir uma festa: “Há concertos, festas íntimas, conferencias e, às vezes, os visitantes almoçam 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).

O movimento da educação doméstica tinha o propósito de elaborar novas práticas familiares e estabelecer discursos acerca do que seria o espaço doméstico e o suposto *lar ideal*. Nesse sentido, a “dona de casa” era vista como peça fundamental nessas transformações. Segundo Michelle Perrot (2005) a ideia era transformar a dona de casa em uma profissional racionalizada. O ensino doméstico se desenvolvia na mecanização e organização científica do espaço e do tempo que transformava a cozinha em laboratório e a dona de casa em uma espécie de “engenheiro tayloriano”. Ou seja, através da reorganização da dinâmica do trabalho doméstico para torna-lo mais ágil e funcional, e desprendendo da dona de casa menos gasto de tempo e energia física.

Os discursos acerca da necessidade de “integrar a mulher na sociedade civil” (visão paternalista sobre a mulher e a necessidade de um homem tirá-la da ignorância) ganharam força. O seu novo “papel” é materializado pela ideia da “dona de casa cidadã”, ou seja, uma mulher do lar, mãe de família, marcada por uma norma de gênero rígida, mas que, no entanto, sua ação não se isola ao lar, ela também atua socialmente, mas cercada por certas limitações. Ela pode se preocupar com a questão da mortalidade infantil, da fome, das doenças, da assistência dos necessitados, sem, contudo, abandonar suas “obrigações” domésticas e sem inserir-se na vida política institucionalizada, como através do voto e da sua candidatura. O seu suposto “papel” exigia exclusiva dedicação a todos os detalhes da vida doméstica, como saber tudo sobre carnes:

A carne de boi transmite a tenia inerm e a de porco a tenia armada ou solitária e a trichina. *A carne de porco, depois de bem examinada, se há ou não ao nível do corte de suas fibras, pontos embranquiçados ou cisticercos, deve ser bem assada, torrada ou cozida. A boa qualidade das carnes depende da idade, pastagem, das condições de descanso do animal, da região donde é retirada e do preparo culinário. São toxicas as carnes dos animais cansados, jejuados e doentes* (AZEVEDO, 1925, s/p. Grifos Meus).

Essas recomendações na tese de conclusão de curso da aluna Alda Azevedo, estabeleciam critérios para o cuidado da carne dos animais, como do boi e do porco. É possível perceber que essas regras acerca do preparo das carnes perpassavam por uma preocupação com a educação dos sentidos das “donas de casa” que precisavam treinar visão, olfato e paladar para reconhecerem se tais alimentos eram saldáveis o suficiente

para o consumo humano. Além disso, tais regras determinavam quais deviam ser os procedimentos de preparo e de criação do animal que seria abatido para esse fim.

De fato, esse trecho está relacionado a uma formação discursiva acerca da alimentação que se relacionava com o conhecimento científico que causou efeitos não apenas na educação escolar, mas também, no modo de criação dos animais destinados para o consumo, passando a exigir critérios sanitários e de qualidade na produção desses alimentos. Ademais, para uma “dona de casa” reconhecer a qualidade dos alimentos era preciso ter acesso a uma educação interdisciplinar que incorporasse diversos saberes, acesso garantido pelo ensino doméstico. Outro alimento de importante cuidado que exigia uma matéria exclusiva na escola era o leite:

A composição química do leite varia conforme a idade, o descanso, a alimentação e o estado de saúde do animal. O valor do leite como alimento depende do cuidado que se lhe dispensa. Sua fácil alteração provem das vasilhas em que é depositado, das poeiras do ar, excreções bronchicas, etc. O leite, sendo um excelente meio de cultura de germes, deve ser rigorosamente cuidado. Por elle são vehiculados micróbios perigosos como os da diphtheria, tuberculose, gastroenterites, etc. (AZEVEDO, 1925, s/p).

O ato de cozinhar ganhou tamanha complexidade que passou a exigir conhecimentos acerca da composição dos alimentos, assepsia, criação de vacas leiteiras. Algumas dessas atividades eram simples como: aprender a higienizar vasilhas e instrumentos de cozinha. Além disso, a manipulação do leite ganhou destaque no processo de aprendizagem por ser o principal alimento consumido em uma casa de família, principalmente, aquelas com crianças. O leite de vaca e de cabra eram recomendados para crianças, desde que fossem bem higienizados e fosse possível saber a sua procedência. Recomendava-se, por exemplo, que se produzisse o próprio leite consumido em casa, caso tivesse espaço para isso, como, por exemplo, para as famílias que viviam na zona rural. Caso não fosse possível, era o Estado responsabilizado em fiscalizar e estabelecer as normas sanitárias. Aliás, a cozinha também passou a possuir normas:

Uma cozinha bem assejada e sabiamente dirigida é condição indispensável a um bom lar. É de grande influencia o local em que fôr ella situada, ao qual não deverá faltar ar fresco e puro e luz em abundancia; do contrario, torna-se-á um meio improprio, anti-hygienico e favorável ao desenvolvimento de parasitas e germes. A instalação de uma cozinha deve ser de accordo com a condição financeira do chefe da família; não são necessárias grandes despesas para termos uma cozinha que satisfaça as boas normas da hygiene (AZEVEDO, 1925, s/p).

Como percebido acima, essa nova educação alimentar não afetava apenas os modos de consumo dos alimentos, mas também, de organização dos espaços. Dessa forma, o movimento higienista tinha como objeto intervir em tudo o que era considerado sujo e perigoso para a saúde, por isso, os espaços insalubres eram alvo de críticas dos médicos. A cozinha era considerada um dos espaços mais fáceis de serem infectados pelos germes, já que, era o lugar onde os alimentos eram manipulados e chegavam alimentos de diversos outros locais que poderiam estar infectados e, se não fossem bem higienizados, poderiam se misturar aos outros e infectar as pessoas que fossem consumi-los.

É nesse contexto, por exemplo, que emergiu a ideia da cozinha branca, ladrilhada, espaçosa, clara, arejada, sendo necessária a sua limpeza diariamente. Conforme Georges Vigarello (1996) e José Gonçalves Gondra (2004) a limpeza envolveu o imaginário das cidades, sua tecnologia e sua resistência, e que a recodificação do próprio conceito de limpeza teve, na burguesia emergente, um agente decisivo por intermédio da escolha da cor branca como cor-objeto de tudo o que significava ser limpo. Portanto, dessa maneira, ela simbolizava a ausência da sujeira, pela facilidade de ver-se qualquer vestígio de sujeira em sua superfície. Essa preocupação também é percebida no trecho abaixo:

A dona de casa deve ser assejada e o mesmo deve exigir de seus empregados. *Ella não deverá consentir que a cozinheira e copeira enxuguem as mãos no avental, cusпам no chão, cocem a cabeça, etc.* Aos utensílios não lhes basta a boa qualidade: faz-se indispensável nelles rigoroso asseio. As vasilhas mal lavadas podem transmitir doenças perigosas (AZEVEDO, 1925, s/p. Grifos Meus).

Novamente, há o apelo para a “dona de casa” e o que ela “deve” ou não fazer. Assim sendo, esse enunciado possui não apenas uma função enunciativa clara do assujeitamento daquele que lê e escreve, mas também, exprime modos de subjetivação ao estabelecer que o caráter científico desse conhecimento o reconhece enquanto uma “verdade” e que precisa ser seguido à risca, pois, há consequências caso não o seja. O fato dessa tese ter sido publicada na revista da *Escola Doméstica* tem relação com a necessidade de comprovar como as alunas formadas saíam da escola muito bem instruídas, bem como, um meio de divulgar esses saberes para chegarem a outras mulheres que lessem a revista.

Além disso, a “dona de casa” a que se referia o texto é a mulher que tinha condições financeiras para contratar uma empregada. Poucas, nesse período, tinham como arcar com os custos e o luxo de manter funcionárias. Era sobre a mulher casada que recaía todas as responsabilidades sobre as tarefas domésticas, tendo ou não ajuda. Outro

aspecto interessante, é que ao longo da leitura dos textos dessa revista, não é a primeira vez que recomendou-se que haja controle sobre os modos da cozinheira contratada para preparar os alimentos. Todo o serviço doméstico, mesmo que não fosse feito pela “dona de casa”, “devia” ser supervisionado por ela durante todo o processo e se algo de errado acontecesse é sobre ela que recairia a culpa. De acordo com Margareth Rago (1985, p. 62):

A promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, e uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação, constituíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intrafamiliares. À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe, não obstante sua ampla utilização nas camadas pobres da população, como força de trabalho industrial.

Esse modelo de feminilidade foi incorporado pelo movimento de educação alimentar com o auxílio da educação doméstica que atribuíam as mulheres a responsabilidade de introduzirem nas famílias modos e hábitos higiênicos acerca da alimentação. Esses discursos produziam novas práticas alimentares que eram ensinadas nas escolas e implicavam toda uma educação dos sentidos e das sensibilidades acerca da feminilidade, do corpo, da comida, da infância, estabelecendo hierarquias entre o que era certo e errado nas maneiras de se alimentar.

Considerações finais:

Ao longo dessa pesquisa, foi possível identificar as práticas discursivas e não-discursivas acerca da educação alimentar produzidas pela *Escola Doméstica* que visavam educar os sentidos e sensibilidades das futuras donas de casa formadas pela escola. Todavia, isso não esgota as possibilidades de outros trabalhos que abordem esse tema, expandindo-se para outras fontes, o que contribuiria significativamente para essa temática de estudos. Nesse sentido, busquei relacionar em um mesmo trabalho as áreas de gênero, história da educação dos sentidos e das sensibilidades, das práticas discursivas e da alimentação, para, dessa forma, compreender as relações entre elas e sua complexidade no que refere-se a configuração de novos hábitos alimentares.

Com a eclosão do movimento higienista e de educação doméstica, a alimentação passou a ser alvo de estudos e experimentos como forma de inventar novos hábitos de consumo e maneiras de fazer. Maneiras essas mais higiênicas e condizentes com o saber

científico que era produzido por cientistas e médicos preocupados com a saúde da população e em controlar e docilizar seus hábitos. Esse movimento não ficou restrito apenas na educação escolarizada, perpassou diversas instituições de poder, como as leis, o mercado econômico, a imprensa. Uma intensa transformação que procurava modificar os costumes.

A *Escola Doméstica*, por exemplo, foi introduzida por Henrique Castriciano⁵, com o auxílio da *Liga de Ensino do Rio Grande do Norte* e do *Governo do Estado* com o propósito de modificar esses hábitos. Ademais, esses homens encaravam que era através da educação da mulher que essas mudanças poderiam acontecer, pois eram elas que cozinhavam e preparavam os alimentos para os seus familiares. Nesse período, perduravam imagens e discursos acerca do feminino muito rígidos a sua presença no lar como “dona de casa”, sendo a educação doméstica mais um meio para disciplinar essas mulheres a continuarem no lar e aprimorarem suas atividades nesse espaço. Buscava, dessa maneira, produzir corpos *generificados* e condizentes com a lógica dicotômica homem-mulher, público-privado, mesmo em um período de eclosão do feminismo e da luta das mulheres pelo direito ao voto, a educação e ao trabalho remunerado.

Essa era uma educação feminina que tinha como um dos horizontes de intervenção a percepção em relação a experiência alimentar, seja na produção, como no consumo. Uma educação dos sentidos que estimulava o raciocínio, imaginação, gostos, desejos, sentimentos. Por conseguinte, é no mundo sensível que a mente capta a realidade e a interpreta conforme as didáticas oriundas dos pais e de outras fontes. É a escola moderna que adquiriu o status de lugar privilegiado em formar, ou formatar sensibilidades, onde se definia quais deveriam ser estimuladas, quais experiências seriam vividas e aceitas para a formação do “novo homem” ou da “nova mulher”.

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. Porque essa “dona de casa” almejada precisaria reconhecer intuitivamente 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, pela educação dos sentidos.

Essas práticas educativas foram acompanhadas por uma “renovação educacional”, conhecida como *Escola Nova*. Ela tinha uma forte ênfase na educação da vontade, dos sentimentos, para o trabalho, todas afeitas à produção de novas

sensibilidades que emergiram de uma ação deliberada e dirigida sobre os sentidos humanos. Em suma, a educação alimentar seria uma das mais atuantes em educar esses sentidos.

Referências

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. O Discurso Médico-Higienista no Brasil no início do século XX. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-431, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. Menocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio. In: ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007, p. 101-112.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, pp. 223-249.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*. São Paulo: Intermeios, 2019.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. *Fundamentos de Economia Doméstica: Perspectiva da condição feminina e das relações de gênero*. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

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

BELTRÁN, Claudia Ximena Herrera. El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: hacia una historia de las relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. In: OLIVEIRA, Marcus Taborda de. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na História*. Curitiba: UFPR, 2012, p. 109-126.

BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Apresentação: Como e por que estudar a educação dos sentidos: trajetórias e motivações. In: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017, pp. 09-35.

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

BUTLER, Judith. 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.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e Sociedade: uma história da alimentação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, pp.115-192.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 30-42.
- GONDRA, José Gonçalves. *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Escola Doméstica de Natal*. D. E. L, 1945.
- LIMA, Daladier Pessoa Cunha. A Escola Doméstica de Natal e as Ecoles Ménagère na Suíça. IN: LIMA, Daladier Pessoa Cunha. *Noilde Ramalho: uma história de amor à educação*. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004, pp. 212-227.
- LIMA, Eronides da Silva. *Mal de Fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar*. Brasil, 1934-1946. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 10 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2018, pp. 371-403.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, pp. 09-42.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: Fernando A. Novais; Nicolau Sevcenko (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 367-422.
- MURTHA, Ney Albert; CASTRO, José Esteban; HELLER, Léo. Uma perspectiva histórica das primeiras políticas públicas de saneamento e de recursos hídricos no Brasil. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo, v. XVIII, n. 3, pp. 193-210, 2015.
- OLIVEIRA, Marcus Taborda de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Marcus Taborda de. *Sentidos e sensibilidades: sua educação na História*. Curitiba: UFPR, 2012, p. 07-19.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. As habilidades da anfitriã: casa bem dirigida, mulher bem preparada. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*. Simpósio Temático 6: Comida e Gênero. Florianópolis, agosto de 2008, pp. 1-4.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: autêntica, 2015.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005.

SHAPOCHNIK, Nelson. Cartões Postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: *História da Vida Privada no Brasil*. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 423-512.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. *Corpos hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924)*. 3 ed. João Pessoa: Ideia, 2019.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

¹ Infelizmente, não foi possível obter detalhes sobre quem era Alda Azevedo, as únicas informações disponíveis são: ela formou-se em 1925 e fazia parte do *Grêmio Littero-Musical Auta de Souza*, grupo responsável por editar a revista.

² *Écoles de Menagère* é o nome atribuído às escolas domésticas na França, Suíça e Bélgica.

³ Em maior parte do tempo, o curso doméstico teve a duração de cinco anos, sendo exceção entre os anos de 1919 a 1923, devido algumas modificações realizadas pela diretora Leonora James durante a sua administração. Aparentemente, o modelo não foi bem sucedido e voltou-se para a mesma quantidade de anos de antes.

⁴ Infelizmente, não encontrei quais seriam os manuais didáticos utilizados pela escola no ensino dessas disciplinas e as poucas informações que dispus para a escrita desse artigo foram encontradas no *Plano Geral de Ensino* da escola e na *Revista da Escola Doméstica*.

⁵ Henrique Castriciano de Souza (1874-1947) foi um intelectual e político potiguar. Nascido na cidade de Macaíba, interior do RN, foi apadrinhado pela oligarquia Albuquerque Maranhão, o que lhe permitiu desfrutar de uma posição de relevo 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 de Natal (1914).