



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARIANA MONTAGNINI CARDOZO

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORA EM LONDRINA:  
IEEL (década 1970)**

---

Londrina  
2021



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2021

MARIANA MONTAGNINI CARDOZO

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORA EM LONDRINA:**

IEEL (década 1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C268e Cardozo, Mariana Montagini.  
A educação do corpo da mulher em formação de professora em Londrina : IEEL (década 1970) / Mariana Montagini Cardozo. - Londrina, 2021.  
178 f. : il.

Orientador: Tony Honorato.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Educação do corpo - Tese. 2. Norbert Elias - Tese. 3. História da formação de professores - Tese. 4. Educação da mulher - Tese. I. Honorato, Tony . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIANA MONTAGNINI CARDOZO

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO  
DE PROFESSORA EM LONDRINA:**

IEEL (década 1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado  
Universidade Federal da Grande Dourados -  
UFGD

---

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 07 de maio de 2021.

*Dedico este trabalho à minha avó Maria Aparecida (in memorian).*

*Dedico aos meus pais, Maria Judith e Antonio Carlos, pelo grande incentivo e apoio.*

## AGRADECIMENTOS

Às pessoas que sempre me disseram que este era um espaço que eu poderia e deveria explorar, pois essas me incentivaram e me deram a coragem que faltava para tentar... e conseguir!

Mãe, obrigada por insistir tanto e acreditar em mim! Pai, obrigada pelas leituras e conselhos! Salete, obrigada por me ajudar a romper as barreiras que me impediam de tentar! Posso dizer... valeu a pena!

À pessoa que me ajudou muito a manter a sanidade, a alegria e o ânimo para continuar! Lucas, obrigada pelas conversas, pelo tempo dedicado a me ouvir, pelas risadas e – principalmente – pelo companheirismo!

À Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro e à Profa. Dra. Maria Luiza Macedo Abbud. Mulheres que tiveram um papel essencial na minha caminhada até aqui, tanto como professoras quanto como amigas. Vocês são referências pra mim!

Ao Prof. Dr. Tony Honorato, por ter compartilhado de todo esse processo e seus percalços comigo. Obrigada pelas conversas, pelo aprendizado que me oportunizou e principalmente por ter me permitido estudar uma temática que me motiva e instiga e, ainda, ter me apresentado e me direcionado nas envolventes leituras de “Norbert Elias” – com certeza, um marco na minha caminhada acadêmica.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza e Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pelo tempo dedicado a ler e pensar sobre o meu trabalho e por todas as contribuições que fizeram.

À minha irmã, Camila, por me entender tão bem e por estar sempre presente nos momentos em que eu mais precisei. Ao meu irmão Matheus, pelas tardes de deleite com seu violão – repletas de boa música e boas lembranças – e, também, pelo auxílio na escrita do “Abstract” deste trabalho.

À Carol, por toda vida vivida, pela que está por vir e, ainda, por – junto com Joaquín tão pequeno – ter me dado o presente de revisar este trabalho e ser uma das primeiras pessoas a lê-lo na íntegra, suas considerações foram essenciais. E às minhas amigas Chiara, Ana Soranso e Ana Nascimento – pela parceria e amor de sempre.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, por conceder o afastamento parcial de minhas atividades funcionais no período de realização deste trabalho. À equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi, que não mediu esforços para organizar minhas responsabilidades na escola, possibilitando assim minha liberação parcial.

À equipe do Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL, pela confiança em abrir o arquivo histórico e documental da escola para mim e por me receber prontamente nas muitas tardes dedicadas ao trabalho com esse acervo.

*“Quem tem consciência para ter coragem  
Quem tem a força de saber que existe  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra mola que resiste”*

*(Primavera nos Dentes / Secos e Molhados)*

CARDOZO, Mariana Montagnini. **A educação do corpo da mulher em formação de professora em Londrina: IEEL (década 1970).** 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

Compreender qual foi a perspectiva de educação do corpo da mulher em formação de professora anunciada nas práticas educativas do Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL, na década de 1970, foi o que motivou esta pesquisa. Como embasamento teórico para pensar a categoria historiográfica educação do corpo, debruçou-se nos estudos de Norbert Elias (1993; 2011). Pensando com Norbert Elias, a categoria historiográfica educação do corpo pôde ser entendida como um processo educativo no qual os indivíduos, no decorrer da sua vida, vão internalizando e naturalizando comportamentos, condutas, e construindo uma personalidade e consciência de si que são específicas à estrutura social e às redes de relações das quais fazem parte. Analisando as práticas educativas do corpo que permearam a formação de professoras no Brasil, a partir de uma perspectiva processual, foi possível apreender as diferentes práticas educativas que integraram esse processo formativo. A análise permitiu ainda a distinção dessas práticas a partir de diferentes parâmetros formativos: *a) as práticas de controle, inspeção e vigilância; b) os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos; c) as atividades e práticas educativas complementares.* Considerando os parâmetros formativos apreendidos e as fontes históricas disponíveis para a pesquisa (atas de reuniões, relatórios, programas de disciplinas e propostas pedagógicas) foi possível aproximar-se de uma perspectiva específica de educação do corpo das mulheres em formação de professoras que permeou a dinâmica educativa do Instituto Estadual de Educação de Londrina, na década de 1970. A delimitação temporal foi definida por se tratar de um período de transição na história brasileira, abrangendo desde alterações na organização política do país até mudanças legais no curso de formação de professores. Percebeu-se que, a partir das diferentes funções delegadas às mulheres naquele momento e da necessidade de as mesmas sincronizá-las nas distintas configurações que integravam, foram sendo definidos e divulgados comportamentos e condutas correspondentes – constituídos ao longo do tempo histórico – para atender a essas demandas sociais. Desse modo, essas práticas educativas imprimiam na mulher em formação de professora um conjunto de princípios, valores e comportamentos que eram socialmente reforçados – dentro e fora da escola – e que as educavam em uma direção muito específica. Assim, formou-se uma mulher professora que deveria apresentar comportamentos polidos, ser responsável e organizada, vestir-se com pudor, ser asseada, simples, porém saber expressar-se e comunicar-se sem exageros, ter autocontrole do seu próprio corpo e das suas emoções e pulsões, dominar com perfeição os conteúdos que envolviam a prática como professora, ser eficiente, passiva e dócil e, ainda, não esquecer de suas funções como mulher em uma sociedade na qual a configuração familiar e o lar ainda eram responsabilidades fortemente atribuídas a ela.

**Palavras-chave:** educação do corpo; Norbert Elias; história da formação de professores; educação da mulher.

CARDOZO, Mariana Montagnini. **The body's education of women in teacher education at Londrina: IEEL (1970s)**. 2021. 175 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

Understanding what was the perspective of the education of the woman's body in teacher education announced in the educational practices of the State Institute of Education of Londrina - IEEL, in the 1970s, was what motivated this research. As a theoretical basis for thinking about the historiographical category "body education", it focused on the studies by Norbert Elias (1993; 2011). Thinking with Norbert Elias, the historiographical category "body education" could be understood as an educational process in which individuals, throughout their lives, internalize and naturalize behaviors, conducts, and build a personality and self-awareness that are specific to the structure and the networks of relationships of which they are a part of. Analyzing the educational practices of the body that permeated the formation of teachers in Brazil, from a procedural perspective, it was possible to apprehend the different educational practices that integrated this formative process. The analysis also allowed the distinction of these practices based on different formative parameters: a) the practices of control, inspection and surveillance; b) content, disciplines and training knowledge; c) complementary educational activities and practices. Considering the formative parameters apprehended and the historical sources available for the research (minutes of meetings, reports, discipline programs and pedagogical proposals) it was possible to approach a specific perspective of educating the body of women in teacher education that permeated the educational dynamics of the State Institute of Education of Londrina, in the 1970s. The temporal delimitation was defined because it is a period of transition in Brazilian history, encompassing changes in the country's political organization and legal changes in the teacher formation course. It was noticed that, from the different functions delegated to women at that time and the need for them to synchronize them in the different configurations that they integrated, were being defined and disseminated behaviors and its corresponding conducts - constituted over historical time - to meet these social demands. In this way, these educational practices imprinted on women in teacher education a set of principles, values and behaviors that were socially reinforced - inside and outside the school - and that educated them in a very specific direction. Thus, a woman teacher was formed who should exhibit polite behaviors, be responsible and organized, dress modestly, be neat, simple, but know how to express and communicate without exaggeration, have self-control over her own body and her emotions and drives, mastering perfectly the contents that involved the practice as a teacher, being efficient, passive and docile and, also, not forgetting her functions as a woman in a society in which the family configuration and the home were still strongly attributed responsibilities to her.

**Key-words:** body education; Norbert Elias; history of teacher education; women's education.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Uniforme Obrigatório Feminino .....	123
<b>Imagem 2</b> – Desfile 7 de setembro – 1973 .....	144
<b>Imagem 3</b> – Fanfarra – 1973.....	144
<b>Imagem 4</b> – Recorte de Jornal – Peça: “A bruxinha que era boa” .....	146
<b>Imagem 5</b> – Recorte de Jornal – Peça: “O casamento da Dona Baratinha” .....	147
<b>Imagem 6</b> – Recorte de Jornal – Sistema de Crédito.....	149
<b>Imagem 7</b> – Recorte de Jornal – Sistema de Crédito.....	149
<b>Imagem 8</b> – Festa das Normalistas – 1978.....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMC	Educação Moral e Cívica
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IEEL	Instituto Estadual de Educação de Londrina
IEL	Instituto de Educação de Londrina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
O.S.P.B	Organização Social e Política Brasileira
PR	Paraná
TIPIE	Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
VGD	Estádio Vitorino Gonçalves Dias

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO: INTERLOCUÇÕES COM NORBERT ELIAS</b> .....	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL DA EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO BRASIL</b> .....	<b>57</b>
3.1	A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	68
3.2	A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ALCANCE .....	73
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA</b> .....	<b>115</b>
4.1	INDÍCIOS DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO IEEL. ....	120
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Início essa escrita com um parêntese, entendendo a importância e a necessidade de demarcar o *meu* lugar de fala. Sou mulher e sou professora, filha de professora primária. Minha mãe – formada pelo Instituto Estadual de Educação de Londrina - IEEL, em meados de 1970 – no ano de 2004, quando eu estava no 2º ano do colegial, sugeriu que fizesse o Magistério. Questionei o motivo, afinal não queria ser professora! Ela me disse que mesmo escolhendo outra profissão no Ensino Superior, fazendo o Magistério eu poderia garantir um diploma e, com isso, um emprego. Topei. Iniciei meus estudos no Magistério em uma escola profissionalizante daqui de Londrina. No decorrer do primeiro ano, fui me envolvendo com as disciplinas do curso (Sociologia, História, entre outras) e passei a ver a profissão de outra forma. Decidi que faria Pedagogia. Inicialmente minha mãe refutou, dizia que eu deveria seguir outra profissão. Afinal, – para ela – “Eu era muito inteligente e poderia fazer Direito”, resisti! Nesse mesmo período, algumas mudanças estavam em processo, e o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina - UEL incorporou a formação do professor primário além das demais habilitações. Desisti do Magistério, pois já sabia o que queria.

Lembro, como se fosse hoje, das apresentações das colegas de classe em torno das motivações para o ingresso em Pedagogia nos primeiros dias de aula, em 2006, na Universidade Estadual de Londrina – a sala era composta quase em sua totalidade por mulheres, havia apenas um homem em uma turma de 40 pessoas, que não chegou a concluir o curso. As respostas variavam e se repetiam em torno de: “Eu gosto muito de crianças”; “Depois de ter meus filhos, comecei a me interessar pela profissão”; “Quero ser mãe”, até motivos como “Tentei Psicologia, não passei, aí decidi por Pedagogia”. O meu, talvez ainda ingênuo e a nível de curiosidade, era porque “Acreditava na educação e no seu potencial transformador”. A partir desse momento, questionamentos tomaram conta do meu processo educativo. Passei a me interessar pela formação de professoras e sua história, e a sentir a necessidade de tentar compreender os processos e as estruturas sociais que influenciaram, determinaram e fizeram parte da construção dessa figura social com características tão próximas e, ao mesmo tempo, tão diversas.

Apresento esses breves parágrafos a fim de situar o meu lugar de fala a partir de um recorte do todo que integra a construção da minha personalidade, dos

meus comportamentos e da minha relação com os demais indivíduos em sociedade, como mulher e como professora. Destacando também o que pode ter sido o cerne do meu interesse, ou parte dele, em torno da temática aqui desenvolvida. Muito se poderia extrair dos parágrafos acima, muito se poderia interpretar e muito se poderia perceber a respeito das relações e das interdependências que envolvem e educam os indivíduos no decorrer da vida. Entretanto, as relações acima são apresentadas apenas enquanto um parêntese, recorte de um todo, da *minha* história que, pode-se dizer, não é só *minha*.

O lugar social ocupado por nós, mulheres, na sociedade – inclusive nos dias atuais –, a *violência* (velada ou não; emocional e/ou física) por nós vivenciada, os diferentes tipos de *opressão* a que somos e fomos submetidas histórica e cotidianamente, o sentimento de *inferioridade* e sua *expressão* materializada nas diferentes relações (trabalho, família, escola, etc.), são alguns dos problemas que motivaram a pesquisa aqui desenvolvida. Pensar sobre a educação das mulheres, considerando e se aproximando de suas características e processos históricos de constituição, questionando e compreendendo essas práticas educativas que desenvolveram e perpetuaram por tanto tempo um abismo na balança de poder na relação entre os sexos, mas que também possibilitaram rupturas e mudanças, é um dos desafios que provocaram a presente pesquisa. Portanto, entende-se e assume-se aqui o compromisso político com as mulheres que fizeram parte dessa história, com as que a constroem e escrevem no presente e – por que não? – com as que farão parte dela no futuro.

No curso do processo civilizador, mudam os problemas enfrentados pelas pessoas. Mas não mudam de uma maneira desestruturada, caótica. Examinando de perto, detectamos uma ordem específica mesmo na sucessão de problemas sociais humanos que acompanham o processo. Esses problemas também têm formas que são específicas de seu estágio particular. (ELIAS, 2001b, p. 24).

A pesquisa ora apresentada almeja compreender como se concebeu a *educação do corpo* da mulher em formação de professora<sup>1</sup> no Instituto Estadual de

---

<sup>1</sup> Dentre as muitas formas e possibilidades de denominar as mulheres em processo de formação de professoras – professoranda, normalista, ou, simplesmente, alunas –, neste trabalho, optou-se por denominá-las “mulheres em formação de professora”. Tal escolha resulta do entendimento da importância e necessidade – a partir do presente estudo – de demarcar o lugar social desse indivíduo como *mulher* que se encontra em um *processo educativo*, e por isso “*em formação de*”.

Educação de Londrina, na década de 1970. Tendo como enfoque a análise e o estudo dos documentos históricos encontrados no arquivo da escola, considerando que esses possibilitam certa apreensão da existência de uma perspectiva formativa específica e voltada para a educação do corpo dessa mulher. Assim, ao desenvolver o estudo proposto, buscou-se perceber, a partir da análise das fontes históricas disponíveis, quais disciplinas, quais discursos, quais saberes e quais práticas educativas contribuíram para a formação de uma determinada *conduta* e *personalidade* na estudante enquanto mulher e enquanto professora. Selecionou-se como lócus de estudo a primeira escola de formação de professores do município criada em 1945, o Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL.

Entendendo que os padrões de comportamento e de personalidade dos indivíduos em sociedade são constructos e resultados de processos temporais de longa duração e que se encontram em constante movimento e gradual transformação, volta-se o olhar para esse processo temporal mais amplo que constituiu e definiu a educação do corpo dos indivíduos na história. Desde o século XVI, encontram-se nos manuais sobre civilização e educação a preocupação com o autocontrole do corpo e das emoções. A partir do século XVIII, com a consolidação de conhecimentos específicos, o uso do corpo foi direcionado a práticas corporais que passaram a aparecer no currículo escolar, tais como ginástica e higiene (VEIGA, 2018). Na modernidade, o corpo passa a ser objeto de constante preocupação. Educar o corpo, um corpo saudável, obediente, um corpo socialmente adaptado e controlado fez parte do projeto civilizador que vinha se constituindo.

No processo de expansão e consolidação da sociedade ocidental civilizada e moderna, a preocupação com a educação do corpo surge com a função de formar comportamentos e costumes adequados a esta estrutura de sociedade que vinha se consolidando, a fim de cultivar um corpo saudável e disciplinado contribuindo para a naturalização de bons costumes, comportamentos e práticas socialmente aceitas e exigidas para a vida em sociedade. Neste sentido, a preocupação com a educação vai se tornando aspecto essencial no projeto civilizador na história de qualquer sociedade (LUCENA, 2017), uma vez que o processo civilizador integra

[...] demandas educacionais fortes pois impõe mudanças comportamentais muito específicas em todas as classes sociais numa direção também muito específica: a necessidade do autocontrole dos instintos e emoções em detrimento da coerção externa. (VEIGA, 2018,

p. 23 - tradução livre)<sup>2</sup>.

Considerar a história da educação do corpo na escola, é considerar as disciplinas voltadas ao corpo, pois é nesse momento em que a corporalidade recebe maior ênfase e atenção. Entretanto, é ir além dessa formação específica, uma vez que as “[...] experiências educacionais são recebidas simultaneamente pelo corpo, pelos sentidos e pelas emoções e não acontecem de forma isolada (*homo clausus*), mas sim em permanente interdependência com os outros seres e objetos” (VEIGA, 2018, p. 22, grifos da autora – tradução livre)<sup>3</sup>. Concebe-se a educação do corpo enquanto uma educação que não acontece isolada e/ou separada dos demais aspectos formativos da vida humana e que constituem o processo educativo, pois o corpo é social e indissociável desses aspectos. A educação, por conseguinte, é um processo que acontece em interdependência permanente com os diferentes aspectos que integram a vida em sociedade. Assim, *educação é educação do corpo, dos sentidos e das emoções*, e educar o corpo é educar para a vida, e essencialmente para a vida em sociedade.

Pensar a educação do corpo na formação de professores enquanto objeto historiográfico é pensar e considerar a amplitude dos processos educacionais que envolvem a formação da corporalidade na escola, pois a educação do corpo se entrelaça com as diferentes áreas de formação, seja por meio dos currículos, dos programas e das disciplinas escolares, seja na percepção e organização do espaço, tempo e mobiliário, seja a partir das concepções de higiene, jogos, recreio, castigos, recompensas e também das festividades presentes no fazer escolar (TABORDA DE OLIVEIRA; LINHALES, 2011). A educação do corpo na escola, portanto, compreende um processo formativo que vai além dos conteúdos explicitados, abrangendo a formação moral, a educação estética e a das sensibilidades.

No que se trata da educação do corpo na formação de professores, Honorato e Nery (2018), ao estudar essa formação na Escola Normal Paulista de 1890 a 1931, verificaram a existência de disciplinas e práticas escolares diferenciadas para o sexo masculino e feminino. A formação dos homens caminhava em direção ao

---

<sup>2</sup> “[...] stronger demands for education that imposed very specific behavioral changes on all classes in a very specific direction: the need for the self-control of instincts and emotions at the expense of external coercion” (VEIGA, 2018, p. 23).

<sup>3</sup> “[...] educational experiences are simultaneously received by the body, the senses, and the emotions and do not happen in isolation (*homo clausus*), but rather in permanent interdependence with other beings and objects” (VEIGA, 2018, p.22, grifos da autora).

desenvolvimento da força e disciplinarização dos corpos, e

[...] a do corpo feminino, rumo à estética do movimento, aos ritmos espontâneos e aos exercícios físicos, sem colocar em risco a condição de mulheres geradoras dos filhos da pátria que, a despeito, praticavam aulas de prendas enquanto os meninos realizavam exercícios militares. (HONORATO; NERY, 2018, p. 36).

Ainda de acordo com Honorato e Nery (2018, p.36), a educação do corpo na formação de professores “[...] não estava circunscrita a uma matéria ou atividade específica, e sim a um conjunto de saberes e práticas corporais curriculares (Ginástica, Música, Noções de Higiene, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Desenho)”. Assim, para compreender como se concebeu a educação do corpo da mulher em formação de professora, é necessário ir além do estudo das disciplinas escolares, compreendendo também a *cultura escolar* presente nesse espaço de formação e as diferentes práticas educativas dele característicos. Essa cultura escolar pode ser entendida como “[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10 – grifos do autor), compondo modos específicos de ser e agir nesse ambiente, definindo os lugares sociais e as condutas inerentes a cada indivíduo que o integra e que nele está inserido.

Desse modo,

[...] a instituição dos mais diversos saberes escolares e de práticas calcadas sobretudo no imperativo da educação corporal confere ao historiador da educação um campo fecundo de possibilidades pouco exploradas: o nascimento, a mudança e o desaparecimento de diversas disciplinas escolares; a instituição de práticas e rituais que enalteciam a formação do espírito através do investimento sobre o corpo, como as festas, o escotismo, os desfiles os batalhões escolares; a transformação de padrões de entendimento e de comportamento corporal no âmbito de diferentes culturas escolares (questões afeitas à sexualidade, à definição dos papéis sexuais, ao utilitarismo corporal, à violência material e simbólica à qual os corpos são submetidos etc.). (TABORDA DE OLIVEIRA; LINHALES, 2011, p. 405).

Sem perder de vista que a história da educação é marcada por situações de coerção, submissão, punição e medo, relacionada à desigualdade das relações de poder, destaca-se o lugar social ocupado pelas mulheres nesse processo histórico

desigual, uma vez que elas têm seus corpos socialmente construídos como inferiores e o seu processo de escolarização tem papel decisivo na civilização e controle de seus corpos (VEIGA, 2018). No que diz respeito à constituição histórica da educação da mulher e o estereótipo criado em relação às profissões consideradas femininas, Veiga (2018) afirma que,

[...] esse estereótipo, associado a noções biológicas e psicológicas, reiterou a alegação de inferioridade intelectual das mulheres, fator que produziu a desigualdade histórica de oportunidades de inclusão social. Nesse contexto, o apelo para a educação das mulheres foi desenvolvido principalmente para promover a melhoria das habilidades naturais das mulheres como parte do processo civilizador, ou seja, ser mãe, ser esposa, e ser dona de casa. Várias revistas voltadas para mulheres e também famílias insistiam nesse ponto. Os apelos ao lugar da mulher na ordem natural também eram comuns no conteúdo escrito e ilustrações dos livros didáticos. Outro exemplo é a recomendação dada às mulheres a fim de promover sua modéstia moral e sexual. (VEIGA, 2018, p. 28 – tradução livre).<sup>4</sup>

Considerando os estereótipos historicamente defendidos e socialmente difundidos, e os mecanismos adotados para efetivação da educação do corpo da mulher, inclusive como professora, coube à pesquisa perceber, por meio das diferentes fontes e registros disponíveis, quais práticas, discursos e processos formativos envolveram a educação dessa mulher em formação de professora no IEEL, na década de 1970. Tendo em vista que “[...] o corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 8), pretendeu-se através do trabalho e do estudo historiográfico aproximar-se do que teriam sido essas práticas corporais e as perspectivas de formação que as definiam.

Entende-se que o feminino e o masculino, “[...] são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se ‘*num processo de relação*’” (LOURO, 1994, p. 36 – grifos da

---

<sup>4</sup> “[...] this stereotyping, associated with biological and psychological notions, reiterated the alleged intellectual inferiority of women, a factor that produced the historical inequality of social inclusion opportunities. In this context, the call for women’s education was primarily made to promote the improvement of women’s natural skills as part of the civilising process, namely, being mother, a wife, and a homemaker. Several journals aimed at women and also families insisted on this point. Appeals to the woman’s place in the natural order were also common in textbook’s written content and illustrations. Another example is the advice that was given promoting moral and sexual modesty” (VEIGA, 2018, p. 28).

autora). Nesse processo de construção e definição de práticas, comportamentos e condutas consideradas masculinas e femininas, admite-se ainda as *relações de poder* que integram e influenciam na constituição de tais padrões de comportamento. De acordo com Scott, “[...] o gênero<sup>5</sup> é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88).

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que *gênero* é mais do que uma identidade aprendida, é uma *categoria imersa nas instituições sociais* (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “*generificadas*”, ou seja, *expressam as relações sociais de gênero*). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p. 103 – grifos nossos).

Ao propor o estudo da história da educação do corpo da mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina, considera-se, ainda, o lugar da pesquisa frente às discussões que envolvem e integram a questão de gênero. Sendo este um estudo que problematiza a educação da mulher, insere-se nessa discussão, sem deixar de possuir seus limites e suas possibilidades frente a ela, uma vez que se debruça sobre questões direcionadas à história da formação e educação do corpo, do comportamento e da personalidade da mulher em uma instituição educativa.

Entende-se que a educação do corpo é uma dimensão formativa complexa e difícil de ser apreendida de forma objetiva, pois “o corpo é educado a partir de uma experiência sensorial que passa pelas múltiplas linguagens: olhar, escutar, tocar, falar, cheirar e se movimentar” (MORENO *et al*, 2012, p. 223-224), e, nessa direção, constrói-se uma sensibilidade específica que vai além da formação física e biológica, mas que cria modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, abordar a educação do corpo da mulher enquanto categoria de análise na história da formação de professoras em Londrina - Paraná, significa, por um lado, compreender os

---

<sup>5</sup> “[...] quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos masculinos e femininos” (LOURO, 1994, p. 35).

[...] saberes e práticas necessários à formação das futuras professoras com fins de “aplicação”; por outro, diz respeito à necessidade de conformar uma corporeidade e uma sensibilidade adequada a estas como sujeitos (femininos, delicados, comportados). (MORENO *et al*, 2012, p. 223).

O atual Instituto Estadual de Educação de Londrina, IEEL, foi fundado com o nome “Escola de Professores de Londrina” a partir do Decreto nº 209 de 17 de fevereiro de 1944, assinado pelo Ex.mo Sr. Manoel Ribas, Interventor de Estado do período. Situada inicialmente no Grupo Escolar “Hugo Simas”, a Escola de Professores de Londrina permaneceu ali somente até 1946, quando é transferida para a Rua São Salvador nº 850 (atual Colégio “Champagnat”). Em 1957, a escola agora denominada “Escola Normal Segundo Ciclo de Londrina” muda para a sede do atual Colégio “José Anchieta”. Em 1958, passa a ser chamada Escola Normal Secundária “Euclides da Cunha” e em 1963 é denominado “Instituto de Educação de Londrina”, e transferido para a Rua Brasil, prédio no qual permanece até os dias atuais, sendo que em 1969 passa a chamar “Instituto Estadual de Educação de Londrina” – IEEL (PARANÁ – Histórico IEEL, 19--).

De acordo com Bacellar (2008, p. 51, grifos do autor), “o iniciar de uma pesquisa exige a **localização de fontes**. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados”. A partir do contato com os documentos disponíveis no arquivo do Instituto Estadual de Educação de Londrina, verificou-se um expressivo arsenal de documentação passível de se tornarem fontes históricas, relativo à década de 1970<sup>6</sup>. Considerando, ainda, que se trata de um período de transição na história brasileira abrangendo uma diversidade de fatores, desde alterações na estrutura e organização política do país, até alterações legais no curso de formação de professores, selecionou-se este período como referência para o estudo. Cabe ressaltar que os documentos que compunham o arquivo e que estavam disponíveis para a realização da pesquisa eram documentos com origens e finalidades diversas. Não comendo, portanto, uma série documental homogênea, mas sim diversificada, abrangendo: atas

---

<sup>6</sup> Destaca-se aqui o desafio e a importância de pesquisas em arquivos não estruturados, e a importância desses diferentes arquivos e documentos – armazenados pelas escolas – para a realização de pesquisas históricas. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de conservação e valorização dos acervos históricos e documentais que integram as escolas considerando a potência desses documentos para a realização de diferentes pesquisas.

de reuniões, relatórios, programas de disciplinas, propostas pedagógicas, entre outros.

Entendendo a especificidade da pesquisa em arquivos, alguns cuidados foram necessários para a realização do estudo. Dentre eles, destaca-se a necessidade de conhecer o contexto histórico no qual os documentos foram produzidos; questionar-se a respeito das condições políticas, sociais e pedagógicas que envolviam o momento estudado; quais eram os propósitos e objetivos da elaboração desses documentos; por quem e para quem foram elaborados, considerando ainda que “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2008, p. 69).

Assim, para identificar as questões relacionadas à educação do corpo da mulher em formação de professora presentes nos documentos, considerou-se primordial “[...] **entender o texto no contexto de sua época**, e isso diz respeito, também, **ao significado das palavras e das expressões**” (BACELLAR, 2008, p. 63 – grifos do autor). A partir da catalogação dos documentos selecionados, tendo como base o objeto da pesquisa – a educação do corpo da mulher em formação de professora – elaborou-se uma primeira sistematização do acervo. Tal organização resultou em um inventário dessas fontes (ANEXO A), com destaque para os aspectos relacionados à educação do corpo na formação de professoras encontrados nos documentos. Por meio desse inventário foi possível verificar a potência das fontes disponíveis para a pesquisa e, assim, selecionar quais documentos mediarão a análise e realização deste estudo. Possibilitando, assim, a elaboração de questões e a identificação dos aspectos que direcionaram a análise e permitiram certa aproximação com a perspectiva da educação do corpo da mulher em formação de professora no período histórico estudado.

Ainda no que diz respeito ao período, as transformações políticas ocorridas no Brasil a partir do golpe militar em 1964 exigiram mudanças e adequações também no campo educacional. Tais mudanças afetaram diretamente a legislação relacionada à educação e à formação de professores, e, a partir da Lei 5.692 de 1971, as Escolas Normais Ginásiais foram extintas e a formação de professores passa a ser realizada através de uma “Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau” (SAVIANI, 2011, p. 19), sendo essa uma habilitação, dentre outras possíveis, de profissionalização a nível de 2º grau.

Partindo do objeto de estudo, foi possível verificar que é escassa a produção acadêmica relacionada ao tema aqui proposto, principalmente no que tange à historiografia da educação do corpo na formação de professoras no Paraná, mais especificamente em Londrina. Encontram-se trabalhos relacionados à história da formação de professores nas Escolas Normais, Regionais e no Magistério, no Paraná e em Londrina, tais como Abbud (1991); Faria (2017); Miguel (1997); Piassa (2006), entre outros, trabalhos dedicados ao estudo da formação de professoras mulheres e a questão de gênero, os quais causaram interesse e poderiam ter contribuído para o estudo aqui proposto (JESUS, 2003 e SOUZA, 2004)<sup>7</sup>, e trabalhos voltados à educação do corpo na escolarização paranaense, tais como Taborda de Oliveira (2005; 2006) e Taborda de Oliveira e Linhales (2011). Entretanto, nenhum trabalho diretamente vinculado à temática aqui apresentada: a educação do corpo da mulher em formação de professora a partir de um diálogo com Norbert Elias. Nesse sentido, é possível considerar que a presente pesquisa poderá contribuir com a produção historiográfica na área por meio de um olhar diferente em torno da história da formação de professoras em Londrina.

Ao propor tal investigação, objetiva-se apresentar contribuições para a produção historiográfica relacionada à história de formação de professores, delineando essa história a partir do olhar processual voltado para a educação do corpo, dos comportamentos e dos sentidos da mulher em formação de professora, a fim de compreender como esses sujeitos foram educados historicamente. Assim, ao estudar a história da educação do corpo da mulher em formação de professora em Londrina, uma vez que esse corpo e essa postura são carregados de sentidos e perspectivas sociais, pode-se contribuir para a apreensão da história da educação em seu sentido mais amplo, levando em conta que esse sujeito social, a professora, é parte essencial no processo de constituição e construção da história da educação.

De acordo com Taborda,

[...] as práticas corporais são fugidias, difíceis de ser registradas e apreendidas, impossíveis de ser reduzidas a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreita difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 8).

---

<sup>7</sup> O acesso a ambos os trabalhos não foi possível por não estarem disponíveis em acervos digitais.

Tendo em vista a existência de diferentes abordagens nas ciências humanas que potencializam a categoria historiográfica *educação do corpo*, entendeu-se a importância de assumir para este estudo uma perspectiva conceitual de educação do corpo a fim de realizar a análise e o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, ao se aproximar das leituras de Norbert Elias, optou-se por apoiar-se nos elementos constituintes da teoria dos processos civilizadores por ele desenvolvida, a fim de apresentar uma possível compreensão dessa categoria analítica. Apoiou-se, ainda em Norbert Elias, na tentativa de pensar e definir as etapas da pesquisa e da escrita. Compreendendo a necessidade e a importância da *análise processual* para a construção e apreensão do estudo, após conceituar a categoria historiográfica educação do corpo, dedicou-se à elaboração de um estudo com certa duração histórica a fim de compreender o *processo* histórico de constituição, consolidação e mudanças nas práticas voltadas à educação do corpo da mulher em formação de professora nas instituições educativas no Brasil, percebendo e destacando suas características específicas. Para então, investigar como se constituiu a educação do corpo da mulher em formação de professora, no período que compreende a década de 1970 na primeira escola de formação de professores de Londrina, o IEEL.

Acolhendo tal desafio, porém sem perder de vista os limites de uma pesquisa de mestrado, o estudo apresenta-se com o seguinte desenho: considerando a necessidade de definir e lapidar a categoria historiográfica educação do corpo – central na pesquisa –, na segunda seção, denominada “Os Sentidos da Educação do Corpo: interlocuções com Norbert Elias”, debruçou-se no esforço de pensar a categoria historiográfica educação do corpo a partir do diálogo com as teorias e o pensamento de Norbert Elias (1993; 2011). Pretendendo, assim, refinar o entendimento dessa categoria analítica, pensando-a com Norbert Elias.

Na terceira seção, “Práticas, Saberes e Processos Formativos: uma análise processual da educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil”, entendendo a importância de uma compreensão processual dos aspectos que historicamente constituíram a educação do corpo na formação de professoras a partir de uma perspectiva que abrange certa duração histórica, buscou-se apresentar uma leitura da história da formação de professores no Brasil tendo como enfoque a educação do corpo da mulher inserida nesse processo educativo. Para tanto, utilizou-

se como referência uma série de estudos e pesquisas em torno da história da formação de professores no Brasil (AURAS, 2005; FURTADO, 2007; LOURO, 1986; MORENO *et al*, 2012; TANURI, 2000; VEIGA, 2011; VIDAL, 2001), tendo o olhar direcionado para as práticas, os saberes e os processos formativos que educaram o corpo da mulher em formação de professora nas instituições educativas em um período que compreende desde a criação das Escolas Normais no Brasil até aproximadamente a década de 1970, recorte temporal da pesquisa.

Assumindo a categoria de educação do corpo desenvolvida a partir das leituras de Norbert Elias e a análise processual delineada em torno das práticas, saberes e processos formativos que compuseram a educação do corpo na história da formação de professoras no Brasil, a quarta seção, denominada “A Educação do Corpo da Mulher em formação de Professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina”, destina-se a perceber, a partir da análise e estudo das fontes históricas selecionadas, quais as possíveis práticas, saberes e processos educativos desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação de Londrina, que educaram o corpo, o comportamento, a conduta e a personalidade dessa mulher em formação de professora na década de 1970 em Londrina, Paraná.

## 2 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO: INTERLOCUÇÕES COM NORBERT ELIAS

Levando em consideração o problema central da presente pesquisa, qual seja *compreender a concepção e perspectiva formativa da educação do corpo da mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina, Paraná, na década de 1970*, destaca-se a necessidade de aprofundar e lapidar a compreensão da categoria historiográfica educação do corpo, sendo esta central para o estudo. A fim de delinear esse conceito e definir uma perspectiva a ser utilizada como categoria orientadora da pesquisa, elegeram-se os estudos de Norbert Elias como embasamento teórico para a elaboração e desenvolvimento dessa categoria. Para tanto, utilizou-se como principais leituras: “O Processo Civilizador: uma história dos costumes” (ELIAS, 2011) e “O Processo Civilizador: formação do estado e civilização” (ELIAS, 1993), somado a outros textos de Norbert Elias (ELIAS; DUNNING, 1985; ELIAS, 1998a; ELIAS, 1998b; ELIAS, 1998c; ELIAS 2006) e de Veiga (2002; 2018), utilizados a fim de complementar e auxiliar na compreensão e elaboração do conceito aqui discutido.

Tendo em vista que a pesquisa objetiva compreender a educação do corpo da mulher em formação de professora, pensando essa categoria historiográfica em interlocução com Norbert Elias, destaca-se a importância de perceber as relações sociais e históricas e as estruturas fundamentais que envolvem os indivíduos de determinado momento histórico no processo de civilização. Isso porque os processos de formação da sociedade são interdependentes e relacionados aos processos de formação do indivíduo, uma vez que “a psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independente da sociogênese da nossa ‘civilização’” (ELIAS, 2011, p.15).

Logo, para compreender os processos sociais que educam o adulto civilizado, formando-o integralmente – educando os modos de comportamento e controle de impulsos e das emoções –, se faz necessário compreender a *sociogênese* que integra esse processo formativo, sendo que esta diz respeito aos processos sociais e históricos e as estruturas fundamentais que envolvem a constituição de determinada sociedade enquanto tal, pois de acordo com Elias, “um dinamismo social específico desencadeia outro de natureza psicológica, que manifesta suas próprias lealdades” (ELIAS, 2011, p. 106).

Assim, pensar em como se constituiu o processo de educação do corpo da mulher em formação de professora apoiando-se em Norbert Elias requer compreender o contexto sociogenético no qual esse processo de formação de professoras se consolidou, a fim de apreender a sociogênese circunscrita nesse processo e conceber a estrutura social específica na qual está inserido. Bem como, de forma relacional e interdependente, compreender a psicogênese característica desse processo formativo consonante com a demanda de atuação social desse indivíduo em questão, a mulher professora. Percebendo então quais os códigos e padrões de comportamento socialmente difundidos e definidos para a educação desse indivíduo em específico e direcionados à função social que iria desempenhar.

Partindo da necessidade de investigar a sociogênese da sociedade para compreender os processos que envolvem a formação do indivíduo social, Elias (2011) destaca a importância de compreender os fenômenos históricos de acordo com a sua época, não como fenômenos estáticos e isolados, mas sim em movimento e processo que permanecem em constante mudança.

Mas uma vez que todos os fenômenos históricos, tanto atitudes humanas como instituições sociais, realmente se “desenvolveram” em alguma época, de que modo podem os sistemas de pensamento se revelar simples ou adequados para explicar esses fenômenos se, por uma espécie de abstração artificial, eles isolam os fenômenos de seu fluxo natural, histórico, privam-nos de seu caráter de movimento e processo, e tentam compreendê-los como se fossem formações estáticas, sem considerar como surgiram e como mudam? (ELIAS, 2011, p. 16).

Admite-se, portanto, a importância de compreender o fenômeno que se pretende analisar como *movimento* e *processo* característico do momento histórico selecionado, na tentativa de se aproximar ao máximo da compreensão do contexto social e histórico em questão, das relações sociais, políticas e econômicas que o caracterizavam, dos termos, palavras e comportamentos inerentes à época, para então compreender como se concebeu a educação do corpo das mulheres em formação de professoras na cidade de Londrina na década de 1970 dentro de um contexto específico, evitando cometer anacronismos ou interpretações equivocadas.

Tendo como ponto de partida que o presente trabalho buscou compreender como se experienciou a educação do corpo da mulher em formação de professora em um determinado momento da história da cidade de Londrina, o estudo

proposto aproxima-se de Norbert Elias (1993; 2011), a fim de conceituar a categoria historiográfica educação do corpo olhando para seu caráter dinâmico e processual, partindo da perspectiva de que os gestos e movimentos reais são a materialização de uma determinada estrutura mental e emocional de determinado momento histórico no processo de civilização. Assim, a mudança concreta no comportamento humano e sua educação seguindo determinadas regras sociais fazem parte e são o próprio processo civilizador, seja em sua fase de estruturação, expansão ou difusão dos costumes.

Ao desenvolver seu estudo, Elias (2011) analisa diversos manuais de boas maneiras de diferentes realidades da Europa a fim de compreender como o comportamento humano foi sendo educado e civilizado de acordo com o desenvolvimento e alterações na estrutura e organização da sociedade. Apresenta como – em interdependência com as transformações na dinâmica da sociedade – o indivíduo foi alterando suas condutas e personalidade, internalizando comportamentos e costumes e sendo educado de forma integral (comportamentos corporais, posturas, autocontrole emocional, etc.). Ao abordar a educação do indivíduo no processo de civilização dos costumes, verifica-se que a educação a qual Norbert Elias se refere é uma educação que envolve o corpo e as emoções.

O comportamento social e a expressão de emoções passaram de uma forma e padrão que não eram um ponto de partida, que não podiam em sentido absoluto e indiferenciado ser designados de “incivil”, para o nosso, que denotamos com a palavra “civilizado”. [...] A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (ELIAS, 2011, p. 70).

Com o estudo de manuais publicados desde o século XII até o século XIX, Elias (2011) acompanha, dentre outras, as alterações nas formas de comportamento à mesa, e verifica que estas são um segmento do comportamento e conduta social que corresponde e representa uma estrutura específica de sociedade e integra a totalidade de um determinado padrão e código de conduta socialmente definido. Exemplifica, dessa forma, as mudanças reais que ocorreram no comportamento das pessoas e que refletiam nos diferentes espaços de socialização.

Ao discorrer sobre o uso do garfo, por exemplo, afirma que “o que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve, no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo” (ELIAS, 2011, p. 78), e segue

Todos os costumes no ritual em mutação, por mais insignificantes, estabeleceram-se com infinita lentidão, até mesmo formas de comportamento que nos parecem elementares ou simplesmente “razoáveis”, tal como o costume de ingerir líquidos apenas com a colher. Todos os movimentos da mão – como, por exemplo, a maneira como se segura e movimenta a faca, colher e garfo – são padronizados apenas gradualmente, e só vemos o mecanismo de padronização em sua sequência, se examinamos como um todo a série de imagens. (ELIAS, 2011, p. 112).

Esses manuais analisados por Elias (2011) nada mais eram do que manuais educativos, que educavam o corpo através de modelos de comportamento socialmente aceitos e exigidos. Por meio deles, Elias verificou como os processos de transformação da estrutura da sociedade (sociogênese) influenciaram nos processos de transformação do comportamento do indivíduo (psicogênese), ressaltando que ambos se desenvolveram de forma interdependente. De acordo com as mudanças na estrutura da sociedade, nas formas e divisão do trabalho, nas relações de poder e de interdependência, os códigos de comportamento e a personalidade do indivíduo também foram se transformando e se intensificando. Segundo Elias,

[...] nesse momento, com a transformação estrutural da sociedade, com o novo modelo de relações humanas, ocorre, devagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento. Em conjunto com isto é posto em movimento o modelo de comportamento. (ELIAS, 2011, p. 89).

Ao dissertar sobre as transformações no comportamento e conduta dos indivíduos, destaca como os processos de transformação nos padrões e códigos de comportamento e personalidade destes se estabeleceram gradualmente e com ‘infinita’ lentidão no decorrer do processo de civilização dos costumes. Ao utilizar esta perspectiva sociológica como referencial teórico para desenvolver o conceito de educação do corpo, assim como para realizar a pesquisa, deve-se destacar que Elias (1993; 2011) realiza um estudo de longa duração histórica e que seu foco de análise não se direcionou estritamente aos processos educativos corporais, apesar de

recorrer a eles para compreender os processos civilizadores. Já a pesquisa aqui proposta tem como foco as práticas educativas corporais realizadas em um momento específico e curto na história da formação de professoras (mulheres) na cidade de Londrina, precisamente na década de 1970.

Todavia, não se desconsiderará que,

É evidente que não basta estudar isoladamente cada única fase a qual essa ou aquela declaração sobre costumes e maneiras se refere. Temos que tentar focar o próprio movimento, ou pelo menos um grande segmento dele, como um todo, como se acelerado. Imagens devem ser postas juntas em uma série, a fim de nos proporcionar uma visão geral, de um aspecto particular, do processo que se desenrola: a transformação gradual de comportamento e emoções, o patamar, que se alarga da aversão. (ELIAS, 2011, p. 90).

Entende-se que o processo de educação do corpo da mulher em formação de professora analisado a partir deste estudo, apesar de estar situado em uma década específica (1970), compreende e é resultado de um longo percurso formativo que se desenvolveu no decorrer da história da formação de professores no Brasil e mais especificamente em Londrina, Paraná. Ademais, destaca-se também o caráter de *processo histórico* que caracteriza e define os padrões e códigos de conduta, comportamento e personalidade específicos do indivíduo social em questão, a 'mulher', e a construção histórica e processual de sua função social enquanto tal.

Em sua análise, Elias (2011) afirma que não apenas as maneiras à mesa, mas os modos de pensar e falar também são moldados no decorrer do processo de civilização. No que se trata do desenvolvimento e consolidação da linguagem dentro do processo civilizador, a fala considerada aceita se difundiu e foi desenvolvida através do argumento social de que a língua correta é aquela falada pela classe alta. "A polêmica linguística corresponde a uma estratificação social bem definida, bem característica. Indica e delimita o grupo que, em dado momento, exerce controle sobre a língua" (ELIAS, 2011, p. 116). Verifica-se que, além de educar os comportamentos e as emoções, a fala também é educada em determinada direção e com um padrão específico, influenciada ainda pelas relações de poder.

Aspectos como esses, abordados no decorrer da obra de Norbert Elias (1993; 2011), ilustram e permitem a compreensão de que o corpo é educado socialmente no decorrer do processo de civilização e que "as motivações sociais e a adaptação do comportamento aos modelos vigentes em círculos influentes foram, de

longe, os motivos mais importantes” (ELIAS, 2011, p. 117). Inicialmente a explicação racional e científica a respeito da necessidade de mudança dos comportamentos e controle dos impulsos estava em segundo plano e era utilizada como um argumento reforçador, porém não era o mais influente. Somente a partir do desenvolvimento das estruturais sociais e de sua maior complexificação que esses argumentos racionais e científicos foram ganhando força e espaço, conforme será possível verificar na seção seguinte deste estudo no que diz respeito à presença desse processo na educação do corpo da mulher em formação de professora.

Neste sentido, a mudança no comportamento à mesa, a adequação da fala e o controle das emoções se originam em uma estrutura social, na qual grupos socialmente dominantes transmitem formas de agir, difundindo condutas e comportamentos resultantes de específica “[...] situação social – que tornassem possível e necessária uma transformação gradual das emoções e do comportamento, um avanço no patamar de embarço” (ELIAS, 2011, p. 119). Os fenômenos humanos, apesar de poderem ser examinados superficialmente por si só, são materializações da totalidade da vida social. Ou seja, a fala<sup>8</sup>, o comportamento e a arte nada mais são do que a concretização da relação entre os homens como forma de materializações da vida social e mental (ELIAS, 2011).

A difusão de condutas e comportamentos socialmente desejados são resultados e influenciados ainda pelos diferentes equilíbrios nas relações de poder que se estruturam na sociedade, e que mudam de acordo com as relações de interdependência e as configurações sociais específicas de determinado momento da história. Sendo assim, de acordo com as relações de poder que caracterizam as estruturas sociais de determinada sociedade, alteram-se os padrões de conduta e de comportamento do indivíduo, uma vez que,

O fato de uma dada classe em uma fase ou outra do desenvolvimento social formar o centro de um processo e, desta forma, fornecer modelos para outras classes, e de que estes modelos sejam difundidos e aceitos por elas já pressupõe uma situação social e uma estrutura especial de sociedade como um todo, em virtude da qual a um círculo é destinada a função de criar modelos e a outro a de difundir e assimilá-los. (ELIAS, 2011, p. 119).

---

<sup>8</sup> “Isso se aplica à fala, que nada mais é que relações humanas transformadas em som” (ELIAS, 2011, p. 119).

Portanto, de acordo com as estruturas específicas e dos gradientes de poder característicos de determinada organização social que envolvem os sujeitos, as condutas e os comportamento socialmente desejados são definidos, difundidos e consolidados.

No processo de civilização dos costumes, deve-se considerar ainda que as mudanças nas relações e nos gradientes de poder, nos níveis de submissão e dependência de uns indivíduos ou grupos sociais pelos outros, ou domínio de grupos sociais sobre outros, são resultados das transformações nas redes de interdependência que envolvem os indivíduos e das especificidades das estruturas sociais de determinado momento histórico e de determinada sociedade. Logo, a maior complexificação das estruturas sociais, gera maior complexificação nas redes de interdependência entre os indivíduos e, conseqüentemente, maior complexificação nas relações de poder que envolvem, integram e formam os indivíduos (ELIAS, 2011).

Acompanhando as alterações nas estruturas sociais e suas diferentes formas e modos de organização na história da civilização, que resulta no monopólio e controle da força física pelo Estado, surgem novas formas e relações de poder. Com a alteração nas relações de interdependência entre os indivíduos e as novas relações de poder que se desenvolvem, modificam-se, também, os modos de controle e coerção individual, sejam externos ou internos. Os padrões de comportamento, as proibições sociais que foram sendo internalizadas e os sentimentos de desagrado, repugnância, vergonha e medo que foram socialmente difundidos no decorrer do processo civilizador, a princípio, eram regras externas que foram sendo internalizadas pelo indivíduo e tidas como condutas naturais. Conforme desenvolve Norbert Elias,

[...] a conduta e vida instintiva da criança são postas à força, mesmo sem palavras, no mesmo molde e na mesma direção pelo fato de que um dado uso da faca e do garfo, por exemplo, está inteiramente firmado no mundo adulto – isto é, pelo exemplo do meio. Uma vez que a pressão e coação exercidas por adultos individuais é aliada da pressão e exemplo de todo o mundo em volta, a maioria das crianças, quando crescem, esquece ou reprime relativamente cedo o fato de que seus sentimentos de vergonha e embaraço, de prazer e desagrado, são moldados e obrigados a se conformar a certo padrão de pressão e compulsão externas. Tudo isso lhes parece altamente pessoal, algo “interno”, implantado neles pela natureza. (ELIAS, 2011, p. 129).

Por meio desse processo educativo, que envolve corpo e sentimentos, o

indivíduo reencena um padrão histórico de comportamento que foi socialmente construído no decorrer do processo de civilização dos costumes e controle das emoções. O indivíduo internaliza e reproduz determinado padrão social operando através da autorregulação, na qual restrições que anteriormente eram impostas se tornam naturais, e sentimentos de vergonha e embaraço em relação aos comportamentos proibidos estão naturalizados. “Desta maneira, impulsos ou inclinações socialmente indesejáveis são reprimidos com mais rigor. São associados ao embaraço, ao medo, à vergonha ou à culpa, mesmo quando o indivíduo está sozinho” (ELIAS, 2011, p. 147-148). Por conseguinte,

[...] o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e a pressão social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num “ambiente decente”. (ELIAS, 2011, p. 140).

A modelagem visando à adequação ao padrão de comportamento socialmente desejado tem como objetivo tornar automático o comportamento e a conduta do indivíduo, abrandar as pulsões e internalizar sentimentos como vergonha, medo e repugnância. O indivíduo, através do autocontrole do próprio comportamento, acredita que tais hábitos, sentimentos e posturas, socialmente esperados e aceitos, são resultantes de suas próprias escolhas visando seu próprio interesse e dignidade. Assim, ao submeter-se ao padrão de comportamento e ao torná-lo internalizado, o indivíduo internaliza um hábito socialmente desejável como se este fosse ‘natural’.

“O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito” (ELIAS, 1993, p. 242), o medo da degradação social perante os demais e perante si mesmo, internalizado nos indivíduos pertencentes às sociedades civilizadas, caracteriza o avanço no patamar da vergonha e do embaraço, que se desenvolve e se intensifica na personalidade do indivíduo e define, regula e modela o comportamento do mesmo.

A racionalização e o avanço dos patamares da vergonha e da repugnância expressam uma diminuição do medo físico direto a outras pessoas e uma consolidação das ansiedades interiores automatizadas, das compulsões que o indivíduo agora exerce sobre si mesmo. Em ambas, são igualmente manifestadas a capacidade de previsão maior e mais diferenciada e a visão a longo prazo que se

tornam necessárias a fim de grupos de pessoas cada vez maiores possam preservar sua existência social numa sociedade crescentemente diferenciada. (ELIAS, 1993, p. 243).

Quanto maior a complexificação da estrutura social e, conseqüentemente, maior diferenciação nas redes de interdependência e na divisão do trabalho, as restrições e coerções externas se transformam em auto restrições e a racionalização e a previsão em torno da conduta pessoal se tornam cada vez mais intensificadas e determinantes na postura do indivíduo. Tais sentimentos só podem ser considerados se conjugados com a sociogênese da civilização e, é nesse processo de diferenciação e complexificação, que avança e se consolida o patamar de vergonha e embaraço ao qual o indivíduo se submete internamente.

Considerando o avanço no patamar dos sentimentos de vergonha e embaraço no processo de civilização dos costumes e, conseqüentemente, na educação do corpo, dos sentimentos e das emoções do indivíduo, ao estudar a educação do corpo da mulher em formação de professora, se faz necessário admitir esse processo formativo enquanto modelador de determinado padrão de conduta vinculado a tais sentimentos. Como pontua Veiga (2018), nesse processo de civilização das emoções destaca-se

[...] o aumento no patamar de sentimentos como vergonha e embaraço, resultado das mudanças nos hábitos, quando situações socialmente indesejáveis se tornaram fortemente reprimidas. Sentimentos de nojo e repulsa, por exemplo, associados a excreções humanas tornaram-se cada vez mais presentes; o mesmo pode ser dito sobre orientações sobre modéstia corporal para as mulheres e o controle da sexualidade feminina. (VEIGA, 2018, p. 24 – tradução livre)<sup>9</sup>.

Sendo assim, perceber as nuances e características que envolveram e modelaram a naturalização e internalização de sentimentos, comportamentos e condutas na mulher futura professora, assim como perceber os discursos e posturas que envolveram e definiram esses sentimentos e que geraram e determinaram posturas e ações específicas foi um dos desafios da pesquisa.

---

<sup>9</sup> “Still within the framework of the civilisation of emotions, I’d like to point out the increase in the level of feelings of shame and disgust, resulting from changes in habits, when socially undesirable situations became strongly repressed. Feelings of disgust and repulsion, for example, associated with human excretions became increasingly present; the same can be said about guidance concerning bodily modesty for women and control over female sexuality.” (VEIGA, 2018, p. 24).

Tendo em vista que “o modelo de autocontrole, o gabarito pelo qual são moldadas as paixões, certamente variam muito de acordo com a função e a posição do indivíduo nessa cadeia [...]” (ELIAS, 1993, p. 197). Pode-se afirmar que o padrão de comportamento socialmente aceito e desejado que se transforma em autocontrole consciente nos indivíduos e em um hábito automatizado, apesar de possuir um núcleo comum e característico da sociedade ‘civilizada’, varia de acordo com as redes de interdependência das quais o indivíduo faz parte, as configurações sociais às quais pertence e as funções sociais que desempenha.

Considerando que os modelos de comportamento e conduta do indivíduo variam de acordo com os aspectos apontados acima, admite-se ainda outro fator determinante na definição dos padrões de comportamento e conduta dos indivíduos – a diferença entre os sexos biológicos – que também acaba por influenciar na delimitação de comportamentos específicos. No que diz respeito a essas diferenças específicas entre os sexos, é possível afirmar que Norbert Elias não se aprofundou em estudos com esta vertente analítica, porém em um dos seus escritos Elias aponta que,

[...] na sociedade com um todo, os homens como grupo social adquiriram recursos de poder muito maiores que as mulheres. Por conseguinte, o código social dominante relegou inequivocamente às mulheres uma posição subordinada e inferior em comparação com os homens. (ELIAS, 1998a, p. 203 – tradução livre)<sup>10</sup>.

Desse modo, pode-se afirmar que as mulheres, enquanto grupo social, encontraram-se historicamente em um lugar de desigualdade no equilíbrio de poder entre os sexos. Tal desequilíbrio de poder é representado por um código social que compõe comportamentos e condutas diferenciadas entre os sexos – que foram historicamente definidos e difundidos – e que acabam convertendo-se em costumes e hábitos sociais que dificilmente são rompidos, e que podem até mesmo serem considerados uma segunda natureza, que é diferenciada para homens e para mulheres (ELIAS, 1998a).

Por conseguinte, a mulher que está em processo de formação para atuar

---

<sup>10</sup> “Sin embargo, en la sociedad como un todo, los hombres como grupo social adquirieron recursos de poder mucho mayores que las mujeres. Por consiguiente, el código social dominante relegó inequivocamente a las mujeres a una posición subordinada e inferior en comparación con los hombres” (ELIAS, 1998a, p. 203).

como professora já possui certo padrão de comportamentos e condutas internalizados e que foram, e continuam sendo modelados a partir das configurações, experiências, relações de poder e processos formativos anteriores e atuais nos quais se encontra. Pautando-se em uma leitura apoiada em Norbert Elias, ao discutir a construção do corpo da mulher no processo de escolarização, Veiga (2018) afirma ainda que,

As mulheres também tiveram seus corpos construídos como inferiores, e essa construção foi ainda mais acentuada quando combinada com outras marcas e/ou condições corporais, como no caso de a mulher ser negra, pobre, trabalhadora, divorciada, etc. A escolarização de meninas tornou-se decisiva no processo de civilização de seus corpos. Contudo, a ênfase era posta no controle de sua sexualidade e na produção formulaica de suas “habilidades”. Apesar do aumento do acesso das meninas à educação e do estabelecimento da co-educação, o modelo escolar permaneceu orientado para homens por um bom tempo, e o ensino da relação entre os sexos foi baseada em um modelo masculino plural versus um modelo feminino único. (VEIGA, 2018, p. 27, 28 – tradução livre)<sup>11</sup>.

Desse modo, para compreender a educação do corpo da mulher em formação de professora, coube à presente pesquisa compreender esse padrão histórico de comportamento socialmente construído, que constituía e definia a posição de ser mulher, apreendendo quais eram os códigos de conduta, comportamentos e personalidade que caracterizavam esse indivíduo no momento estudado, para posteriormente perceber sua relação, influência e possíveis conformidades com a perspectiva de educação do corpo da mulher existente no processo de formação de professores do período. Isso, sem perder de vista, ainda, as características do momento histórico no qual o estudo se situa, as relações e redes de interdependência que integravam os indivíduos e as relações de poder que o engendraram, assim como as cadeias e os emaranhados sociais que envolviam essa mulher, sujeito central da pesquisa.

O processo de civilização dos costumes é lento, gradual e dependente de condições sociais e psicológicas. O estudo realizado por Norbert Elias (1993;

---

<sup>11</sup> “Women also had their bodies constructed as inferior, and this construction was even more accentuated when combined with other bodily marks and/or conditions, such as if the woman was black, poor, a worker, divorced, etc. The schooling of girls became decisive in the process of civilising their bodies. However, emphasis was put on the control of their sexuality and in the formulaic production of their ‘skills’.

Despite the increased access of girls to education and the establishment of co-education, the school model remained male-oriented for quite a while, and the teaching of the relationship between the sexes was done based on a plural male model versus a single female model” (VEIGA, 2018, p. 27, 28).

2011), de um processo de longa duração, permite a compreensão de como se desenvolveu o processo de civilização dos costumes e controle dos impulsos nas sociedades ocidentais no decorrer dos séculos. Possibilita, além disso, o entendimento e apreensão dos processos de consolidação de determinados comportamentos e sentimentos socialmente esperados e como estes foram sendo internalizados pelos indivíduos até se tornarem algo 'natural', conforme explicitado, um "hábitos".

Assim, a maneira como as pessoas vivem juntas em sociedade, suas interdependências características e as mudanças nessas relações são diretamente responsáveis pelas mudanças nos comportamentos e controles de impulsos dos indivíduos, assim como transformam as perspectivas e estruturas de formação. Além de que, cada momento histórico demanda um comportamento e ensinamento característico, de acordo com o padrão de comportamento exigido e esperado em seu tempo. Admite-se ainda que, apesar de muitas mudanças, restrições e controles do comportamento humano no decorrer do desenvolvimento e processo de constituição de uma sociedade civilizada, algumas

[...] necessidades não são tão substituíveis ou maleáveis na mesma extensão. E isto coloca a questão do limite da transformabilidade da personalidade humana. Sem dúvida ela é submissa a certas fidelidades que podem ser chamadas "naturais". O processo histórico modifica-a dentro desses limites. O grau em que a vida e o comportamento humanos podem ser moldados por processos históricos não foi ainda analisado em suficiente detalhe. De qualquer modo, tudo isso mostra, mais uma vez, como processos naturais e históricos se influenciam mútua e inseparavelmente. A formação de sentimentos de vergonha e asco e os avanços no patamar da delicadeza são simultaneamente processos naturais e históricos. Essas formas de emoções são manifestações da natureza humana em condições sociais específicas e reagem, por sua vez, sobre o processo sócio-histórico como um de seus elementos. (ELIAS, 2011, p. 156).

Assim a educação do corpo dos indivíduos no processo histórico de civilização é resultado de processos 'naturais', interiorizados, históricos e sociais que se influenciaram e se desenvolveram mutuamente. O controle das emoções e a formação de sentimentos específicos são expressões resultantes e necessárias a determinadas estruturas sociais e históricas, características do processo de civilização. Segundo Elias,

[...] a força motriz dessa mudança de auto-orientação individual foi

fornecida por pressões surgidas do entrelaçamento em muitas esferas de atividades humanas, pressões que atuaram numa direção dada, ocasionando mudanças na forma dos relacionamentos e em todo o tecido social. (ELIAS, 1993, p. 268).

Para compreender o controle da conduta imposta pela sociedade, deve-se ir além do conhecimento das metas racionais de existência, sendo necessário explorar a origem dos medos e ansiedades que envolvem os indivíduos e que definem suas condutas e preceitos, pois, “[...] a estrutura dos medos e ansiedades nada mais é que a contrapartida psicológica das restrições que pessoas exercem umas sobre as outras através do entrelaçamento de suas atividades” (ELIAS, 1993, p. 269). É através dos medos e ansiedades que a estrutura social de comportamento e conduta é consolidada e internalizada nos indivíduos enquanto função psicológica, intensificando sentimentos como vergonha e embaraço.

Mas não devemos acreditar nem tentar convencer-nos de que os comandos e medos que *hoje* imprimem sua marca na conduta humana tenham como “objetivo” simples, e fundamental, essas necessidades básicas de coexistência humana, e que estejam limitados em nosso mundo às restrições e medos necessários a um equilíbrio estável entre os desejos de muitos e à manutenção da cooperação social. Nossos códigos de conduta estão tão cheios de contradições e de desproporções como as formas de vida social, como aliás, também, a estrutura da nossa sociedade. As restrições às quais o indivíduo está submetido hoje, e os medos correspondentes a elas, são em seu caráter, força e estrutura decisivamente determinados pelas forças específicas geradas pela estrutura de nossa sociedade, que acabamos de discutir: pelo seu poder e outros diferenciais, e as imensas tensões que criam. (ELIAS, 1993, p. 270 – grifos do autor).

Os medos e restrições que determinam e modelam historicamente a conduta dos indivíduos são desenvolvidos de acordo com a estrutura da sociedade e com as estruturas reais das relações entre as pessoas e não podem ser encarados de forma estática e determinista. Pelo contrário, considerando a complexidade da estrutura dos relacionamentos e dos entrelaçamentos das atividades entre os indivíduos, assim como as contradições que envolvem a constituição da sociedade ocidental com suas diferentes redes de interdependência e com suas diferentes configurações, os medos e restrições que surgem a partir desses entrelaçamentos são complexos e essenciais para a vida em sociedade.

Esses medos e ansiedades que envolvem a vida do indivíduo em sociedade determinam padrões de conduta e comportamento e estão diretamente

relacionados com a naturalização de sentimentos como vergonha e embaraço. Os medos de degradação social, de perda de prestígio, de vulnerabilidade, de perder o emprego, dentre muitos outros, “[...] desempenham até hoje um papel decisivo na modelação do código vigente de conduta” (ELIAS, 1993, p. 271). Assim, para compreender os códigos de conduta e padrão de comportamento relacionados à postura da mulher em formação de professora, tornou-se necessário conhecer os medos e restrições ‘ensinados’ e difundidos nesse processo educativo que controlavam e definiam essas condutas sociais, percebendo seus diferentes fatores determinantes – relações de poder, divisão de funções, configurações emaranhadas, redes de interdependência, estrutura social –, que os fundamentava em uma direção muito específica de comportamento.

Quando sentimentos de “vergonha”, “embaraço”, “delicadeza”, “medo”, e o controle do comportamento socialmente aceito e civilizado se tornam ‘naturalizados’ nos indivíduos, transformam-se em hábitos sociais. E é nesse movimento de naturalização/internalização de comportamentos, sentimentos e abrandamento de pulsões que a educação do corpo acontece, uma vez que ela se efetiva no indivíduo no momento em que sentimentos e comportamentos são ensinados e internalizados. Na qual o adulto

[...] está tão condicionado que se conforma de maneira mais ou menos automática a um padrão social. Qualquer outro comportamento, qualquer desobediência às proibições ou restrições que prevalecem em sua sociedade, implica perigo e uma desvalorização das restrições que ele mesmo se impõe. A conotação peculiarmente emocional tão amiúde ligada a exigências morais, à severidade agressiva e ameaçadora com que são frequentemente defendidas, refletem a ameaça que qualquer desafio às proibições representa para o equilíbrio instável de todos aqueles a cujos olhos o padrão de comportamento da sociedade se tornou mais ou menos uma “segunda natureza”. (ELIAS, 2011, p. 163).

Nesse sentido, o processo histórico de civilização dos costumes, que influenciou e foi influenciado pela necessidade de educar o corpo e os sentidos dos indivíduos, desenvolveu-se e aprimorou-se de tal forma que as compulsões que antes eram proibidas e controladas através do uso de armas e da força física, foram se tornando autocontrole internalizado e ‘naturalizado’ pelo sujeito. E nesse complexo movimento de internalização e naturalização de hábitos e costumes, o indivíduo é educado. As funções corporais vão se tornando cada vez mais ‘íntimas’, e a vida do

homem divide-se entre uma vida social, pública, e uma vida privada, na medida em que “[...] os aspectos da vida humana que podem ser exibidos na vida social são separados dos que não podem, e que devem permanecer ‘privados’ ou ‘secretos’” (ELIAS, 2011, p. 181). Sendo que,

Juntamente com essa crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha sociogenética que os cerca – estes são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada. (ELIAS, 2011, p. 181).

Assim,

[...] o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo. E este elemento, o superego, tal como a estrutura da personalidade do indivíduo como um todo, necessária e constantemente muda com o código social de comportamento e a estrutura da sociedade. (ELIAS, 2011, p. 181).

Com o processo de civilização dos costumes, a educação do corpo dos indivíduos é conduzida através de mudanças na estrutura da conduta e personalidade dos mesmos. Os instintos, as emoções e as compulsões, assim como o padrão de comportamento e conduta do indivíduo variam de acordo com a estrutura da sociedade a qual integra, uma vez que “[...] é a estrutura da sociedade que exige e gera um padrão específico de controle emocional” (ELIAS, 2011, p. 190) e, indissociavelmente, corporal.

Para compreender o processo e as características da educação do corpo na formação dos homens em determinado momento histórico, se faz necessário compreender as mudanças na estrutura da sociedade que desencadearam tais exigências na direção do autocontrole das emoções e do comportamento, sem perder de vista que “[...] a relação entre o indivíduo e as estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução” (ELIAS, 2011, p. 213), e interdependentes. Para tanto, deve-se considerar que as mudanças na estrutura do comportamento e personalidade do indivíduo rumo ao processo de civilização são características específicas do desenvolvimento histórico

de determinadas estruturas sociais. Desse modo, com as transformações das estruturas sociais no processo de civilização da sociedade ocidental trazendo com elas novas formas de relacionamentos e comportamentos, em novas redes de troca e dependência, o indivíduo é ensinado a transformar seu comportamento a fim de se inserir em um novo formato de relações e responder a novas demandas sociais de conduta e personalidade.

Norbert Elias (1993), ao verificar os processos sociais concretos de determinado momento histórico no desenvolvimento da sociedade ocidental, percebeu a existência e a criação de novas formas de relacionamentos humanos e novas formas de integração e interdependência e, conseqüentemente, novas relações e gradientes de poder. A partir dessas mudanças e do aumento dessas redes de interdependência entre os diferentes grupos sociais, instaurou-se a necessidade de mudanças no comportamento, na personalidade, no controle de impulsos e na modelação de condutas a fim de adequar o comportamento do indivíduo à estrutura social em questão (ELIAS, 1993). Assim, a “rede dinâmica de dependências de que se tecia a vida humana, as pulsões e comportamento dos indivíduos assumiam uma forma *diferente*” (ELIAS, 1993, p. 83 – grifos do autor), resultou, também, em mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos e nos padrões sociais de conduta.

Levando em consideração as mudanças estruturais nos diferentes momentos do processo civilizador e as diferentes características de comportamento e personalidade dos sujeitos sociais de cada período histórico, Elias considera que

Se contemplamos o passado como se fosse uma espécie de álbum ilustrado, se nosso olhar se dirige principalmente para as mudanças de “estilo”, podemos facilmente imaginar que, de tempos em tempos, os gostos e a mente das pessoas mudassem bruscamente, como que por efeito de uma mutação interior: num momento temos “personalidades góticas”, noutra “homens da Renascença” e, depois, “tipos barrocos”. Mas, se tentarmos conceber a estrutura de toda a rede de relacionamentos na qual cada pessoa de uma certa época estava emaranhada, se procurarmos seguir as mudanças nas instituições sob as quais viviam, ou as funções das quais dependiam sua vida social, nossa impressão de que, em algum momento, a mesma mutação repentina e inexplicável tenha ocorrido em muitas mentes separadas, vai perdendo substância. Todas essas mudanças ocorreram com grande lentidão, num período de tempo considerável e, em boa parte, sem serem ouvidas por aqueles capazes de perceber apenas os grandes eventos que ressoam por toda a parte. As explosões graças às quais a existência e atitudes de pessoas isoladas

mudaram bruscamente e puderam, por isso mesmo, ser percebidas com clareza, nada mais foram do que determinados eventos ao longo de mudanças sociais bastante lentas e, com frequência, quase imperceptíveis, cujos efeitos são compreendidos apenas comparando-se diferentes gerações, colocando-se lado a lado os destinos sociais de pais, filhos e netos. Tal foi o caso da transformação de guerreiros em cortesãos, da mudança pela qual uma classe superior de cavaleiros livres foi substituída por outra de cortesãos. (ELIAS, 1993, p. 221).

A personalidade dos indivíduos não é uma característica estanque, que se forma de maneira isolada e a-histórica. Pelo contrário, a formação e construção da personalidade de cada indivíduo é resultado de mudanças que envolvem processos temporais muito maiores do que o momento histórico no qual esse indivíduo se insere. Neste sentido, o indivíduo nasce em determinado momento e já o faz inserido em uma rede social dinâmica na qual estruturas de comportamento e condutas já existem e estão em desenvolvimento. O indivíduo é educado nesse contexto, considerando-o parte de um emaranhado de relações, inclusive de poder e de interdependências, acompanhando-as e estabelecendo-se nesse processo no desenvolvimento e formação da sua personalidade.

Assim, a formação da personalidade do indivíduo acontece em um processo que compreende as redes de relacionamentos as quais este integra, as influências recebidas nas instituições e configurações das quais faz parte e se constitui de acordo com as funções sociais que desenvolve e que envolvem e compõem a vida em determinado momento histórico. Considerando todo esse processo de influências que constituem a formação da personalidade e da conduta dos indivíduos sendo parte de um processo histórico e temporal muito maior que também ocorre de acordo com as relações sociais, de poder e de interdependência nas quais se situa, entende-se que o processo de educação e formação do corpo do indivíduo compreende a totalidade de aspectos e influências assinaladas acima por Norbert Elias (1993).

Por conseguinte, pensar sobre a categoria historiográfica educação do corpo é pensar sobre a construção da personalidade dos indivíduos como um processo histórico e desenvolvido a partir das redes de interdependência e das demandas sociais de sobrevivência que se reorganiza de acordo com as divisões de funções presentes em determinada estrutura e tecido social. Tais aspectos possibilitam a percepção de que certos comportamentos e características relacionados à personalidade da mulher que está em formação de professora

existiram e foram construídos enquanto um hábitos social e seguiram determinado padrão de conduta e comportamento.

Ao buscar compreender aspectos e particularidades da educação do corpo da mulher em formação de professora, foi necessário considerar esse padrão histórico e social de personalidade que predominou e envolveu essa formação, percebendo condutas, emoções, posturas e sentimentos que contemplaram e definiram a existência desse indivíduo. Assim, a presente pesquisa de mestrado questionou quais emaranhados sociais compreenderam e englobaram a educação do corpo da mulher em formação de professora, em qual estrutura temporal de comportamento ela se inseriu, em quais diferentes relações de poder esteve integrada e foi submetida, e como essa educação se objetivou no processo formativo.

Ao estudar o processo de estruturação e difusão do comportamento civilizado e das transformações ocorridas na conduta e personalidade dos indivíduos na história do ocidente, Norbert Elias afirma que essa mudança no comportamento humano não ocorreu de forma planejada 'racional' e intencionalmente por determinado grupo social ou pessoas isoladas. Apesar de acontecer sem um planejamento específico em longo prazo, essas mudanças se desenvolveram com determinada ordem social e surgiram com a necessidade de reorganização e sobrevivência dos grupos de indivíduos, resultantes das transformações nas redes de interdependência de acordo com a modificação das estruturas sociais e nas divisões no trabalho (ELIAS, 1993).

Afirma ainda que,

Só se percebermos a força irresistível com a qual uma estrutura social determinada, uma forma particular de entrelaçamento social, orientase, impelida por suas tensões, para uma mudança específica e, assim, para outras formas de entrelaçamento, é que poderemos compreender como essas mudanças surgem na mentalidade humana, na modelação do maleável aparato psicológico, como se pode observar repetidas vezes na história humana, desde os tempos mais remotos até o presente. E só então, por conseguinte, poderemos entender que a mudança psicológica que a civilização implica esteja sujeita a uma ordem e direção muitas específicas, embora não tivessem estas sido planejadas por pessoas isoladas, nem produzidas por medidas "razoáveis", propositais. A civilização não é "razoável", nem "racional", como também não é "irracional". É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. Mas não é absolutamente impossível que possamos extrair dela alguma coisa mais "razoável",

alguma coisa que funcione melhor em termos de nossas necessidades e objetivos. Porque é precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual – intervenção esta baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não-planejada dessas estruturas. (ELIAS, 1993, p. 195).

De acordo com Elias, o processo civilizador que compreende as mudanças nos modos de vida, de comportamento e também na personalidade dos indivíduos, que se desenvolveu no decorrer da história, não foi algo planejado intencionalmente por determinada instituição ou grupo social, mas sim a concretização de uma necessidade que surge em resposta às transformações estruturais da sociedade, às redes de interdependência e às mudanças nas formas de entrelaçamento entre os diferentes grupos e configurações sociais.

Com as mudanças, e para sobreviverem a elas, os indivíduos reorganizaram suas formas de relacionamento e suas condutas a fim de se inserirem e se adequarem às novas estruturas de relacionamentos e às novas funções sociais que foram surgindo de acordo com as novas formas e divisões do trabalho. Tais mudanças demandavam uma nova forma de comportamento e controle das emoções, e criavam um novo padrão de conduta. O processo de civilização dos costumes, assim como a transformação da personalidade dos indivíduos e controle das emoções e pulsões no decorrer da história, se desenvolveu como um processo educativo com diversas frentes de formação, resultantes das demandas de inserção em novas estruturas sociais em formação, estruturação e consolidação.

Conforme já explicitado, Elias utilizou em seus estudos uma perspectiva abrangente e diversificada, apresentando alguns dos diferentes 'lugares sociais' nos quais ocorreu esse processo de civilização dos costumes e onde era possível percebê-lo, dentre eles: manuais de boas maneiras, livros de romance, obras de arte, pinturas, cartas entre intelectuais. A partir dessas fontes estudadas por Elias (1993; 2011), é possível se aproximar de uma perspectiva histórica de educação do corpo do indivíduo que se desenvolveu no decorrer do processo de estruturação, consolidação e difusão da civilização dos costumes de forma mais ampla.

Apesar de o processo de civilização dos costumes não ser planejado e nem intencional, Elias (1993) não desconsidera que, com a complexificação da sociedade e as mudanças nas estruturas e cadeias sociais, alguns processos de

formação e internalização do padrão de conduta passam a ser planejados intencionalmente tendo objetivos e ações específicas e direcionadas. Não se pode ignorar, por exemplo, a função educativa que tinham os manuais de boas maneiras.

Conforme a sociedade vai se tornando mais complexa, a divisão do trabalho e das funções e a relação de interdependência entre os grupos sociais vão aumentando, aumenta-se também a necessidade de autocontrole da conduta e das pulsões dos indivíduos, pois a interdependência entre eles e a necessidade de uma convivência pacífica se faz cada vez mais essencial. Nesse processo, a capacidade de previsão e racionalização que os próprios indivíduos adquirem a respeito do seu desenvolvimento como sociedade também vai se complexificando e, a partir disso, a elaboração de meios de formação e educação planejados intencionalmente passam a se fazer mais presentes e se tornam necessários.

A educação do comportamento e das emoções dos indivíduos, ou seja, a educação do corpo rumo à internalização de um hábito socialmente desejado que se faz presente e se desenvolve na história, se torna elemento essencial para a sociedade civilizada. A partir da integração e interdependência dos indivíduos resultantes das redes de relação existentes entre eles e da crescente divisão de funções, tornava-se cada vez mais necessário e primordial o controle dessas ações e condutas, assim como a adequação do comportamento dos diferentes grupos sociais, uma vez que a sociedade como um todo se relaciona através dessas redes e as condutas e comportamentos de cada indivíduo afetam a todos que dela fazem parte, direta ou indiretamente.

É importante ressaltar que essa tendência não se restringiu somente à Europa. Ela se espalhou para outras localidades, levando em conta, em particular, a expansão da interdependência política e econômica entre as diferentes nações. Sua elite dominante compartilhava os ideais atuais de civilização uma vez que a demanda de se tornar civilizado estava presente enquanto condição decisiva para o progresso. E, apesar das diferenças locais, a chamada pela educação como uma condição civilizadora, seja em casa ou na escola, era unânime. (VEIGA, 2018, p. 23 – tradução livre)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “It is important to point out that this trend was not restricted to Europe. It spread out to other locations, taking into account, in particular, the expansion of political and economic interdependence among different nations. Their elite leadership shared the current ideals of civilisation because the demand to become civilised was presented as a decisive condition for progress. And, despite local differences, the call for education as a civilising condition, whether at home or at school, was unanimous” (VEIGA, 2018, p. 23).

Nesse sentido, a educação escolarizada se torna uma faceta dentro do complexo processo civilizatório, que contribui para a formação desses indivíduos de acordo com o padrão de conduta socialmente esperado. Pois,

[...] a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescentemente diferenciada de impulsos era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados. (ELIAS, 1993, p. 196).

A escola surge e se consolida enquanto uma dessas instituições sociais, como uma configuração dentre outras, responsáveis pela disciplinarização do corpo e dos sentimentos dos indivíduos. Através de instituições como a escola o sujeito é ensinado a disciplinar, modelar e controlar seu corpo, seus impulsos e emoções. E o(a) professor(a) é um dos agentes constitutivos dessa instituição incumbido de cultivar essa 'limitação' social. De acordo com Veiga (2018), “[...] a escola se tornou o melhor lugar para a civilização de crianças e jovens, e foi caracteristicamente marcada pelo rigor disciplinar, expresso nos móveis escolares, na delimitação do espaço, tempo, distribuição dos conteúdos e submissão aos adultos” (VEIGA, 2018, p. 24 – tradução livre)<sup>13</sup>.

Portanto, ao se propor compreender como se concebeu a educação do corpo dessa mulher em formação de professora, deve-se considerar o espaço onde esse indivíduo estava sendo formado e no qual iria atuar, assim como ter clareza das especificidades que essa configuração apresenta e o que ela representa na estrutura social. Sendo, desta forma, necessário conceber qual e como seria a educação do corpo dessa mulher que teria como função social formar e educar o corpo dos futuros alunos, como professora, mulher e ‘agente civilizador’.

Com o desenvolvimento da civilização e o aumento da divisão do trabalho e com as mudanças e complexificação das redes de interdependência e no equilíbrio das relações de poder, ocorre a progressiva diferenciação, consolidação e diversificação de funções sociais e com elas diferentes formas de comportamento e conduta que envolvem a estrutura e a formação das sociedades. Nesse processo,

---

<sup>13</sup> “[...] school became the best place for the civilisation of children and young people, and it was characteristically marked by disciplinary strictness, expressed in the school’s furniture, in the delimitation of space, time, content distribution, and in the submission to adults” (VEIGA, 2018, p. 24).

[...] a grande pressão formativa sobre a constituição do homem “civilizado”, seu autocontrole constante e diferenciado, vincula-se à crescente diferenciação e estabilização das funções sociais e à multiplicidade e variedade cada vez maiores de atividades que ininterruptamente têm que se sincronizar. O modelo de autocontrole, o gabarito pelo qual são moldadas as paixões, certamente varia muito de acordo com a função e a posição do indivíduo nessa cadeia. (ELIAS, 1993, p. 197).

Assim, a transformação da conduta e comportamento dos indivíduos voltada à regulação dos impulsos é determinada inclusive pelo desenvolvimento e consolidação do processo de diferenciação social e da crescente divisão de funções que, através das cadeias de interdependência, integrava cada impulso e ação do indivíduo. Em consonância com esse processo caracterizado pela diferenciação social, complexificação das funções e paralelamente à padronização de comportamentos, destaca-se a importância de ponderar na presente pesquisa que,

No avanço da dinâmica civilizatória como parâmetro socializador e como resultado das suas características homogeneizadoras e repressivas, houve sincronicamente, vários processos violentos de exclusão apoiados em estigmas de inferioridade, definidos principalmente a partir de marcas corporais, motivo de muitos conflitos. (VEIGA, 2018, p. 28 – tradução livre)<sup>14</sup>.

Por conseguinte, todo indivíduo está sujeito a padrões formativos muito específicos sendo que cada indivíduo, de acordo com sua função social e sua posição na cadeia de relações da sociedade, se insere em um determinado contexto o qual o educa e do qual é agente constitutivo. A educação da personalidade e da conduta do indivíduo, e no caso do presente estudo da mulher em formação de professora, é determinada pela divisão de funções e pela existência delas, pela necessidade de o indivíduo sincronizar suas atividades e relações – emaranhadas – em múltiplas configurações que o formam, considerando os processos excludentes e conflituosos presentes nessa formação. Uma vez que essa multiplicidade e variedade de relações e trocas são os fatores que determinam o modelo de conduta do indivíduo, mudando de acordo com a posição social a ser desempenhada por ele.

---

<sup>14</sup> “In the advance of civilising dynamics as socialisation parameters, and as a result of their homogenising and repressive features, there were, synchronically, several violent exclusion processes that were supported by inferiority stigmas, drawn mainly from bodily marks, which were the motive for many conflicts” (VEIGA, 2018, p. 28).

Assim,

O que muda no curso do processo que denominamos história são as relações mútuas, as configurações de pessoas e a modelação que o indivíduo sofre através delas. Mas, no exato momento em que essa historicidade fundamental do homem é vista claramente, percebemos também a regularidade, as características estruturais da existência humana, que permanecem constantes. Cada aspecto isolado da vida social apenas é compreensível no contexto desse movimento perpétuo. Nenhum detalhe pode ser isolado dele. Forma-se nesse contexto móvel – que pode parecer lento, como no caso de muitos povos primitivos, ou rápido, como no nosso – e ele deve ser apreendido, como parte de um estágio ou onda específicos. Os controles e restrições às pulsões nunca estão ausentes entre as pessoas, nem uma certa capacidade de previsão; mas essas qualidades assumem uma forma e grau diferentes entre simples pastores ou numa classe guerreira, do que ocorre entre cortesãos, funcionários do Estado ou membros de um exército mecanizado. Tornam-se mais poderosas e complexas à medida que aumenta a divisão de funções e, pois, o número de pessoas com as quais o indivíduo tem que sincronizar suas ações. De igual maneira, a natureza da “compreensão” ou do “raciocínio” à qual o indivíduo está acostumado se aproxima ou se afasta da de outras pessoas na sua sociedade, na mesma medida em que sua própria situação e função social, e a de seus pais ou das principais influências que o moldaram, se aproximam ou afastam das demais. A capacidade de previsão do impressor ou do montador difere da do guarda-livro, a do engenheiro da do diretor de vendas, a do ministro da fazenda da do comandante do exército, mesmo que todas essas distintas modelações superficiais sejam igualadas, até certo ponto, pela interdependência de funções. Em nível mais profundo, a racionalidade e a modelação de sentimentos de alguém que cresceu numa família de classe operária são diferentes daquele que cresceu num ambiente seguro e abastado. (ELIAS, 1993, p. 231).

A educação do corpo é um *processo* de formação que acontece e se transforma de acordo com as relações mútuas entre os indivíduos situados na história. Ela se altera e se constitui em relação às mudanças nas configurações entre as pessoas e estruturas da sociedade, caracterizando-se pela forma como o indivíduo é ‘modelado’ fisiológica e psicologicamente. Essa educação acontece a partir de processos de integração e diferenciação, integração no sentido de que os indivíduos, independentemente de sua posição e função dentro da estrutura da sociedade, devem ser educados e inseridos em uma estrutura maior de interdependência que os unem; e diferenciação no sentido de que, cada função social, cada emaranhado de relações nas quais o indivíduo faz parte, demandam posturas e comportamentos específicos.

Considerando que a educação do corpo abrange a formação do

indivíduo desde os aspectos que envolvem os comportamentos até a composição da personalidade, admite-se que não há possibilidade de compreender a educação do corpo na formação do indivíduo sem compreendê-la, conforme exposto acima, como essencial na constituição desse emaranhado de relações sociais que o formam, sendo estas históricas. Deve-se compreender a educação do corpo e suas características de acordo com o complexo processo sociogenético e psicogenético no qual o indivíduo se insere e se educa. Na pesquisa aqui desenvolvida, entendeu-se que, para conceber a educação do corpo da mulher em formação de professora é necessário considerar a amplitude de relações de interdependências que formaram e educaram esse sujeito social inserindo-a no momento histórico que foi estudada.

Por conseguinte, para realizar a pesquisa proposta considerou-se a categoria historiográfica educação do corpo, tendo como base os estudos e a perspectiva de processo de formação e civilização apresentada por Norbert Elias. Para isso, destaca-se a importância de conceber a educação como um processo que 'forma' o sujeito social de maneira indissociável, uma vez que,

A estrutura emocional do homem é um todo. Podemos dar a instintos particulares diferentes nomes, de acordo com suas diferentes orientações e funções, falar de fome ou de necessidade de escarrar, de desejos sexuais e de impulsos agressivos, mas, na vida, esses vários instintos não podem ser mais separados do que o coração do estômago, ou o sangue no cérebro do sangue nos órgãos genitais. Eles se complementam e em parte se substituem, transformam-se dentro de certos limites e se compensam mutuamente. Uma perturbação aqui manifesta-se ali. Em suma, eles formam uma espécie de circuito no ser humano, um sistema parcial dentro do sistema total do organismo. Sua estrutura é ainda obscura sob muitos aspectos mas não há dúvida que sua forma socialmente impressa é de importância decisiva para o funcionamento tanto da sociedade como dos indivíduos que a compõem. (ELIAS, 2011, p. 182).

A educação que forma e educa o indivíduo não acontece e não é concebida isolada e fragmentada entre formação de comportamentos e formação de emoções ou entre estruturas individuais e estruturas sociais, mas compõe um todo que educa e modela os indivíduos. O ser humano é uma estrutura orgânica única e as transformações que acontecem nele ocorrem e se manifestam a partir dessa estrutura global que envolve o organismo do indivíduo como um todo. Dentro desse processo de formação, é inegável o fator social impresso em cada indivíduo. Considerando que a personalidade do indivíduo,

[...] possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. (ELIAS, 2011, p. 240).

Para entender a maneira como os indivíduos vivem em sociedade, como são educados seus comportamentos e suas personalidades, se faz necessário compreender a estrutura das relações sociogenéticas e psicogenéticas que compõem essa sociedade e que envolvem esses indivíduos, e como estes se tornam interdependentes de determinadas configurações e estruturas, assim como vislumbrar as relações de poder que envolvem, influenciam e transformam essas configurações. Pois é com e na rede de interdependência entre as pessoas que o indivíduo se educa e desenvolve determinada conduta e não outra diferente. São nas configurações nas quais as pessoas se inserem e se orientam e das quais elas são mutuamente dependentes que os comportamentos e as personalidades são modelados e definidos.

Tendo em vista o sujeito a ser estudado na pesquisa proposta, buscou-se compreender quais as redes de interdependência que educaram a mulher em formação de professora, assim como compreender quais os gradientes de poder que envolveram e integraram essa mulher. Ou seja, compreender a diversidade de configurações sociais que esse sujeito integrou, as relações de poder às quais se submeteu e as quais empenhou, assim como seu posicionamento em relação aos processos formativos nos quais se inseriu e os quais posteriormente iria desenvolver.

Em outras palavras, considerou-se que a mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina na década de 1970 integrou diferentes configurações e conseqüentemente se formou a partir de diferentes relações de poder, por exemplo: mulher dona de casa, mulher mãe, mulher esposa, mulher filha, mulher em uma sociedade da década de 1970 em plena ditadura militar, mulher futura professora que terá como função formar e educar crianças, entre outros diversos e muito específicos gradientes de poder que a envolveram, a

formaram e a submeteram.

Uma vez que, os indivíduos em sociedade vivem e se formam de maneira interdependente e sua educação é determinada e, de certa forma, determina as mudanças estruturais e sociais que a envolvem, pensar a educação do corpo em interlocução com Norbert Elias supõe admitir que,

O homem é um ser extraordinariamente maleável e variável. As mudanças que ocorrem nas atitudes humanas aqui discutidas constituem um exemplo dessa maleabilidade. Ela, de modo algum, se limita ao que em geral diferenciamos como o “psicológico” e o “fisiológico”. O “físico”, também, está indissolúvelmente ligado ao que denominamos de “psíquico”, modelando-se de forma variada no curso da história de acordo com cadeias de dependências que se estendem ao longo de toda a vida humana. Poderíamos pensar, por exemplo, na modelação dos músculos faciais e, portanto, da expressão facial, durante a vida da pessoa, ou na formação dos centros de leitura e escrita no cérebro. O mesmo se aplica, àquilo a que nos referimos com termos tão reificados como “raciocínio”, “razão” ou “compreensão”. Nada disso existe – embora nosso uso das palavras sugira o contrário – relativamente imune à mudança sócio-histórica, da maneira como, por exemplo, existem o coração ou o estômago. Em vez disso, esses termos expressam uma modelação específica de toda a personalidade. São aspectos de modelação que ocorrem bem devagar, avançando e recuando um sem-número de vezes, e que emergem mais fortemente quanto mais clara e totalmente os impulsos espontâneos do indivíduo ameaçam provocar, por efeito da estrutura de dependências humanas, perda de prazer, declínio, ou inferioridade em relação a outras pessoas, ou mesmo ameaçam arruinar a própria existência social. (ELIAS, 1993, p. 230).

No curso da história, o fisiológico e o psicológico dos indivíduos foram, *indissociavelmente*, modelados e educados, e variaram em suas características de acordo com as mudanças e especificidades das configurações humanas de cada período, do emaranhado de relações que evoluíram os indivíduos e das funções sociais que desenvolveram ou que iriam desenvolver dentro da estrutura social da qual foram constituintes de acordo com as relações de poder as quais integraram.

Elias afirma ainda que o processo civilizador não é linear, “não segue uma linha reta” (ELIAS, 2011, p. 178). Ao estudar as mudanças históricas que compreendem esse processo em uma perspectiva de longa duração, constata que o movimento e as mudanças que envolvem as sociedades em diferentes momentos da história são extremamente complexos, considerando flutuações, avanços, recuos dos controles internos e externos, assim como momentos de ‘relaxação da moral’.

Ao pensar as mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos a

partir das características e estruturas sociais do século XX, Norbert Elias afirma que as formas sociais se tornaram mais relaxadas, nas quais os padrões de conduta sofreram certo 'afrouxamento', maior ou menor, resultado de mudanças sociais características desse tempo. Discorre ainda que

As grandes mudanças que atualmente vivemos diferem em estrutura de todas as precedentes, por mais que possam prosseguir-las e basear-se nelas. [...] Neste caso, também encontramos um relaxamento nos padrões tradicionais de comportamento, a ascensão, a partir de baixo, de certos modos de conduta, e uma crescente interpenetração dos padrões de classes diferentes. Notamos maior severidade em algumas esferas e certa vulgaridade em outras. Períodos como este, períodos de transição, proporcionam uma oportunidade especial à reflexão: os padrões mais antigos foram contestados, mas os novos ainda não surgiram. As pessoas se tornam mais incertas em matéria de conduta. A própria situação social transforma a "conduta" em problema agudo. Nessas fases – e talvez apenas nelas – ficam abertas à discussão na conduta muitas coisas que as gerações anteriores consideravam como certas e naturais. (ELIAS, 1993, p. 267).

Considerando esse movimento de meados do século XX, verifica-se uma progressão no afrouxamento dos padrões de comportamento e questionamento de condutas antes tidas como certas e naturais. Evidências desse processo são as mudanças nas relações de poder, que permitiram uma aproximação e o estabelecimento de novas relações entre homens e mulheres, adultos e crianças, diferentes classes e grupos sociais, mudanças nos padrões de vergonha, intensificação da 'mistura social' na qual, em centros urbanos maiores, no trabalho, nas ruas, se torna difícil evitar o contato com diferentes grupos sociais, etc. (VEIGA, 2018).

Diante desse possível afrouxamento dos costumes, das mudanças nos padrões de vergonha e do estabelecimento das novas relações, que não ocorreram sem fortes tensões e encontram-se em processo, verifica-se o surgimento de movimentos sociais reivindicatórios de mulheres, negros, trabalhadores e jovens, os quais questionavam – e ainda questionam – os estereótipos e as desigualdades políticas e sociais construídas e consolidadas até então. Tais movimentos reivindicatórios desenvolveram-se em oposição a um determinado padrão de comportamento e autocontrole, que exaltava a eugenia, a força física, a inferioridade feminina, etc. A proposta da pesquisa encontra-se inserida nesse contexto, na

segunda metade do século XX, momento no qual esses movimentos surgem, tomam forma e chegam ao Brasil, em plena ditadura militar.

Na história das mulheres verifica-se uma série de fatores que contribuíram para o desenvolvimento de uma nova identidade. Primeiro, houve a luta, no século XIX, pelo direito do voto, pelo direito a profissões, direito a assembleias, etc., que contrastava com os eventos hegemônicos em andamento: o apoio da ciência no estabelecimento de “características femininas” de fragilidade, modéstia, vocação maternal, subordinação sexual, e a predestinação natural de ser mãe, associada à acelerada feminização de produtos de consumo.

No século XX, surgiram tensões entre a representação do corpo feminino, como uma prateleira de produtos estéticos, um objeto sexual, enfatizado pela mídia, concursos de beleza, etc., e o surgimento do coletivo feminista. O movimento feminista da década de 1960 foi exemplar ao propor a liberdade do uso do corpo, denunciar a opressão da mulher, e no orgulho de fornecer visibilidade a todas as mulheres, das mais diferentes localidades, unidas sobre os mesmos valores. (VEIGA, 2018, p. 29 – tradução livre)<sup>15</sup>.

Para tanto, ao buscar compreender o processo de educação do corpo da mulher em formação de professora na década de 1970, em Londrina, mais um importante aspecto deve ser considerado, tendo em vista que, neste momento, emergia uma nova perspectiva de ‘ser mulher’ e do lugar social por ela ocupado, construída e difundida a partir do movimento feminista e de outros movimentos que questionavam os comportamentos e padrões de conduta do período. Entretanto, não se pode desconsiderar que esses processos e mudanças se consolidam com extrema lentidão e de forma gradativa e não se efetivam sem conflitos, existentes nas diversas configurações que envolvem os indivíduos. Assim, coube ao presente trabalho questionar e perceber *até que ponto* e se esses movimentos influenciaram na formação da mulher estudada.

Considerando a lentidão com que os comportamentos, as condutas e a

---

<sup>15</sup> “In the history of women, we see a set of factors that contributed to the development of a new identity. Firstly, there was the struggle, from the nineteenth century onwards, for the right to vote, the right to professions, the right of assembly, etc., which contrasted with the hegemonic events underway: the support of science in establishing the “feminine features” of fragility, modesty, maternal vocation, sexual subordination, and their natural predestination to be mothers, associated with the accelerated feminisation of consumer products.

In the twentieth century, tensions developed between the representation of the female body, as a shelf of aesthetic products, a sexual object, emphasised by the media, beauty pageants, etc., and the emergence of the feminist collective. The feminist movement of the 1960s was exemplary in proposing the freedom of use of the body, in denouncing the oppression of women, and in the pride it took in providing visibility to all women, from the most disparate locations, united under the same values” (VEIGA, 2018, p. 29).

personalidade dos indivíduos são transformados, definidos, consolidados e difundidos, e o movimento gradual que caracteriza os processos formativos, apreender as características e perspectivas da educação do corpo da mulher em formação de professora envolveu considerar e se aproximar da educação da personalidade, do comportamento, das emoções, das posturas e do intelecto dessa mulher em processo formativo inserida em uma estrutura social específica, com demandas educativas e de comportamento também específicas.

Por fim, na educação dos indivíduos não se sustenta a separação entre comportamento e emoções, entre físico e psíquico, mas admite-se uma educação do corpo vista como processo formativo relacional que envolve interdependentemente todos os aspectos de formação. Desta maneira, os comportamentos e condutas não são educados isoladamente ou de forma separada da formação da personalidade e controle de pulsões e emoções do indivíduo, pelo contrário, eles se influenciam e se educam reciprocamente, sem desconsiderar, nesse processo, a temporalidade e historicidade presentes nessas modelações que compreendem, na história da civilização ocidental, momentos de rupturas abruptas de comportamentos e personalidades e momentos sutis de consolidação de condutas.

Assim, para compreender como se concebeu a educação do corpo da mulher em formação de professora admitiu-se que as mudanças nas ideias e pensamentos dos seres humanos estão diretamente relacionadas com as transformações nas redes de interdependência entre eles e nas suas configurações resultantes que determinam e moldam as formas de conduta e a personalidade dos indivíduos. Para compreender as intencionalidades, características e objetivos de formação e educação do corpo da mulher em formação de professora no período histórico que se estudou, foi necessário compreender, minimamente, o tecido social que envolveu o problema estudado na tentativa de compreendê-lo na “[...] inteireza de suas interdependências” (ELIAS, 1993, p. 239).

Considerando o trabalho desenvolvido por Elias (1993; 2011), o qual apresenta diferentes frentes de formação, que no decorrer da história, acabaram por educar o corpo e a personalidade dos indivíduos, pretendeu-se, a partir da pesquisa sobre as fontes históricas selecionadas, aproximar-se dos diferentes aspectos que educaram o corpo da mulher em formação de professora rumo a determinado padrão de conduta e personalidade esperado, rumo a um hábito social específico.

Entendendo que,

Os padrões de comportamento de nossa sociedade, gravados no indivíduo desde a mais tenra infância como uma espécie de segunda natureza e mantidos em estado de alerta por um controle social poderoso e cada vez mais rigorosamente organizado, precisam ser explicados, não em termos de finalidades humanas gerais, a-históricas, mas como algo que evoluiu da totalidade da história do Ocidente, das formas específicas de comportamento que se desenvolveram durante seu curso e de forças de integração que as transformaram e propagaram. (ELIAS, 1993, p. 268).

Assim, com a pesquisa aqui desenvolvida, objetivou-se perceber como se concebeu a educação das estruturas das funções corporais e psicológicas da mulher em formação de professora, ou seja, como se efetivou, através da educação proporcionada pela escola de formação de professores estudada, a educação do corpo desse sujeito social (mulher em formação de professora) considerando os aspectos apresentados na presente seção. Sem perder de vista que esse processo educativo e suas características, assim como todos os processos formativos que surgiram em resposta à demanda histórica de consolidação e difusão da civilização dos costumes e controle do comportamento e pulsões, são diretamente influenciados pela estrutura real da sociedade e muda de acordo com suas transformações, conflitos e tensões.

Admite-se, portanto, a educação do corpo enquanto um processo formativo em seu sentido orgânico, que engloba a maneira como os indivíduos apreendem o comportamento e a personalidade socialmente aceitos e esperados de acordo com a estrutura social da qual fazem parte, como conduta internalizada. Nesse sentido, a educação do corpo é o *processo* pelo qual os indivíduos encontram-se *imersos* no decorrer de *toda* a sua existência e que resulta na *constante* apropriação de comportamentos, sentimentos, gostos e condutas internalizados no sujeito e que são resultantes de um complexo contexto sociogenético, que compreende as estruturas sociais nas quais está inserido, as configurações sociais das quais participa, os emaranhados de relações e influências que recebe de acordo com as redes de interdependência que o permeiam e as funções sociais as quais desenvolve. Sendo assim, a educação do corpo compreende um complexo processo formativo que permeia o indivíduo nas diversas relações e instituições das quais participa e atua no decorrer de toda a sua vida.

A educação do corpo da mulher em formação de professora é

demarcada por todos os aspectos, influências e características apresentados e discutidos nesta seção. Competiu ao estudo aqui proposto, a partir das fontes selecionadas e dos referenciais bibliográficos estudados, questionar como se concebeu a educação do corpo da mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina, IEEL, na década de 1970.

Assim, a proposta do presente estudo apresentou-se como fragmento tendo em vista a amplitude dos processos educativos que envolvem o indivíduo na história. Porém, pode ser compreendido como um estudo que se caracteriza pela sua proposta de integração e diferenciação dentro da perspectiva estudada. *Integração* no sentido de estar inserido em um contexto histórico com uma estrutura social específica na qual se verifica a existência de certo padrão de conduta e comportamento que envolve e une todos os indivíduos. *Diferenciação* no sentido de apresentar um olhar específico e diferenciado para a educação do corpo no processo de educação da mulher em formação de professora enxergando-a enquanto sujeito com determinada posição e função social dentro do complexo contexto estudado.

### **3 PRÁTICAS, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL DA EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO BRASIL**

Tendo em vista que a educação do corpo é um fenômeno humano histórico e processual, a seção aqui desenvolvida destina-se a apresentar uma possível contribuição para pensar esse *processo histórico* que constituiu a educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil. Para tanto, inicia-se o estudo com a criação e institucionalização das Escolas Normais ainda no começo do século XIX, estendendo-se até a segunda metade do século XX, mais especificamente a década de 1970, período em que se situa a pesquisa. Pretendeu-se explorar parte da história da formação de professores no Brasil, estabelecendo como fio condutor e foco de análise do estudo dois eixos centrais: a inserção e permanência da mulher nessas escolas de formação e a educação do corpo que permeou esse processo formativo.

Considerando ainda que os fenômenos humanos se estabelecem com permanente fluxo e mudanças constantes, entendeu-se a importância de proporcionar uma visão geral, mais ampla e abrangente de um aspecto particular – a educação do corpo da mulher em formação de professora –, acompanhando seu movimento de transformação. Desse modo, a realização deste estudo justificou-se pela necessidade de compreender esse *processo e movimento histórico* que definiu e caracterizou a educação do corpo da mulher em formação de professora nas instituições educativas. Partindo desse olhar processual foi possível apreender o movimento histórico gradual de constituição, consolidação e alteração nas práticas, saberes e nos processos formativos que caracterizaram a educação do corpo que atravessou a formação da mulher futura professora nas instituições educativas.

De acordo com Elias (2011), é um grande equívoco isolar os fenômenos de seu fluxo natural e histórico, ignorando seu caráter processual e de movimento, e tentar compreendê-los como se fossem formações estáticas. Em consonância com Elias justifica-se o estudo processual da história da educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil, para a posterior apreensão desse processo na escola e momento histórico específico ao estudo, considerando que esse fenômeno não se encontra e não acontece isolado dos demais, devendo ser analisado enquanto movimento e processo interdependente e em contínua transformação, e nunca

enquanto fato acabado e pronto.

Para a elaboração e produção dessa escrita, foram utilizados uma série de trabalhos: artigos, teses, dissertações e estudos vinculados à história da formação de professoras no Brasil (AURAS, 2005; FURTADO, 2007; LOURO, 1986; MORENO *et al*, 2012; TANURI, 2000; VEIGA, 2011; VIDAL, 2001), em seus diferentes momentos e em diferentes lugares, a partir de perspectivas diversas, mas que permitiram certa apreensão da história da educação do corpo das mulheres em formação de professoras. Portanto, esse estudo resulta de uma tentativa de aproximação e percepção do processo histórico que caracterizou as diferentes práticas que acabaram por educar o corpo da mulher em formação de professora. Sem perder de vista sua limitação frente à amplitude da história que foi vivida por diferentes mulheres em formação de professoras no período – de pouco mais de cem anos – que se apresenta, nos diferentes espaços destinados a essa educação. Mas que, ao mesmo tempo, difundiram certo padrão comum de comportamento, conduta e personalidade que as vinculavam à função social à qual eram destinadas a desenvolver dentro e fora da instituição escolar nos seus diferentes momentos históricos.

A fim de compreender o processo histórico de desenvolvimento, consolidação e transformação nas práticas que caracterizaram a educação do corpo da mulher em formação de professora nas instituições educativas, destaca-se a importância de

[...] analisar a constituição da educação escolar como um processo social, uma tendência social de longa duração, não planejada, porém colocada em funcionamento por diferentes indivíduos e grupos sociais em relações de interdependência. Enquanto processo, se observa sua orientação para mudanças de conduta, especialmente relacionada ao valor atribuído à ciência e a racionalidade como elementos fundamentais de organização e coesão social. Entende-se que o processo de escolarização integra o processo civilizador. (VEIGA, 2011, p. 87 – tradução livre)<sup>16</sup>.

A história da educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil compõe e integra o processo histórico de civilização dos costumes e, como

---

<sup>16</sup> [...] analizar la constitución de la educación escolar como un proceso social, una tendencia social de largo plazo, no planificada, pero puesta en marcha por diferentes individuos y grupos sociales en relaciones de interdependencia. En cuanto proceso, se observa su orientación hacia los cambios de conducta, especialmente con relación al valor asignado a la ciencia y a la racionalidad como elementos fundamentales de organización y cohesión social. Se comprende que el proceso escolarizador integra el proceso civilizador. (VEIGA, 2011, p. 87)

será desenvolvido na presente seção, se constituiu e consolidou com a institucionalização da formação de professores, em um processo lento e gradual, que não foi previamente planejado. Esse processo foi criando forma e organização e modificando-se de acordo com as diferentes demandas sociais vinculadas às redes de interdependência e relações de poder que envolveram e integraram a escola e os indivíduos nela inseridos.

Optou-se por delinear a história da educação do corpo da mulher em formação de professora partindo da institucionalização desse processo educativo com as escolas de formação. O processo de institucionalização desses espaços destinados à formação de professores no Brasil integra e esteve diretamente relacionado com as mudanças nos gradientes de poder que envolviam a constituição do Estado-nação e as alterações na dinâmica de organização social da vida dos indivíduos, uma vez que, de acordo com a complexidade do tecido social, as configurações se organizam com determinada lógica e as relações de interdependência se tornam mais estreitas.

Admite-se que a escola de formação de professores constituiu-se enquanto uma instituição específica que desenvolveu modos de ser e de agir também específicos. Entretanto, não se desconsiderou que os indivíduos que a integraram fizeram parte de uma rede de interdependência maior e se inseriram em um emaranhado de outras configurações e grupos sociais. Dessa forma, a construção de um padrão de conduta e comportamento e a difusão de uma determinada educação do corpo específicos a essa instituição educativa estão interligadas, afetam e são afetadas pelas práticas e comportamentos vinculados à estrutura da sociedade em questão e pelos padrões de condutas delas característicos.

Para pensar a história da educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil, buscou-se considerar ainda as diferentes configurações que interferiram na constituição, estruturação e consolidação das instituições de formação de professores, em seu movimento histórico, assim como, pensar o lugar social da mulher que integrou esse processo e como se efetivou sua inserção e permanência nessas escolas de formação. Sendo importante não perder de vista que, pensar a história da educação do corpo da mulher, especificamente da mulher em formação de professora, envolve compreender que essa mulher integrou diferentes configurações, sofreu e exerceu diferentes relações de poder e teve seu corpo educado e modelado no decorrer desse histórico processo formativo. Formando-se, assim, em um

emaranhado de relações e redes de interdependência, internalizando e naturalizando determinados padrões de conduta de acordo com essas configurações, experiências e práticas educativas nas quais se inseriu, e para as quais foi educada para atuar e, por tanto, considerando ainda as mudanças e transformações nas estruturas sociais, e sua maior complexificação, no decorrer da história que aqui se delineou.

Desse modo, levantam-se alguns questionamentos: quais alterações no *funcionamento* das escolas de formação de professores relacionam-se com a composição de determinada corporeidade na mulher futura professora? Quais alterações nos *espaços físicos* e suas relações com a educação do corpo no interior dessas instituições formativas? Quais *práticas educativas* envolveram a educação do corpo nos diferentes momentos e atividades realizadas nessas escolas? Quais os *sujeitos e as configurações envolvidas* no processo da educação do corpo da mulher em formação de professora (direção, professores, inspeção escolar, família)? Qual a *perspectiva de educação do corpo* da mulher em formação de professora presente nas instituições de formação de professores em seus diferentes momentos e quais as alterações no decorrer da sua história? Qual a *corporeidade adequada e exigida* a essa mulher em formação de professora, como ela acontece e como está configurada?

Tendo em vista a relação de interdependência que os processos educativos estabelecem com o desenvolvimento e a consolidação das sociedades como um todo no decorrer do processo de civilização, entende-se a educação enquanto uma prática social que influencia diretamente na formação dos indivíduos e contribui para a sua adequação aos padrões sociais de conduta e de organização da vida em sociedade, sendo parte integrante dessa sociedade de forma interdependente e relacional. Verifica-se que, no processo histórico de civilização dos costumes, ela se fez presente tendo importante papel no processo civilizador e disciplinador dos diferentes indivíduos, pertencentes às diferentes configurações, grupos e camadas sociais.

Para delinear o processo de institucionalização da educação do corpo na formação das professoras nas Escolas Normais no Brasil, que emergem enquanto proposta oficial na primeira metade do século XIX, destaca-se a elaboração da Lei de 15 de outubro de 1827, que dispõe sobre a instrução pública no Império e determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (BRASIL, 1827). Apresenta-se a referida Lei de 1827 por esta representar,

ao menos legalmente, uma organização da instrução pública no Império brasileiro, destacando o currículo prescrito para as escolas de primeiras letras. Tal programa de conteúdos posteriormente integrou o currículo das Escolas Normais, já assinalando a existência de uma educação diferenciada para os sexos através das *prendas domésticas*, que acompanhariam a formação das mulheres por mais de século. Além da previsão legal de escolas para meninas, que já existiam antes dessa Lei (realizada em conventos ou de forma particular, nas casas), mas que se efetiva, através de disposição oficial, e corrobora com a existência da figura social da mulher professora, enquanto profissional nomeado para atuar nesses espaços.

Na referida Lei, há menção dos conteúdos que comporiam o currículo dessas escolas além da introdução da metodologia que deveria ser utilizada, o método monitorial/mútuo – também conhecido como método lancasteriano<sup>17</sup> –, que, posteriormente à criação das Escolas Normais, fez parte do currículo das mesmas através das “práticas de ensino”, permanecendo enquanto conteúdo nessas instituições até fins do século XIX. O currículo das escolas de primeiras letras consistia em:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827).

Para a admissão dos professores, no Artigo 8º, exigia-se que fossem cidadãos brasileiros no “[...] gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta” (BRASIL, 1827), estes seriam examinados publicamente e somente seria nomeado “[...] o que fôr julgado mais digno” (BRASIL, Art 7º, 1827).

Pensar a educação do corpo que constituía a instituição escolar já nesse

---

<sup>17</sup> De acordo com Castanho (2004, p. 49), “O método se propagou com denominações diversas, ora ostentando o nome de um ou de ambos os seus atores (Bell e Lancaster), ora sinalizando para seu conteúdo: ‘ensino monitorial’ (porque cada grupo de alunos, ou classe, era ensinada por um ‘monitor’, também ele aluno, porém de nível mais elevado) e ‘ensino mútuo’ (porque baseado na transmissão pedagógica mútua de alunos entre si, sob a direção geral de um professor cujo trabalho consistia em preparar previamente os monitores para suas tarefas e, durante a aula, de presidi-la, garantindo o desenrolar das atividades dentro de um quadro de disciplina)”.

período a partir das informações acima, se faz possível ao considerar os conteúdos dispostos na proposta legal para as escolas de primeiras letras, o método prescrito para o ensino e as características exigidas para a admissão dos professores. Sinaliza-se, a partir dessas questões, a característica civilizadora e moralizante esperada da atuação desses professores e professoras e que seria ensinada aos alunos, assim como a importância da disciplina corporal para a efetivação do ensino em consonância com o método adotado no momento, o “método mútuo”. Verifica-se a exigência de um professor com um corpo educado de acordo com os padrões e comportamentos considerados civilizados ao se exigir um professor sem nota de regularidade em sua conduta, sendo nomeado o julgado mais “digno”, capacitado assim para educar outros corpos ao mesmo padrão.

No que se trata da educação das meninas, a legislação em seu Art 11º indica a possibilidade da existência de escolas de meninas nos lugares nos quais os Presidentes em Conselho julgavam necessário. Para essas escolas, o conteúdo era modificado, excluindo-se as noções de geometria, restringindo a aritmética às quatro operações e incluindo o ensino do que se denominou de “*prendas*” que serviriam à *economia doméstica* e que posteriormente comporiam o currículo das Escolas Normais femininas durante um longo período, acrescidas de outras disciplinas, algumas também de cunho doméstico. Para atuar nessas escolas, as professoras eram nomeadas de acordo com as seguintes exigências: serem brasileiras, com honestidade reconhecida e domínio dos conhecimentos exigidos nos exames realizados pelos Presidentes em Conselho (BRASIL, 1827).

Assinala-se aqui os indícios em torno da existência de uma educação diferenciada para o sexo masculino e o feminino, na qual as meninas tinham um currículo reduzido, acrescido de uma formação específica e diretamente vinculada ao sexo feminino: as *prendas domésticas*. Tal distinção, anuncia uma perspectiva formativa relacionada às funções sociais específicas dentro das diferentes configurações e destinadas à atuação de cada sexo. De acordo com Elias (1993), o padrão de comportamento socialmente aceito e esperado varia de acordo com a função e posição do indivíduo na cadeia de relações e configurações nas quais se insere. Portanto, a formação do corpo, do comportamento e da conduta dos indivíduos varia de acordo com as configurações da qual faz parte e das funções sociais as quais irá desenvolver. Assim, é possível afirmar que, apesar da existência de determinado padrão de conduta e comportamento comum que se estende a todos os indivíduos

que compõem a sociedade, existe uma diferenciação de comportamentos, condutas e personalidades de acordo com as configurações e funções sociais que educam e integram cada indivíduo, que variam conforme os gradientes de poder envolvidos nessas relações. Destaca-se aqui a distinção nos gradientes de poder existentes e fortemente demarcados na relação entre o sexo masculino e o feminino.

Já nesse momento, percebe-se a existência de um modelo formativo masculino plural, que englobava uma diversidade maior de possibilidades de atuação, inclusive no espaço público, em oposição a um modelo feminino único: *mulher, filha, dona de casa, esposa, mãe*, com uma formação limitada e voltada ao doméstico. Sendo que, aos homens, era proporcionado o acesso a uma formação um pouco mais ampla, com um leve aprofundamento de conteúdo, considerando sua possibilidade de atuação em configurações mais diversas, e, às mulheres, uma formação que as vinculava às futuras e presentes configurações as quais integrava e fazia parte, sendo basicamente a esfera doméstica, a familiar e a religiosa (igreja). Quando das classes mais baixas, apesar do trabalho fora de casa, a mulher não perdia seu vínculo e papel essencial na esfera doméstica (LOURO, 2018).

Verifica-se, na legislação apresentada (BRASIL, 1827), a exigência e a valorização da moralidade e civilidade nos professores que deveriam ser pessoas adequadas ao padrão e postura socialmente exigidos e aceitos, para então educar nessa mesma perspectiva. Entretanto, os padrões de conduta e comportamento esperados para homens e mulheres professores não eram os mesmos. Ser homem compreendia o domínio de determinadas condutas sociais e comportamentos, e a possibilidade de integrar configurações e grupos sociais diversos. Ser mulher envolvia o domínio de outros comportamentos, condutas e uma personalidade muito específica destinada a uma atuação social também específica. Desse modo, é possível afirmar que ter um corpo educado e civilizado de acordo com os padrões de comportamento moral e socialmente esperados, que eram diferenciados para homens e mulheres, já era uma das prerrogativas para se tornar professor e professora no início do século XIX, e que permaneceram presentes enquanto fator primordial na formação de professores por um longo período.

Apesar das disposições legais e do discurso já difundido em torno da importância da educação em prol da formação nacional do país, as iniciativas efetivas de criação de escolas de primeiras letras eram escassas e isoladas e só foram criando corpo e estabilidade com o desenrolar do século XIX, início do século XX. Os

professores dessas escassas escolas até então eram admitidos através de concursos e exames e aprendiam o ofício através da *imitação* e *observação* de outros professores, não havendo uma formação específica. Aqui o professor era tido como *exemplo*, tanto para os próprios alunos quanto para os aprendizes de professor, ao ter sua postura, comportamento e práticas, observadas e imitadas.

Com as alterações na dinâmica social de organização da vida dos indivíduos em seus diferentes aspectos na sociedade imperial brasileira que vinha se constituindo, vinculados inclusive a consolidação do Estado nacional, algumas demandas passam a ser destinadas enquanto incumbência das províncias, uma delas é a responsabilização frente à oferta e organização da instrução pública em estabelecimentos próprios (*Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1827 - BRASIL, 1834*).

Com essa descentralização administrativa no que diz respeito à instrução pública e a responsabilidade delegada às províncias, surgem as primeiras propostas de criação de Escolas Normais para a formação dos professores que atuavam nas escolas de primeiras letras. A primeira escola destinada à formação de professores no Brasil imperial foi a Escola Normal criada em 1835, na capital da província do Rio de Janeiro, Niterói. A partir de então, verificam-se as primeiras tentativas de institucionalização da formação docente em Escolas Normais no Brasil, considerando que “[...] no período imperial e mesmo com a República a difusão da instrução pública elementar se apresenta como condição mesmo de realização de uma nação.” (VEIGA, 2009, p. 71).

Além da iniciativa da capital da província do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, verifica-se a criação de algumas Escolas Normais em outras províncias brasileiras. Inicialmente a maior parte dessas escolas de formação de professores eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino, apesar de algumas províncias preverem a formação também do sexo feminino, a presença das mulheres nessa instituição formativa ainda era rara nesse período. “Em sua maioria, as instituições nasceram para atender alunos homens, e depois foram sendo ocupadas por meninas e jovens, ou em instituições congêneres ou mesmo em turnos diferenciados na mesma sede” (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008, p. 12). Cabe lembrar que, mesmo nesse momento, anterior à inserção das mulheres nas Escolas Normais, já existiam esparsas escolas de primeiras letras para meninas e, com isso, professoras mulheres destinadas a essa função (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008;

TANURI, 2000; VIDAL, 1996).

Ao olhar para o currículo e o ensino proporcionado pelas Escolas Normais, durante o século XIX, verifica-se, a partir das diferentes iniciativas de criação dessas escolas pelas províncias do país, que esse não apresentava grandes variações de uma província para outra, caracterizando-se basicamente pelo currículo da escola de primeiras letras e o ensino do método mútuo. O currículo das escolas de primeiras letras e, conseqüentemente, de formação dos professores, vinculava-se muito mais a uma formação moral e civilizadora do que intelectual e propedêutica. De acordo com Villela (2000, p. 107), “comparando os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano”.

Admite-se que não é possível generalizar as formações proporcionadas pelas diferentes Escolas Normais nas províncias brasileiras, no entanto, a partir do referencial bibliográfico estudado, é viável sinalizar a expressiva proximidade relacionada aos conteúdos e práticas existentes nessas escolas (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008; TANURI, 2000). Tendo como foco estabelecer certa aproximação com as práticas e a difusão de uma determinada educação do corpo desses professores em formação, utiliza-se como exemplo a declaração do Diretor Geral de Estudos, Dr. Abílio César Borges, ao avaliar a formação realizada nas aulas práticas de método na Escola Normal da Bahia, em 1856:

Confesso [...] que, assistindo a aula de métodos, fiquei penalisadíssimo de ver um homem do quilate da inteligência do Sr. Portella, assim se estragasse explicando aos alunos por um ano inteiro o modo como se devem os meninos collocar nas carteiras, levantar os bancos, qual o lado por onde devem sahir das respectivas classes [...] cousas estas que em uma semana qualquer discípulo aprenderia. (BORGES apud ROCHA, 2008, p. 52).

Ao tratar do ensino do método previsto no currículo da Escola Normal da Bahia, a declaração acima possibilita a aproximação com as práticas de ensino realizadas nessas escolas. Ao ensinar o “método mútuo”, que era o método de ensino difundido, o professor ensinava aos alunos a disciplina corporal, modelava os movimentos dos futuros professores de acordo com os comportamentos e as posturas consideradas adequadas e polidas, prática caracterizada pela rígida disciplina dos corpos e consonante com o método em questão. Ao serem ensinados, através das

práticas de ensino, *como sentar* nas carteiras, *como levantar*, *por onde sair* da classe, os alunos em formação de professores tinham seus movimentos corporais e comportamentos educados e modelados. Apreendendo um padrão de posturas corporais e sociais corretas e esperadas que correspondiam a uma estrutura social e psicológica específica, voltada para a função a qual futuramente iriam exercer. Percebe-se, deste modo, a presença da educação do corpo na formação dos professores ligada ao aprendizado da metodologia de ensino, que exigia dos futuros professores uma conduta e disciplina corporal específica vinculada também ao processo de naturalização do autocontrole do comportamento e da conduta individual.

Tal processo educativo do corpo não se restringia à aula de métodos, mas encontrava-se imerso nas diferentes práticas e conteúdos que integravam o funcionamento da Escola Normal já naquele período. Outra experiência que permite certa aproximação com a perspectiva de formação de professores nesse período é da Escola Normal de Niterói, na qual Villela (2000), a partir de seus estudos, apresenta o Compêndio Pedagógico da escola, denominado “Curso Normal para professores de primeiras letras”, elaborado pelo Barão Dégerando, em 1839:

O livro encontrava-se organizado em forma de 16 conferências que tratavam dos assuntos mais variados, como: funções de um professor de primeiras letras, qualidades do professor, educação física, educação intelectual, cultivo da atenção, imaginação, memória, juízo e razão, método na instrução, educação moral, sentimento dos deveres, educação religiosa, ensino dos deveres, fortificação do caráter, hábito e imitação, trabalho e ordem. Por fim, ainda apresentava conselhos aos professores como, por exemplo, a maneira de organizar sua biblioteca pessoal e a dos alunos com leituras para meninos, jovens e adultos; recomendava, também, a escrita de um pequeno diário com reflexões sobre o ofício e incentivava o hábito da economia. (VILLELA, 2000, p. 110).

Nos assuntos e temas contemplados no Compêndio utilizado na Escola Normal de Niterói, também é possível perceber a forte presença de uma educação do corpo na formação dos professores, diretamente vinculada à construção e internalização de um “hábitos” associado à composição da figura social do que viria a ser o professor. Ou seja, verifica-se a existência de um conteúdo formativo voltado a uma educação da conduta, do comportamento e da personalidade do futuro professor. Pois, é possível inferir que, ao “ensinar” ao professor o *sentimento* dos deveres, a fortificação do *caráter*, o *hábito* e a *imitação*, as *qualidades* de um professor, tinha-se

como objetivo construir e consolidar uma figura social específica que se difere por suas características e personalidade vinculadas à função que irá desenvolver. Fortalecendo o autocontrole do comportamento e dos impulsos do indivíduo em formação. Este processo educativo associado a uma formação corporal, voltada para a *educação física*, para o cultivo da *atenção*, do *trabalho* e da *ordem*, acaba por educar o corpo em consonância com o padrão de conduta e comportamento esperado. Torna-se perceptível a existência de uma perspectiva formativa composta por características específicas e um padrão esperado de personalidade, comportamento, conduta e sentimentos que educa os professores em formação tendo em vista uma figura e função social específica.

Considerando o disposto acima, apesar de se tratarem de práticas isoladas de Escolas Normais específicas e com predominância masculina, verifica-se, já no início da institucionalização dessas escolas, a forte presença de uma perspectiva de educação do corpo, dos sentidos e da personalidade vinculada à formação desses futuros professores e voltada à sublimação dos impulsos, à polidez da conduta e à internalização de um hábitos social específico, ligado à posição e à função social do professor. Essa perspectiva formativa, dadas as devidas proporções e considerando as diferenciações educativas vinculadas ao sexo feminino, posteriormente irá influenciar na educação do corpo da mulher em formação de professora. Uma vez que essa experiência formativa,

[...] está vinculada as relações de interdependência em desenvolvimento, cuja direção é a mudança nos comportamentos rumo à auto regulação dos impulsos e se apresenta como uma dinâmica essencialmente tensa, mas ao mesmo tempo reafirma a escola como referência civilizadora. Toda a discussão do processo de institucionalização da escola básica refere-se a estes processos civilizadores individuais e sociais. (VEIGA, 2011, p. 96 – tradução livre).<sup>18</sup>

Assim, o predomínio e o enfoque na educação do corpo, da conduta, do comportamento e dos sentimentos dos futuros professores se faz presente já no início da institucionalização do processo de formação docente. Esse enfoque encontrava-

---

<sup>18</sup> “[...] se vincula a las relaciones de interdependencia en curso, cuya dirección es la alteración de los comportamientos hacia la autorregulación de los impulsos y se presenta como una dinámica esencialmente tensa, pero al mismo tiempo, reafirma la escuela como referencia civilizatoria. Toda la discusión del proceso de la institucionalización de la escuela básica se refiere a estos procesos civilizadores individuales y sociales.” (VEIGA, 2011, p. 96).

se vinculado à formação dos preceitos morais e das condutas socialmente aceitas e esperadas relacionando-se com o autocontrole do comportamento e dos impulsos, que contribuísse para a disseminação dos modos de ser civilizado na sociedade brasileira que vinha se consolidando já em meados do século XIX.

A seleção dos candidatos que ingressariam nas Escolas Normais era realizada através de exames feitos pelo diretor da Escola, com vistas a verificar o conhecimento dos candidatos na prática de leitura, escrita e das quatro operações, além de ser primordial a apresentação de atestado de “boa morigeração”, que era autenticado através do aval do juiz de paz do lugar de origem do candidato, atestando *boa conduta, moralidade, bom comportamento e boa educação*. Posteriormente, com o ingresso das mulheres nessa instituição, era exigido das mesmas a apresentação de uma licença expedida pelo pai, marido ou responsável por elas, autorizando o ingresso (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008).

Apesar de algumas escolas como a da Bahia e a de São Paulo preverem, desde o seu nascedouro, uma sessão feminina, esta nunca foi verdadeiramente criada e não houve uma só mulher cursando esses estabelecimentos nessa primeira fase. O acesso da mulher a tal tipo de formação, como vimos no caso da província do Rio de Janeiro, só ocorreria muito mais tarde. Em todas essas províncias as exigências para admissão de alunos enfatizavam a moralidade e os bons costumes, sendo comprovado por atestados passados por autoridades do local de residência dos pretendentes, analisados em seguida pelos presidentes da província. Já quanto aos conhecimentos, as exigências afrouxavam e sua avaliação era realizada, em geral, por uma simples verificação de leitura e escrita. Isso vem ratificar a hipótese de que, nesse momento de constituição de um corpo de professores laicos, esperava-se desses “funcionários” muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdos instrutivos. (VILLELA, 2000, p. 113 – 114).

### 3.1. A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que diz respeito à inserção das mulheres nas escolas de formação de professores, entende-se que as mudanças na dinâmica de organização das diferentes configurações sociais que compunham a sociedade brasileira nesse período foram proporcionando à mulher uma relativa participação em outros espaços que não o doméstico, dentre eles, a escola. Destaca-se alguns aspectos que afetaram a organização doméstica e a vida das mulheres no decorrer do século XIX no Brasil,

e que podem ter contribuído para o movimento de ingresso das mulheres nas Escolas Normais. Considerando ainda que,

A maior participação da mulher na esfera pública foi mais um fator relevante na intensificação da demanda por instrução. Costa (1996) observou que não só os melhoramentos urbanos modificaram hábitos, como também a política de importação repercutiu no espaço doméstico. Um simples artefato, como por exemplo a caixa de fósforos, permitiu que as mulheres se desocupassem da penosa incumbência de manter aceso o lume de suas casas. Essa e outras novidades como água encanada, iluminação a gás, novos utensílios domésticos, liberaram a mulher de significativa fração do trabalho doméstico permitindo-lhe dedicar-se a outras tarefas, inclusive remuneradas. Vale lembrar que, no rol das profissões femininas socialmente aceitas, a de professora agregava a vantagem da remuneração a uma representação positiva do *métier* tornando-se uma opção digna para as pouco afortunadas que possuíam algum capital cultural. (VILLELA, 2005, p. 106 – 107 – grifos da autora).

Além da alteração na organização da vida doméstica que modificou alguns aspectos que envolviam o trabalho e a dedicação exclusiva ao lar, acentuam-se também mudanças nas relações sociais entre as famílias da elite brasileira, na qual a mulher passa a se tornar uma “companhia” pública do marido, ou seja, passa a ser vista e participar de eventos sociais específicos e para isso, precisa ter seu corpo, comportamento e postura educados e polidos (PRIORE, 2018). Por outro lado, as transformações na organização e estrutura social do Brasil que vem se constituindo e consolidando no decorrer do século XIX, geram também alterações em torno do papel social da mulher pertencente às camadas mais baixas. Visto que,

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso* levou os condutores da sociedade a arremeter as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LOURO, 2018, p. 447 – grifos da autora).

A partir da segunda metade do século XIX, as mulheres passam a ingressar com maior expressividade nas escolas de primeiras letras e nas escolas de

formação de professores. Considerando a complexidade desse movimento que integra diferentes dimensões sociais e influências, o processo de feminização do magistério não foi algo planejado e nem intencional, por muitos anos as Escolas Normais eram criadas exclusivamente para o sexo masculino. Porém, é possível compreender como alguns desses aspectos contribuíram com a dinâmica de feminização do professorado.

Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” – também observado em outros países –, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalhos para os homens. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocaram uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização desse movimento. (LOURO, 2018, p. 449).

Nesse processo de inserção das mulheres nas escolas de formação de professores a partir de meados do século XIX e seu futuro predomínio enquanto professoras de primeiras letras, diversos aspectos podem ser considerados. Dentre eles, o gradativo estreitamento das redes de interdependência que envolviam os indivíduos das diferentes camadas sociais, reforçando-se a necessidade de “civilizar” a população, e para isso, aumentar o número de escolas de primeiras letras; as mudanças na organização e divisão do trabalho, a substituição do trabalho escravo, imigração, urbanização das cidades, surgindo assim outras demandas que acabam sendo destinadas aos homens e a ampliação dos espaços de inserção e atuação da mulher; a possibilidade restrita aos homens de ingressar e se aprimorar nos estudos a fim de desempenhar outras profissões que não as de professor primário; concomitantemente a essas mudanças, surge para as mulheres a oportunidade de ampliar sua formação intelectual, a partir de uma formação secundária; e para as mulheres das camadas populares emerge ainda a chance de exercer uma profissão considerada “digna” e socialmente “valorizada”.

O ingresso das mulheres no magistério pode ser considerado a partir dos diversos aspectos apresentados acima, acrescido ainda à reivindicação e luta das próprias mulheres pelo direito ao aprendizado. O exemplo a seguir, que é

resultado de um estudo sobre “O Jornal das Senhoras”<sup>19</sup>, um jornal produzido por mulheres no Rio de Janeiro no século XIX, afirma que,

[...] em meados do século XIX, as mulheres reivindicavam o direito à instrução, defendendo que tal prerrogativa não deveria ficar restrita aos homens. Neste sentido, elas lutavam pela necessidade de instrução, denunciando o egoísmo masculino dentro do casamento, não pregando o divórcio, mas defendendo a educação feminina, para o melhoramento do papel de mãe e esposa. (LIMA, 2012, p. 104).

Sem desconsiderar a origem social dessas mulheres, que eram mulheres de classes mais altas da elite do Rio de Janeiro, destaca-se aqui o papel que as próprias mulheres exerceram na luta pela sua inserção nas escolas e na valorização da educação feminina, vinculando esta ao seu refinamento social, intelectual e à aquisição de hábitos “civilizados”, necessários à vida em sociedade, ou seja, a necessidade de educar seu corpo, comportamento e conduta (LIMA, 2012). Ressalta-se ainda que as reivindicações dessas mulheres não rompem com a organização estrutural da vida familiar e do papel da mulher nessa configuração, uma vez que essa mulher se insere em um momento histórico específico e foi educada e ensinada a pensar, sentir, agir e se comportar de acordo com ele. Entretanto, não deixa de ser uma reivindicação válida que contribuiu para a inserção e permanência das mulheres nesses espaços educativos e para possíveis alterações nos gradientes de poder que envolviam e integravam essas mulheres.

Desse modo, a mulher vai se inserindo nas Escolas Normais, tanto como uma possibilidade de formação intelectual, quanto como de trabalho. Paralelo a isso, dá força a esse movimento uma perspectiva formativa pautada nos discursos que reforçavam o papel maternal da mulher enquanto cuidadora, dona de casa e futura mãe. Verifica-se que essa abertura para as mulheres atuarem enquanto professoras é ao mesmo tempo reforçada através do discurso moral em torno do papel da mulher na sociedade e das restrições e limitações que deveriam direcionar esse processo, visando educar, conformar e enquadrar as mulheres nas normas morais e condutas esperadas de comportamento, através de argumentos que destacavam o papel das mulheres enquanto regeneradoras morais da sociedade mediante a educação das crianças.

---

<sup>19</sup> Um dos primeiros periódicos dirigidos por mulheres no país, circulou entre 1852 a 1855. Exemplares disponíveis em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/jornal-senhoras/700096>>.

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso de moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médicos-higienistas e positivista<sup>20</sup>. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido. (VILLELA, 2000, p. 122).

Sem perder de vista as redes de interdependência, os gradientes de poder que atravessavam as relações e os emaranhados sociais característicos do momento histórico no qual ocorre a inserção das mulheres nas Escolas Normais, verifica-se que o ingresso das mulheres no magistério pode ser percebido, ao mesmo tempo como uma conquista feminina, pois permitiu às mulheres o acesso à educação e a possibilidade de exercer uma profissão socialmente valorizada, assim como resultado do desenvolvimento e consolidação das mudanças que vinham ocorrendo nas diferentes esferas sociais, e que demandaram outras alterações em resposta a elas. Uma dessas alterações foi o ingresso das mulheres nas Escolas Normais para atuarem nas escolas de primeiras letras de ambos os sexos com um papel social, moral e civilizador bem definido e difundido.

Entende-se que o processo de consolidação e institucionalização das escolas de formação de professores integrou o movimento gradual e processual no qual as mudanças históricas são naturalizadas nas sociedades. Considerando que no início e decorrer do século XIX já havia diferentes modelos de formação e seleção de professores, o processo de mudança e consolidação de uma nova relação entre formação e seleção de professores é lento e gradativo e esteve relacionado às demais mudanças e alterações na estrutura e organização das dinâmicas sociais das diferentes configurações que formavam a sociedade; aos diferentes gradientes de

---

<sup>20</sup> “Caberia à mulher o cuidado com a saúde e o bem-estar da família, de modo que se ampliaram suas responsabilidades como dona de casa no controle dos mandamentos da higiene doméstica e em relação à infância. A educação feminina tornava-se um ponto-chave para a medicina, pois através dela pretendia-se o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe e das futuras gerações do país. A ‘nova mulher’, submetida à tutela médica, além de se constituir num agente familiar da higiene social, tornava-se o baluarte da moral da sociedade” (MATOS, 2003, p. 110).

poder que integravam os grupos sociais; e às alterações nas redes de interdependência que vão se tornando mais complexas e estreitamente conectadas. Assim, no final do século XIX e início do século XX, as Escolas Normais se consolidam enquanto instituição referência na formação de professores, considerando a adesão feminina nesses espaços, e a urgência em aumentar a extensão da educação primária a fim de “[...] estender as civilidades a todos, como forma de completar o projeto de civilização” (VEIGA, 2009, p. 70).

### 3.2. A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ALCANCE

Considerando a inserção e permanência da mulher nas Escolas Normais e o esboço do que seria a posterior *feminização do magistério*, assim como as características apresentadas acima relacionadas a uma perspectiva de educação do corpo já existente e proporcionada pelas Escolas Normais até então, examina-se aqui o processo histórico de constituição da educação do corpo da mulher inserida nessas escolas de formação de professores. Para tanto, pretendeu-se compreender, através dos estudos citados no início desta seção, quais foram as estratégias produzidas para educar o corpo dessa mulher futura professora no decorrer do processo de institucionalização da formação de professores nas diferentes instituições educativas e suas práticas nos diferentes momentos da história.

Sabemos que tanto o espaço escolar como os saberes e práticas nele difundidos são fundamentais para uma educação do corpo e dos sentidos. O projeto civilizador, que abarca não só os corpos “escolarizáveis”, investe na constituição de um novo/outro sujeito adequado ao *modus vivendi* da cidade, fundando-lhes novas sensibilidades. Nesse caso, os sujeitos escolares são também, e antes de tudo, sujeitos habitantes da cidade. (MORENO, *et al*, 2012, p. 226-227 – grifos dos autores).

Considerando os saberes e práticas difundidos no espaço escolar, destaca-se que um dos aspectos que possibilitou pensar a educação do corpo da mulher nas escolas de formação de professoras diz respeito a sua organização curricular, sendo este ele um dos reflexos da perspectiva formativa elaborada e aplicada pelas e nessas escolas. Conforme já explicitado, os currículos das Escolas Normais inicialmente apresentavam uma organização didática extremamente simples

(TANURI, 2000; VILLELA, 2000). Nas Escolas Normais femininas, era acrescida a formação vinculada à *economia doméstica*, que recebia diferentes nomenclaturas nas diferentes escolas, mas estava basicamente vinculada às prendas domésticas que compunham o currículo das escolas de primeiras letras. Nesse “primeiro” momento das Escolas Normais, a prática, ou metodologia de ensino que compunha a formação das professoras, era o *método mútuo*, prática que, no que diz respeito à educação do corpo, apresentava uma perspectiva de disciplina e controle corporal específico, vinculando-a a preceitos morais, de civilidade e rigidez física.

Como já destacado, a diferenciação na formação das mulheres futuras professoras, assim como das meninas alunas das escolas de primeiras letras, encontrava seu embasamento em um padrão específico de comportamento e conduta, característico da sociedade de então, na qual as mulheres, enquanto mulheres, possuíam uma função social muito específica, diretamente vinculada a seu sexo biológico e que, com o avanço e valorização dos conhecimentos científicos no início do século XX, passou a ter respaldo através deles.

No processo histórico de civilização dos costumes, os grupos socialmente dominantes, detentores de maiores gradientes de poder, acabaram por definir normas e padrões de comportamento e conduta, e transmitir formas de agir que passaram a ser difundidas para as demais camadas sociais (ELIAS, 1993; 2011). É possível afirmar que essa definição das funções sociais da mulher enquanto dona de casa, filha, esposa e mãe estava relacionada a um padrão específico de comportamento, conduta e socialização da configuração familiar, vinculada às classes dominantes e à diferenciação nos gradientes de poder entre o sexo feminino e masculino, que acaba sendo difundido e assimilado pelas demais camadas sociais, existindo de forma predominante até os dias atuais (sem desconsiderar as mudanças históricas nas relações de gênero a partir de uma leitura anacrônica). Sendo assim, a educação feminina refletia, representava e difundia essa diferenciação.

Percebe-se, no desenrolar do século XIX, que os programas das Escolas Normais vão se complexificando e integrando conteúdos diferenciados, introduzindo matérias como: Canto, Ginástica, Higiene, História, Caligrafia, Desenho Linear, Trabalhos Manuais, dentre outros. É possível afirmar também que, apesar de algumas diferenças pontuais, os currículos das Escolas Normais no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, em geral, apresentavam uma composição muito semelhante (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008; TANURI, 2000). Um exemplo dessa ampliação e

sofisticação dos conteúdos é a Reforma Leôncio de Carvalho que, através do Decreto 7.247 de 19/4/1879, reformou o ensino primário e secundário da Corte e o ensino superior de todo o Império, sendo que na Escola Normal da Corte,

O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI, 2000, p. 67).

Verifica-se um aprofundamento no conhecimento proporcionado às professoras e professores através das matérias que compoariam a formação nas Escolas Normais, destaca-se ainda a permanência de disciplinas diferenciadas para o sexo masculino e feminino (*economia doméstica, trabalhos de agulha*), que acompanharam as escolas de formação de professores por grande parte do seu percurso. Além da introdução de uma nova prática de ensino, ou pedagogia, que ganhará espaço e destaque na formação de professoras nas décadas iniciais da República, que é o *método intuitivo*<sup>21</sup> ou “lição de coisas”.

No processo de reordenação e urbanização das cidades, de alteração na organização política com o novo regime, e de ascensão e valorização dos preceitos da medicina, saúde e higiene, e do conhecimento científico em prol do ‘desenvolvimento da civilização’, verifica-se, nas décadas iniciais da República, a maior influência e presença do conhecimento científico nas Escolas Normais, “[...] consubstanciada sobretudo no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos” (TANURI, 2000, p. 68). Tais alterações incidem diretamente na educação do corpo das mulheres em

---

<sup>21</sup> “Contraopondo-se ao método tradicional de ensino baseado na dedução, o método de ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras. Primeiro as coisas depois as palavras, primeiro a idéia depois as palavras, signos representativos das coisas” (AURAS, 2005, p. 138).

formação de professoras.

Considerando as mudanças na organização e composição da sociedade, é possível afirmar que essas alterações e a ascensão de novas práticas e saberes considerados corretos reverberaram e alteraram padrões de comportamento e conduta, e, também, de sentimentos. Neste sentido, a adoção de um novo método de ensino a ser utilizado na escola, que correspondesse a essa nova percepção das relações, é resultado dessas mudanças e ao mesmo tempo essencial para consumir esse projeto educativo. O método intuitivo anunciado a partir de então, relacionava-se a essas mudanças e à necessidade delas, uma vez que alterava a organização e composição do espaço e do tempo escolar, modificava a relação entre professor e aluno, a estrutura da escola e, conseqüentemente, a educação do corpo que integrava esse processo.

A introdução do método intuitivo nas escolas de formação de professores pode ser encarada como um marco que constituiu um momento de transformações, tanto na organização da escola de formação de professores, quanto nas escolas primárias. O método intuitivo, em consonância com os saberes médicos e higienistas<sup>22</sup> em ascensão, representava as mudanças necessárias para a efetivação do ensino de acordo com as demandas e transformações no processo de civilização dos costumes.

Para Norbert Elias,

A estrutura das emoções, a sensibilidade, e o comportamento das pessoas mudam, a despeito de variações, em uma direção bem clara. Então, num dado momento, esta conduta é reconhecida como “higienicamente correta”, isto é, justificada por uma clara percepção de conexões causais, o que lhe dá mais consistência e eficácia. (ELIAS, 2011, p. 118-119).

Em seus estudos, Elias (1993; 2011) verificou que algumas práticas,

---

<sup>22</sup> A ciência enquanto conhecimento, foi ganhando força e credibilidade na sociedade brasileira que vinha se consolidando, os preceitos médicos e higienistas estavam presentes e vinham ampliando seu espaço de atuação no Brasil desde a primeira metade do século XIX (GONDRA, 2004). Estes vão sendo redirecionados para as diversas configurações que integravam a sociedade, a fim de civilizar a população e melhorar as condições de vida. A configuração escolar, considerando suas relações de interdependência com as demais configurações sociais, foi influenciada diretamente por tais preceitos, que passaram a definir mudanças que influenciaram na organização da sociedade em diversos aspectos a partir do início do século XX. “O higienismo, como uma das bases da doutrina médica, criou todo um conjunto de prescrições que deveriam orientar e ordenar a vida, nos seus mais variados aspectos: na cidade, no trabalho, no comércio de alimentos, no domicílio, na família, nos corpos. Costumes e hábitos cotidianos, os prazeres permitidos/proibidos e a sexualidade deveriam seguir o parâmetro médico-sanitarista” (MATOS, 2003, p. 109-110).

comportamentos e posturas defendidas com ênfase em seu *caráter científico, higiênico e racional*, já eram difundidas anteriormente à ascensão e valorização desses conhecimentos. Assim, alguns comportamentos e condutas já existiam, eram difundidos e valorizados e passam a ser reforçados com a consolidação do conhecimento científico. No que diz respeito ao fortalecimento dos preceitos médicos e higienistas que passaram a ter grande influência na perspectiva de educação do corpo dessa mulher em formação de professora no início do século XX, alterando comportamentos e práticas, deve-se ter clareza – ao abordar a grande influência desses preceitos nesse momento da história da formação de professoras – do caráter de movimento e processo com que esses comportamentos e condutas são definidos, transformados, difundidos e consolidados.

Para apresentar alguns aspectos que educaram o corpo da mulher em formação de professora no início do século XX, a partir da adoção do *método intuitivo*, utiliza-se como referência principal a pesquisa de Auras (2005), ao estudar a presença do método intuitivo na Escola Normal Catarinense.

Adentrando os muros da escola, o saber médico redirecionou o processo educativo ao ponto de estabelecer critérios científicos para definir a construção dos edifícios escolares, a quantidade exata de luz e de ar que a sala de aula deveria receber, o formato das carteiras escolares, a distância exata que deveria haver entre elas bem como o seu número em cada classe, as características dos banheiros e sua localização no edifício escolar, a extensão das áreas de recreação conforme o número de alunos/as, etc. Definiu, também, minuciosamente, a capacidade torácica das crianças, o volume do crânio, a acuidade visual e auditiva, a estatura do corpo segundo a idade e o peso, determinou a postura correta do corpo infantil nas carteiras escolares, a distância necessária ente o corpo e a mesa para escrever, a forma correta de sentar-se e de escrever. E acima de tudo alertou para o perigo da fadiga, da *surmenage*, apontando a necessidade de alternar os períodos de trabalho e de descanso, de introduzir recreios, excursões escolares e exercícios físicos, considerados indispensáveis para a “higiene do cérebro”. (AURAS, 2005, p. 78 – grifos da autora).

Tendo em vista as mudanças proporcionadas pela nova perspectiva e concepção de ensino que adentrava as escolas de formação de professores, inclusive através do novo método, o *método intuitivo*, e dos saberes científicos em ascensão, é possível verificar diferentes aspectos que incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora nesse momento. Dentre eles, destaca-se a *transformação do espaço físico* escolar que é modificado com o objetivo de aprimorar a prática e a

eficácia do ensino. É possível afirmar que, tais mudanças afetam diretamente nos corpos e na sua relação com o ambiente ao alterar a disposição das mesas, a postura dos corpos sentados, criar momentos de exercícios corporais, etc. Uma vez que a organização e o espaço escolar são modificados, a postura da professora também passa a ser alterada a fim de estar em sintonia e se adequar a essas mudanças, preparada para atuar de acordo com elas.

Outra mudança introduzida é a *relação com o tempo escolar*, que passou a ser racionalizado e cronometrado, além de pensado de forma a evitar a fadiga atrapalhando assim o aprendizado. Com essa racionalização do tempo e modificações no espaço escolar, a professora passa a ter que modificar também sua dinâmica de atuação. Tais mudanças estiveram presentes na organização das Escolas Normais e influenciaram diretamente as mulheres em formação de professora em duas vias: enquanto alunas que integravam essa formação e tinham seus corpos educados em consonância com essa nova dinâmica de tempo e espaço em transformação e enquanto futuras professoras que deveriam dominar esse processo para então atuar nessa instituição escolar que vinha se modificando.

Verifica-se também, nesse momento, a introdução de uma *nova perspectiva de ensino e aprendizagem* que tinha como objetivo alterar a relação entre professores e alunos e vinculava a formação dos indivíduos à internalização de hábitos de autocontrole e comportamentos adequados. A partir da naturalização de uma conduta considerada correta, e não de práticas de castigo corporal e violência. Estava em curso o processo de internalização de constrangimentos sutis tanto nos alunos das escolas primárias, quanto nas mulheres em formação de professoras, tal como Elias (1993; 2011) apresenta, sentimentos de vergonha, embaraço, repulsa a determinadas atitudes vinculadas ao autocontrole do comportamento, que passam a ser cada vez mais visados a partir do processo educativo.

Vale lembrar que tais sentimentos, comportamentos e condutas não são definidos e naturalizados de um dia para outro, mas fazem parte de um movimento de educação do corpo que integra o processo histórico de civilização dos costumes e acontece de forma lenta e gradual, abrangendo os diferentes espaços de socialização que envolvem os indivíduos. Para colaborar com esse processo de internalização de sentimentos, como o autocontrole, e de comportamentos socialmente adequados, alguns mecanismos externos se fazem necessários e contribuem para esse processo e acabam por gerar sentimentos de vergonha, medo e embaraço. Na história da

educação do corpo da mulher em formação de professora, tais mecanismos e práticas de controle também se fizeram presentes visando a internalização de comportamentos de autocontrole, de sublimação dos impulsos, docilização e a naturalização de um padrão de conduta adequado.

Alguns dispositivos e práticas utilizados no processo de educação do corpo da mulher em formação de professora, que tiveram como função controlar e vigiar esse comportamento, a fim de contribuir para a internalização das condutas indicadas e esperadas, podem ser percebidos. Dentre eles, destaca-se a existência e permanência de *práticas de vigilância e inspeção escolares*, sendo que, em consonância com as alterações no espaço e tempo escolar, reforçam-se práticas de inspeção a fim de controlar esse processo. Integrada e relacionada a essas práticas, está a introdução do uso do *uniforme* nas escolas de formação de professoras. Sendo que, o uniforme

[..] funcionava, pois, como um freio, forçando-as/os a terem posturas consentâneas com o novo papel atribuído aos professores/as [...]. Assim, sempre que alguma aluna se desviava das normalizações, a direção providenciava as repreensões cabíveis, de modo a tentar modelar seus corpos e mentes ao padrão moral exigido para as professoras, diretamente relacionado à pureza, docilidade e ao recato. (AURAS, 2005, p. 237-238).

O uso do uniforme favorecia o controle do comportamento e conduta dessas futuras professoras, mesmo fora do ambiente escolar, contribuindo “[..] para fortalecer os mecanismos de autocontrole exercido sobre as suas emoções e pulsões, concorrendo para o seu autocondicionamento” (AURAS, 2005, p. 76). Aliado aos mecanismos de vigilância e inspeção, o uso do uniforme contribuía para o controle sobre os corpos das mulheres em formação de professoras, tanto como estratégia de identificação social na qual as meninas deveriam se comportar de acordo com os padrões socialmente esperados e exigidos a uma professora, quanto como forma de definir uma vestimenta adequada, que escondesse os corpos e transparecesse seriedade e recato. Assim, é possível inferir que, ao estar uniformizada, a mulher em formação de professora se colocava, ela mesma, em um processo de autovigilância e autocontrole, sabendo que estava sendo observada e que deveria apresentar padrões de comportamento, postura e disciplina que estivessem de acordo com o esperado e socialmente exigido. Gerando assim a identificação com uma figura social específica,

a mulher professora.

Conforme discutido na seção anterior, segundo Elias (1993), o medo da degradação social também contribui para a alteração nos comportamentos e para a internalização de determinado padrão de conduta. Assim, aliados à maior capacidade de previsão e à necessidade dos indivíduos, no caso a mulher em formação de professora, preservarem sua existência social numa sociedade que vem se tornando cada vez mais complexa, diferenciada e interdependente; numa sociedade na qual se fortalece o entrelaçamento das atividades e funções sociais, sobressaindo-se a necessidade de sincronização entre os indivíduos e grupos sociais, as mulheres em formação de professora internalizam padrões de comportamento, conduta, personalidade e sentimentos, vinculados diretamente a sua posição social e a suas funções enquanto mulheres futuras professoras.

Tendo em vista os diferentes aspectos que educaram o corpo da mulher em formação de professora nas décadas iniciais do século XX, evidencia-se sua relação com a organização dos programas de ensino e dos conteúdos presentes nas escolas de formação de professores, que também faziam parte e contemplavam esse processo formativo. Moreno (*et al*, 2012), ao discutirem a educação do corpo na Escola Normal Modelo da Capital de Minas Gerais, anunciam que,

Já no início do período republicano, e mesmo antes, a legislação deixa ver iniciativas dessa preocupação. Disciplinas com claro teor de educação das sensibilidades e do corpo como: *higiene escolar, instrução moral e cívica, musica e gymnastica, trabalhos de agulha e noções de economia doméstica* já apareciam como necessárias à “*instrução theorica e prática*” dos alunos e alunas das escolas normais em funcionamento no estado. Além dessas, ainda outras disciplinas vão subliminarmente incidir sobre os gestos, colaborando na constituição, pouco a pouco, de uma corporeidade escolar. (MORENO, *et al*, 2012, p. 230).

No que diz respeito aos conteúdos que compunham a formação das Escolas Normais nesse momento, verifica-se que muitos deles já estavam presentes nos programas das Escolas Normais anteriormente e outros foram sendo inseridos, ambos com maior complexificação e em consonância com as mudanças de perspectiva em curso. É possível destacar aqueles que estabeleceram relação direta com a educação do corpo e do comportamento da mulher em formação de professora, dentre eles, encontram-se as práticas e matérias relacionadas a *Higiene, Metodologia de Ensino, Caligrafia, Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos Manuais,*

*Economia Doméstica*. Não se desconsidera, entretanto, que os demais conteúdos presentes nos currículos e programas das escolas de formação de professores também contribuíram para a construção e consolidação de determinados padrões de conduta, comportamento e personalidade nessa mulher em formação, colaborando para a estruturação de um “hábitos social” ligado a essa posição e função específica.

Pensar no teor dos conteúdos acima destacados e em como eles incidiam na educação do corpo da mulher em formação de professora, é considerar como ela se efetiva nas diferentes matérias e práticas escolares. Por exemplo, no ensino da *Caligrafia e da Escrita*, indo além do ato em si, a preocupação recaía em torno da *posição corporal* ao realizar a escrita, envolvia a aprendizagem da *postura corporal* necessária para que esse ato de escrever fosse realizado de forma eficaz, higiênica e econômica, envolvendo também o *modo correto de segurar a caneta e como apoiar a mão no papel*. Além do comportamento corporal exigido para o aprendizado da escrita, destacam-se aqui princípios diretamente relacionados à aprendizagem das alunas do sexo feminino, no qual encontra-se a preocupação com o modo correto de sentar, “travestida numa preocupação com a perfeita distribuição do volume das saias femininas” (FARIA FILHO, 1998, p. 143).

Assim, aprender e ensinar a escrever abrangia uma preocupação com a postura corporal e o comportamento correto que envolvia esse aprendizado e, apesar de se pautar em saberes médicos e higienistas, não se fazia desvinculado de determinado padrão de comportamento considerado socialmente adequado. Para as mulheres em formação de professoras eram ensinadas as posturas corretas ao realizar essa prática, além dos cuidados com o comportamento corporal que, enquanto mulheres e meninas, deveriam internalizar para então ensinar suas futuras alunas a se comportar com essa mesma atenção, cuidado e postura, inclusive através do exemplo. Verifica-se “a tentativa de educar a postura, de demarcar e controlar claramente os gestos, de criar condições para uma escrita saudável e higiênica, transformando-a em um ato minuciosamente projetado” (FARIA FILHO, 1998, p. 143).

No que diz respeito à matéria de *Canto*, ou *Música*, que passou a compor o currículo da escola de formação de professoras e sua relação com a educação do corpo dessas mulheres, é possível afirmar que

A presença da música na escola, sob a forma do canto, pode ser compreendida como um procedimento civilizador, tanto pelo seu

caráter estético, quanto pelo conteúdo moral das letras. Corresponderia também às expectativas da higiene, com exercícios respiratórios e fortalecimento dos pulmões. O canto coletivo, empregado nas escolas a partir do final do século XIX, também favorecia o fortalecimento de sentimento de solidariedade. Dessa forma, a música na escola conseguia atrelar a formação moral a uma educação estética, dos sentidos e das sensibilidades (OLIVEIRA, 2008). (MORENO, *et al*, 2012, p. 233).

A construção de um senso estético específico e bem definido, o desenvolvimento e aprendizagem da postura corporal correta, o conteúdo moral vinculado às letras das músicas aprendidas nas Escolas Normais, contemplavam e educavam o corpo dessas mulheres numa determinada perspectiva. Essa perspectiva relacionava-se à função dessas professoras na formação e valorização do homem civilizado, à sua função enquanto exemplo moral e detentora do bom gosto estético, e ao mesmo tempo a aquisição de disciplina e conformação corporal exigida a elas enquanto mulheres e enquanto professoras. Considerando os preceitos higienistas, a música também era vista como “meio disciplinar e de descanso” (AURAS, 2005, p. 219).

Nas aulas de *Ginástica e Educação Física* proporcionadas pelas escolas de formação de professores,

[...] o/a futuro/a professor/a deveria aprender a importância da ginástica escolar para o cultivo de corpos saudáveis, ágeis e vigorosos, condizentes com o novo modelo de vida urbano almejado e, sobretudo, a sua importância disciplinadora, moralizadora e higiênica, ou seja, a sua função educativa. A inclusão dos exercícios ginásticos no universo escolar vinha ao encontro dos pressupostos da chamada educação integral - intelectual, moral e física -, disseminada na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. (AURAS, 2005, p. 217).

Os preceitos médicos e higienistas do início do século XX justificaram e influenciaram diretamente a existência e composição de tais conteúdos, a educação física e a ginástica também tinham funções disciplinares e de descanso. Tais preceitos restringiam a educação das mulheres no que diz respeito à essas matérias, aos homens eram destinados exercícios a fim de desenvolver um corpo forte, vigoroso e saudável, às mulheres, uma formação mais limitada no que diz respeito aos movimentos e desenvolvimento da força, uma vez que estas eram consideradas sensíveis, frágeis e futuras mães, devendo desenvolver um corpo saudável,

comportado, sem exageros em sua conduta e sem atitudes e práticas que comprometam suas características e seus corpos femininos.

Vinculados a esses conteúdos, eram ensinados às futuras professoras como utilizar os exercícios físicos na sala de aula. A mulher em formação de professora aprendia os usos das marchas, da música aplicada à ginástica, e também como desenvolver atividades físicas que promoviam o desenvolvimento do corpo e músculos dos alunos (AURAS, 2005). Nesse sentido, as mulheres em formação de professoras deveriam dominar minimamente os exercícios associados ao melhor desenvolvimento corporal e disciplinar dos alunos, mantendo e conhecendo as diferenciações na educação e comportamento de meninos e meninas. Uma vez que,

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. [...] Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaça-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade. (LOURO, 2018, p. 453).

Os *Preceitos Higiênicos* eram ensinados às futuras professoras, pois,

A higiene escolar, campo do saber médico e, portanto, amparada pelo seu status de saber científico, passou, a partir do final do século XIX, a impor novos referentes ao saber escolar e às práticas escolares, influenciando não apenas a educação física e a educação intelectual como também a educação moral do indivíduo, estabelecendo princípios e procedimentos para guiá-lo nos princípios da moral e dos bons costumes, de modo a afastá-lo dos perigos dos vícios, especialmente do álcool e do fumo, e desenvolver-lhe o gosto pelo trabalho. (AURAS, 2005, p. 78).

Considerando a instituição escolar e os emaranhados sociais aos quais ela se integrava, destinava-se à escola a função de *difundir hábitos civilizados e saudáveis*, educando e instruindo o futuro homem civilizado. Assim, a internalização de hábitos de higiene e asseio se fazia essencial inclusive para a nova estrutura social que vinha se consolidando. Paralela à necessidade de difundir hábitos de higiene e comportamento, a mulher em formação de professora também era educada a

desenvolver tais hábitos e condutas a partir desses princípios. Pois, por um lado, a mulher em formação de professora, como mulher, sujeito feminino, delicado e responsável também pelo lar e pela criação dos filhos, deveria dominar esses preceitos higiênicos e de saúde. E, por outro, a mulher em formação de professora, como professora, deveria também possuir tais hábitos de higiene e cuidado para examinar e controlar os corpos dos seus futuros alunos, exigindo e ensinando essa conduta higiênica, verificando a limpeza dos dentes, das roupas, cabelos, etc.

Outros conteúdos de destaque na educação do corpo da mulher em formação de professora eram os *Trabalhos Manuais, Desenho e Economia Doméstica*. Tais matérias compunham o currículo das escolas de formação e contribuía para a educação do corpo e dos sentidos dessas mulheres através do desenvolvimento da destreza manual, do exercício da visão, aprendizado de noções de forma, cor, dimensões, texturas, contribuindo também para a ampliação de atitudes de percepção, atenção e observação nas mulheres em formação de professoras (AURAS, 2005). Assim, tais conteúdos favoreciam o desenvolvimento de *hábitos de atenção, destreza física* e aprimoramento das *noções de estética* que envolviam tais práticas, educando as mulheres em formação de professoras a partir de características, atitudes e gostos muito bem definidos e delimitados.

Os *Trabalhos Manuais*, que muitas vezes eram trabalhos com agulha, costura, etc. além de serem adotados com os objetivos elencados acima, diretamente vinculados à educação do corpo, também apresentavam em suas práticas uma determinada formação e um conhecimento específico e direcionado ao sexo feminino. Ao terem aulas de costura, bordados, e outras atividades vinculadas ao desenvolvimento do bom gosto estético relacionados também à aprendizagem de habilidades úteis ao trabalho doméstico, as mulheres em formação de professoras eram ensinadas e adequadas às funções sociais as quais deveriam dominar e nas quais poderiam atuar. Assim, seu conhecimento e aprendizado vinculavam-se a práticas de *cunho doméstico, econômico e estético*, no sentido de desenvolver o bom gosto e o domínio de habilidades passíveis de serem úteis no suprimento das necessidades que envolveriam a casa e/ou a escola.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher

moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. (LOURO, 2018, p. 458).

A *Economia Doméstica* estava diretamente vinculada aos ensinamentos referentes à administração do lar e da família a partir de preceitos científicos e mais elaborados. O cuidado doméstico, ao adentrar a escola de formação de professoras, apresentava uma organização didática e complexa, mas que acabava por corroborar a educação do corpo da mulher em formação de professora a partir da perspectiva de formação da mulher vinculada a seu papel biológico e a sua função social enquanto mulher que deveria cuidar da casa, dos filhos e do marido com habilidade, competência, destreza física e senso estético.

Tendo em vista os aspectos apresentados acima, é possível verificar que os diferentes dispositivos envolvendo a formação e a educação da mulher contida na instituição escolar eram eminentemente corporais e podem ser percebidos através dos modos de organização do espaço e tempo escolar, da definição e inspeção das formas corretas de andar, escrever, sentar e se comportar, dos conteúdos e programas de ensino, que envolveram a internalização de novas sensibilidades, desenvolvidas inclusive em consonância e com base na atividade corporal (TABORDA DE OLIVEIRA; BELTRAN, 2013).

No que diz respeito à educação do corpo da mulher em formação de professora, é possível afirmar ainda que,

A normatização de estudantes e mestres e mestras fazia-se ainda por uma série de outros dispositivos, como os exames públicos, as premiações e as “notas de aplicação”. Fazia-se nas solenidades e rituais, na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da assiduidade, da regularidade e da ordem. Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura *discreta e digna*. O mesmo valia para as professoras; como modelos das estudantes, as mesmas deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendiam-se gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando *um*

*jeito de professora*. A escola era, então, de muitos modos *incorporada* ou *corporificada* pelas meninas e mulheres – embora nem sempre na direção apontada pelos discursos oficiais, já que essas jovens também constituíam as resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas. (LOURO, 2018, p. 461 – grifos da autora).

Fundamentando-se nas diferentes práticas que, no decorrer desse processo formativo, educaram o corpo da mulher em formação de professora, é possível sustentar a existência de uma perspectiva específica de educação do corpo dessa mulher, que acontecia não somente nos momentos direcionados ao trabalho estritamente corporal, mas se efetivava a partir das diferentes relações e diferentes práticas organizadas nas escolas de formação de professores. Indo desde o uso do uniforme, passando pelos momentos de recreio e de descanso (que também exigiam uma postura e comportamento específicos), através também dos conteúdos e matérias que compunham os programas escolares, até os momentos nos quais essa mulher estava fora da escola, mas que ainda assim representava a figura social relacionada a suas diferentes funções enquanto mulher e enquanto futura professora.

Uma sociedade é, pois, uma configuração de funções interdependentes cuja estrutura e padrão atribuem seu caráter específico. A função dos indivíduos é formada e mantida somente em relação às outras funções e para compreender seu entendimento se torna necessário investigar as estruturas e as tensões específicas de cada contexto. Quanto mais complexas são as funções e as divisão do trabalho em uma sociedade, mais forte são as relações de interdependências e a necessidade dos indivíduos se livrarem de suas inclinações impulsivas. (VEIGA, 2011, p. 90 – tradução livre).<sup>23</sup>

Tal processo formativo envolvia um tecido complexo de mudanças e a internalização de um padrão de comportamento, conduta, autocontrole e personalidade vinculados a essa função que se relacionavam ao processo de complexificação e estreitamento das redes de interdependência que vinham se consolidando dentro e fora da configuração escolar. Neste sentido, com a valorização da instituição escolar e a ampliação da sua importância social vinculada à função a

---

<sup>23</sup> “Una sociedad es, pues, una figuración de funciones interdependientes cuya estructura y patrón asignan su carácter específico. La función de los individuos solamente es formada y mantenida con relación a las otras funciones y para captar su entendimiento se torna necesario investigar las estructuras y las tensiones específicas de cada contexto. Cuanto más complejas sean las funciones y la división del trabajo en una sociedad, más fuertes son las relaciones de interdependencia y la necesidad de los individuos de deshacerse de sus inclinaciones impulsivas.” (VEIGA, 2011, p. 90)

ela designada, e às dinâmicas de interdependência que a produziam e a integravam, a função social da professora, inserida nesse emaranhado, deveria ser composta por comportamentos, condutas e posturas que estivessem de acordo com elas.

De acordo com Tanuri (2000), as décadas iniciais da República caracterizaram-se por um movimento de preocupação e entusiasmo com a questão educacional no Brasil, e a partir dos elementos assinalados acima, é possível perceber um percurso de remodelação e transformação do processo educativo que se delineava nas Escolas Normais e de formação de professores através de mudanças pautadas em princípios médicos e higienistas que modificaram a relação com o tempo e o ambiente escolar, definindo práticas higiênicas, saudáveis e cientificamente adequadas. Tal perspectiva incidiu diretamente nas relações e práticas de ensino e aprendizagem, e na educação do corpo da mulher em formação de professora a partir da introdução de conhecimentos científicos em torno da biologia e psicologia infantil, representadas inclusive mediante a adoção do *método intuitivo*, mas que acompanharam as transformações na Escola Normal e Institutos de Educação<sup>24</sup> nas décadas seguintes do século XX por meio da divulgação e introdução de ideias e fundamentos do *movimento escolanovista*.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72).

Tendo em vista as mudanças que já vinham ganhando destaque e consistência na organização do espaço e tempo da instituição escolar que se consolidava a partir das práticas já difundidas nas décadas iniciais do século XX e que incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora, o movimento da Escola Nova amplamente difundido no Brasil a partir, principalmente, da década de 1930, reforçou e, em alguns aspectos, redefiniu esse processo. No que diz respeito

---

<sup>24</sup> Além do Ensino Normal, “os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores” (TANURI, 2000, p. 76). Apesar de se pautar nas experiências de alguns Institutos de Educação para a construção da presente seção, destaca-se que o enfoque se dará nas propostas de formação da professora primária, o então denominado curso Normal.

ao currículo de formação de professores nesse momento, verifica-se a consolidação dessa formação em dois ciclos: um geral, propedêutico, e outro profissional, introduzidos em algumas reformas, além da criação ou ampliação de cursos complementares que preparariam para o ingresso no curso normal.

O currículo das Escolas Normais que formavam os professores primários, a partir dessas reformas, passou a centrar-se exclusivamente em práticas e disciplinas pedagógicas que eram distribuídas, segundo Tanuri (2000, p. 73-74), em três seções: Educação, que envolvia conhecimentos de psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; Biologia aplicada à Educação, composta por fisiologia e higiene da criança, higiene da escola e estudo sobre o crescimento da criança e Sociologia, que incluía fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais do meio. Tal modelo acabou “[...] configurando-se as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/ 72” (TANURI, 2000, p. 74).

Para pensar a educação do corpo da mulher em formação de professora a partir da introdução dos *princípios escolanovistas*, utiliza-se como ponto de partida o estudo de Vidal (2001) que, ao pesquisar a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 1930, aponta diversos dispositivos os quais podem ser analisados como práticas que anunciavam a existência de determinada perspectiva de educação do corpo da mulher em formação de professora nesse período. Apesar de não direcionar seu estudo à formação das mulheres, Vidal (2001) aponta que a frequência no Instituto era quase exclusivamente feminina e que mesmo a matrícula de rapazes não sendo vetada formalmente era restrita ao número máximo de 10% de alunos homens, sendo que “caiu para um único registro entre 91 o ingresso masculino, em 1935. No entanto, esse rapaz abandonou a escola.” (VIDAL, 2001, p. 37). Neste sentido, é possível constatar que a formação de professores primários nesse período estava diretamente vinculada à formação da mulher, também nesse Instituto.

Os princípios da Escola Nova, de certa forma, ampliavam, reforçavam e redefiniam a perspectiva de um ensino diferenciado já anunciada a partir do método intuitivo que, na tentativa de romper com o ensino tradicional, destacava a necessidade de um ensino pautado na vivência, no concreto e no contato com as coisas reais para uma posterior abstração. A partir das reformas baseadas na Escola Nova, esse discurso é reforçado através da inserção da *experiência* enquanto fator de

aprendizagem, destacando e estimulando o interesse do aluno e inserindo novos espaços e práticas de aprendizado e de aquisição de conhecimento (laboratórios, oficinas, museus, biblioteca).

Sobre as práticas relacionadas à educação do corpo da mulher em formação de professora, destacam-se a permanência do movimento de remodelação do espaço e sua adequação aos princípios médicos e higienistas em desenvolvimento nesse momento. Isto, somado às ampliações e criações de salas, oficinas, laboratórios, museus, biblioteca visando a experiência no processo de aprendizagem. Todos os espaços, pautados em preceitos ergonômicos, passaram a compor a instituição escolar a partir dos princípios escolanovistas.

A diversidade dos espaços apontava para os vários usos que o ensino baseado na experiência, na vivência dos estudantes, como pregavam os reformadores cariocas, alicerçados em discursos da Escola Nova, exigia. As aulas, no Instituto de Educação, procuravam, ao máximo, serem vivas. (VIDAL, 2001, p. 34-35).

O ensino, nessa perspectiva, priorizava o aprendizado pautado na vontade própria do aluno, sendo que a motivação e o interesse deveriam ser despertados nas crianças como resultado da prática e postura da professora. Neste sentido, verifica-se “[...] o princípio da autoridade externa cedendo ao da autoridade interna” (VIDAL, 2001, p. 135), ou seja, a naturalização de hábitos de autocontrole da conduta e do comportamento individual, inclusive nas crianças, e o papel da mulher em formação de professora nesse processo, seja como aluna que precisa internalizar essa atitude, seja como futura professora que precisa compreender como, através da sua prática e conduta, introduzir e naturalizar essa atitude nas crianças que seriam suas alunas e alunos. Tal perspectiva já se anuncia em processo com o método intuitivo e, conforme discutido anteriormente, encontra-se em consonância com o processo gradual da civilização dos costumes, caracterizada pela internalização de hábitos de autocontrole do comportamento e das emoções, sublimação dos impulsos e disciplinarização dos corpos.

É possível perceber que a mulher em formação de professora que integrava esse processo educativo vivenciou uma ampliação no seu repertório intelectual e de experiências, uma vez que o incentivo a práticas de estudo e leitura, ao aprendizado e à busca de conhecimento se fazia cada vez mais presente e era sempre reforçado. Soma-se a isso a inclusão de práticas educativas que

complementavam esse aprendizado e envolviam *experimentos e excursões* para fora do ambiente escolar, fossem elas de cunho higienista: conhecer estação das águas, hospitais, etc, ou de cunho civil e patriótico: visitar cidades históricas, conhecer paisagens naturais brasileiras, obras de cunho educacional, etc. Desta forma era “[...] responsabilidade do professor desenvolver as qualidades cívicas da criança, fortalecidas pelas noções de solidariedade, de governo, autoridade e cooperação” (VIDAL, 2001, p. 64), e, para tanto, a professora deveria ser educada nessa perspectiva moral e civilizada, conhecendo e valorizando o desenvolvimento da civilização brasileira.

Em consonância com essas alterações e a ampliação das práticas que envolviam o aprendizado das mulheres em formação de professoras, verifica-se a permanência de *formas de controle e vigilância* que serviam como exigência disciplinar e educativa. Percebe-se a permanência do uso do *uniforme*, que servia como mecanismo de destaque e distinguiu as normalistas, mulheres futuras professoras, dentro e fora do ambiente escolar, pois, “uniforme e edifício eram dois signos de status para as normalistas e de reforço ao controle disciplinar. Distinguíam-nas das demais estudantes” (VIDAL, 2001, p. 42). O uniforme, enquanto exigência disciplinar, conforme já explicitado, servia como distinção social, na qual as mulheres futuras professoras eram reconhecidas e enquadradas dentro da sua função específica e a partir dessa distinção eram observadas e controladas, e possivelmente se autocontrolavam, a fim de apresentar determinada postura considerada coerente com seu papel, dentro e fora da instituição escolar, uma vez que a professora deveria ser um exemplo de controle, disciplina e comportamento.

A vigilância se fazia presente também nos corredores das escolas normais a partir da *Inspeção Escolar* que tinha como objetivo controlar os comportamentos e condutas das alunas, exigindo um comportamento adequado ao andar, uma postura coerente na sala de aula, compostura, rigidez e disciplina condizente com seu papel social em construção (VIDAL, 2001). Assim, verifica-se que o corpo da mulher em formação de professora, nesse período, permanece sendo educado não somente a partir exclusivamente das práticas de ensino, mas também através do convívio na configuração escolar, na qual passava grande parte do seu dia entre uma aula e outra e tinha todos os seus comportamentos e posturas observados e corrigidos, sendo exigido dela determinada conduta e comportamento compatível com a função social que iria desempenhar e com a qual já desempenhava, como

mulher e futura professora.

Vidal (2001) destaca ainda outros mecanismos de controle vinculados à inspeção, quando apresenta a publicação de “Instruções relativas à disciplina escolar e aos deveres e direitos dos alunos” em 1932 no Instituto de Educação, que anunciavam os comportamentos esperados, as penalidades e os direitos dos alunos:

Dentre as obrigações: comparecer com pontualidade às aulas, provas, exercícios práticos, reuniões, ensaios e excursões escolares; não transitar pelos corredores em horários de aula; não formar aglomerações nos portões, escadas e corredores; prestar atenção às lições e exercícios; permanecer dentro do estabelecimento nos períodos de intervalo; portar o cartão de matrícula e apresentá-lo sempre que solicitado; usar de probidade na execução de provas, sabatinas e exercícios sujeitos à nota; não promover ou tomar parte em desordens, assuações ou greves; ter ótimo comportamento social e respeitar, na travessia da rua ao entrar e sair do edifício, as regras do trânsito de pedestres.

A infração a essas normas poderia ser punida com a retirada do aluno da sala de aula e conseqüente marcação de falta; com admoestação, repreensão suspensão e, até, exclusão da matrícula. As penalidades aplicadas passavam a constar da ficha de matrícula do aluno. (VIDAL, 2001, p.40).

Concomitantemente às práticas de ensino e aprendizagem que permitiam à mulher em formação de professora realizar experiências, visitar diferentes ambientes através de excursões, sair do espaço escolar, ampliar seu conhecimento intelectual, realizavam-se e fortaleciam-se práticas de controle, vigilância e inspeção do comportamento e da personalidade dessas professoras em formação, a fim de modelá-las de acordo com a perspectiva condizente com sua função social de mulher e futura professora. Verifica-se através dos deveres acima apresentados, que estes ultrapassavam as práticas vinculadas diretamente com a instituição escolar, exigindo das alunas uma conduta específica também fora desse espaço. Apesar disso, era possível perceber a existência, já nesse momento, de práticas subversivas, tais como: adesão a greves, cabular aula para ir ao cinema, virar a saia do uniforme para deixá-la mais curta, etc (VIDAL, 2001), denotando que, apesar de terem seus corpos educado de acordo com o padrão de conduta e personalidade esperado, as mulheres em formação de professoras também resistiam e apresentavam alternativas à internalização dessas posturas e comportamentos, mesmo que de forma velada e discreta.

Ainda em conformidade com essas práticas de educação do corpo

vinculadas ao controle do comportamento das mulheres em formação de professoras, destacam-se dois outros aspectos que se fizeram presentes a fim de contribuir com a internalização do autocontrole do comportamento dessas alunas. Um deles, era a existência da representação discente, que formalizava uma hierarquização entre as alunas, sendo que essa tinha como “[...] função velar pelo *‘ótimo’* comportamento social, pela *‘boa disciplina’*, pela frequência e pontualidade e pela *‘observância das normas estipuladas quanto ao uniforme oficial e traje para os exercícios de educação física’* por suas colegas” (VIDAL, 2001, p. 41 – grifos da autora). Portanto, as próprias alunas tinham a função de vigiar umas às outras, a fim de manter e difundir o comportamento social esperado e a disciplina e conduta adequada.

Outro mecanismo de controle do corpo da mulher em formação de professora, e que também educava o corpo dessa mulher, consistia no próprio processo de admissão das alunas para ingressar no curso, uma vez que as alunas que já frequentavam o Instituto de Educação do Distrito Federal eram *observadas* pelos professores, no decorrer dos anos, a fim de comprovarem e avaliarem sua *aptidão* para o exercício do magistério. A isso somavam-se outros critérios de admissão para as alunas que vinham de fora do Instituto, dentre eles: *atestado de condição de saúde*, indicando ausência de doença contagiosa, defeito físico ou psíquico, vacinação e *hábitos higiênicos* e *personalidade*, caracterizada pela *boa conduta social* e *vocação para o magistério*. Os exames de saúde eram eliminatórios e compunham: declaração do representante legal do candidato; *exame de vestes, pele, e pêlos*, mais anotação de *peso e medidas*; exames do aparelho respiratório e circulatório; exames de *vista, audição e fala*; *exames de dentição* (VIDAL, 2001).

Neste sentido, a mulher, para ser admitida no curso de formação de professoras, deveria apresentar um corpo sadio, limpo e higiênico, assim como uma mente também sã e adequada à função. Partindo da compreensão de que a professora era exemplo de conduta, comportamento e moral para seus alunos, a exigência de que ela possuísse um corpo limpo e saudável fazia parte desse processo educativo. Nessa perspectiva, a mulher em formação de professora deveria ter seu corpo cuidado e educado, deveria possuir hábitos de asseio, higiene e limpeza corporal para então educar seus futuros alunos. Sendo assim, o controle dos corpos da mulher futura professora fazia parte da sua formação nesse processo no qual futuramente iria educar e controlar os corpos dos seus alunos.

A proposta higienizadora da reforma tinha na disciplina Higiene e Puericultura a base da difusão escolar dos princípios da vida sadia. Higienizar estava associado a moralizar: mente sã em corpo sã. De acordo com o discurso médico, transmitir noções de higiene ao povo era emancipá-lo, evitando a degradação física ou moral. Uma nova concepção de eugenia. Previa o *Programa* que, para serem estimulados hábitos de asseio, o professor deveria proceder a revista diária de seus alunos, verificando roupas, orelhas, unhas, cabelos, dentes e o acondicionamento correto da merenda: caneca, lenço e sabão. (VIDAL, 2001, p. 64 – grifos da autora).

Nos programas do ensino primário, faziam-se presentes práticas de controle do corpo dos alunos através dos quais a professora deveria examinar os alunos, verificando suas condições de limpeza observando roupas, orelhas, unhas, cabelos, dentes, etc., estimulando e ensinando práticas de asseio e higiene. E, sendo mulher em formação de professora, filha, possivelmente, futura mãe e esposa, deveria dominar tais práticas higiênicas e naturalizar hábitos de cuidado com o corpo, com a casa, com as roupas e os alimentos.

Além das práticas de controle e inspeção que recaíam sobre a mulher em formação de professora realizada pelas Escolas Normais e que educavam seus corpos em uma direção muito específica de autocontrole e comportamento, aqui exemplificadas a partir das práticas do Instituto de Educação do Distrito Federal (VIDAL, 2001) e anteriormente também da Escola Normal Catarinense (AURAS, 2005), outros aspectos que podem ser considerados ao pensar a educação do corpo dessa mulher em formação de professora, e que também já foram discutidos, eram os conteúdos que configuravam a formação escolar e influenciaram e educaram o corpo das professorandas.

No que diz respeito ao conteúdo preparatório para o magistério a partir das reformas escolanovistas, além do conhecimento propedêutico desenvolvido nos cursos preparatórios, destaca-se a ênfase dada na prática e no exercício docente,

Os cursos de matéria preparavam o futuro professor para a atividade da docência, oferecendo-lhe subsídios de ordem técnica – conhecimento psicológico, processual e metodológico do ensino – e de ordem do conteúdo – acréscimo e transferência de conhecimentos. No entanto, apesar do caráter marcadamente prático dessas disciplinas, a qualidade da docência só poderia ser aferida e aprimorada na experiência da sala de aula. Daí, a ênfase em Prática de Ensino. (VIDAL, 2001, p. 117).

A partir dessa ênfase na *prática de ensino* no processo de formação de

professoras, as alunas eram ensinadas a observar a prática docente das professoras primárias, tendo seu olhar direcionado, atento e disciplinado, a perceber, observar e posteriormente discutir a respeito da conduta e dos métodos utilizados pela professora observada.

Desse modo, a mulher em formação de professora observava a prática de mulheres que atuavam como professoras, sabendo que posteriormente também seriam fiscalizadas nessa mesma perspectiva, a partir de um movimento de fiscalização e vigilância constante que envolvia toda a configuração escolar (VIDAL, 2001). “As constantes avaliações e críticas das situações de ensino/aprendizagem faziam com que as professorandas repensassem sua prática, tentando aprimorá-la, incorporando a observação dos pares e professores” (VIDAL, 2001, p. 120), através de um processo de internalização e naturalização na mulher futura professora de hábitos relacionados à autocrítica, ao autocontrole e à eterna busca do comportamento adequado e da personalidade esperada para uma professora. Reforçando assim, através da previsão, a necessidade de preservação da sua existência social vinculada à função a qual irá desempenhar e, conseqüentemente, construindo nessas mulheres em formação uma personalidade e conduta específicas.

Após o período de observação da prática docente, as mulheres em formação de professoras também tinham um momento destinado à participação docente. A avaliação vinculada a essa prática participativa se dava através de questionários e da observação dos professores. Tais questionários

Basicamente indagava-se sobre a atuação da professoranda: sua atitude – naturalidade, domínio de si mesma, identificação com a classe -, sua linguagem – adequação, fluência, clareza, correção -, seu modo de se expressar – intensidade, velocidade e modulação de voz – e a reação que despertava nos alunos – interesse, naturalidade e atividade -; e sobre o desenrolar da aula: motivação, objetivo, material e andamento – aproveitamento do tempo, dos recursos e da motivação. Procurava-se disciplinar a conduta da professoranda, tanto na aplicação de métodos de ensino, quanto no controle dos movimentos do corpo. (VIDAL, 2001 p. 137).

É possível perceber, a partir do questionário acima, o viés dado na avaliação dessas mulheres em formação de professora no momento da prática em sala, que denota uma grande preocupação vinculada à *atitude, conduta e postura corporal* dessas futuras professoras. Ao observar o “domínio de si”, a “naturalidade”, a “linguagem”, a “clareza e modelação da voz”, as formas de “expressão”, a “resposta

e interesse dos alunos”, estava-se avaliando a personalidade e a conduta da mulher futura professora a partir de uma concepção específica de prática e comportamento, que deveria ser condizente com o que se esperava enquanto padrão de professora competente e eficiente. Infere-se que essa deveria ser uma postura natural, disciplinada, e que fosse capaz de envolver e interessar os alunos, tendo domínio e controle sobre seu corpo e sua voz, e disciplina nas suas ações, sabendo aproveitar o tempo com eficácia e motivação, sem extravagâncias e atitudes inadequadas.

Tendo em vista a avaliação das práticas de ensino apresentadas acima, Vidal (2001) afirma que “[...] as perguntas versavam sobre as condições gerais do trabalho em classe mais do que sobre o conteúdo apresentado na aula” (VIDAL, 2001, p. 135). A avaliação das alunas do curso era vinculada “[...] à atitude geral da aluna nos trabalhos de classe. A aluna que mantivesse ‘*atitude incompatível com a natureza da profissão*’, apresentasse mau comportamento social” (VIDAL, 2001, p. 125 – grifos da autora) era desligada da escola. É viável afirmar que, o comportamento, a conduta e a personalidade da mulher em formação de professora eram constantemente avaliadas, fiscalizadas e modeladas, e tal processo acabava por internalizar e naturalizar comportamentos e condutas socialmente esperados e definidos a essa mulher em formação de professora.

Ainda levando em conta esse processo formativo que educou o corpo da mulher futura professora, a distinção formativa existente para o sexo feminino e masculino permanece presente nesse momento através de disciplinas diferenciadas e com viés distintos (como *Trabalhos Manuais*), e também de disciplinas comuns que eram ministradas de forma diferenciada para meninos e meninas. Um exemplo dessa diferenciação é a disciplina de *Higiene e Puericultura*, já citada anteriormente, na qual “ao aluno competia conhecer as propriedades do leite, mas somente às alunas era solicitado seu manuseio” (VIDAL, 1996, p. 33). Exemplos como esse demonstram a perspectiva que envolvia o processo formativo das instituições escolares nesse período, que difundiam e educavam a partir de padrões sociais de conduta, comportamento e personalidade interligados às demais configurações sociais, nas quais mulheres e homens tinham gradientes de poder diferenciados e, conseqüentemente, papéis, atividades e limitações sociais bem definidos e muito específicos.

É possível inferir que, com a introdução desse novo método e práticas de ensino, a existência de uma educação diferenciada para as mulheres e os homens

não foi afetada, pois os papéis sociais femininos e masculinos permaneceram sendo reforçados. Também pode-se perceber que, apesar das mudanças relacionadas à ampliação de possibilidades e vivências permitidas às mulheres em formação de professoras a partir dos princípios escolanovistas, tal abertura não se deu sem o máximo de cautela em torno da posição dessas mulheres nas diferentes configurações sociais, reforçando seu papel como mulher e como futura professora; Delimitando atitudes, comportamentos e posturas e contribuindo para a internalização de uma personalidade específica que representava o indivíduo social que seria a mulher professora, devendo ela ser: recatada, disciplinada, controlada e eficiente em sua missão, seja na configuração familiar, seja na configuração escolar.

Uma vez que,

Percebiam os reformadores a importância da ênfase no trabalho feminino, explicitada não apenas na elaboração da disciplina Educação Doméstica<sup>25</sup>, mas nos discursos proferidos por educadores, em que a tarefa da mulher era elevada. Depositada sobre seus ombros estava a missão de servir de cimento às relações domésticas. Cabia a ela manter a integridade familiar. Era o amálgama das relações no lar, o centro coordenador da família, o elemento capaz de dissipar as tensões, harmonizando o espaço doméstico. Essa idealização da mulher estava presente nas falas dos educadores, da Igreja e de outras instituições da década de 20, desdobrando-se sobre os anos 30 e 40, sempre na perspectiva de que a produção do cidadão e a constituição da nacionalidade se alicerçavam sobre a função feminina do lar. (VIDAL, 2001, p. 33-34).

Os princípios escolanovistas permaneceram enquanto prática e metodologia de ensino que permearam, de forma predominante, os processos educativos das escolas de formação de professoras durante muitas décadas. Cabe reforçar que, no processo aqui delineado, o qual objetiva perceber as práticas, os saberes e atividades formativas que no decorrer da história da formação de professores educaram o corpo da mulher, não se desconsideram as mudanças legais e estruturais ocorridas no âmbito da formação de professores. Não se ignoram também as mudanças nas estruturas e organização da sociedade brasileira nos

---

<sup>25</sup> A disciplina Educação Doméstica aparece no currículo da escola primária do Distrito Federal a partir da reforma de 1928 implantada por Fernando de Azevedo, mas foi retirada do currículo em 1933 sendo substituída pela disciplina Instrução Cívica. O que não significa o fim das distinções educativas entre os sexos feminino e masculino, sendo provável que tal distinção se manteve presente de forma intrínseca nas ênfases e perspectivas de diferenciação do ensino com base nos papéis sociais vinculados ao sexo biológico em todas as disciplinas ministradas (VIDAL, 1996).

diferentes momentos de sua história e nas diversas reformulações políticas e organizacionais que também incidiram na organização da escola. Porém, sem desconsiderar a relação e influência com as questões listadas acima e dimensionando os limites da pesquisa, destacam-se os aspectos que possibilitam proximidades com essas práticas, discursos e processos formativos que educaram o corpo da mulher em formação de professora dentro das escolas de formação.

Para delinear as práticas e processos educativos que incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora nas décadas seguintes às de 1930 e 1940, utiliza-se como referência a pesquisa de Louro (1986), que estudou a formação de professoras entre 1930 e 1970 na “Escola Normal de Porto Alegre”, transformada em “Instituto de Educação General Flores da Cunha”, em 1939, e que possibilita certa aproximação com as práticas e perspectivas formativas do período, além de outros estudos (FURTADO, 2007; SCHNEIDER, 2008; SOUZA, 2007) que contribuíram para complementar e ampliar a pesquisa referente a esse período.

Não se pode desconsiderar que, entre 1930 e 1945, a organização política e social do Brasil foi marcada pela Era Vargas, e, nesse contexto, vivenciou-se um período de ditadura: o denominado Estado Novo<sup>26</sup>. Tais questões acabaram por influenciar no funcionamento e na organização das escolas de formação de professores, seja através da indicação de diretores coronéis, para essas escolas, que acabaram exigindo e demandando posturas e práticas disciplinares e normativas muito bem definidas (LOURO, 1986; SOUZA, 2007); seja através do fortalecimento de práticas e princípios morais, cívicos, de exaltação da família e da pátria. Esses aspectos se traduzem, nas escolas de formação de professores, em “[...] diversas estratégias de ação, como a organização dos centros cívicos e a celebração de datas emblemáticas que evocam o sentimento patriótico”<sup>27</sup> (SOUZA, 2007, p. 51).

---

<sup>26</sup> Não é objetivo do trabalho, na presente seção, analisar diretamente o teor das mudanças políticas e estruturais na organização da sociedade brasileira, apesar de entender sua importância, limita-se aqui em destacar tais alterações a nível de esclarecimento, considerando que influenciaram, direta ou indiretamente, na construção do objeto que aqui pretende-se estudar. Considerando que, “com a instalação do Estado Novo, em 1937, as questões ligadas à educação escolar tomaram um novo redirecionamento no país, pois, em sua Carta Outorgada, Getúlio Vargas retirou dos estados o direito de organizarem os seus próprios sistemas de ensino, condição que, até então, estava consubstanciada na Constituição de 1934. O propósito de Vargas com a implantação de uma política educacional centralizadora era regulamentar, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todas as modalidades de ensino do país, mediante as chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis promulgados de 1942 a 1946. [...] Contudo, a Lei não introduziu grandes inovações ao Curso Normal e não se constituiu em uma proposta original, mas aproveitou apenas um padrão de ensino que já vinha sendo adotado em vários estados brasileiros” (FURTADO, 2007, p. 56).

<sup>27</sup> Apesar de ser possível verificar o fortalecimento e a maior valorização dessas comemorações cívicas,

No que diz respeito às regras disciplinares de convívio na escola de formação de professoras, em consonância com o que já foi afirmado anteriormente através dos estudos apresentados, verifica-se que permanecem as muitas limitações e delimitações de espaço, conduta e práticas que permeavam a existência das mulheres nessa instituição. Na década de 1930, na Escola Normal de Porto Alegre, era proibido que professores e funcionários conversassem com alunos nos intervalos entre as aulas, também era proibido abordarem qualquer outro assunto que não fosse relacionado ao conteúdo. Além dessas restrições, havia penas disciplinares vinculadas ao mal comportamento, à desordem e às atitudes desrespeitosas. Apesar de ter predominância feminina desde o início, mas por ser ainda ser uma escola mista, com exceção do curso Normal, que era exclusivamente feminino, determinava-se ainda que “[...] a falta de decoro devido entre os sexos” (LOURO, 1986, p. 170) resultava em expulsão definitiva da escola.

No processo de seleção para o curso Normal de Porto Alegre, destacavam-se diversas exigências relacionadas ao comportamento e conduta das jovens, desde a recusa de matrícula para aquelas que apresentassem em sua caderneta escolar *atitudes morais* que não estavam em conformidade com a *missão* de ser professora, até o ato de atribuir, nas disciplinas escolares, nota relacionada à “[...] pontualidade, assiduidade, aproveitamento nos exercícios, espíritos de iniciativa, estudo e pesquisa independente, atitude moral” (LOURO, 1986, p. 172), condutas muito valorizadas e cultivadas nesse processo formativo. A diretora do Instituto afirma em relatório elaborado em 1948 que a seleção se dava “[...] não apenas do ponto de vista intelectual, mas de *caráter* e também *vocacional*” e segue, “[...] pois como educará os filhos dos outros quem é incapaz de *educar-se* e *disciplinar-se* a si mesmo?” (O Instituto de Educação de P.A. apud LOURO, 1986, p. 109 – grifos nossos).

Assim, a partir das regras de comportamento que compunham a escola de formação de professoras e das condições que caracterizavam o processo de seleção para o curso, verifica-se a exigência de um caráter específico, de uma conduta moral e de uma disciplina e autocontrole corporal e emocional que permeiam a

---

elas já se faziam presentes no cotidiano das escolas de formação de professores desde o início do século XX, sendo uma prática que permaneceu presente nessas instituições como atividade formativa durante grande parte de sua história, através dos desfiles cívicos, grupos de Orfeão, etc. (FURTADO, 2007).

educação da mulher que pretende ingressar e permanecer no curso de formação de professores. Percebe-se ainda que as limitações e restrições que normatizavam o corpo, a conduta e a personalidade das mulheres em formação de professoras faziam-se presentes nas diversas práticas que integravam a escola de formação. Furtado (2007), ao realizar um estudo comparado de duas escolas de formação de professoras em São Paulo, destaca que em ambas “a disposição das cadeiras presas ao chão *limitava o movimento* das alunas pela sala, exigindo delas um *comportamento disciplinado*” (FURTADO, 2007, p. 92 – grifos nossos). Neste sentido, as mulheres em formação de professoras, encontravam-se rodeadas por normas de conduta e disciplina, através de limitações no contato e comunicação com outras pessoas e, também, da organização do espaço físico e do tempo escolar, racional e rigidamente calculado e definido.

Louro (1986), ao apresentar as regras de condutas direcionadas às mulheres em formação de professoras em meados da década de 1940, destaca que permanecia vedado, às alunas, transitarem pelos corredores e também formarem grupos nos diferentes espaços da escola, assim como, deveriam as normalistas *zelar pela limpeza* da instituição, ter sempre “[...] *atitude respeitosa e digna, obedecer prontamente* às ordens dos superiores” (LOURO, 1986, p. 172 – grifos nossos). Dessa forma, percebe-se que a mulher em formação de professora estava inserida em um movimento educativo que limitava e definia sua conduta e personalidade, restringindo relacionamentos e trocas, delimitando contatos físicos e definindo e difundindo os comportamentos e atitudes adequadas.

No que se refere às práticas educativas desenvolvidas na escola de formação de professoras estudada por Louro (1986), pode-se destacar alguns aspectos através de relatos coletados pela pesquisadora como forma de ilustrar a educação do corpo dessa mulher em diferentes momentos no mesmo Instituto. Uma ex-aluna da década de 1930 relembra haver uma professora do que ela denominou *educação doméstica*, e relata que, nessas aulas, havia “as etiquetas”, afirmando que “o que ficou, que as vezes me lembro é que quando acontece que cai o guardanapo, a gente *não levanta*, tem que *esperar* que alguém venha pegar. [...] do guarda roupa *arrumado* [...] os lençóis tem que ser *dobrados*” (entrevistada “C” apud LOURO, 1986, p. 185 – grifos nossos). Com essas prescrições, é possível vislumbrar alguns aspectos que envolveram a educação do corpo e do comportamento da mulher em formação neste período: deveria ser dócil, apresentar-se dependente do homem em quase

todos os aspectos da vida, não podendo tomar iniciativas por conta própria, controlar minuciosamente suas ações, ser frágil, asseada e organizada, apta a manter o lar limpo e arrumado e portar-se como uma mulher recatada e séria.

A definição do que seria uma mulher digna e respeitosa aparece como uma mulher que “[...] tivesse acesso ao saber, que tivesse uma profissão, embora ainda que essa profissão fosse muito atribuída a ser uma profissão para mulher, [...] que acreditasse nessa profissão. [...] E que essa mulher fosse uma *amorosa mulher do lar*”, sendo que a escola de formação de professoras, de acordo com a entrevistada, formava uma mulher que tinha liberdade “[...] no *plano do pensar*, não do agir. Porque no fundo havia a preocupação de dar à mulher... a *estética*, a *higiene*, o *cuidado da casa*, havia um belo curso de *coisas domésticas*” (ex-aluna do Instituto na década de 1940, entrevistada “A” apud LOURO, 1986, p. 184-185 – grifos nossos).

É possível perceber, através do relato acima, que a mulher vai ampliando seus espaços sociais de atuação enquanto detentora de uma profissão – mesmo que uma profissão denominada *feminina* – e de uma vida “fora do lar”. Entretanto, assim como, nesse momento, a mulher em formação de professora era incentivada a desenvolver-se intelectualmente com vistas a se tornar uma professora competente, essa formação não se desvinculava de suas características e funções sociais denominadas como femininas, uma vez que a mulher possuía um gradiente de poder bem definido e delimitado que a possibilitava estar em espaços e desenvolver funções sociais diferentes, porém muito próximas, nas diferentes configurações que integrava. Ou seja, no lar, como esposa, filha ou mãe; e na escola, como aluna e futuramente professora. Tais espaços e funções que a mulher ocupava correspondiam a uma demanda de internalização de comportamentos, condutas e de uma personalidade condizentes com ele. Assim, a sociogênese que compunha esse processo formativo possuía e desenvolvia nessa mulher uma psicogênese muito específica.

Atividades como “[...] *trabalhos de agulha*, aproveitamento de materiais, administração do *orçamento doméstico* e regras de *etiqueta no lar*” (LOURO, 1986, p. 211 – grifos nossos) se faziam presente no currículo das normalistas em fins da década de 1950, e denotavam uma preocupação em formar uma mulher que dominasse o funcionamento do lar, sabendo organizá-lo de forma econômica e proveitosa e, além de tudo, comportando-se da forma devida. Ressalta-se que a formação e internalização de determinado padrão de comportamento e conduta que compunha a escola de formação de professoras não se restringia a uma disciplina

específica, mas se expressava através dos discursos, práticas, atividades, regras e normas de comportamento, que integravam e constituíam a escola enquanto uma configuração educativa.

No início dos anos de 1960 uma ex-aluna entrevistada recorda que,

(a escola desenvolvia uma educação feminina) ... com relação a um certo *requinte*, da mulher de um determinado status... se valorizava muito este aspecto da *postura*, de *atitudes*, porque quando a gente queria manifestar suas opiniões, a gente não podia ser uma pessoa impositiva, tinha que *sutilmente*... Isso era muito alimentado na escola – que o *comportamento* da *mulher* era este – *não ficar em destaque*, em primeiro plano, mas influir por trás, meio na *surdina*, isso passava veladamente... (entrevistada “D” apud LOURO, 1986, p. 186 – grifos nossos).

É possível afirmar que a formação da mulher futura professora acontecia intrinsecamente relacionada a uma formação da mulher como mulher. Abrangendo uma educação do corpo que formatava e modelava atitudes e posturas esperadas, definindo o comportamento ideal e correto e a personalidade dessas mulheres. A postura deveria ser de recato, docilidade, sutileza, fragilidade, autocontrole das pulsões e emoções e dependência em relação ao homem, desenvolvendo assim um “[...] perfil feminino de uma mulher discreta, obediente, recatada” (LOURO, 1986, p. 199).

Não se pode desconsiderar que a imagem e as definições de “ser mulher” foram mudando concomitantemente às mudanças na organização da vida, no desenvolvimento e estrutura da sociedade, a partir de meados do século XX, e que ampliaram as possibilidades de informação e também o contato com diferentes perspectivas sociais, culturais, políticas. Houve, também, a ampliação do acesso a diferentes meios de informação e comunicação como: revistas, rádios, cinema, etc. que contribuíram para a construção de uma outra definição e imagem da mulher, provocando possíveis dúvidas e choques em relação aos valores até então defendidos e difundidos.

Souza (2007), ao pesquisar sobre duas revistas produzidas por alunas normalistas do Instituto de Educação do Distrito Federal (entre 1941-1953), demonstra a existência de um discurso já presente no meio das alunas que diz respeito a uma possível crítica aos modelos “tradicionais” vinculados ao *ser mulher*, como se verifica abaixo,

E graças a esse progresso, chegou a liberdade para a mulher. Vocês já pensaram nos direitos que tinham as mulheres antigamente? Não, naturalmente; porque não tinham! Na realidade limitavam-se a ser donas de casa e a cuidar dos filhos. O ensino primário era completado com algumas aulas de francês e de piano. Era esta a mulher ideal do século passado. Hoje ela é independente. Invadiu as repartições, os lugares públicos, as letras, as ciências, e compete com o homem, mostrando do que é capaz. Há quem seja contra a competição entre os dois sexos. Mas ela é necessária, de vez que a época, sendo difícil, a mulher se sente obrigada a ganhar a vida e para isto não pode ficar de braços cruzados em casa, esperando um príncipe encantado e um bom casamento. (*Normalista*, 1951, p. 3 apud SOUZA, 2007, p. 104).

É necessário demarcar que a maioria dos textos produzidos nas revistas analisadas pela pesquisadora, assim como nas demais práticas das escolas de formação, estavam voltados à *missão* da mulher professora, à *renúncia* a sua própria vida em prol do bem maior, que era a educação, entre outros temas que cumpriam “[...] uma função formadora e que se expressam, ora no discurso do elogio, de enaltecimento à figura da Mestra, ora no discurso do sacrifício, da abnegação da mulher.” (SOUZA, 2007, p. 115). Entretanto, verifica-se, no meio do predomínio de tantas práticas e discursos voltados à formação da mulher nessa perspectiva de conduta e comportamento padrão, que começam a aparecer discursos e posicionamentos como o citado acima que demonstram a existência de possíveis atitudes *subversivas*<sup>28</sup> integradas a esse processo formativo.

Percebe-se, de forma relacional a essas transformações estruturais, que a mulher vai se inserindo em outros espaços, vai alterando alguns possíveis gradientes de poder, aumentando assim os seus espaços sociais de atuação. Entretanto, a manutenção de posturas, comportamentos e de uma personalidade *respeitosa, digna, obediente e recatada*, na formação da mulher futura professora, permanece sendo a prática predominantemente difundida através dos diferentes movimentos e processos que integravam a escola de formação de professoras, dentro e fora dela.

Ainda considerando a educação do corpo das mulheres em formação de

---

<sup>28</sup> Entende-se enquanto práticas subversivas, os possíveis questionamentos quanto ao lugar social ocupado pelas mulheres nesse período, e também as possíveis “recusas” à construção e consolidação de um determinado padrão vinculado ao corpo feminino, à personalidade da mulher, e aos comportamentos e condutas a ela impostos. Entretanto, entende-se o limite e as possibilidades de tais práticas, considerando-as dentro do seu processo gradual de desenvolvimento e consolidação no tempo histórico.

professoras, Louro (1986) apresenta outras atividades que – pode-se inferir – influenciaram nesse processo formativo. Além das competições esportivas que faziam parte da gama de atividades realizadas na escola e das comemorações e festas cívicas, havia um grupo de teatro infantil (TIPIE – Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação) mantido pelas normalistas e o Orfeão Artístico. O Teatro Infantil e o Orfeão Artístico, ambos com apresentações e participações externas ao espaço escolar, compunham práticas que educavam o corpo da mulher em formação de professora. É possível afirmar que ambas as atividades exigiam das mulheres um controle e domínio corporal, uma expressividade disciplinada do corpo, movimentos adequados e controlados, o desenvolvimento de um senso estético específico acompanhado do conteúdo moral das peças apresentadas às crianças e à comunidade.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que a escola de formação de professoras, ancorada em princípios escolanovistas, estimulava intelectualmente as mulheres em formação de professoras através de experiências e contato com a arte, com debates e eventos da comunidade, com concertos e teatros, produção de jornais e revistas; reforçava valores, atitudes e condutas que deveriam estar em consonância com a sua função e lugar social, como mulher e como professora. Por conseguinte, “[...] a escola se esforçava para manter nestas jovens comportamentos sociais mais convenientes com a tradição: pouca ousadia ou concessões aos modismos, discrição, valorização da maternidade e da vida doméstica, etc.” (LOURO, 1986, p. 209).

Entretanto, ao estimular habilidades intelectuais nas alunas, através de práticas de comunicação, expressão, entre outras, a escola poderia estar fornecendo elementos para que essas mulheres percebessem a realidade a sua volta, questionassem e construíssem outras formas de relações e de comportamento, mesmo que sutilmente e de acordo com as possibilidades do momento histórico vivido (LOURO, 1986). Sem desconsiderar as possibilidades de contestação que poderiam existir e se difundir através de práticas questionadoras que vão se tornando mais palpáveis e disseminadas principalmente fora da instituição escolar; não se pode perder de vista que as práticas de educação do corpo da mulher em formação de professora, com um padrão e uma perspectiva muito específica de comportamento e postura, continuaram sendo predominantemente e amplamente difundidas através dos saberes, atividades e discursos que integravam as escolas de formação. Atentando-se, ainda, à internalização de comportamentos, condutas e de uma

personalidade específica que envolvem um complexo processo histórico educativo e que está além do indivíduo em questão, mas que perpassa por ele e pode por ele ser modificado.

Ainda pensando na educação do corpo da mulher que integra esse processo educativo, destacam-se alguns temas apresentados pelas alunas no Jornal do Instituto (Porto Alegre) nesse período: “A normalista na cozinha”; “As mulheres e seus regimes”; “De olho na Moda”; “Tu sabes te fazer estimar?”; “Como conquistar a pessoa amada (ele)” (LOURO, 1986, p. 238). Somado a isso, no Relatório do Conselho de Alunas do Instituto de Educação, gestão 1969/70, encontram-se práticas e cursos como: “ginástica estética feminina; yoga; decoração e maquiagem” (LOURO, 1986, p. 239). Considerando os elementos acima elencados, cabe questionar: qual a perspectiva formativa presente na realização e difusão de tais discursos e atividades? Tais elementos permitem certa aproximação com a prática educativa que compunha o convívio na escola de formação de professoras e que se relacionava diretamente à educação do corpo dessa *mulher*. Uma mulher que era educada para saber exercer suas funções domésticas, que deveria possuir bom gosto e senso estético, cuidar-se e saber controlar o próprio corpo, esperar e conquistar o homem da sua vida, sempre sem ousadias e exageros e que ainda teria a possibilidade de exercer uma profissão.

Para Louro (1986), no período por ela estudado,

[...] a escola buscou combinar características modernas com alguns traços tradicionais, visando formar uma jovem com “iniciativa”, “competição”, “segurança” e “responsabilidade”; mas onde não se esquecia da “graça”, “meiguice”, “docilidade”, “vigilância”, e “resistência aos hábitos modernos nocivos”.

Deste modo, a escola estimulou nas moças: mais a disciplina, do que a contestação; a obediência e menos a crítica; a discricção, e não a imposição; a docilidade, e não a agressividade; a teoria, mais do que a prática; o passado, mais do que o presente; o individual, mais do que o coletivo; o estudo livresco, mais do que a ação sobre a realidade. (LOURO, 1986, p. 251).

A partir dos aspectos desenvolvidos até aqui, foi possível apreender diferentes práticas que educaram o corpo da mulher em formação de professora. Parte dessas práticas foi composta pelas disciplinas escolares que, além dos conteúdos propriamente ditos, apresentaram uma série de elementos educativos, explícitos ou implícitos nos discursos, nas divisões de tarefas e de conteúdos estritamente masculinos ou femininos e também na própria ênfase dada a cada temática, que,

possivelmente, era apresentada de forma diferenciada para os sexos. Para além das disciplinas de cunho estritamente doméstico – já discutidas acima, com base nos estudos de Louro (1986) – para pensar a respeito da composição das demais disciplinas que incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora nesse período, utiliza-se a pesquisa de Furtado (2007), já citada anteriormente: um estudo comparativo que analisa as práticas de formação docente em duas instituições de ensino em Ribeirão Preto, São Paulo, entre 1944 e 1964.

No que diz respeito à organização curricular dos cursos de formação de professores nesse período, destaca-se a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, que se caracterizou pela primeira tentativa de padronizar o ensino normal em todo o país. A partir da referida Lei, percebe-se a permanência das disciplinas até então apresentadas e que se relacionam diretamente com a educação do corpo da mulher em formação de professora. São elas: Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Educação Física; Noções de Higiene; Biologia Educacional; Educação Física, Recreação e Jogos; Música e Canto; Higiene e Puericultura<sup>29</sup> (BRASIL, 1946). Tais disciplinas se fizeram presentes na organização curricular dos cursos de formação de professoras mesmo posteriormente com o reestabelecimento da descentralização na organização do ensino, uma vez que os estados deveriam seguir as diretrizes e bases estabelecidas pela União (FURTADO, 2007).

*Trabalhos Manuais* foi uma disciplina que se apresentou com certa constância no programa das escolas de formação de professoras abordadas até aqui, e permaneceu sendo ministrada de forma diferenciada para os sexos. A seção destinada exclusivamente “[...] ao sexo feminino contemplava o ensino de exercícios de ponto-cruz, ponto russo, remates, desfiados, colcha de retalhos, crochê simples, trançagem simples, monogramas e alfabetos, aproveitamento de retalhos de feltro e roupas de bonecas” (FURTADO, 2007, p. 150), além de trabalhos diversos com agulha, como corte e costura de roupas infantis e trabalhos de lã.

#### *A Educação Física,*

---

<sup>29</sup> A Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) determinou alguns níveis de ensino destinados à formação de professores, sejam nas Escolas Normais Regionais, nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, entretanto reforça-se que o objetivo da presente seção é perceber as *aproximações* nas diferentes práticas que envolviam as escolas de formação e que acabaram por educar o corpo da mulher em formação de professora, portanto não serão aprofundadas as distinções referentes aos níveis de ensino previstos na Lei.

[...] em sua parte teórica, dava a importância para a organização de *desfiles, festas cívicas e comemorações*. Já a parte prática enfatizava as questões ligadas as atividades esportivas. O conteúdo programático estabelecia *distinção de gênero*, pois as *atividades rítmicas como as danças regionais e os bailados folclóricos nacionais* eram ensinados apenas para as *mulheres*. (FURTADO, 2007, p. 151 – grifos nossos).

Assim, tanto a disciplina de *Trabalhos Manuais* quanto a disciplina de *Educação Física*<sup>30</sup> permaneceram reforçando uma diferenciação formativa, educando corpos femininos rumo a um comportamento e uma postura específica, ensinando às mulheres em formação de professora o domínio de habilidades manuais e corporais relacionadas ao seu lugar social, definido – em grande parte – pelo seu sexo biológico, e vinculadas ao que era considerado “atividades femininas”. De tal forma, seus corpos eram ensinados a se movimentarem com destreza e ritmo, um ritmo que também fora construído como o ritmo feminino a partir de atividades e práticas físicas exclusivamente destinadas às mulheres, para, assim, dominar habilidades manuais e estéticas úteis para a vida doméstica e também escolar e profissional.

Nas aulas de *Música*, além do conteúdo teórico,

A questão dessa disciplina pode ser analisada, enquanto uma referência curricular que visa atender vários propósitos, entre eles a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos cívicos do ano letivo, de *hábitos* a serem adquiridos na organização escolar, traduzidos em canções que normalmente eram acompanhadas por *gestos corporais*. (FURTADO, 2007, p. 151 – grifos nossos).

Dessa forma, conforme já abordado anteriormente, a disciplina de *Música* educava os corpos, os sentidos e os comportamentos dessas mulheres em formação de professoras através de atividades relacionadas à expressão, aos movimentos corporais e à entonação vocal que deveriam se caracterizar por posturas delicadas, controladas e ao mesmo tempo expressivas, difundindo hábitos e valores específicos utilizando os conteúdos morais das músicas.

---

<sup>30</sup> As atividades e práticas relacionadas à Educação Física permaneceram distintas para homens e mulheres durante a maior parte do século XX, “[...] aos homens negava-se a aprendizagem da ginástica e do atletismo ‘feminino’ bem como da dança e da rítmica. E às mulheres não se permitia aprender a ginástica e o atletismo ‘masculinos’, o futebol, o judô e o boxe” (SOUSA, 1994, p. 138), algumas mudanças, concessões e conquistas relacionadas às práticas esportivas para as mulheres começam a acontecer a partir da década de 1970.

Disciplinas como *Biologia Educacional, Higiene e Puericultura e Noções de Higiene* compunham um campo formativo que educava as mulheres futuras professoras a partir de uma perspectiva higiênica. Integrando o programa das disciplinas, em algumas escolas de formação, encontram-se conteúdos como: *período pré-natal, primeiros cuidados com o recém-nascido e aleitamento natural e sua importância* (SCHNEIDER, 2008). Considerando a educação do corpo da mulher em formação de professora, verifica-se que o enfoque dado a partir de tais conteúdos relacionam-se diretamente à preparação do corpo da mulher e aos cuidados relacionados à maternidade, e não se vinculam com a educação e formação da profissional professora, mas sim da mulher, projetada socialmente como futura esposa e futura mãe.

Deve-se destacar que, no decorrer do século XX, as justificativas em torno da formação de mulher enquanto professora vão se transformando e incorporando outros discursos para além da relação com a maternidade e o casamento, enfocando aspectos como a *vocação e missão feminina*<sup>31</sup> para a atividade de professora. Permanecem fortalecidos os discursos que vinculam a mulher a essa função, reforçados a partir da justificativa de que o sexo feminino possui as qualidades e características indicadas para tal, assim como permanecem presentes as práticas de formação que educam o corpo dessa mulher futura professora de acordo com o padrão de conduta, comportamento e personalidade dela esperado.

Furtado (2007) destaca ainda que a disciplina *Prática de Ensino* aparece com a carga horária mais elevada no curso e é composta por momentos teóricos que envolvem técnicas de ensino e alfabetização, organização da sala etc., além de momentos voltados à observação e prática de ensino. Assim, estabelecendo uma possível relação com as práticas de ensino apresentadas a partir do estudo de Vidal (2001), e, em consonância com essa perspectiva, infere-se que, com os conteúdos e práticas abordados nessa disciplina, a mulher em formação de professora também tinha sua conduta, comportamento e personalidade educados e observados, visando a qualidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, sendo avaliada de acordo com seu desempenho, comportamento e eficiência em sala.

No que diz respeito aos mecanismos de vigilância e controle externo, destaca-se o uso obrigatório do uniforme, uma vez que este permanece presente nas

---

<sup>31</sup> FISCHER, 2005.

escolas de formação de professoras (FURTADO, 2007; LOURO, 1986),

De um modo geral, o uniforme identificava e padronizava os discentes, facilitava o *controle de sua conduta*, dentro e fora dos muros escolares. Pode-se até admitir que envergar o uniforme de suas instituições de pertencimento, podia significar para os estudantes assumir o compromisso de “honrar” o seu nome e *comportar-se* de modo *adequado*. (FURTADO, 2007, p. 117 – grifos nossos).

Deste modo, tais mecanismos de inspeção e vigilância relacionados à disciplina e ao comportamento da mulher em formação de professora permanecem presentes no seu processo formativo, a fim de contribuir para a internalização do autocontrole do comportamento e das condutas direcionadas e exigidas ao sexo feminino e à mulher futura professora. Todavia, permanecem presentes, também, as práticas sutis de subversão, sendo que o uniforme se apresentava como “[...] um dos motivos mais próximos para as pequenas rebeldias das meninas, pois tirá-lo do pescoço [o laço] ou usá-lo com a blusa mais aberta e decotada resultava em repreensão e às vezes até em outras punições mais severas” (LOURO, 1986, p. 201). Assim, verificam-se expressões e possibilidades – mesmo que tênues – de questionamentos e resistências a essas condutas e a esses comportamentos exigidos e difundidos.

É possível afirmar que a escola de formação de professoras foi, durante a maior parte do século XX, o direcionamento educativo tangível para a maioria das mulheres que *tinham a possibilidade* de ingressar em uma escola<sup>32</sup>, de estudar e dar continuidade a esses estudos. Pois o ingresso ao ensino superior e aos demais níveis de ensino passou a ser mais acessível às mulheres a partir da segunda metade do século XX e não com a mesma expressividade das escolas de formação de professores (LOURO, 1986).

Para pensar a educação do corpo da mulher em formação de professora a partir da década de 1960, considerando as alterações legais que influenciaram na composição desse processo educativo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 1961),

[...] o currículo do Curso Normal foi organizado em 4 seções com as

---

<sup>32</sup> Destaca-se que **predominavam** nas escolas de formação as mulheres *brancas* de famílias pertencentes às *classes média e alta* da sociedade brasileira, principalmente até a década de 1960 (FURTADO, 2007; LOURO, 1986; SOUZA, 2007; VIDAL, 2001).

seguintes disciplinas: *Disciplinas Obrigatórias* – indicadas pelo Conselho Federal de Educação: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia; *Disciplinas Complementares* – indicadas pelo Sistema Estadual de Ensino: Metodologia e Prática de Ensino, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Biologia Educacional; *Disciplinas Optativas* – indicadas pelo estabelecimento de ensino: Filosofia e História da Educação e Desenho Pedagógico; Práticas Educativas: Educação Física, Música e Canto Orfeônico, mais duas práticas a serem escolhidas dentre: 1. Artes Aplicadas, Economia Doméstica, Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação, Artes Plásticas; 2. Artes Aplicadas, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas. (FURTADO, 2007, p. 65).

Para Tanuri (2000), a referida Lei acabou conservando “[...] as grandes linhas da organização anterior. [...] Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular” (TANURI, 2000, p. 78). No que diz respeito à educação do corpo da mulher em formação de professora, destaca-se a permanência das disciplinas elencadas até aqui, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da corporalidade e à educação dos comportamentos, condutas e atitudes da mulher em formação de professora.

Para finalizar a presente seção, atenta-se ao processo que se aproxima do momento histórico no qual esta pesquisa se insere, o período entre 1964 até 1970. De acordo com Louro (1986),

A prática educacional pós-64 é controlada e avaliada como nunca fora antes. Apoia-se em modelos e sistemas, e segundo a linguagem da época deve ser “produtiva” e “eficiente”. É controlada também no sentido ideológico, sendo vigiada para que idéias “subversivas” não se infiltrem nas escolas e não desviem os jovens dos caminhos que a nova ordem política considera corretos. (LOURO, 1986, p. 133).

Assim, a partir do golpe militar de 1964, verifica-se uma repercussão direta na organização das escolas brasileiras, também, nas escolas de formação de professoras. “São maiores os cuidados com os encaminhamentos das discussões em classe, com a escolha e discussão de livros e maior a vigilância sobre as manifestações estudantis” (LOURO, 1986, p. 133).

No que se trata da educação do corpo e do comportamento da mulher em formação de professora, ressalta-se que nesse período “[...] com diferentes mecanismos de censura e controle procurava-se evitar as transformações, inclusive no terreno do *comportamento* social. A liberalização dos *costumes* era atacada e o

alvo de pregação mais direto era a *mulher*” (LOURO, 1986, p. 239 – grifos nossos). Nesse sentido, adota-se uma vigilância redobrada nas escolas de formação de professoras, e o foco e valorização dos *costumes* e *comportamentos* adequados à mulher é reforçado.

Paralelo ao movimento de repressão política e educacional nas décadas de 1970 e 1980, emergem, nesse momento “[...] centros de professores e sindicatos que expressam suas reivindicações através de greves e manifestações públicas de maior visibilidade e impacto social” (LOURO, 2018, p. 474). Destaca-se que o fortalecimento do movimento feminista como

[...] organização das mulheres em torno de problemas específicos de sua condição, que tenta eliminar as barreiras da discriminação a que estão sujeitas – só irá explodir no Brasil, no caldo geral das transformações, de mudanças de comportamento por que passa a sociedade, a partir da década de 1960. (COLLING, 2015, p. 375)<sup>33</sup>.

Entende-se que as greves, assim como as manifestações e a adesão ao movimento feminista e suas reivindicações, se constituíram como práticas muito recentes e apresentaram-se enquanto um dilema às mulheres professoras, uma vez que “a decisão de se engajar no movimento mobiliza e coloca em xeque muitas das referências ao papel e função da professora” (LOURO, 2018, p. 477) que foram sendo construídas e internalizadas pelas mulheres durante todo seu processo educativo. Dessa mesma forma, no que diz respeito aos movimentos de reivindicação feministas, são postos em xeque um padrão de conduta historicamente construído em torno da constituição da professora enquanto mulher, compondo comportamentos, posturas e atitudes, definindo uma personalidade específica e os seus possíveis lugares de atuação. Porém, mesmo com os limites acima, faz-se necessário apontar a existência desses movimentos enquanto práticas que possivelmente perpassaram as escolas de formação, mesmo que de forma velada e sutil, e que se apresentaram enquanto possibilidades educativas.

Inaugura-se, ainda nesse momento, uma perspectiva de educação denominada “tecnicista”<sup>34</sup>, que enfatizava o uso das tecnologias educacionais no

---

<sup>33</sup> Sem desconsiderar, na história do movimento de reivindicações das mulheres no Brasil, as “[...] significativas experiências anteriores, com características distintas, destacando-se a mobilização feminina em torno do sufrágio, nas primeiras décadas do século passado [século XX]” (SARTI, 2004, p. 35).

<sup>34</sup> “Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos

processo educativo, através do domínio dos meios e recursos de ensino, sejam eles materiais escritos ou audiovisuais (rádio, televisão, filmes, slides, etc.). Todavia, considerando o processo gradual no qual todas as perspectivas educativas adotadas nas instituições de ensino são instituídas, percebe-se que as práticas escolanovistas coexistiram com as práticas tecnicistas (LOURO, 1986). Ainda no período da ditadura militar, destaca-se a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus através da Lei 5.692 de 1971:

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 80).

Com a nova diretriz, o Ensino Normal se transforma em uma das habilitações específicas de 2º grau e passa a compor o ensino profissionalizante. Sendo esse o período selecionado para a realização da presente pesquisa, vinculado ao estudo da educação do corpo da mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina na década de 1970, pretendeu-se desenvolver e aprofundar tais questões na seção que segue. Objetivou-se compreender, a partir desse momento de transição das Escolas Normais para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), quais aspectos, práticas formativas e a partir de quais perspectivas educou-se o corpo e a personalidade dessa mulher em formação. Destaca-se ainda que um dos impactos desse movimento tecnicista na formação de professores de 1º grau foi a difusão de uma perspectiva fragmentada do trabalho docente, que resultou em um processo gradual de descaracterização e desvalorização

---

curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.” (TANURI, 2000, p. 79)

da formação de professores através da Habilitação Específica para o Magistério (TANURI, 2000).

Considerando a finalidade da presente seção que objetivou perceber através de uma análise processual as diferentes práticas, saberes e processos formativos que, no decorrer da história da formação de professoras no Brasil, incidiram na educação do corpo dessa mulher, foi possível vislumbrar, a partir das diferentes referências bibliográficas e dos diferentes momentos históricos aqui abordados, que esse processo formativo foi marcado, desde seu início, por uma educação diferenciada para os sexos feminino e masculino, compondo conteúdos e discursos específicos e direcionados à formação da mulher.

Matérias como *Educação Doméstica, Higiene e Puericultura e Trabalhos Manuais*, conforme demonstrado no decorrer da seção, acabavam por educar as mulheres em formação de professoras: internalizando características, habilidades e comportamentos muito bem definidos e delimitados. Assim, essas matérias compunham práticas que envolviam o desenvolvimento de destreza e habilidades manuais úteis ao trabalho doméstico e escolar, definindo um gosto estético específico e também naturalizando hábitos de higiene e asseio, além de formar uma mulher que dominasse o funcionamento do lar, sabendo organizá-lo de forma econômica e se comportar de forma devida. Por conseguinte, tais saberes apresentavam-se diretamente voltados para a formação da mulher, mãe, dona de casa, esposa e professora. Conclui-se desta forma, porque esses saberes se caracterizaram enquanto práticas e aprendizados muito específicos e relacionados à educação do corpo de uma mulher asseada, organizada, dócil, que deveria dominar habilidades manuais úteis ao lar e à escola, assim como possuir um senso de habilidades estéticas específicas, sem exageros e com discrição, demonstrando fragilidade, dependência, recato e autocontrole do comportamento e das emoções.

Disciplinas como *Música, Canto Orfeônico e Educação Física* se apresentavam enquanto práticas educativas que modelavam o corpo da mulher em formação de professora, a qual deveria dominar e cuidar do próprio corpo, controlar seus movimentos, conhecer as práticas corporais e os comportamentos cabíveis a ela, enquanto mulher e enquanto professora, naturalizando uma expressividade disciplinada do corpo, que compunha movimentos adequados, controlados e femininos. Além disso, disciplinas, como *Prática Docente*, que ensinavam às mulheres em formação de professora que estariam sendo sempre observadas, que deveriam

possuir autocontrole e disciplina, dominando suas emoções e se comportando sem exageros, com competência e habilidade. Essas mulheres deveriam apresentar, ainda, uma postura naturalmente polida, com domínio sobre seus movimentos corporais e sobre a tonalidade da sua voz, com ações meticolosas, sem atitudes inadequadas a sua função como mulher professora.

Somado a esses conteúdos, foi possível perceber outras práticas que educaram o corpo da mulher em formação de professora nas instituições educativas, e que estiveram presentes também no decorrer dos anos aqui abordados. Dentre elas, pode-se destacar a permanência do uso do *uniforme*, que caracterizava e distinguia essas mulheres em formação e, conforme já discutido, contribuía para o controle e autocontrole dos corpos e dos comportamentos dessas mulheres dentro e fora da instituição escolar, a partir da identificação social com uma figura e função específica – a professora –, que possuía comportamentos, posturas e atitudes já bem definidas, difundindo também o uso de uma vestimenta séria e adequada.

Em consonância com o uso do uniforme, permaneceram algumas práticas de *inspeção e controle* do comportamento dessas mulheres, através de diferentes mecanismos, dentre eles a exigência de boa conduta e bom comportamento, a punição às atividades e práticas indisciplinadas (podendo resultar em expulsão das escolas) e a atribuição de notas para práticas e atitudes esperadas e valorizadas (assiduidade, pontualidade, atitude moral). Permanecem presentes, também, práticas como *comemorações cívicas* e atividades de grupos de *canto* e de *teatro*, que também educavam as futuras professoras em seus comportamentos, atitudes e personalidades, divulgando, definindo e internalizando valores morais e de conduta.

Todas as questões apontadas acima e desenvolvidas no decorrer desta seção denotam que, no processo de pouco mais de um século de formação de professoras nas escolas de formação aqui apresentadas, muitas práticas e conteúdos permaneceram presentes e, apesar de suas modificações e transformações de acordo com as alterações na organização da vida e das relações entre os indivíduos no processo histórico que aqui se delineou, foi possível perceber certa constância em um padrão de comportamento, conduta e personalidade específicos que foram sendo definidos e difundidos para essa mulher que se tornaria professora.

Não se pode desconsiderar ainda que, no decorrer desse processo histórico, a mulher foi ampliando seus espaços de atuação, suas possibilidades de

reinvidicação e seus recursos de poder, assim como, apresentou estratégias de subversão e nem sempre incorporou de forma passiva as regras de comportamento e conduta a ela impostas. Não obstante, verificou-se que – ainda com sutis resistências e alternativas à internalização desse padrão de conduta, comportamento e personalidade vinculado à mulher professora – construiu-se, no decorrer desse processo educativo, certo “hábitos social” vinculado à figura da mulher que viria a se tornar professora predominando uma educação do corpo voltada à formação da mulher disciplinada e dócil, que dominava e controlava suas emoções e impulsos, que sabia se comportar com polidez e recato, que era hábil no domínio das atividades e afazeres domésticos e escolares.

Entende-se que “[...] a gênese e o desenvolvimento de uma profissão ou de qualquer outra ocupação é mais que a soma total de atos individuais — tem seu modelo próprio” (ELIAS, 2006, p. 90). Neste sentido, o que se pretende afirmar é que, analisando processualmente a história da educação do corpo que compôs a formação de professoras no Brasil, apesar de comportamentos questionados, alterados e resistidos, construiu-se uma *forma* de ser professora diretamente vinculada à *forma* de ser mulher. Ainda, para além dessas mudanças pequenas nos comportamentos vinculados à prática e técnicas de trabalho, ou também vinculados a alterações nos costumes e modos de ser dos indivíduos, e até mesmo na ampliação e alteração de alguns papéis sexuais, a mulher em formação de professora teve sua personalidade, comportamento e conduta educadas em uma direção muito específica. Foi caracterizada, de tal modo, enquanto uma *mulher* disciplinada, recatada, organizada, eficiente, passiva, asseada e delicada, compondo hábitos sociais específicos que foram histórica e gradualmente definidos, codificando comportamentos que foram naturalizados nessas – e em nós – mulheres.

#### **4 A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO INSTITUTO ESTUDUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA**

O atual Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL) foi a primeira escola de formação de professores criada no município. A partir do Decreto nº 209 de 17 de fevereiro de 1944, iniciou suas atividades em 1945<sup>35</sup> com o nome Escola de Professores de Londrina, instalada no Grupo Escolar “Hugo Simas”, onde permaneceu até 1946. Sua estrutura e organização estava de acordo com os regulamentos estaduais de formação de professores do Paraná, com um curso dividido em dois anos que formava o professor normalista. Em 1946, é transferida para a Rua São Salvador nº 850, atual Colégio “Champagnat”, e tem sua nomenclatura alterada, passando a ser denominada Escola Normal de Londrina, com um curso de três anos de vigência, em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto nº8.530 de 08/01/1946).

Em consonância com as alterações legais, em 1953 passa a ser denominada Escola Normal Secundária de Londrina, e em 1957, Escola Normal de Segundo Ciclo de Londrina, transferindo suas instalações para o prédio do 4º Grupo Escolar da Vila Higienópolis – posteriormente denominado Grupo Escolar “Santos Dumont”, atual Colégio “José de Anchieta”. Em 1958, foi criada a “Escola de Aplicação” anexa à Escola Normal, e, neste mesmo ano, a escola passa a ser chamada Escola Normal Secundária “Euclides da Cunha”, permanecendo no mesmo prédio escolar até 1964.

Em 1963, por meio do Decreto nº11.882 de 22/05/1963, foi transformada em Instituto de Educação de Londrina – IEL e transferido para o Grupo Escolar “Evaristo da Veiga”, na Rua Brasil – prédio no qual permanece até hoje. Em 1969, passa a ser denominado Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL. A partir da Lei 5.692/1971, a implantação do Ensino de 2º Grau iniciou-se com a “aprovação provisória”, funcionando o Curso de Magistério e, posteriormente, outros cursos em nível técnico foram implantados: Publicidade, Redator Auxiliar, Tradutor e Intérprete (PARANÁ – Histórico IEEL, 19--). Verifica-se que o período no qual se situa a presente pesquisa insere-se em um momento de transição do Ensino Normal para a Habilitação Específica para o Magistério.

---

<sup>35</sup> Nesse período o Paraná contava com “[...] cinco escolas normais secundárias situadas em Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarezinho e Londrina” (MIGUEL, 1997, p. 122).

Conforme já explicitado na Introdução deste trabalho, o período de abrangência da pesquisa foi definido a partir da coleta das fontes e documentos disponíveis no arquivo de documentação histórica do Instituto Estadual de Educação de Londrina, o IEEL. Optou-se por trabalhar com a década de 1970 considerando a existência de um expressivo arsenal de documentos e informações relacionadas a esse período que permitiram pensar a categoria historiográfica educação do corpo. Deve-se destacar ainda que – por se tratar de um momento de transição com uma diversidade de fatores que o influenciaram, desde alterações na estrutura e organização política do país, até alterações legais no curso de formação de professores –, o estudo poderá percorrer e pairar sobre momentos e processos anteriores e posteriores à década de 1970, a fim de ampliar as possibilidades de compreensão histórica em torno do objeto de estudo.

O trabalho com o arquivo da escola demandou um movimento inicial de organização e catalogação dos documentos disponíveis, uma vez que estes estão em uma sala que raramente é acessada, na qual os documentos encontram-se guardados em armários “arquivos”, porém não estão organizados de forma a favorecer a realização de pesquisas. De acordo com o secretário do Instituto Estadual de Educação de Londrina, em exercício no período da realização desta pesquisa (2019-2020), havia mais documentos relacionados à história do magistério, mas ele não soube informar se os levaram para outro local ou se os incineraram, pois foi antes de 2010 e ele ainda não estava lotado na escola. Considerando os documentos disponíveis no arquivo do IEEL, foi necessário analisar o acervo a fim de verificar e definir as possibilidades de realização da pesquisa.

A partir da catalogação dos documentos, tendo como base o objeto da pesquisa – a educação do corpo da mulher em formação de professora – elaborou-se uma primeira sistematização do acervo. Tal organização resultou em um inventário dessas fontes, com destaque para os aspectos relacionados à educação do corpo na formação de professoras encontrados nos documentos. Partindo do inventário, organizou-se um quadro no qual se apresenta as fontes encontradas no arquivo do IEEL, o período de elaboração e/ou a vigência do documento em questão, o conteúdo geral abordado pelo documento e os aspectos específicos relacionados à temática da pesquisa (ANEXO A). Cabe ainda destacar que as fontes disponíveis para o estudo foram documentos diversos com origens e finalidades distintas, compondo uma série documental heterogênea, abrangendo: atas de reuniões, relatórios, programas de

disciplinas, propostas pedagógicas, entre outros.

Para analisar o processo de educação do corpo da mulher em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina, no período estudado, fez-se necessário ter em vista que os processos históricos de formação e constituição dessa mulher (em formação de professora) são interdependentes e relacionados aos processos históricos de constituição da sociedade. Para tanto, as teorias de Norbert Elias auxiliaram e foram fundamentais. Neste sentido, pretendeu-se realizar a análise tendo em vista as estruturas sociais que permearam a década de 1970, e as perspectivas de educação que perpassaram esses processos formativos e que caracterizavam a prática educativa nesse período.

Conforme já discutido na segunda seção desta dissertação à luz das teorias de Norbert Elias, a educação do corpo é um processo formativo em seu sentido orgânico, que envolve o modo como os indivíduos apreendem e internalizam o comportamento e a personalidade socialmente aceitos e esperados de acordo com a estrutura social da qual fazem parte, como uma “segunda natureza”, constituída ao longo do tempo histórico. Nesse processo, o indivíduo tem seus comportamentos corporais, suas posturas, seu controle emocional e sua personalidade educados e modelados socialmente e passa a acreditar – operando através do autocontrole – que tais hábitos, sentimentos e posturas, resultam de suas próprias escolhas. Desse modo, para perceber o processo de educação do corpo da mulher em formação de professora no IEEL na década de 1970, foi necessário apreender quais hábitos, sentimentos e posturas foram transmitidos a essas professoras em formação, qual o padrão de comportamento foi socialmente difundido e esperado dessas mulheres e através de quais práticas, discursos e mecanismos esse processo de autocontrole do comportamento e das emoções se efetivou.

A partir da análise processual realizada na terceira seção deste trabalho, objetivou-se compreender as diferentes práticas, saberes e processos formativos que, no decorrer da história da formação de professoras no Brasil, incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora. Desse modo, foi possível definir alguns parâmetros formativos que caracterizaram esse processo educativo do corpo e que contribuíram para a análise realizada na presente seção, são eles: *a) as práticas de controle, inspeção e vigilância; b) os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos; e c) as atividades e práticas educativas complementares.* Cabe ressaltar que a diferenciação, aqui apresentada, tendo como

base esses parâmetros formativos, é adotada de forma meramente ilustrativa – a fim permitir uma melhor compreensão dessas práticas – entretanto, entende-se que esse processo educativo aconteceu de maneira integrada, dinâmica, indissociável e conflituosa.

*As práticas de controle, inspeção e vigilância* que permearam a educação do corpo, do comportamento e da personalidade dessas mulheres em formação de professoras se concretizavam através de diferentes estratégias de controle que envolviam a dinâmica escolar. Dentre elas, sinaliza-se a exigência de boa conduta e bom comportamento, a punição às atividades e práticas indisciplinadas e a atribuição de notas em resposta às práticas e atitudes esperadas e valorizadas, tais como: assiduidade, pontualidade, atitude moral, disciplina e autocontrole do comportamento e das emoções. Essa vigilância, conforme já explicitado, estava presente inclusive nos corredores das escolas e tinha como objetivo cercear os comportamentos das alunas exigindo uma postura adequada nos diferentes momentos do cotidiano escolar, requerendo constantemente das alunas compostura e disciplina.

Essas práticas de inspeção recaíam também no controle da sanidade física e mental dessas alunas, sendo que as mesmas eram submetidas a exames de saúde e eram avaliadas física e psicologicamente antes de ingressarem nos cursos de formação (VIDAL, 2001; LOURO, 1986). A matrícula de meninas que apresentavam atitudes morais incoerentes com a missão de ser professora eram recusadas. Nota-se também a constância do uso do uniforme, que caracterizava e distinguia essas alunas contribuindo para o controle e autocontrole dos corpos e dos comportamentos dessas mulheres dentro e fora da instituição escolar, através da identificação social com uma figura específica e definindo, também, uma vestimenta adequada.

Outro aspecto que pode ser destacado é a alteração na organização dos espaços e tempos escolares, ao alterar a disposição das mesas, a postura dos corpos sentados, criar momentos de exercícios corporais, emerge a necessidade de maior autocontrole desses corpos em uma direção específica. Assim, essas mulheres em formação encontravam-se rodeadas por normas de conduta e disciplina, através de limitações no contato e comunicação com outras pessoas e também da organização do espaço físico e do tempo escolar, que foi sendo cada vez mais rigidamente calculado e definido, e ao mesmo tempo naturalizado. Verifica-se que tais

práticas se fizeram presentes constantemente e contribuíram diretamente para a internalização do autocontrole dos comportamentos, para a sublimação dos impulsos, a docilização e a naturalização de um padrão de conduta e uma personalidade específica e adequada nessas mulheres.

No que diz respeito aos *conteúdos*, às *disciplinas* e aos *saberes formativos*, no decorrer do período estudado, matérias como Educação Doméstica, Higiene e Puericultura e Trabalhos Manuais se fizeram presentes quase que ininterruptamente no programa escolar dessas instituições e acabavam por educar as mulheres em formação de professoras através da internalização de características, habilidades e comportamentos muito bem definidos e delimitados. Compondo práticas que envolviam o desenvolvimento de destreza e habilidades manuais úteis ao trabalho doméstico e escolar, definindo uma sensibilidade estética específica e, também, naturalizando hábitos de higiene e asseio. Tais práticas educativas indicam uma perspectiva formativa relacionada à educação do corpo de uma mulher que deveria dominar habilidades manuais específicas, ser passiva e dócil, contribuindo para a administração do lar de forma econômica, uma mulher que se comportasse sem exageros em sua conduta e com discrição, que demonstrasse fragilidade, dependência, recato e autocontrole dos seus comportamentos e emoções.

Outras disciplinas, tais como: Música, Canto Orfeônico e Educação Física também foram consideradas práticas educativas que modelaram o corpo e a personalidade das alunas, uma vez que ensinavam o domínio e o autocuidado com o corpo, o autocontrole dos movimentos e o reconhecimento das práticas corporais e dos comportamentos a elas cabíveis, como mulheres e professoras. As rotinas que integravam essas matérias consistiam em atividades e práticas que desenvolviam a naturalização de uma expressividade disciplinada do corpo, compondo e difundindo os movimentos adequados, femininos. Averigua-se ainda disciplinas como Prática Docente, que fizeram parte desses cursos de formação, e que ensinavam as alunas que seriam sempre observadas e avaliadas com base em seu bom comportamento e personalidade. Para isso, deveriam dominar suas pulsões e emoções, possuir autocontrole e disciplina, portar-se de forma delicada e sutil, e ainda serem competentes e hábeis. Assim, essas mulheres eram ensinadas que seriam avaliadas e observadas a todo momento e, portanto, deveriam naturalizar uma postura polida, dominando seus movimentos corporais e tendo controle sobre a tonalidade da sua voz, apresentando ações meticulosas e respostas cuidadosas, sem comportamentos

inadequados a sua função e à personalidade esperada de uma professora.

No processo histórico estudado, permaneceram presentes também as *práticas e atividades educativas complementares*, ou seja, comemorações cívicas, atividades de grupos de canto e de teatro, competições esportivas, elaboração de jornais escolares, cursos extracurriculares, etc. Tais práticas eram desenvolvidas como atividades complementares, mas integravam a dinâmica educativa das escolas de formação de professoras e, em consonância com as demais práticas realizadas, educavam as futuras professoras em seus comportamentos, atitudes e personalidade, divulgando, definindo e internalizando valores morais e de conduta. É possível afirmar que essas práticas exigiam das mulheres em formação responsabilidade e comprometimento, um controle e domínio corporal, uma expressividade disciplinada do corpo, movimentos adequados e calculados, o desenvolvimento de um senso estético específico acompanhado da internalização dos valores e das morais contidas no conteúdo das peças e músicas ensaiadas.

Em suma, considerando a categoria historiográfica educação do corpo desenvolvida na segunda seção, a partir das leituras de Norbert Elias, e o processo histórico delineado na terceira seção em torno da educação do corpo presente na história da formação de professoras no Brasil que permitiu a percepção das diferentes frentes de formação acima apresentadas, pretendeu-se, nesta seção, a partir das fontes históricas elencadas e dos referenciais bibliográficos disponíveis, perceber as possíveis práticas, saberes e processos educativos desenvolvidos no Instituto Estadual de Educação de Londrina, que educaram o corpo no que tange ao comportamento, à conduta e à personalidade da mulher em formação de professora na década de 1970, aproximando-se de suas características, discursos e perspectivas formativas.

#### 4.1. INDÍCIOS DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER EM FORMAÇÃO DE PROFESSORA NO IEEL

A conjuntura social do momento histórico estudado caracteriza-se pela supremacia e soberania militar. De acordo com Saviani (2010), disseminava-se, por parte dos dirigentes do período – detentores de maiores gradientes de poder –, o discurso de que as Forças Armadas “[...] levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições”

(SAVIANI, 2010, p. 364). Esse discurso reforçava a difusão dos preceitos de moralidade, civildade, bons hábitos e costumes, características e comportamentos que já vinham sendo construídos, definidos e difundidos no decorrer da história da civilização brasileira, mas que assumem lugar de destaque com o regime militar. Pensar com Norbert Elias a respeito de uma estrutura ditatorial envolve compreender que,

especialmente na vida pública, o controle externo supera amplamente o autocontrole do indivíduo, que, muitas vezes é jogado de volta na esfera privada. E, mesmo nessa esfera, as chances de individualização são ainda mais estreitas pelo monopólio estatal da informação, da educação, dos direitos de associação e reunião, etc. [...] Entre as peculiaridades dos regimes ditatoriais figura o desenvolvimento de uma composição social específica dos indivíduos que neles vivem. Eles são sumamente adaptados ao controle externo. (ELIAS, 1994, p. 149-150).

Considerando a estrutura específica que constituiu a sociedade brasileira, na década de 1970, é possível afirmar que se caracterizava pelo alargamento do controle externo dos comportamentos e condutas dos indivíduos e, ainda, pelo controle de grande parte das informações advindas dos diferentes meios, reforçados pelo monopólio e rígido controle em torno da educação nacional. Tais aspectos acabavam por modelar os comportamentos e a personalidade dos indivíduos no sentido de que esses – para além do autocontrole individual desenvolvido e naturalizado – passavam a ter sua conduta regida por ordens inflexíveis e bem definidas oriundas de um rigoroso controle externo. Pode-se dizer que, acrescido ao autocontrole do comportamento e das pulsões que os indivíduos vão naturalizando no decorrer da sua vida – derivados da vida em sociedade e suas interdependências –, os indivíduos inseridos em uma estrutura ditatorial têm seu autocontrole individual dominado pelo controle externo.

Diversos aspectos dessa organização política e social reverberaram e influenciaram diretamente nas práticas educativas de formação de professores. Dentre eles, destaca-se a ideia de eficiência e produtividade, que alterou algumas práticas e perspectivas pedagógicas a partir da tendência tecnicista – já mencionada – que passou a permear o projeto educativo nacional, e, também, a alteração legal através da Lei nº 5692/1971, que acabou por descaracterizar os Cursos Normais, transformando-os em mais um dentre tantos cursos profissionalizantes de 2º grau, a

## Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

No que diz respeito ao currículo da HEM, este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 81).

Somado às mudanças acima e em consonância com elas, esse período foi marcado por uma prática educacional que era controlada e constantemente avaliada, que reforçava e destacava as atividades voltadas para o desenvolvimento da moral e do civismo visando a introjeção de valores, comportamentos e hábitos que favoreciam e representavam o padrão de conduta socialmente esperado nesse contexto. Desse modo, com o golpe militar, verifica-se que os cuidados e a vigilância em torno dos comportamentos e costumes se tornam redobrados, tendo como contrapartida a valorização das atitudes e virtudes esperadas no comportamento das alunas (LOURO, 1986).

Considerando que o acervo disponível para a pesquisa se caracterizou pela diversidade da documentação, apoiou-se na perspectiva de que todos os documentos selecionados – independente do seu enfoque – versavam sobre diferentes aspectos que compunham a dinâmica de funcionamento (administrativo, educativo ou legal) do Instituto Estadual de Educação de Londrina no período estudado. Isto posto, debruçou-se na tentativa de estabelecer uma possível relação entre essas fontes a fim de se aproximar da dinâmica de funcionamento e de organização pedagógica e educativa que permeava a escola. Para isso, essas fontes históricas foram lidas e estudadas tendo como foco perceber aspectos e indícios em torno das práticas de educação do corpo que perpassaram por essa escola de formação de professoras.

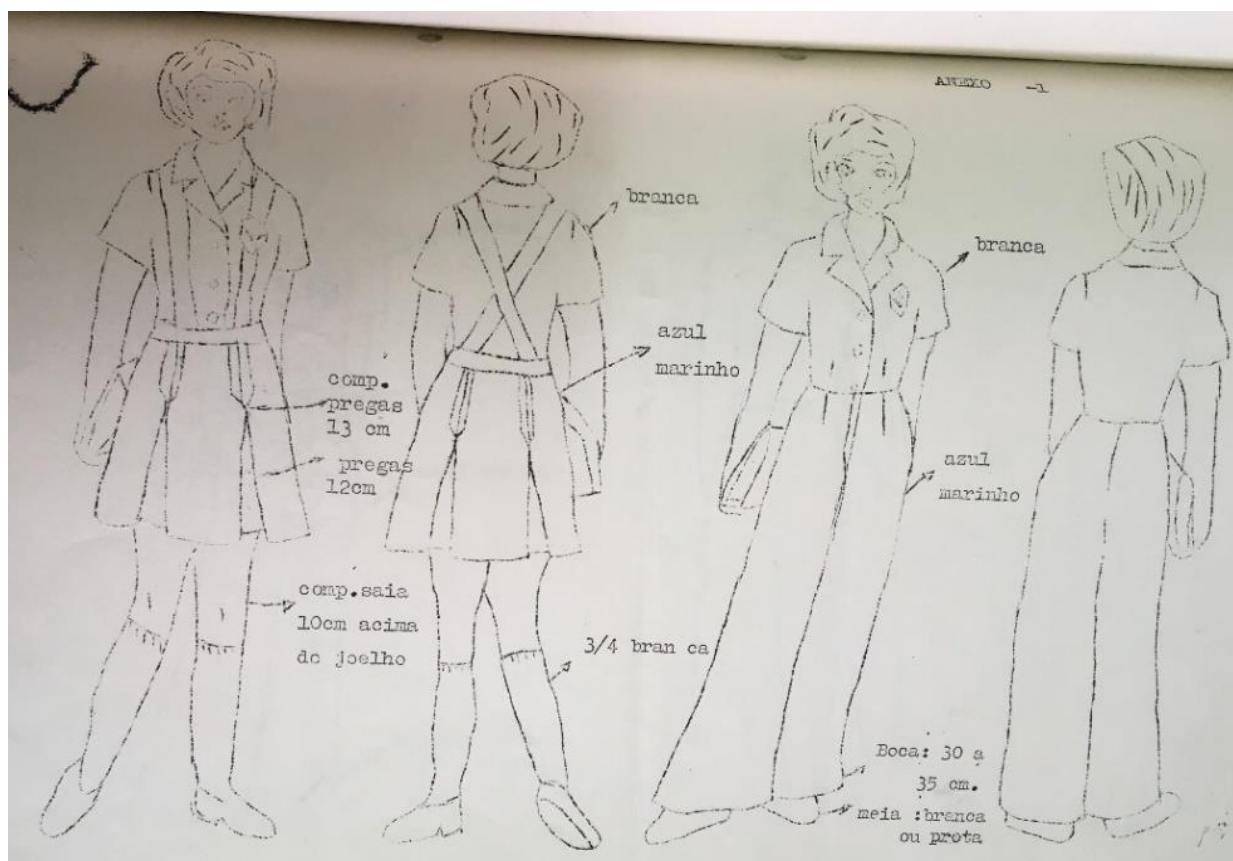
Para apresentar os indícios encontrados que anunciavam as diferentes práticas de educação do corpo da mulher em formação de professora no IEEL no período estudado, optou-se por explorá-los a partir dos parâmetros de formação acima definidos. Ressalta-se ainda que, apesar de apresentar as práticas educativas de forma relativamente fragmentada, elas são relacionadas e

interdependentes umas das outras.

*a. as práticas de controle, inspeção e vigilância:*

A partir das fontes históricas disponíveis, foi possível apreender algumas práticas que contribuíram para a educação do corpo das mulheres em formação de professora e que estavam vinculadas ao controle, inspeção e vigilância do comportamento e da conduta das alunas. Dentre as mais evidentes, e já amplamente discutida na seção anterior, está a adoção do *uso obrigatório do uniforme* que definia uma vestimenta adequada para essas mulheres em formação. De acordo com os “Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente” – Volume 01 (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1978a), o uso obrigatório do uniforme já era uma prática adotada pelo IEEL, porém, a partir de 1974 este passa a ser padronizado para todas as escolas estaduais do Paraná, seguindo o modelo abaixo:

IMAGEM 1: Uniforme Obrigatório Feminino



Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1978a, s/p.

O uniforme padronizado, com todas as medidas muito específicas e demarcadas, definia o comprimento das saias e mantinha a neutralidade e seriedade da roupa, sendo composta por azul marinho, branco e sapatos pretos. Consta ainda no documento a ressalva de que o branco da camisa *não poderia ser transparente*. Não se pode perder de vista que as concepções de vestimenta e moda vão se alterando no decorrer dos anos, especificamente nesse momento, há a introdução do uso do *jeans justo* e da *minissaia*, propagados pelos diferentes meios de comunicação (Televisão, Revistas, etc.) – que vão se tornando cada vez mais acessíveis – e que divulgavam roupas mais “descontraídas” (SANT’ANNA, 2014). Em contrapartida a esse movimento, práticas, como o uso do uniforme, apesar de não serem uma característica exclusiva das escolas de formação de professoras, cumpriam um papel educativo muito específico também nesse processo formativo, e, contrário ao apelo “vulgar” para mostrar o corpo e usar roupas mais expostas e modernas, reforçava-se a importância do recato e da seriedade nas vestimentas das professoras.

Considerando as diferentes configurações das quais essas alunas faziam parte e os papéis sociais que deveriam sincronizar enquanto professoras, mulheres e (possivelmente) mães de família – em uma sociedade ditatorial da década de 1970 –, inclusive como exemplos educativos a serem seguidos, é possível afirmar que definir e naturalizar uma vestimenta séria e recatada nessas alunas configurava um aspecto essencial na educação do corpo delas. Assim, apesar do apelo social ao uso de determinadas roupas mais libertárias e modernas, as mulheres em formação de professora encontravam-se inseridas em uma estrutura educativa específica – escola de formação de professores – que compunha e divulgava características comportamentais e de personalidade também muito específicas e, nesse contexto, eram ensinadas que, afim de que cumprissem as funções sociais para as quais eram designadas, deveriam se vestir com seriedade, de forma a inspirar respeito. De tal modo, através da definição das roupas que eram adequadas para essas mulheres, imprimiam-se nas mesmas uma personalidade e compostura a elas correspondentes.

Destacam-se, ainda, as *práticas e perspectivas avaliativas* explicitadas em diversos documentos encontrados. No documento intitulado “Sistema de Avaliação – primeiro e segundo [grau]” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980b), são apresentadas as orientações relacionadas ao processo avaliativo que permeava a educação dessas professoras em formação. Nesse documento, que visava guiar os professores de segundo grau na avaliação das

alunas, afirma-se o seguinte, “[...] entendemos que a avaliação diz respeito não apenas a matéria aprendida, mas a *atitude, interesse, hábitos* de trabalho, *desenvolvimento físico* e também *ajustamento pessoal-social*” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980b, s/p – grifos nossos), e segue sustentando ainda que a avaliação deveria perceber e interpretar o aluno “[...] tendo em vista *mudanças* esperadas no seu *comportamento*” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980b, s/p – grifos nossos). Tais perspectivas avaliativas evidenciavam o desejo de controlar a conduta das alunas, de prever e moldar o comportamento das mesmas (LOURO, 1986), ecoando assim propósitos formativos vinculados diretamente às demandas sociais de existência e sobrevivência nesse momento de ditadura militar, que evocava o controle externo sobre o indivíduo, seu comportamento e personalidade.

Desse modo, o professor, ao avaliar, deveria “[...] enfatizar aqueles aspectos *comportamentais* que implicam na assimilação de conhecimentos, aquisição de *capacidades, habilidades, interesses, atitudes e valores*, mais do que na simples acumulação de conhecimentos memorizados” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980b, s/p – grifos nossos). Verifica-se que o processo avaliativo na formação das futuras professoras tinha um grande enfoque na mudança de hábitos e comportamentos, valorizando a aquisição de atitudes, interesses, ideias, conduta adequada e o ajustamento emocional e social dessas mulheres. Uma vez que eram severamente avaliadas tendo como base os seus hábitos e as suas condutas, a avaliação, visando modificações no comportamento, hábitos e atitudes dessas alunas, se caracterizava como uma prática de inspeção e controle desses corpos. Tal prática acabava por educar essas mulheres em formação de professora rumo ao autocontrole do comportamento e das emoções, visando a internalização do comportamento esperado e socialmente valorizado.

Haja vista o processo avaliativo acima apresentado, que reforçava a mudança de hábitos e atitudes das futuras professoras, é possível verificar – a partir do registro a seguir – um exemplo de como esse processo avaliativo/punitivo acontecia na dinâmica escolar do período. No livro ata denominado “IEEL – Livro Ata – 01 – Comissões Especiais”, destinado ao registro de ocorrências da escola que inicia na década de 1970 e tem seu último registro em 1985, verifica-se que o último registro

datado em dois de julho de 1985<sup>36</sup> diz respeito a uma infração cometida por alunas do terceiro ano de Magistério. Esse registro se refere a uma prática indisciplinada por parte das alunas que entraram na sala da diretora e rasuraram o livro de faltas e notas de algumas disciplinas. Realizou-se, então, uma reunião extraordinária a fim de definir as atitudes e ações em resposta ao fato, as demais alunas da turma também foram convocadas para a reunião a fim de se posicionarem frente a atitude “transgressora” das colegas.

Em todo o texto da Ata que registra o ocorrido, evidencia-se a gravidade do *problema moral em questão* frente a atitude de alunas, principalmente considerando que estas seriam *futuras professoras*. Destaca-se também, por parte das demais alunas, “[...] os aspectos de *caráter e personalidade*, a nível de tese, imprescindíveis a função do Magistério, e a nível pessoal, o *comportamento indisciplinar* das colegas” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1985, s/p – grifos nossos). Tal registro explicita a importância de disseminar o comportamento ideal e esperado das futuras professoras, uma vez que, para julgar a “transgressão” de alguma delas, as demais são convocadas. Como ação punitiva, define-se suspensão de sete dias e aconselhamento de transferência, ou seja, por analisarem a atitude e o comportamento dessas alunas, destacando que esses *não condiziam com a função que futuramente iriam desempenhar*, essas são aconselhadas a mudar de curso (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1985).

De acordo com Norbert Elias,

[...] cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência. (ELIAS, 2001, p. 158).

Admite-se que as ações dos indivíduos não são isoladas e independentes, mas refletem as consequências e as interdependências nelas existentes através das respostas sociais dadas a elas. Assim, uma atitude isolada de

---

<sup>36</sup> Não se desconsidera que a data do registro aqui apresentado se encontra na década seguinte ao foco de análise da pesquisa. Entretanto, tendo em vista que as práticas sociais não mudam de forma repentina na virada de uma década para outra, utiliza-se esse exemplo de forma ilustrativa considerando a escassez de documentos desse viés e a importância do conteúdo que ele carrega.

indisciplina de algumas alunas do Magistério não se reduz apenas ao fato em si, mas movimenta e rompe com toda uma organização e uma forma de ser e de se comportar – na escola e fora dela – que é difundida e valorizada a partir dessa formação específica – ser professora. Essa autonomia limitada nas ações também acaba por contribuir para a internalização dos comportamentos e hábitos socialmente esperados, uma vez que, ao transgredir com a conduta esperada as alunas são socialmente expostas e correm o risco de perderem seu prestígio dentro dessa configuração e até mesmo de serem expulsas dela.

Por conseguinte, a dinâmica de relações explicitada permite a apreensão de alguns aspectos que reforçavam nas alunas a necessidade e a importância de se manterem sempre disciplinadas e comportadas. A estratégia social de colocar as demais alunas para julgar a transgressão cometida por outras apela à *vergonha*, ao *medo* de estar no lugar do transgressor, e serem, social e moralmente, discriminadas ou *malvistas*. Assim, ao serem convocadas a controlar e a julgar o comportamento uma das outras, instaura-se e define-se uma dependência recíproca entre elas. Sendo que, nesse processo, as mulheres em formação de professoras eram ensinadas a regular o próprio comportamento tendo como base o padrão de conduta e de personalidade que era considerado adequado e que estava em sincronia com o esperado socialmente delas nas teias de relações que estabeleciam.

Apesar do rígido controle e cuidado com o comportamento adequado que envolvia o cotidiano das alunas em formação de professora na escola estudada, constata-se que houve, também, algumas práticas “transgressoras” que questionavam e burlavam as regras de comportamento e conduta a elas difundidas. Entretanto, em resposta a tais transgressões, as alunas eram severamente punidas e corriam o risco de serem obrigadas a mudar de curso, uma vez que para serem professoras era necessário terem disciplina, boa conduta e atitude moral. Desse modo, é possível afirmar que o medo da degradação social e perda de prestígio (ELIAS, 1993; 2011) que passa a ser socializado, a partir de práticas como essa, coloca as mulheres em formação de professora em um movimento que prioriza e busca a internalização e naturalização dos comportamentos adequados e esperados.

Conforme já explicitado, as diferentes práticas aqui apresentadas não ocorreram de maneira isolada ou fragmentada, mas integraram o todo de um processo educativo que era indissociável e relacional. O uso obrigatório do uniforme – acima mencionado –, com suas características muito específicas, compunha parte de um

processo educativo que difundia um modo de se comportar e de se vestir que se expressava também nas disciplinas do curso através de conteúdos como: “compreender a importância do saber vestir” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p). A perspectiva avaliativa, que permeava as diferentes práticas inerentes às disciplinas ministradas no curso de formação de professoras, também definia um modelo comportamental e emocional a ser alcançado nesse processo formativo. E ainda, aliada a essa perspectiva avaliativa, identificou-se um exemplo de “transgressão” incompatível com o comportamento moral e disciplinar tão difundido na formação dessas professoras, e em resposta a tal transgressão – com o *aconselhamento de transferência* – demonstrava-se às alunas que tais comportamentos não cabiam à função que pretendiam desempenhar e que jamais seriam aceitos, acabando por difamar socialmente quem os tinha.

*b. os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos;*

O curso de formação de professores no período analisado, tendo como base as alterações legais previstas na Lei nº 5692/1971, passou de Curso Normal Colegial para Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau. Essa reforma do ensino de 1º e 2º graus, reflete e incorpora o “[...] espírito de produtividade, eficiência e eficácia” (LOURO, 1986, p. 153) que caracteriza a organização política e social do momento – soberania e ditadura militar – com os cursos profissionalizantes de 2º grau e a ênfase em disciplinas mais operacionais. No Instituto Estadual de Educação de Londrina esse processo de transição encontra-se relatado em um dos arquivos encontrados (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980a). De acordo com o documento, a última turma de “Normal Colegial” se formou em 1973 e há indícios de que a primeira turma de Magistério de 2º grau tenha iniciado entre 1972 ou 1973. Os currículos estavam organizados da seguinte maneira:

**QUADRO 01: CURSO NORMAL COLEGIAL (até 1973)**

	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1ª. série</b>	<b>2ª. série</b>	<b>3ª. série</b>
	Português	x	x	x
	Matemática	x	x	-
	História	x	x	-
	Geografia	x	x	-

<b>OBRIGATÓRIAS</b>	Ciências	x	x	-
	Educação Moral e Cívica	x	x	x
	Org. Social e Política do Brasil	-	-	x
<b>COMPLEMENTARES</b>	Fundamentos da Educação	x	x	x
	Teoria e Prática da Esc. Primária	x	x	x
<b>OPTATIVAS</b>	História e Filosofia da Educação	-	-	x
	Higiene e Puericultura	-	-	x
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>	Educação Artística	x	x	x
	Educação Física	x	x	x

Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980a.

#### QUADRO 02: MAGISTÉRIO DE 2º GRAU (a partir de 1972)

<b>EDUCAÇÃO GERAL</b>				
	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1ª. série</b>	<b>2ª. série</b>	<b>3ª. série</b>
<b>NÚCLEO COMUM</b>	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	x	x	x
	Inglês	-	-	x
	História Geral	x	-	-
	Geografia Geral	x	-	-
	O.S.P.B.	x	-	-
	Matemática	x	x	x
	Física	x	-	-
	Química	x	-	-
	Biologia Geral	x	-	-
<b>ARTIGO 7º<sup>37</sup></b>	Educação Moral e Cívica	-	x	-
	Educação Física	x	x	x
	Educação Artística	x	-	-
	Programa de Saúde	-	-	x
	Religião	-	-	x
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	História do Brasil e Paraná	-	x	-
	Geografia do Brasil e Paraná	-	x	-
<b>FORMAÇÃO ESPECIAL</b>				
	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1ª. série</b>	<b>2ª. série</b>	<b>3ª. série</b>

<sup>37</sup> O Artigo 7º da Lei 5692/71, tornou obrigatória a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião nos currículos de 1ºs e 2ºs graus, sendo Religião de matrícula facultativa.

<b>HABILITAÇÃO</b>	Biologia Educacional	-	X	-
	Psicologia Geral e Educacional	X	X	X
	Sociologia Geral e Educacional	-	X	-
	História da Educação	-	-	X
	Filosofia da Educação	-	-	X
	Est. e Funcionamento do 1º Grau	-	X	-
	Estatística	-	-	X
	Didática Geral	X	-	-
	Didática e Metodologia de 1ª. e 2ª. séries	-	X	-
	Didática e Metodologia de 3ª. e 4ª. séries	-	-	X
	Planejamento e Ação Didática de 1ª. e 2ª. séries	-	X	-
	Planejamento e Ação Didática de 3ª. e 4ª. séries	-	-	X
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Educação Artística	-	X	X
	Expressão Corporal, Plástica e Sonora	-	X	X
<b>* inseridas em 1975</b>	Técnicas Audio-visuais	-	-	X
	Educação Musical	X	-	-

Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1972-1980a.

O currículo do Magistério do IEEL manteve-se com a estrutura acima apresentada (QUADRO 02) durante a década de 1970 até – de acordo com a documentação encontrada – meados da década de 1980. As alterações verificadas no decorrer dos anos são variações das disciplinas na organização das séries, ora ministradas em uma série ora em outra. Optou-se por apresentar a estrutura curricular do curso ao abordar os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos a fim de proporcionar uma visão geral de como estava organizado. É possível afirmar ainda que, na Habilitação Específica para o Magistério, o currículo se tornou mais complexo, ampliando o enfoque nas técnicas educativas, tais como didática, planejamento, introduzindo também as técnicas audiovisuais<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> No acervo estudado, não há nenhum registro específico a respeito da perspectiva teórica e pedagógica adotada pela escola, entretanto, verifica-se a inserção dessa disciplina que vai de encontro com a perspectiva “tecnicista”, introduzida a partir de meados da década de 1960. Verifica-se também,

Para abordar esses aspectos da educação do corpo na formação de professoras mais voltados para as disciplinas curriculares e os conteúdos formativos, utilizaram-se os seguintes documentos: “Currículo 2º Grau – IEEL – Londrina / 1973 – Vol. II”, “Proposta Ordinária de Educação Física – 1º e 2º grau / Ano Letivo de 1974”, “Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente – Volume 1 / 1970-1978”, “Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente – Volume 2 / 1970-1978”. Como é possível perceber, foram utilizadas na análise as “propostas oficiais” em torno do curso. Sendo assim, a apreensão possível e palpável no que diz respeito a essa frente educativa no estudo realizado – com base nas fontes disponíveis – encontra-se restrita aos documentos históricos oficiais e, por conseguinte, corresponde a uma percepção muito específica desse processo formativo, mas que não deixa de colaborar para a leitura e compreensão dessa dinâmica.

Conforme o quadro acima (QUADRO 02) e de acordo com a legislação nacional, o currículo do Magistério no IEEL era composto por uma Educação Geral – denominada Núcleo Comum – acrescida de uma Formação Especial, constituída pelas disciplinas da Habilitação específica. Ao analisar a proposta curricular para o Magistério de 2º grau, verifica-se que mesmo as disciplinas do núcleo comum estavam direcionadas à formação para o Magistério. Na disciplina *Biologia Geral*, alguns dos objetivos eram “Auxiliar a formação profissional (magistério) desenvolvendo nas alunas as *qualidades necessárias no trato de situação de vida comum e profissional*” e “Fortalecer nas alunas [...] o *amor ao trabalho*” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p). Na disciplina de *Língua Portuguesa*, aparecem objetivos como “despertar o interesse pelas estórias infantis”; desenvolver a capacidade de selecionar, criar e contar “estórias infantis” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p). Desse modo, essas alunas estavam sendo integralmente “preparadas” para lidar com situações da *vida comum e profissional* que, infere-se, deveriam compor o desenvolvimento de habilidades específicas e direcionadas à função social de mulher e professora características do momento histórico em questão.

Somado a isso, outros aspectos aparecem como objetivos e práticas

---

no levantamento dos bens patrimoniais da escola realizado em 1973, a existência do Departamento de Audio-visual, mesmo a disciplina tendo sido inserida posteriormente – 1975 (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973).

avaliativas nas demais disciplinas – que se relacionam com *as práticas de controle, inspeção e vigilância* – e acabam por indicar a existência de certa perspectiva de educação do corpo dessas alunas, tais como: aprender a escutar para julgar; contribuir para a educação moral; integrar-se no grupo social; expressar-se de maneira clara e estética; desenvolver o senso de responsabilidade e atitude de cooperação; observação do aluno; assiduidade; pontualidade; interesse e relacionamento social (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973). Nota-se que, apesar da existência de uma Educação Geral somada a uma Formação Específica, todo o processo educativo das alunas que optavam pelo Magistério estava, explícita ou implicitamente, voltado para uma formação comportamental e emocional muito bem definida e direcionada, que ensinava essas alunas o autocontrole do comportamento e das pulsões, o respeito e a disciplina, desenvolvia o senso de responsabilidade vinculado a funções bem específicas (mulher/professora) e o bom caráter.

Os objetivos e métodos de avaliação acima mencionados apareciam nas diferentes disciplinas que integravam o curso – mesmo nas que não se relacionavam diretamente com a educação do corpo – e possibilitam a percepção de que esse processo educativo do corpo compunha um todo relacional que envolvia e difundia um padrão muito específico de comportamento, valores e personalidade. Essas práticas acabavam tendo um papel importante nesse processo formativo, uma vez que exigiam e avaliavam cada movimento e atitude das alunas, buscando transmitir e naturalizar o modo correto de ser e de se comportar esperado e socialmente valorizado. Dessa forma, construía-se, nessas mulheres, uma consciência específica em torno do que representava socialmente ser mulher e ser professora, uma vez que,

[...] a consciência, qualquer que seja sua forma específica, não é inata a ninguém. No máximo, o potencial para formar uma consciência é um dote humano natural. Tal potencial é ativado e toma forma numa estrutura específica através da vida de uma pessoa com outros. A consciência individual é específica à sociedade. (ELIAS, 1995, p. 66).

A consciência individual dessas mulheres era, portanto, definida e determinada socialmente. Como afirma Elias (1995), a consciência é constructo humano social e, conseqüentemente, responde e relaciona-se com a estrutura específica da sociedade e das demandas das relações das pessoas entre si. Desse

modo, é possível afirmar que, a partir da dinâmica educativa da instituição estudada como um todo e das interdependências que integravam e definiam a função social da mulher que se educava para se tornar professora, foi se construindo nessas alunas uma consciência específica em torno do que significava e compunha ser esse indivíduo (mulher professora) dentro dessa estrutura de relações que a permeava. Pois, apesar da mulher – nesse momento – adentrar de forma mais potente no mundo de trabalho e assumir novos papéis sociais, “[...] era evidente também a luta para conservação da imagem feminina tradicional” (LOURO, 1986, p. 147) vinculadas às concepções que caracterizavam o ser mulher no contexto da ditadura militar.

No que diz respeito às disciplinas que incidiram diretamente na educação do corpo, no processo formativo aqui analisado, destacam-se as disciplinas *Organização Social e Política Brasileira – O.S.P.B.*, *Educação Moral e Cívica – EMC*, *Educação Física*, *Educação Artística*, *Programas de Saúde*, *Expressão Corporal*, *Plástica e Sonora* e *Educação Musical*. Tendo como base os programas das disciplinas acima (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973), apresentam-se a seguir os diferentes aspectos que, possivelmente, difundiram e educaram o corpo, o comportamento e a personalidade dessas mulheres em formação de professoras. Somente a disciplina Educação Musical, por ter sido introduzida após a elaboração do documento analisado, não pôde ser estudada em seu conteúdo programático. Entretanto, tendo como base *as atividades e práticas educativas complementares* relacionadas ao Departamento de Educação Musical do IEEL, que serão apresentadas no tópico a seguir, é possível ter certa noção de como se deram as práticas educativas nessa disciplina.

As disciplinas *O.S.P.B* e *Educação Moral e Cívica*<sup>39</sup> – incluídas obrigatoriamente no currículo escolar a partir do Decreto-Lei nº869/1969 (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1978b) – eram disciplinas que já existiam nos currículos de formação de professoras anteriormente ao período analisado. Porém, tornam-se obrigatórias nos currículos escolares de todos os níveis de ensino e recebem maior destaque e valorização com o regime militar. No programa da disciplina *Organização Social e Política Brasileira*, encontram-se objetivos como:

---

<sup>39</sup> Ambas as disciplinas compunham a gama formativa vinculada à “Educação Moral e Cívica” que se torna prática educativa obrigatória nesse período. Apresenta-se aqui as duas disciplinas “O.S.P.B.” e “E.M.C.”, pois ambas aparecem no currículo estudado com programas distintos (TABELA 02), integrando esse processo educativo.

“Tornar o aluno mais *conscio de seus deveres sociais*”; “Formar o *caráter* do educando pela absorção de ideias sadias como civismo, patriotismo sem falsidade, aversão por soluções extremadas”; “Criar *hábitos e atitudes* que sirvam às exigências da vida prática” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p – grifos nossos). Já na disciplina Educação Moral e Cívica, listam-se objetivos gerais e específicos como:

- Desenvolver o senso de responsabilidade para com os *direitos morais e cívicos*, perante a família, escola e comunidade;
- Adquirir *hábitos* morais e cívicos;
- Formação no educando de *hábitos de conduta*, conforme a lei moral através do fortalecimento da vontade;
- Elaborar um *código de conduta*;
- Conhecer e identificar a palavra *responsabilidade*;
- Citar a *importância da família* em relação a *formação dos filhos*;
- Conhecer os principais problemas da dissociação familiar (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p – grifos nossos).

Para isso, essa disciplina abrangia conteúdos como: conhecer os direitos e deveres dos homens, os tipos de trabalho e seu valor social; datas cívicas; código de ética e formação de valores éticos; o trabalho com um dever social (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973). Além desses conhecimentos teóricos, era acrescentada nessa disciplina uma parte prática que, no IEEL, resultava em mais uma hora de atividades práticas voltadas ao civismo.

Analisando o conteúdo dessas disciplinas, verifica-se que a perspectiva formativa em vistas a consolidar um padrão específico de comportamento, conduta e personalidade, nessas mulheres em formação de professoras, é muito evidente. Ao difundir a absorção de *ideias sadias*, incluindo a *aversão ao extremismo*, objetiva-se formar uma mulher passiva, obediente e enquadrada socialmente. Ao criar *hábitos e atitudes* morais e cívicas, busca-se formar *valores específicos* que contribuam para o *autocontrole corporal e emocional* dessas mulheres, assim como construir um código de conduta que irá reger toda e qualquer atitude das mesmas. Ao discutir os conceitos de responsabilidade, família, formação de valores éticos e valorização do trabalho, destaca-se o forte apelo à difusão de um tipo específico de cidadão, e, considerando as alunas do sexo feminino, a construção de um *modelo específico* de *mulher* e a delimitação da sua função na sociedade, inclusive como professora.

De acordo com Gusmão (2018),

A escola na Ditadura Civil-Militar, por meio da disciplina de EMC, pode ser pensada na ótica eliasiana como uma das configurações humanas, que a serviço dos grupos com maiores gradientes de poder, objetivava modelar comportamentos dos alunos. Os livros didáticos de Educação Moral e Cívica estavam mais para uma educação do comportamento do que para uma educação do conhecimento, pois sua finalidade era condicionar os alunos dentro de um perfil de homem almejado pela sociedade. (GUSMÃO, 2018, p. 76).

Conforme já discutido, as alterações no comportamento e na conduta dos indivíduos representam e correspondem às necessidades de difusão de uma estrutura específica de sociedade, que acaba por formar e difundir uma estrutura específica de personalidade de acordo com suas redes de interdependência e divisões sociais características (ELIAS, 1993; 2011). Desse modo, a mudança processual no padrão de comportamento das mulheres, futuras professoras, resulta da dinâmica social que vinha se consolidando e que necessitava de uma mulher/professora com características e valores específicos, que contribuísse e se adequasse socialmente. No que diz respeito à função social da mulher, no contexto da ditadura militar, é possível afirmar que, “[...] ainda recaía-se sobre ela a figura de mãe do lar e esposa devotada. Nesse contexto queria-se de fato que a mulher brasileira fosse ‘Bela, recatada e do lar’” (GUSMÃO, 2018, p. 141).

As disciplinas de *Educação Artística e Expressão Plástica, Sonora e Corporal* eram apresentadas como disciplinas que objetivavam instrumentalizar a professora em formação, desenvolvendo nela habilidades de *expressão e comunicação*, oportunizando o desenvolvimento *rítmico e motor* dessas alunas e favorecendo a *criatividade* e a *socialização* das mesmas, visando sua atuação no 1º grau. Em ambas as disciplinas, as atividades previstas enfocavam o desenvolvimento *motor e rítmico* das alunas, atividades *estéticas* e ainda a participação *ativa nas comemorações e datas cívicas e religiosas*, e a realização de *dramatizações* (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p – grifos nossos).

O *Programa de Saúde* expunha objetivos tais como:

- Desenvolver *hábitos de saúde e higiene*;
- Aprender a importância da *postura* tanto no aspecto *físico* quanto no *estético*;
- Compreender a *importância do saber vestir*,

- Conhecer a importância da higiene, iluminação e ventilação *no lar*;
- Avaliar o perigo dos 'regimes alimentares' mal orientados ou sem orientação médica (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p – grifos nossos).

Com os objetivos citados acima, tinha como tópicos de conteúdo: “Postura – Vestuário” e “Higiene da Habitação”. Logo, é possível perceber que as mulheres em formação de professora eram ensinadas a se expressar e se comunicar adequadamente, terem ritmo, desenvolverem habilidades motoras e estéticas e serem sociáveis dentro dos limites adequados, e, ainda, nas aulas de Programa de Saúde, eram ensinadas a desenvolverem hábitos de saúde e higiene, aprendiam a forma *correta* de se vestir e se comportar, além de terem todo um tópico de conteúdo voltados para a *higiene do lar*. Afinal, as mulheres em formação de professoras precisavam ser asseadas, limpas e organizadas, pois, além de professoras – infere-se – eram *mulheres do lar*.

Ainda nessa disciplina, destaca-se a atenção voltada aos regimes alimentares, uma vez que em um dos tópicos aparece como conteúdo: “regimes e os tipos de alimentação”, ou seja, verifica-se que, no momento estudado, as mulheres já trilhavam a “busca do corpo perfeito” – o corpo magro –, e que esse aspecto adentra as escolas de formação de professoras. Identifica-se esse intuito, pois, ao considerar a existência de tal conteúdo no programa do curso, é provável que buscar o corpo perfeito era uma prática comum, inclusive indicada, mas que deveria ser realizada da forma “correta”. A disseminação de regimes e dietas no Brasil passaram a compor a busca da beleza feminina a partir da década de 1960 e estava diretamente relacionada à busca de um corpo bem modelado e “saudável”. Assim, não eram mais os cremes milagrosos, as cintas e as maquiagens que deixavam as mulheres belas, mas o autocuidado e o empenho das mesmas (SANT’ANNA, 2014).

“Contudo, o antigo prolongamento entre o corpo feminino e o espaço doméstico se mantinha quase intacto [...]. A casa ainda era o espelho da sua senhora” (SANT’ANNA, 2014, p. 116). É isso o que se percebe a partir das temáticas da disciplina acima que – juntamente com conteúdos como esse que divulgavam e reforçavam um ideal de corpo, de beleza e compostura que deveria ser buscado pelas mulheres – ensinava a essas mulheres que havia roupas específicas e adequadas para elas e um cuidado indispensável com o lar. Ou seja, mesmo corroborando os cuidados e a busca pela beleza socialmente difundidos nesse momento, a formação

dessas professoras estava envolta de normatizações em torno do modo correto de se vestir e se portar, e suas obrigações no lar.

Objetivos ainda mais explícitos e direcionados à educação do corpo dessas mulheres em formação de professoras foram encontrados na disciplina de *Educação Física*, ministrada no decorrer dos três anos do curso. Elencou-se objetivos como:

- Formação física das *jovens normalistas* e o desenvolvimento do *gosto* pelas atividades ginásticas e desportivas, bem como o domínio das principais técnicas recreativas e conhecimento de atividades folclóricas adequadas a escola primária;
- Dar ênfase aos aspectos mais diretamente ligados ao *domínio das técnicas de expressão*, através da *forma*, do *gosto* e do *movimento*;
- Favorecer o desenvolvimento da capacidade *física* das educandas e *dar-lhes o hábito da boa postura*;
- Oferecer as educandas oportunidades para *eliminar as causas da timidez e agressividade* através da Expressão Corporal;
- Incentivar, nas educandas, *o desejo da execução dentro da técnica*;
- Locomover-se com *desembaraço, coordenação os movimentos corporais*;
- Incentivar o desenvolvimento do espírito de iniciativa provocando *reações prontas e adequadas* a situação correta;
- Despertar o interesse pela *atitude correta*;
- Caminhar e correr com *desenvoltura*;
- Propiciar meios para que a aluna assuma *responsabilidade* pelo próprio aprendizado, *cumprindo seus deveres* conscientemente (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p – grifos nossos).

Com isto, é possível apreender parte da perspectiva formativa que compunha a disciplina de Educação Física, sendo que, por meio das atividades físicas e dos exercícios corporais, buscava-se educar corporalmente essas alunas, desenvolvendo o domínio de técnicas de expressão, a internalização da postura corporal correta, a busca constante pela execução perfeita, a desenvoltura ao caminhar, o senso de responsabilidade para com seus deveres, ou seja, o autocontrole e a previsão em torno das suas ações, para saber lidar com as situações da forma *correta* e com respostas *adequadas*. Esse comportamento deveria compor uma personalidade “equilibrada”, que não poderia ser nem extremamente tímida e menos ainda agressiva e transgressora.

No que diz respeito aos conteúdos, na 1ª. série, as práticas educativas previstas envolviam: Expressão Corporal, Jogos e Recreação, Jogos e Brinquedos Cantados, Exercícios Rítmicos, Ginástica Feminina, Prática Pessoal, Organização de

Danças; na 2ª. série: Atividades Físicas para o 1º grau, Recreação, Integração, Atividades Rítmicas, Jogos, Ginástica, Folclore, Classificação dos Exercícios Físicos quando a Finalidade, Exercício de Formação Corporal, Exercícios de Iniciação Desportiva para Crianças de 6 a 12 anos; já na 3ª. série, os conteúdos eram direcionados para o Plano Anual de Educação Física e Recreação para crianças de 4 a 12 anos (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973). Grande parte da formação dessas alunas estava direcionada a sua futura prática enquanto professoras. O desenvolvimento físico e corporal visava o “melhoramento” e “aprimoramento” das qualidades necessárias e esperadas em uma professora, e o domínio das técnicas e dos conteúdos que futuramente iriam utilizar, não deixando de favorecer o desenvolvimento e a internalização de um modo de ser específico com qualidades e características muito bem definidas e delimitadas.

Conforme já amplamente discutido neste trabalho, os comportamentos e as posturas corporais nada mais são do que aspectos e materializações da estrutura emocional e da personalidade do indivíduo, sendo que ambos compõem e correspondem a uma estrutura social específica e a uma função que também é socialmente diferenciada. Os modos de ser e de se comportar que foram sendo definidos e delegados às mulheres professoras foram histórica e socialmente construídos e correspondiam a uma personalidade específica, que foi sendo definida no social. Assim, quando à mulher em processo formativo são ensinadas as posturas corretas de se movimentar, a forma adequada de falar, o ritmo e a desenvoltura que deveria possuir, a sensibilidade estética que deveria internalizar, as responsabilidades a ela destinadas, essa mulher é educada em seu corpo, personalidade e consciência.

Na “Proposta Ordinária de Educação Física – 1º e 2º grau / Ano Letivo de 1974”, encontra-se ainda os seguintes objetivos previstos para o conteúdo denominado “Preparo Didático-Pedagógico”, da 3ª. série do curso de Magistério:

O aluno deverá ser capaz de:

- a. *Executar satisfatoriamente as atividades físicas ministradas.*
- b. Demonstrar com *perfeição* os exercícios físicos nas práticas de ensino.
- c. Formular planos de aula.
- d. Revelar *qualidades de educadora*<sup>40</sup>, tais como:

---

<sup>40</sup> Outro destaque que pode ser feito é que, no decorrer de toda a documentação, apesar de em alguns momentos aparecer o termo “o aluno”, a maioria **expressiva** das vezes aparece “a normalista”, “a

- domínio de classe;
- *linguagem fluente; clara e simples;*
- *controle emocional;*
- *responsabilidade;*
- *comunicação, etc...*

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1974, s/p – grifos nossos).

Somada a todas as demais disciplinas acima mencionadas, a Educação Física – ministrada em todos os anos do curso de formação de professoras do IEEL no período analisado – tinha no cerne dos seus objetivos e conteúdos formar uma mulher professora que soubesse dominar e controlar uma classe, sem ser agressiva e extravagante; que soubesse se expressar de forma clara, fluente e simples; que dominasse e se controlasse emocionalmente, e corporalmente também; e que tivesse noção da sua responsabilidade moral e da sua função social.

Por fim, ainda no que tange os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos, cabe reforçar que, em toda a proposta curricular do Magistério do IEEL, encontraram-se, nas diversas disciplinas, objetivos e conteúdos voltados à educação do corpo da mulher em formação de professora. A isto, somava-se o processo avaliativo, que enfocava os aspectos comportamentais, visando mudanças no comportamento das alunas em busca da adequação da personalidade e conduta das mesmas.

Em algumas disciplinas da Formação Especial, assim como na Educação Geral, verificam-se objetivos como: *desenvolver hábitos e atitudes* que contribuam para a formação dessas professoras; conscientizar da importância da *higiene na alimentação e na habitação*, e, também, da higiene mental; (Biologia Educacional); aprimorar a *compreensão da função que irão assumir pelo curso que fazem*; fixar *hábitos de responsabilidade* no tocante a sua futura profissão; proporcionar o “estabelecimento de um *critério de valores* na mesma”; ter atitude de *juízo ponderado*; (Psicologia Evolutiva); aprimorar o *senso de responsabilidade* enquanto futura professora; possuir “*atitude de altivez*, por exercer, num futuro próximo, a profissão de professor, decorrente de uma compreensão mais aprofundada do quanto um mestre idôneo pode influir no crescimento educacional dos seus alunos” (Psicologia Social) (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973,

---

aluna”, “a educadora”, aspecto este que delimita e demonstra quem **especificamente** esse curso estava formando: as mulheres.

s/p).

Desse modo, observa-se que o processo educativo do corpo dessas mulheres em formação de professoras era atravessado pelas diferentes disciplinas acima apresentadas, que objetivavam a internalização do autocontrole físico e emocional dessas alunas buscando desenvolver comportamentos socialmente determinados e adequados e uma personalidade específica. Tudo isso somado às próprias influências e exemplos recebidos considerando toda a rede de interdependência que envolvia o cotidiano e a dinâmica escolar e que também educavam essas alunas, a partir da dependência recíproca existente entre elas, inclusive através da observação e do exemplo das professoras que, futuramente, seriam elas.

No Estatuto do Magistério do IEEL, que regia a postura e o comportamento dos professores, evidencia-se que se exigia dos mesmos uma *conduta moral inerente ao magistério*, que tivessem *responsabilidade, zelo, eficácia e probidade*, fossem imparciais e justos, que *buscassem constante aprimoramento moral próprio e do aluno*, que fossem *discretos nas atitudes e expressões oral e escrita* e que *não apresentassem atitudes incompatíveis com a dignidade profissional*, que ainda *gozassem de boa saúde e de capacidade física* para o trabalho e tivessem *boa conduta*, possuísem *idoneidade moral, disciplina* e fossem *eficientes*. Esses professores precisavam ser, como principal dever, *exemplos aos alunos*, participando das *comemorações cívicas*, apresentando-se *decentemente trajados* em serviço, procedendo na vida pública e privada de forma a dignificar sua função pública, não desrespeitando as autoridades, não incitando e nem aderindo às greves (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1970-1978a, Tópico nº 11).

Juntamente com essa crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole. (ELIAS, 2011, p. 181).

Tendo em vista as diferentes práticas explicitadas até aqui – que resultavam em normas de conduta e disciplina e dividiam o comportamento das alunas e das professoras entre aquele que era aceito, adequado e socialmente valorizados e aquele que era repugnado e passível de ser punido –, foi se transformando e definindo também a personalidade esperada desses indivíduos e o autocontrole dos

comportamentos e pulsões dela característico. Por conseguinte, considerando as professoras<sup>41</sup> enquanto exemplos a serem seguidos, o rol de normas de condutas que regia a dinâmica escolar, a postura dessas professoras e das alunas, e os conteúdos e disciplinas que compunham essa educação, torna-se possível apreender, em linhas gerais, quais eram os padrões de conduta, comportamento e personalidade esperados nesse processo formativo do corpo.

Como último apontamento relacionado ao presente tópico, julgou-se importante destacar que, na proposta curricular aqui analisada, elaborada visando à adequação à Lei 5692/1971, encontra-se, ao fim do documento, o levantamento dos bens patrimoniais. Nesse levantamento, verifica-se o registro dos materiais do setor de Música, de Artes, da Biblioteca, da sala de Educação Física, do departamento de Audiovisual, da Fanfarra – todos setores vinculados às disciplinas ou práticas que constavam no programa do curso –, mas o que se destaca e chama a atenção é o registro do levantamento dos materiais do setor de Educação Doméstica – compondo quase cinco páginas de descrição.

São listados, nesse tópico, materiais e instrumentos de costura, roupas de cama, mesa e banho, agulhas com diferentes finalidades (crochê; tricô; tecelagem; tapeçaria, etc), materiais de costura, todos os instrumentos e objetos que envolvem o cotidiano doméstico (talheres; eletrodomésticos: ferro de passar, fogão, geladeira; louças; bandejas; diversas panelas), móveis que compõem uma casa (balcão; mesas com cadeiras; sofás com almofadas; divã; armários) e, ainda, “Bandeja para curativos”, “Estojo para injeções inox”, “Seringa de injeções” e “Pinça para curativos” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1973, s/p).

As mudanças na sociedade são caracterizadas por constante movimento e processo e acontecem de forma gradual. Assim, os padrões de comportamentos, os valores e os modos de ser que compõem e modelam a vida dos indivíduos não são abruptamente modificados ou retirados desse contexto de uma hora para outra. Considerando esses aspectos no processo de formação de professoras aqui analisado, é possível admitir que, apesar de a área de Educação Doméstica não aparecer enquanto uma prática explícita e diretamente vinculada ao curso, o fato de ser incluída no levantamento do patrimônio da escola no projeto curricular da Habilitação Específica para o Magistério pode indicar esse processo

---

<sup>41</sup> De acordo com os documentos, o curso de Magistério do IEEL era composto em sua grande maioria por professoras mulheres.

gradual que envolve as transformações das práticas sociais, e pode ser um indício da existência de resquícios de práticas anteriores que estiveram [ou não] presentes no período analisado. Tal fato talvez possa indicar uma perspectiva educativa específica, ou que, mesmo não compondo a formação oficial, poderia ser um espaço que acabaria sendo utilizado nesse processo educativo. Entretanto, o único elemento que permite tais considerações é o levantamento patrimonial encontrado, que não possibilita nenhuma conclusão efetiva, proporcionando apenas especulações em torno dessa questão.

*c. as atividades e práticas educativas complementares;*

Indícios de algumas práticas e atividades educativas complementares que contribuíram para a internalização e para o desenvolvimento do autocontrole da conduta e das pulsões das alunas em formação de professoras, visando a difusão de um padrão de comportamento, conduta e de uma personalidade específica nessas mulheres também foram encontrados nos documentos analisados. No Livro Ata do Departamento de Educação Física do Instituto Estadual de Educação de Londrina (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971-1977), evidencia-se, através de diversos registros, a existência da *Fanfarra* no Ensino Normal que tinha seus ensaios “[...] dois dias por semana com a responsabilidade e supervisão da professora Elizabeth, e mais um dia, totalizando três, a cargo da aluna chefe, Maria José” (Registro de 1971, Ata nº 3, p. 2 – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971-1977).

Vislumbra-se também a participação expressiva das alunas “normalistas”<sup>42</sup> nos *Desfiles de 7 de setembro*, “[...] sendo 120 alunas da Escola Normal entre 1ºs e 3ºs anos, formando dois pelotões, também serão as normalistas as portas e guardas bandeiras” (Registro de 1973, Ata nº 15, p. 10 – INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971-1977), essas alunas ficavam, também, responsáveis pelo Hasteamento da Bandeira em outro evento importante da cidade de Londrina, citado no mesmo registro. Constata-se que a maioria das vezes em que o Curso de Magistério é mencionado neste Livro Ata, tais menções

---

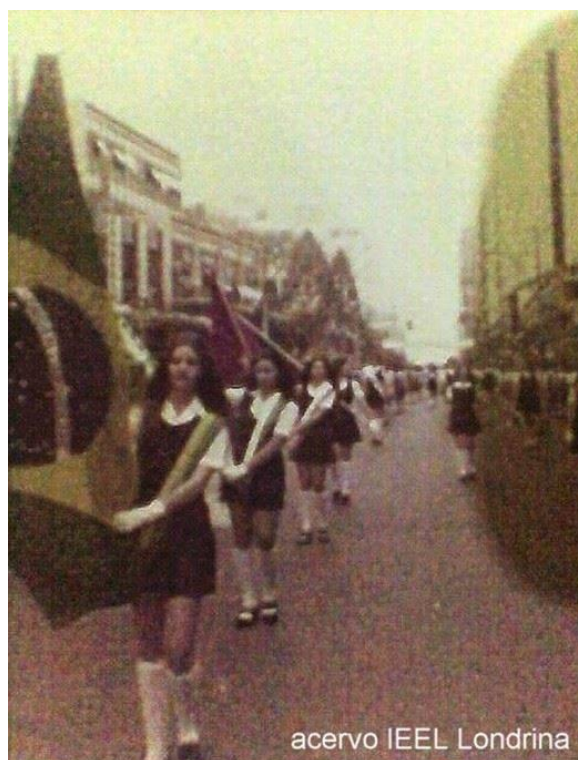
<sup>42</sup> Apesar das alterações legais a partir da LDB 5692/71, já mencionadas, verifica-se que nos documentos, atas e programas de disciplina do IEEL as alunas do curso de Magistério continuaram sendo denominadas como “normalistas” ainda por um período significativo.

relacionam-se com os momentos de deliberação em torno da participação nos Desfiles de 7 de setembro, Hasteamento da Bandeira, atividades cívico-educativas etc.

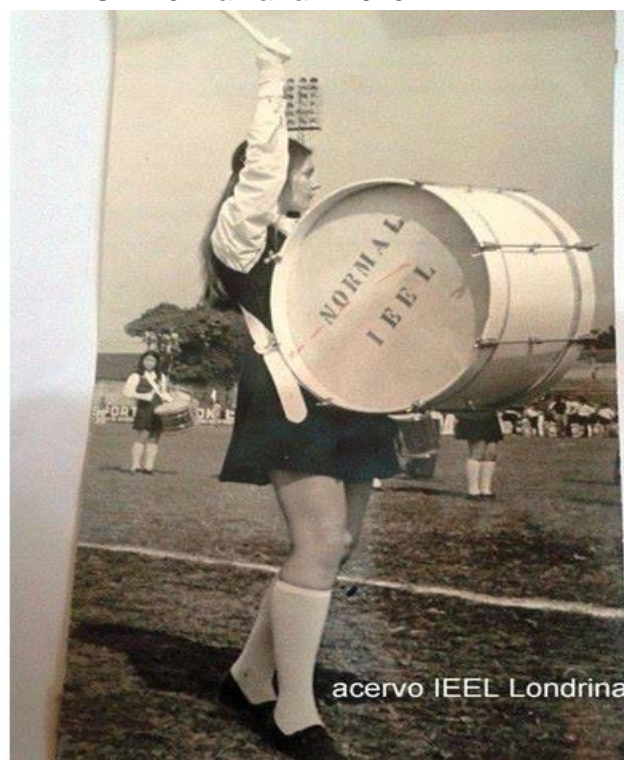
Considerando ainda que o IEEL, nesse período, possuía outras habilitações que não mencionadas na organização dos Desfiles (Contabilidade, Redator Auxiliar etc.), depreende-se que eram as mulheres em formação de professora que deveriam assumir a responsabilidade nessas comemorações cívicas, sendo elas a “figura social” apresentada na linha de frente desses eventos. Conforme abordado na terceira seção desta pesquisa, a presença de comemorações e práticas cívicas e a celebração de datas emblemáticas são constantes na história da formação de professoras desde o início de século XX (FURTADO, 2007). Entretanto, verifica-se nesse momento o fortalecimento e a maior valorização dessas práticas, vinculadas ao regime político em vigor – supremacia militar – que buscava fortalecer nas mulheres em formação de professoras os sentimentos adequados em relação à pátria, à família e às suas responsabilidades enquanto mulher e professora, assimilando preceitos de moralidade, civildade, bons hábitos e costumes.

Para Elias, “[...] tornando-se o tecido social mais intrincado, o aparato sociogênico de autocontrole individual torna-se também mais diferenciado, complexo e estável” (ELIAS, 1993, p. 197). Desse modo, ponderando as interdependências que regiam a formação das professoras no contexto estudado, tendo em vista a função social que iriam desempenhar e a importância de uma personalidade estável, autocontrolada e responsável, para o empenho dessas atividades, verifica-se que práticas como as destacadas acima – somadas ao alargamento do controle externo que caracterizava a estrutura ditatorial do momento – contribuíram para a internalização e naturalização dos comportamentos e posturas adequadas. Com isso, pode-se inferir que essas alunas eram “convocadas” a assumir esse papel considerando a responsabilidade cívica, social e moral colocada em suas mãos enquanto mulheres e professoras. Em consequência disso, era reforçada nelas a importância da boa conduta, da atitude moral e da civildade, assim como o autocontrole do comportamento e das pulsões, uma vez que eram os exemplos morais e cívicos e representavam a escola.

IMAGEM 2: Desfile 7 de setembro – 1973



**DESFILE DE 7 DE SETEMBRO  
ANO DE 1973 IEEL Londrina**

IMAGEM 3: Fanfarra – 1973<sup>43</sup>

**APRESENTAÇÃO ALUNA DO CURSO  
NORMAL MAGISTÉRIO 1973 VGD**

**Fonte:** FORMANDAS E DOCENTES DE 1973, 2014a; FORMANDAS E DOCENTES DE 1973, 2014b.

É possível vislumbrar nas imagens acima duas participações das alunas do Magistério do IEEL, uma no Desfile de 7 de setembro – como porta bandeira –, e outra em uma apresentação da Fanfarra, ambas em 1973 (na imagem também é possível verificar o teor sóbrio dos uniformes, anteriormente discutido). Outras atividades complementares, citadas nos registros do Departamento de Educação Física, são os torneios, campeonatos e gincanas – dentre eles o “Torneio Interno do Curso Normal” – justificados enquanto práticas que favoreciam a *socialização*, o *entrosamento social* entre os alunos e professores, além de alguns que visavam a filantropia. Entretanto, não constam maiores informações de como esses eventos ocorriam. Conforme já discutido na seção anterior, essas práticas difundiam valores éticos, morais e estéticos específicos relacionados ao aprimoramento físico e emocional, contribuindo também para o autocontrole do corpo e do comportamento dessas alunas, favorecendo o desenvolvimento de uma personalidade específica.

<sup>43</sup> O Estádio Vitorino Gonçalves Dias - **VGD**, é um estádio de futebol localizado na região central da cidade de Londrina, PR.

No “Livro Ata do Departamento de Educação Musical - 1971”, encontram-se registros das atividades realizadas pela professora Ana Maria Gonçalves Antunes, no Sistema de Créditos de *Coral e Teatro Infantil* para as alunas do Curso Normal no ano de 1971<sup>44</sup>. Considerando as atividades desenvolvidas pelo Departamento de Educação Musical, mais especificamente as realizadas por essa professora e relatadas no decorrer dos registros, destaca-se a apresentação de duas peças teatrais em diversas escolas primárias do município de Londrina, durante todo o ano de 1971, sendo elas: “O casamento da Dona Baratinha”, versão colhida na “Revista Ensino”, e “A bruxinha que era boa”, de Maria Clara Machado (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971).

Além da atividade de Teatro, a professora registra também a organização de corais, jograis e apresentações musicais para as datas cívicas e comemorativas, dentre elas o “Dia das Mães” e uma apresentação na TV Coroados referente às datas festivas de abril (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971). Assim como as apresentações das peças teatrais, o Coral se apresentava em diversos espaços dentro e fora da instituição escolar. As músicas listadas pela professora no decorrer dos registros são músicas com um viés estético e moral muito específicos, tais como: “Canto do Pagé” – Villa Lobos; “Parabéns ao Índio” de autoria desconhecida; “Saudação à Cabral” – melodia de Aricó Junior; “Dia das Mães” – melodia de Maria Dulce S. Antunes; “Sapo Jururu”; “Carneirinho, carneirão”, “Engenho Novo” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971). Músicas que, segundo a professora, exaltavam e difundiam o “[...] nosso folclore” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 10).

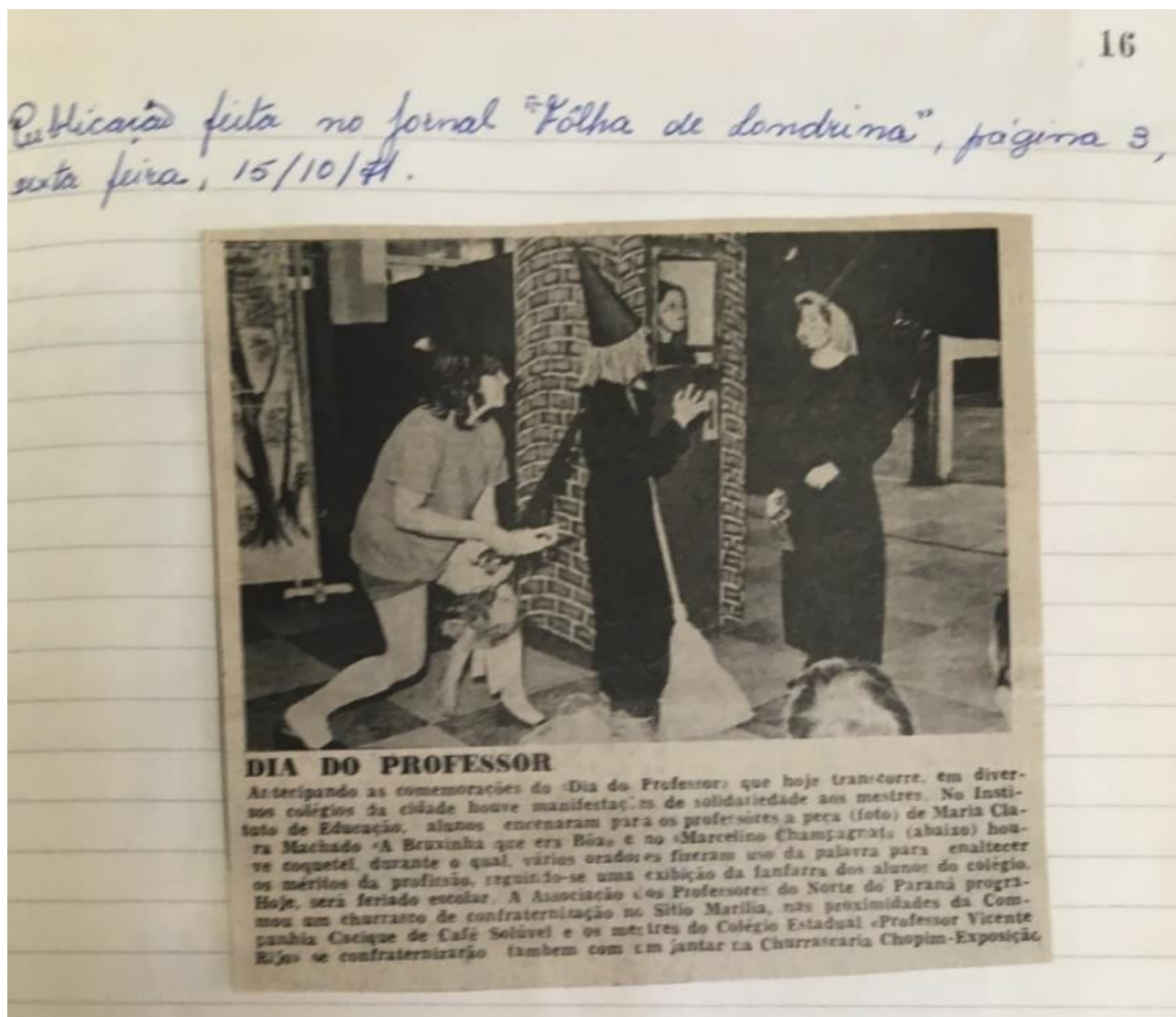
Tendo em vista as práticas de Coral e Teatro, entende-se que estas contribuíram diretamente para a educação do corpo das mulheres em formação de professoras, uma vez que exigiam disciplina e autocontrole físico e mental dessas alunas e responsabilidade e comprometimento com as apresentações e ensaios

---

<sup>44</sup> Os registros contidos nesse Livro Ata datam apenas do ano de 1971, e ainda se inserem no formato do Curso Normal. Entretanto, assim como não há indícios da existência desses créditos no Histórico Curricular do Curso Normal em 1971 (e em nenhum outro documento analisado) mas verifica-se – com base no Livro Ata encontrado no acervo do IEEL – que eles existiam, infere-se que os mesmos podem ter continuado a existir no decorrer da década de 1970, mesmo com a alteração do programa curricular e de qualquer forma, contribuem significativamente para a pesquisa no que diz respeito a apreensão das práticas que permearam a educaram o corpo das mulheres em formação de professoras na escola estudada.

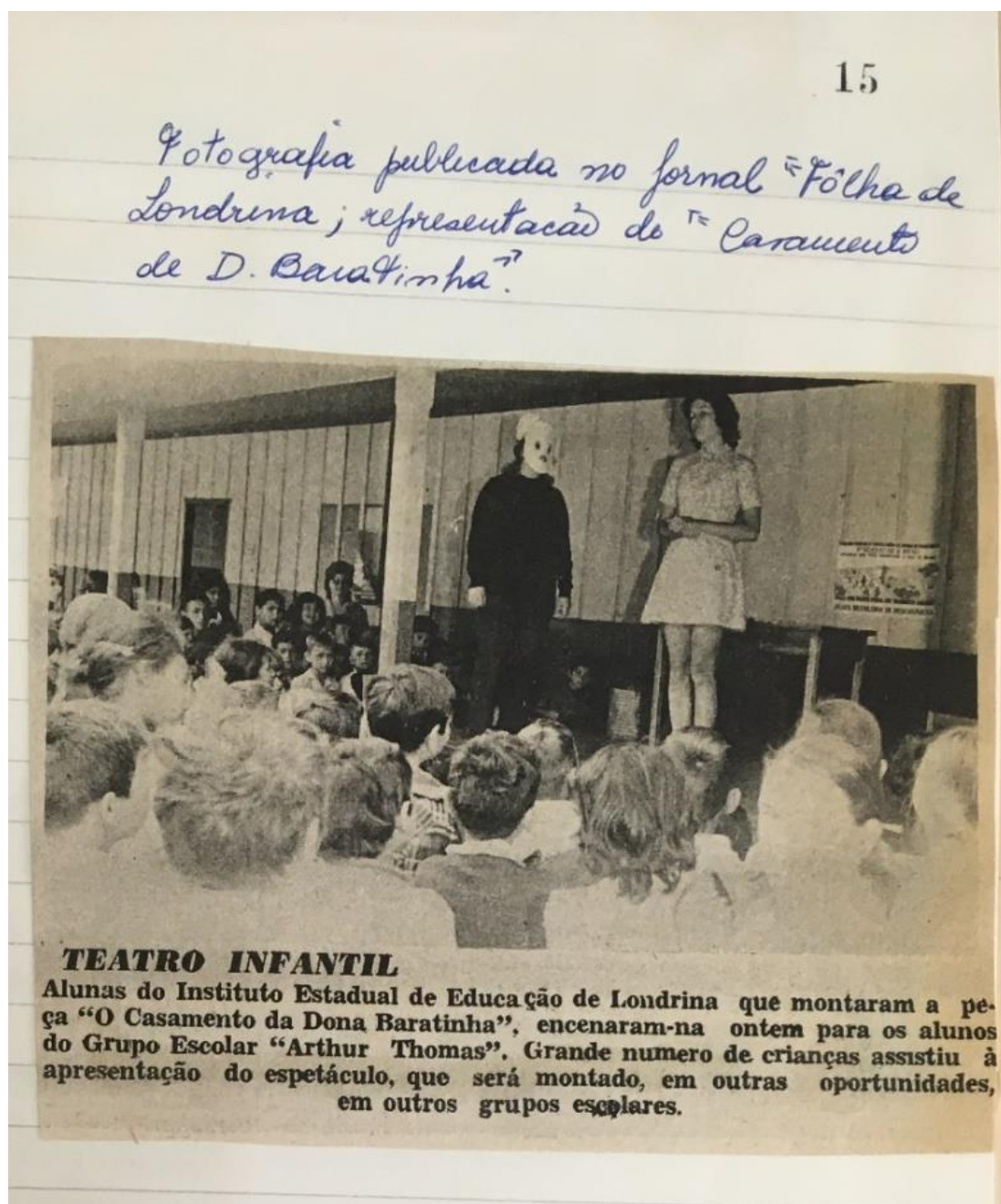
agendados, além do aspecto formativo corporal e estético vinculado ao fazer teatral e musical em si, que demandava posturas corporais específicas, controle do corpo e da entonação da voz, atenção nas ações realizadas, delicadeza, desenvoltura e destreza nos movimentos, entre outras características já discutidas na seção anterior.

IMAGEM 4: Recorte de Jornal – Peça: “A bruxinha que era boa”



Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 16.

IMAGEM 5: Recorte de Jornal – Peça: “O casamento da Dona Baratinha”



Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 15.

Considerando especificamente o conteúdo e história das peças teatrais dramatizadas pelas alunas, “A bruxinha que era boa” e “O Casamento da Dona Baratinha”, é possível perceber que ambas difundem características específicas que envolvem modos de ser e de se comportar esperados e adequados às mulheres, assim como acabam divulgando um modelo específico de beleza. No caso da peça “O Casamento da Dona Baratinha” – apesar de não ser possível saber

especificamente qual a versão utilizada pela professora, uma vez que diferentes versões apresentam finais diferentes – apreende-se que as mulheres deveriam ser sempre limpas, asseadas e bem arrumadas, mantendo e cuidando da limpeza e organização dos espaços pelos quais eram responsáveis (no caso da história, o lar) pois, com isso, eram recompensadas – a Dona Baratinha encontra moedas ao manter a casa sempre limpa e arrumada! –, essa postura possibilitou que se casasse, desde que fosse com a pessoa certa, e, assim, *toda bem arrumada, limpa e cheirosa*, parte à procura do marido perfeito.

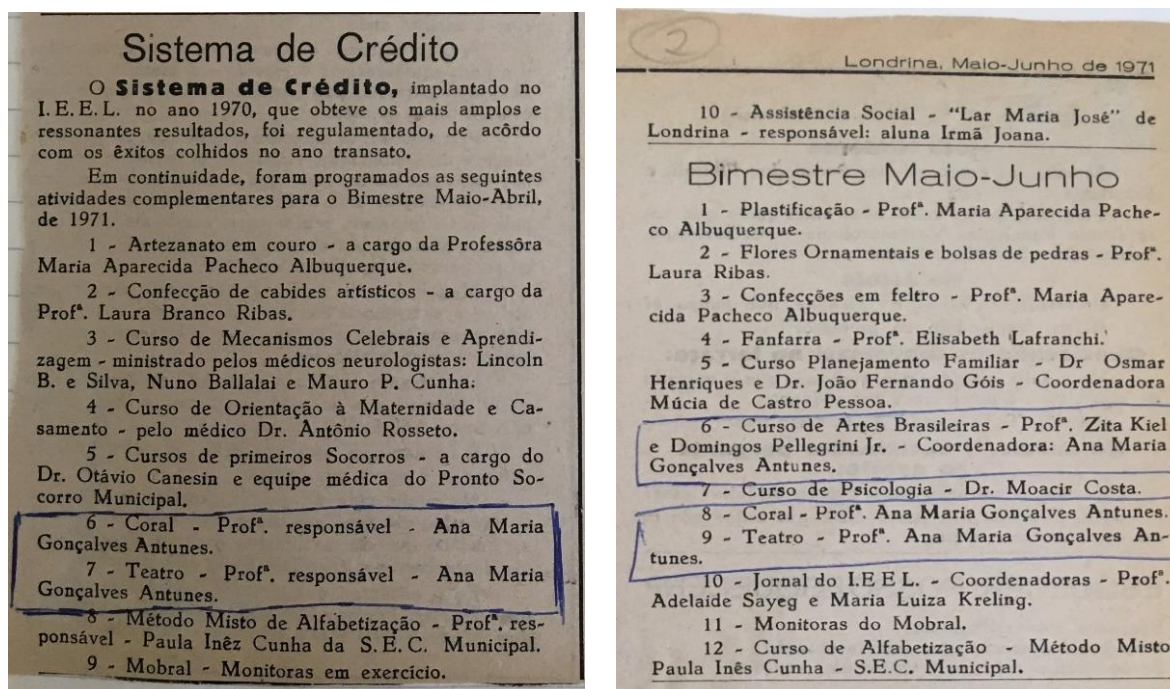
Já na história “A bruxinha que era boa” de Maria Clara Machado, é possível perceber a disseminação de padrões estéticos e comportamentais muito específicos, uma vez que Ângela – a bruxinha boa – era loira, diferente das demais que eram morenas; diferente também das bruxas más, Ângela não dava gargalhadas estrondosas e extravagantes, mas apenas sorria discretamente; era delicada ao lidar com os ingredientes das “poções mágicas”, picando tudo cuidadosamente; diferente das outras, ainda, Ângela era inteligente e tinha sentimentos, chorava e se preocupava em ajudar os outros (MACHADO, 2009). Desse modo, difunde-se um padrão estético e de conduta para essas mulheres em formação de professoras – e para os expectadores das peças – no qual o cabelo loiro é sinalizado como diferenciador entre bom e mau. Seguindo esse modelo, as risadas das mulheres boas deveriam ser discretas e delicadas, o trato com as pessoas e coisas também deveria seguir esse mesmo padrão de delicadeza e cuidado, sendo sempre pessoas prestativas e solidárias.

Outro destaque ainda vinculado ao Livro Ata do Departamento de Educação Musical é apresentado na imagem abaixo, que se encontra colada no livro ata e refere-se ao recorte de um jornal denominado “I.E.E.L EM AÇÃO”<sup>45</sup>, do período de Maio/Junho de 1971, a respeito do Sistema de Crédito para as alunas do Curso Normal, o qual a professora Ana Maria utiliza para destacar a oferta de suas atividades de Coral e Teatro:

---

<sup>45</sup> Infelizmente, no arquivo e acervo da escola não foi possível encontrar nenhum exemplar do jornal acima referido.

## IMAGEM 6 e 7: Recorte de Jornal – Sistema de Crédito



Fonte: INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 3.

Ao examinar as atividades programadas para o Sistema de Créditos do Curso Normal, verificam-se os temas e o viés das atividades disponibilizadas para as mulheres/alunas do curso. Ao destacar a oferta de atividades como “*Artesanatos em couro*”, “*Confeções de cabides artísticos*”, “*Curso de orientação à Maternidade e Casamento*”, “*Plastificação*”, “*Flores Ornamentais e bolsas de pedras*”, “*Confeções em feltro*”, “*Curso Planejamento Familiar*” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 3) – cursos estes que não se relacionam diretamente com a profissão de professora, mas que denotam outros objetivos formativos que estavam presentes na dinâmica educativa do corpo dessa mulher em formação de professora – nota-se a existência de necessidades e habilidades específicas que recaíam sobre a mulher, independente da sua formação profissional.

É possível sinalizar que, tais práticas, vinculadas a um curso de formação de professoras, voltadas a uma formação estética específica, visavam contribuir também para a vida familiar de uma mulher – atual ou futura – dona de casa, esposa, mãe e, *também*, professora. Partindo de uma educação que valorizava saberes e práticas vinculados ao lar e à maternidade, as mulheres em formação de professoras deveriam desenvolver e dominar habilidades manuais e artesanais que difundissem um gosto estético específico, ocupassem o tempo, a atenção e

direcionassem e modelassem o seu pensamento. Reforçando, assim, padrões de docilidade e fragilidade que integravam a personalidade dessas mulheres. Somado a isso, os cursos voltados a orientar essas mulheres sobre casamento, maternidade e planejamento familiar, cumprindo e concretizando sua função de esposa e mãe e internalizando modos ideais e adequados de ser e de se comportar enquanto tal.

Conforme já discutido amplamente na segunda seção deste trabalho, os padrões de comportamento definidos e difundidos para os indivíduos correspondem à estrutura específica da sociedade, às suas relações de poder e também às divisões de trabalho e funções dela características (ELIAS, 1993). Assim, levando em conta a função social da mulher correspondente ao momento histórico estudado que ainda estava – em grande parte – relacionada ao lar e à composição familiar (características que eram fortalecidas e reforçadas pela soberania do regime militar), e as possibilidades de atuação profissional como professora, a mulher era educada incluindo essas perspectivas e sentidos sociais.

Não se pode desconsiderar ainda que esses cursos eram ministrados e inseridos em um Sistema de Créditos e, portanto, as mulheres em formação de professoras poderiam escolher quais iriam realizar e quais não. Sendo assim, pode-se admitir que nem todas as mulheres em formação de professoras aderiam e realizavam esses cursos. Entretanto, a grande quantidade de cursos com as temáticas acima e ainda o teor do programa das disciplinas abordadas no tópico anterior indicam que a perspectiva educativa do corpo dessas mulheres em formação de professora no IEEL estava vinculada ao aprimoramento do comportamento e da personalidade dessas mulheres, ensinando-as o autocontrole de seus comportamentos e emoções, e naturalizando nas mesmas um modo de ser e de se comportar muito específico.

Ainda neste mesmo documento, a professora registra o convite da “Rádio Difusora Paraná” para uma apresentação das alunas do coral no programa de domingo denominado “Show Estudantil” que acontecia das 13h às 14h (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971). A professora informa que não obteve receptividade das alunas, justificando que “a maioria das alunas normalistas inscritas nesse crédito *são casadas e tem filhos*; alegavam que domingo os *maridos irritar-se-iam com esta obrigação*, além do horário também não ajudar, por ser *na hora do almoço*” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 1971, p. 10 – grifos nossos). Para conseguir a participação das alunas, a professora se propôs a isentar três faltas que, porventura, as alunas tivessem, ou isentar de três

comparecimentos ao crédito. Somente assim, conseguiu a adesão de algumas alunas.

Para pensar a educação do corpo das mulheres em formação de professoras é essencial considerar que os comportamentos, as condutas e as personalidades dos indivíduos – assim como suas ações – são construídas e definidas a partir das teias de relações e das divisões de funções que permeiam essas relações, gerando, assim, dependências recíprocas entre os indivíduos. Somado a esses aspectos, encontram-se os diferenciais nas relações de poder que também influenciam na elaboração e definição de comportamentos adequados. Como afirma Elias,

a interdependência dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas. (ELIAS, 2001a, p. 150).

As mulheres encontram-se, historicamente, em desigualdade na balança de poder que permeia a relação entre os sexos e, conseqüentemente, têm seus comportamentos e personalidades definidos também a partir dessa relação (ELIAS, 1998a). Diante disto, essas mulheres em formação de professora inseridas em outras configurações – a maioria era casada e tinham filhos – integravam redes de dependência recíproca que exigiam delas a previsão e a capacidade de auto restringir suas atividades a fim de estar em sincronia com suas outras obrigações. Uma vez que as mulheres sabiam que o horário da atividade proposta pela professora não agradaria aos maridos e entraria em choque com outras responsabilidades que tinham se recusaram a participar. Desse modo, a capacidade de previsão dessas mulheres e as relações de poder que integravam as configurações familiares acabaram determinando – em um primeiro momento – a postura e a resposta dessas mulheres. Entretanto, após nova intervenção da professora, houve adesão de dezoito mulheres, o que pode indicar ainda a capacidade de o indivíduo alterar algumas relações e construir novas possibilidades nesse processo, considerando os limites dele característicos – interdependências e relações de poder.

Outra prática que pode ser mencionada é a existência de “Concursos de Beleza” entre as alunas em formação de professoras. Em um grupo da rede social

“Facebook” que congrega antigos alunos da década de 1970, foi possível encontrar um recorte de jornal, do ano de 1978, que divulgou um concurso de beleza que ocorreria na “Festa das Normalistas” e iria eleger a Miss IEEL. Conforme imagem abaixo:

IMAGEM 8: Festa das Normalistas - 1978<sup>46</sup>



Fonte: IEEL / EVARISTO ANOS 70, 2020.

Apesar de não ter sido possível encontrar nenhum outro indício dessa atividade no arquivo documental do IEEL, julgou-se relevante demarcar tal prática, pois a existência de um concurso de beleza entre as alunas “normalistas” indica e fortalece a disseminação de um padrão estético, de comportamento e de personalidade específicos para essas mulheres, uma vez que os concursos de beleza disseminavam e valorizavam padrões específicos de composição e postura corporal, vestimenta, desenvoltura, envolvendo, inclusive, os gostos estéticos e as práticas sociais e comunitárias das envolvidas.

De acordo com Sant’Anna (2014), as *misses* da década de 1950 vão sendo substituídas pelas *top models* nas décadas de 1970 e 1980, que eram mulheres mais altas, magras e com aparência e apelo mais sensuais. Entretanto, o que se verifica no IEEL é a permanência do ideal de *miss*, que acaba conservando uma concepção muito específica de beleza e comportamento, mais tradicional e conservadora, que, possivelmente, é contrária a essa perspectiva mais liberta e sensual da mulher que vai emergindo gradualmente no período estudado. Infere-se,

<sup>46</sup> Foto retirada do Facebook, na descrição da foto havia uma informação referente ao ano evento.

por conseguinte, que, em contrapartida à “liberdade e abertura sensual”<sup>47</sup> das mulheres que emerge nesse momento (SANT’ANNA, 2014), a educação e formação das mulheres professoras do IEEL permanece sendo uma formação que valoriza o recato, a docilidade, a delicadeza, e uma beleza e uma personalidade específica.

Tendo em vista a diversidade de práticas apresentadas no decorrer dessa seção que incidiram na educação do corpo das mulheres em formação de professora no Instituto Estadual de Educação de Londrina, na década de 1970, foi possível perceber que a formação dessa mulher, futura professora, encontrava-se direcionada a e em consonância com um padrão específico de conduta e de personalidade. De tal forma, a partir do envolvimento das práticas educativas que permearam a formação dessas mulheres, verifica-se a definição de um modo de ser e de se comportar socialmente adequado que foi sendo ensinado para essas alunas. Admite-se, contudo, que as práticas mencionadas no desenvolvimento desta análise contemplam parte – e, portanto, não dão conta da totalidade do que representou esse processo – de um todo que caracterizou e definiu o processo educativo do corpo das mulheres em formação de professora aqui estudadas.

Entende-se que a educação do corpo é um processo no qual o indivíduo tem seus comportamentos, sentimentos e sua personalidade formados e modelados socialmente e passa a operar através do autocontrole das suas condutas, pulsões e emoções em consonância com padrões socialmente estabelecidos e delimitados. Portanto, a naturalização das condutas e comportamentos pelo indivíduo resulta na ideia – para ele – de que esses comportamentos e personalidade socialmente definidos são características próprias, pessoais. Mediante a análise realizada, foi possível perceber quais foram as práticas educativas que influenciaram e definiram a perspectiva e o processo de educação do corpo dessa mulher em formação de professora. Ficando evidente que a mesma foi educada corporal e emocionalmente em seus minuciosos aspectos, visando a internalização de um modo de ser e se comportar muito específico e que foi sendo apresentado no decorrer da

---

<sup>47</sup> “[...] desde os anos 50 até meados de 70, a censura interna das editoras e a censura governamental permitiam avanços extremamente vagarosos no tratamento da questão sexual. Não se podia, por exemplo, nomear as partes do aparelho genital feminino, mesmo pelos nomes científicos, só era possível descrevê-los. Havia problemas para publicar desenhos, ainda que esquemáticos, fotos eram proibidas. A partir da segunda metade da década de 70, com a liberação, a imprensa brasileira foi marcada pela presença do sexo, agora já associado ao consumo” (CUNHA, 2001, p. 204 – nota de rodapé).

análise.

Esse processo educativo do corpo abrangeu: a definição de um modelo de vestimenta adequada para essas mulheres e com isso a imposição de uma personalidade específica e uma postura corporal também correspondente (séria, comportada, sem exageros e libertinagens); a definição de princípios e valores em relação a suas responsabilidades (assiduidade, comprometimento, passividade, obediência); a avaliação constante do comportamento e da personalidade, uma vez que qualquer desvio era visto como algo a ser corrigido ou punido; a delimitação das funções que deveriam exercer na escola e também no lar (higiene, limpeza, organização, cuidados); a formação corporal e psíquica em torno do que se esperava de uma mulher professora (desenvoltura, perfeição, recato, clareza, simplicidade e autocontrole corporal e emocional); uma formação estética visando à naturalização de uma sensibilidade específica (valorizando o autocuidado, o cuidado com o lar, a delicadeza) e uma formação moral e cívica em torno de práticas que exigiam da mulher responsabilidade, domínio das pulsões, aquisição dos hábitos e condutas esperadas e socialmente valorizadas (ser uma mulher decente e uma professora competente).

Esses valores, princípios e modos de ser exaltados socialmente como ideais e adequados a essas mulheres perpassaram os diferentes momentos e as diversas práticas educativas do IEEL. A partir desse processo educativo, foi-se instaurando nelas sentimentos e comportamentos específicos que definiram gradualmente a personalidade e o padrão de conduta delas esperado. Em suma, a essa mulher foram sendo ensinadas as posturas corretas de se movimentar, a forma adequada de falar, o ritmo corporal e a desenvoltura que deveria dominar, a sensibilidade estética que deveria internalizar e as responsabilidades a ela destinadas. Entretanto, não se pode desconsiderar ainda que existiram e aconteceram práticas subversivas nas quais se observa a tentativa de romper com alguns padrões de comportamento e conduta disseminados, ou até mesmo questionar as práticas de ensino – como, por exemplo, a transgressão mencionada no item a). Em conjunto com isso, é possível perceber que, em alguns momentos, essas mulheres conseguiram alterar as relações que possuíam (por exemplo, ao conseguirem participar do Show Estudantil no domingo na hora do almoço). Apesar de limitadas em suas condições e interdependências, percebeu-se que essas práticas – mesmo que pequenas e pontuais – também existiram.

Isto posto, e, considerando que essas mulheres integravam diferentes configurações, e, conseqüentemente, deveriam sincronizar distintos papéis sociais: mulheres, professoras, esposas e (possivelmente) mães de família – em uma sociedade ditatorial da década de 1970, admitindo ainda as diferenças na balança de poder existentes entre os sexos e que são reforçadas a partir do regime militar, delimitador de funções muito específicas para as mulheres e para as professoras –, verificou-se que as práticas educativas do corpo que atravessaram esse processo educativo de formação de professoras no IEEL corresponderam e atenderam a essas necessidades formativas. Sendo assim, a personalidade e consciência individual dessas alunas, juntamente com seus comportamentos e condutas foram sendo definidos e determinados socialmente, respondendo e harmonizando-se às demandas de relações que integravam e suas interdependências.

## 5 CONCLUSÃO

Aproximar-se de e compreender – na medida do que é possível para uma pesquisa historiográfica – qual foi a perspectiva de educação do corpo da mulher em formação de professora anunciada nas práticas educativas do Instituto Estadual de Educação de Londrina, na década de 1970, foi o objetivo do presente estudo. Para tanto, considerou-se necessário verticalizar a investigação em alguns aspectos e percorrer caminhos mais abrangentes em outros momentos. Com o intuito de definir a categoria historiográfica educação do corpo, debruçou-se nos estudos de Norbert Elias como embasamento teórico para pensar e construir essa categoria analítica. A fim de identificar e perceber as práticas educativas do corpo que atravessaram a história de formação de professoras no Brasil, voltou-se o olhar para o processo temporal mais amplo.

Pensando com Norbert Elias, a categoria historiográfica educação do corpo pôde ser entendida como um processo educativo no qual os indivíduos, no decorrer da sua vida, vão internalizando e naturalizando comportamentos, condutas, e construindo uma personalidade e consciência de si que são específicas à estrutura social e às redes de relações da qual fazem parte. Esses comportamentos e padrões de conduta são definidos ao longo do processo histórico e resultam das estruturas específicas da sociedade e suas interdependências correspondentes. Assim, a educação do corpo é um fenômeno humano histórico e processual, e equivale à constante apropriação do indivíduo de comportamentos, hábitos, sentimentos e emoções, que são naturalizadas por ele e resultantes da estrutura social da qual faz parte.

Analisando as práticas educativas do corpo que permearam a formação de professoras no Brasil, a partir de uma perspectiva processual, pautada em um período que compreende meados do século XIX até a segunda metade do século XX, foi possível apreender as diferentes práticas educativas do corpo que integraram esse processo formativo. A realização desta análise se fez necessária a fim de proporcionar uma visão geral e mais abrangente dessas práticas de educação do corpo na formação de professoras, acompanhando seu movimento e suas transformações. A análise permitiu ainda a distinção dessas práticas a partir de diferentes parâmetros formativos: *a) as práticas de controle, inspeção e vigilância; b) os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos; c) as atividades e práticas*

*educativas complementares.*

Considerando os documentos acessíveis à realização da pesquisa que compunham o acervo do IEEL e que se relacionavam com a temática deste estudo, elaborou-se um inventário das fontes disponíveis. Com o inventário (ANEXO A) foi possível destacar e perceber os aspectos – contidos nos documentos selecionados – que estavam relacionados à educação do corpo na formação de professoras. Por meio desse inventário verificou-se a potência das fontes disponíveis e selecionou-se os documentos que mediarão a realização da análise. Desse modo, pautando-se nos parâmetros formativos elaborados, foi possível analisar as fontes históricas disponíveis e se aproximar de uma perspectiva específica de educação do corpo das mulheres em formação de professoras que permeou a dinâmica educativa do Instituto Estadual de Educação de Londrina, na década de 1970.

No que diz respeito às *práticas de controle, inspeção e vigilância*, fizeram-se presentes, no IEEL, práticas de avaliação do comportamento e atitude dessas alunas através do acompanhamento e observação de suas condutas nos diferentes momentos do cotidiano escolar e da existência de punições em resposta às transgressões. Tais práticas visavam a mudança de hábitos e comportamentos, valorizando a aquisição de atitudes, interesses, ideias, da postura adequada e, ainda, o ajustamento emocional e social dessas mulheres. O uso do uniforme também permaneceu, divulgando uma vestimenta adequada para essas mulheres e, conseqüentemente, imprimindo a necessidade de um comportamento recatado e respeitoso.

No que tange aos *conteúdos, às disciplinas e aos saberes formativos*, disciplinas como Educação Doméstica e Trabalhos Manuais – que fizeram parte da história da formação de professoras no Brasil por um grande período – saem definitivamente dos currículos de formação de professoras. Em contrapartida, são introduzidas disciplinas como Educação Artística e Expressão Corporal, Plástica e Sonora, que apresentavam conteúdos voltados ao desenvolvimento de habilidades manuais, corporais e de uma sensibilidade estética específica. As disciplinas de Música e Educação Física permaneceram presentes mirando o desenvolvimento de habilidades corporais voltadas para o domínio e autocontrole do corpo e do comportamento direcionados às funções de professora e mulher. Disciplinas como Educação Moral e Cívica e O.S.P.B também são destacadas e favoreceram a formação moral e a internalização de valores sociais específicos nessas mulheres –

vinculados à necessidade de naturalizar um comportamento adequado e que estivesse em consonância com a estrutura social do período (ditadura militar). Já a disciplina Programas de Saúde divulgava a importância do autocuidado corporal, da higiene, a naturalização da postura e vestimenta adequada para essas mulheres e a limpeza e o cuidado com o lar.

*As atividades e práticas educativas complementares* também se fizeram presentes, no período estudado, a partir das atividades cívicas, que reforçavam a importância e as responsabilidades dessas mulheres para com a sociedade e para com a escola; dos grupos de teatro e coral, que divulgavam princípios e valores morais específicos e, ainda, padrões estéticos e a importância do autocontrole corporal e emocional; de cursos complementares direcionados à formação de uma mulher que também seria esposa, mãe e responsável pelo lar; das gincanas e competições e também dos concursos de *Miss IEEL*, que definia um padrão de beleza que compunha comportamentos, habilidades e uma personalidade característica.

Todas essas práticas, conforme analisado neste trabalho, integraram parte da totalidade do processo educativo do corpo que compôs a dinâmica formativa dessas alunas no curso de formação de professores do IEEL, no período estudado. Esse conjunto de princípios e padrões de comportamento que foram sendo difundidos para essas mulheres em formação de professora nada mais eram do que materializações de uma estrutura social específica, suas interdependências e as relações de poder dela características. Pois, a partir das diferentes funções delegadas às mulheres, naquele momento, e da necessidade de as mesmas sincronizá-las nas distintas configurações que integravam, foram sendo divulgados comportamentos e condutas específicas – constituídos ao longo do tempo histórico – para atender a essas demandas sociais.

Com a investigação das fontes disponíveis, foi possível perceber que existia, portanto, uma concepção e perspectiva de educação do corpo muito específica e vinculada à formação dessas mulheres. Assim, verificou-se que essas práticas educativas imprimiam na mulher em formação de professora um conjunto de princípios, valores e comportamentos que eram socialmente reforçados – dentro e fora da escola – e que as educavam em uma direção própria, a saber, uma mulher professora que deveria apresentar comportamentos polidos, ser responsável e organizada, vestir-se com pudor, ser asseada, simples, porém saber expressar-se e

comunicar-se sem exageros, ter autocontrole do seu próprio corpo e das suas emoções e pulsões, dominar com perfeição os conteúdos que envolviam a prática como professora, ser eficiente, passiva e dócil e, ainda, não esquecer de suas funções como mulher em uma sociedade na qual a configuração familiar e o lar ainda eram responsabilidades fortemente atribuídas a ela. Em suma, ser uma mulher decente e uma professora competente.

Tendo em vista os limites da pesquisa – que ficou restrita aos documentos disponíveis no arquivo da instituição estudada, sendo em sua maioria documentos oficiais – não foi possível obter uma percepção mais abrangente dos diferentes aspectos que compuseram a dinâmica educativa que se pretendeu pesquisar. Isso porque os documentos oficiais apresentam uma perspectiva e concepção específica em torno do processo educativo, que não necessariamente contempla e corresponde ao que efetivamente foi realizado. Esse foi um dos aspectos que restringiu o estudo desenvolvido, pois quase não foi possível aproximar-se de práticas que rompiam com esse padrão específico, ou que traziam alternativas de resistência em relação a eles – entende-se que podem ter sido poucas essas práticas, mas não se desconsidera a possibilidade de sua ocorrência. Reconhece-se que seria de grande contribuição para o estudo a possibilidade de ouvir as mulheres que atravessaram esse processo educativo, uma vez que elas experienciaram essas práticas educativas e vivenciaram as – possíveis – transgressões e rupturas que permearam essa formação.

Destaca-se, ainda, que este estudo não esgotou as possibilidades de leituras e análises históricas em torno dos documentos disponíveis no acervo do IEEL e que – por meio do contato com tantos e diversificados documentos – vislumbra-se a abertura de diferentes frentes e possibilidades de estudos, tanto a partir das fontes utilizadas nessa pesquisa quanto dos muitos outros documentos que compõem o acervo da escola investigada. O inventário, apresentado no Anexo A, representa parte desses documentos e dá indícios dos desdobramentos e possibilidades de estudos que se levantam, dentre eles: investigar os Centros-Cívicos que são tão divulgados nesse momento histórico, mas que os indícios de sua existência são poucos; pensar sobre as adequações materiais e espaciais vislumbradas nesse momento e sua relação com os processos formativos; pensar sobre a composição da biblioteca escolar, das literaturas utilizadas nesse período; dentre muitas outras questões que estes arquivos e documentos podem suscitar.

Não se pode desconsiderar, ainda, as contribuições concretas do trabalho aqui desenvolvido, que proporcionou um estudo e reflexão em torno da categoria historiográfica educação do corpo a partir do diálogo e interlocução com as teorias e o pensamento de Norbert Elias, somada à percepção desse processo educativo do corpo voltado para a história da formação da *professora mulher*. Em um primeiro momento, a partir de uma análise histórica e processual mais abrangente, e em seguida, pensando esse processo educativo do corpo no curso de formação de professoras do IEEL, em Londrina, na década de 1970, pois, conforme já mencionado, a pesquisa possibilitou pensar o processo de formação de professores a partir de um olhar diferenciado e direcionado para as práticas de educação do corpo que educaram a mulher inserida nessa formação específica. Salienta-se ainda que, ao fundamentar-se nos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem o pensamento de Norbert Elias emergiram alguns desafios, dentre eles a apropriação dos conceitos fundamentais e a compreensão processual dos fenômenos históricos. Este trabalho, apresenta-se então, enquanto resultado – em seus limites e possibilidades – desse empreendimento intelectual.

Por ora, admite-se a importância e a necessidade de pensar sobre o processo histórico dinâmico e gradual que constituiu a educação dessas mulheres em formação de professora a fim de compreender os diferentes aspectos que constituíram esse processo e suas características específicas. Conclui-se que, ao apreender e se aproximar dos processos educativos do corpo dessas mulheres, assim como perceber suas perspectivas formativas, torna-se palpável e possível compreender como se configurou – ao longo do tempo histórico – a figura social dessa mulher professora e, para além disso, compreender aspectos e demandas sociais que ainda hoje são a elas incumbidos e que precisam ser repensados, questionados e – urgentemente – rompidos.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. **O Projeto Político de Formação de Professores a Nível de II Grau: o caso de Londrina – Paraná.** 1991. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1991.

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais do Brasil: do Império à República.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Uma vez normalista, sempre normalista: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911-1935).** 2005. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL, **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm). Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Decreto-Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/533569/publicacao/15774477>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 37-64.

COLLING, Ana Maria. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPIS**, v. 15, n. 2, p. 370-383, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33836>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CUNHA, Maria de Fátima da. HOMENS E MULHERES NOS ANOS 1960/70: UM MODELO DEFINIDO? **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 34, p. 201-222, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2665>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A Solidão dos Moribundos**, seguido de Envelhecer e Morrer. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaio**s: 1. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. *In*: WEILLER, Vera (Org.). **La Civilización de los Padres y outro Ensayos**. Colombia: Editorial Norma 1998a. p. 199-249.

ELIAS, Norbert. La civilización de los padres. *In*: ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensaios**. Santa Fé de Bogotá: Editorial Norma s.a., 1998b. p. 407-450.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: a sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

ELIAS, Norbert. Sobre los seres humanos y sus emociones: un ensaio sociológico procesual. *In*: ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensaios**. Santa Fé de Bogotá: Editorial Norma s.a., 1998c. p. 291-329.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985. p. 11-99.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e Prática Escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 103, p. 136-149, mar., 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/734>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FARIA, Thais Bento. **Paraná: território de “vocação agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)**. 2017. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FISCHER, Beatriz Dautd. A Professora Primária nos Impressos Pedagógicos (1950-1970). *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 324-335.

FORMANDAS E DOCENTES DE 1973 (MAGISTÉRIO) – IEEL – Londrina-PR. **Foto postada na Linha do Tempo**. Facebook. 2 maio 2014a. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=871273049565582&set=g.657159474294188>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FORMANDAS E DOCENTES DE 1973 (MAGISTÉRIO) – IEEL – Londrina-PR. **Foto postada na Linha do Tempo**. Facebook. 2 maio 2014b. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=871272966232257&set=g.657159474294188>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto – SP (1944-1964)**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GUSMÃO, Daniela Cristina Frediani. **Ideais de Homem Civilizado Veiculado nos Livros Didáticos de Educação Moral e Cívica (1969-1986)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. 228f.

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL PAULISTA (1890-1931). **Caderno CEDES**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, abr. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622018000100033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000100033&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 ago. 2018.

IEEL / EVARISTO ANOS 70. **Foto postada na Linha do Tempo**. Facebook. 8 fev. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3455620047845564&set=g.1419930114983049>. Acesso em: 20 jan. 2021.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. **Arquivo de documentação histórica**. Londrina, PR. 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente – Volume 01 / 1970-1978**. Londrina, PR. 1970-1978a.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente – Volume 2 / 1970-1978**. Londrina, PR. 1970-1978b.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Atos Oficiais – Setor Técnico – Pedagógico – Corpo Docente – 1978-1985 – Vol. 1**. Londrina, PR. 1978-1985.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Currículo 2º Grau – IEEL – Londrina / 1973 – Vol. II**. Londrina, PR. 1973.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Estrutura Funcional Técnico Administrativo – 1973 a 1980**. Londrina,

PR. 1973-1980.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Histórico 1972/1980 – Grades Curriculares**. Londrina, PR. 1972-1980a.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **IEEL – Livro Ata – 01 – Comissões Especiais**. Londrina, PR. 1970-1985.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Livro Ata do Departamento de Educação Física**. Londrina, PR. 1971-1977. (Manuscrito)

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Livro Ata do Departamento de Educação Musical – 1971**. Londrina, PR. 1971. (Manuscrito)

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Proposta Geral Ordinária 1º grau; 2º grau. 1974-1984**. Londrina, PR. 1974-1984.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Proposta Ordinária de Educação Física – 1º e 2º grau / Ano Letivo de 1974**. Londrina, PR. 1974.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Relatório da Coordenação Administrativa – período de 1973 a 1979 – Setor de Bens Móvel e Imóvel**. Londrina, PR. 1973-1979.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA. Arquivo de documentação histórica. **Sistema de Avaliação – primeiro e segundo - 1972-1980**. Londrina, PR. 1972-1980b.

JESUS, Adriana Regina de. **Magistério como Profissão Feminina: uma trajetória histórica em Londrina na década de 1980**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, pp. 9-43, jan/jun, 2001. Disponível em: [file:///E:/Downloads/273-846-1-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/273-846-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Os Corpos de Elias: a concepção de corpo e educação a partir de três trabalhos de Norbert Elias. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1319-1332, dez., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000401319&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401319&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 Jun. 2019.

LIMA, Joelma Varão. **O Jornal das Senhoras, um Projeto Pedagógico: mulher, educação, maternidade e corpo (Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX)**. 2012. 191f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. p. 101-132. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 6ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. 1986. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, 11, p. 31-46, Nov., 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 25 maio 2020.

MACHADO, Maria Clara. **A bruxinha que era boa e outras peças**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os Anos Dourados e a Formação do Professor Primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 15 p., ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825/16806>. Acesso em: 13 maio 2020.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico (São Paulo 1890-1930). In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel (org.). **O Corpo Feminino em Debate**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 107-128.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Editora da UFPR, Curitiba, 1997.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos; FERNANDES, Gyna de Ávila; JESUS, Luciano Jorge. Gesticulação nobre, sympathica e attitude digna: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1 (28), p. 221-242, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38781/20311>. Acesso em: 20 maio 2018.

PARANÁ, **Secretaria do Estado da Educação do Paraná**. Histórico do Instituto Estadual de Educação de Londrina. 19---. Disponível em: [http://www.ldaieelondrina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/44/arquivos/File/HISTORICO\(1\).pdf](http://www.ldaieelondrina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/44/arquivos/File/HISTORICO(1).pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Como Fênix Renascida das Cinzas: análise do**

processo histórico do curso de formação de docentes em nível médio no estado do Paraná. 2006. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PRIORE, Mary Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 6ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais do Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p.47-60.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **História da Beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000200003>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHENEIDER, Juliete. **A Democratização do Acesso ao Ensino Secundário pela Expansão do Ciclo Ginasial Normal em Santa Catarina (1946-1969)**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez., 1995. p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à Marcha! Meninas, à Sombra!** A História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. **No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Cristiane dos Santos. **A mulher professora na instrução pública de Curitiba (1903-1927): Um estudo na perspectiva de Gênero**. 2004. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A título de apresentação – Educação do Corpo na Escola Brasileira: Teoria e História. *In*: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (org). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 1 – 34.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio; BELTRAN, Claudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 15-43, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38834>. Acesso em: 21 abr. 2020.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Escolarização e Educação do Corpo: História do Currículo da Instrução Pública Primária no Paraná (1882-1926). **28º Reunião Anual da ANPED**, GT 02 – História da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/escolarizacao-e-educacao-do-corpo-historia-do-curriculo-da-instrucao-publica-0>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 389-408, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 set. 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 13-20, jan. 2004. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10335/9600>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 fev. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, (21), p. 61-92, set-dez, 2009. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/62/70>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la sicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. **universitas humanística**, Bogotá, n. 71, p. 85-100, jun., 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072011000100006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions. **Paedagogica Historica**. v. LIV, p. 20-31, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. "Educação Doméstica" e a reforma da instrução pública no Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p. 30-35, nov., 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais do Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 29-45.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. Do Artesanato à Profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-115.

**ANEXOS**

## ANEXO A

Inventário dos documentos encontrados no arquivo do IEEL:

Documento	Quem elaborou	Ano de vigência	Conteúdo Geral	Educação do Corpo <sup>48</sup>
<b>IEEL – Livro de Atas – 01 – Comissões Especiais</b>	Secretário da escola, em reunião com Diretores, professores e setor administrativo.	Registro inicia na década de 1970, o último registro coletado data de 1985.	Apresenta 5 registros-ata; quatro sobre ocorrências e erros no trabalho administrativo da escola; o último é referente à indisciplina de alunas do magistério.	Registro de comportamento indisciplinar de alunas do magistério, questionamento de moral incompatível com a profissão para a qual estão em formação; punição: suspensão das aulas por 7 dias e aconselhamento de transferência. Diálogo sobre atuação moral e sociais dos homens e consequências das transgressões.
<b>Sem nome – Ata do departamento de Educação Musical</b>	Coordenadora /professora do Departamento de Educação Musical Ana Maria Gonçalves Antunes	Referente ao ano de 1971.	Registrar as atividades do Departamento de Educação Musical, Coral e Teatro Infantil no ano de 1971.	Organização de corais para datas cívicas; apresentação de peças teatrais; Recorte Jornal IEEL em ação: Sistema de Créditos: curso de orientação à maternidade e casamento; cursos de artesanato; curso de confecção de bolsas; curso de planejamento familiar; Apresentação na Rádio Difusora Paraná.
<b>Sem nome – Ata do departamento de Educação Física.</b>	Assinado pelo chefe do departamento e pelo secretário.	Inicia em 1971 finalizada em 1977.	Apresenta registro de reuniões, orientações, atividades, competições relacionadas ao Departamento de Educação Física.	Fanfarras, torneios e campeonatos justificados no decorrer do documento a fim de favorecer a socialização e o entrosamento social. Desfile 7 de setembro. Uso obrigatório do uniforme. Curso de aperfeiçoamento em Educação Física Escolar para o 3º ano do Magistério

<sup>48</sup> Com caráter apenas demonstrativo, optou-se pela apresentação, em âmbito geral, dos conteúdos encontrados e, em seguida, os que se relacionavam com a temática pesquisada.

<p><b>Atos Oficiais – Setor Técnico – Pedagógico – Corpo Docente – 1978-1985 – Vol. 1</b></p>	<p>Diva Vidal – Chefe do 4º Núcleo Regional de Educação;</p>	<p>1978 - 1985</p>	<p>Compilado de Decretos, Circulações e Orientações Oficiais.</p>	<p>Tópico: Centro Cívico (Educação Moral e Cívica, aperfeiçoamento do caráter do aluno); Tópico: Educação Física (Educação Física para alunas do Magistério, além dos conteúdos de 2º grau, apresenta conteúdo específico pra professoras em formação; Capítulo II: Da constituição das turmas: a partir do 5º turmas separadas por sexo e professores também. Avaliação e conteúdo diretamente relacionados ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Obrigatoriedade de exame médico realizado pela escola para ingressar no ano letivo de Educação Física).</p>
<p><b>Proposta Ordinária de Educação Física 1º e 2º grau – ano letivo 1974</b></p>	<p>Não informado.</p>	<p>1974</p>	<p>Proposta de conteúdos e programa da disciplina de educação física</p>	<p>Objetivos apresentados à disciplina: perfeição nos movimentos, desenvoltura. Na formação do magistério: formar professores para executar satisfatoriamente as atividades físicas; demonstrar exercícios com perfeição; revelar qualidades educativas como: domínio de classe, linguagem fluente, clara e simples, controle emocional, responsabilidade, comunicação; danças folclóricas; campismo; higiene e saúde. *Projeto Higiene e Saúde.</p>

<p><b>Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente – 1970-1978 – Vol.1 e 2</b></p>	<p>Documento organizado pela Secretária Geral da escola: Jane Maria de Camargo.</p>	<p>1970 - 1978</p>	<p>Compilado de Decretos, Circulações e Orientações Oficiais.</p>	<p>Volume 01 Tópico: Magistério (nº 03 e 11): Valores do magistério; requisitos de ingresso; deveres e proibições; Tópico: Orientação Educacional: controle das emoções; formação da personalidade; aquisição de bons hábitos.</p> <p>Volume 02: Tópico: Centro Cívico: objetivos cívicos e de formação do caráter; destaque: enaltecer a participação cívica da mulher no Lar e na comunidade. Tópico: Comemorações Cívicas; Tópico: Educação Física (Magistério: professor deve ter atestado de idoneidade moral e de saúde física e mental; atividade complementar (festas, gincanas, competições) integrar aprimorar o controle emocional, desenvolver liderança, desenvolvimento harmônico da personalidade); Tópico Educação Moral e Cívica (caráter moral e consciência cívica);</p>
<p><b>Estrutura Funcional Técnico Administrativo – 1973 a 1980.</b></p>	<p>Setor administrativo da escola.</p>	<p>1973 - 1980</p>	<p>Apresenta a estrutura e organização funcional e técnico administrativa da escola, assim como o Regimento Interno do período.</p>	<p>Possibilita a aproximação e compreensão de como a escola estava organizada no período.</p>

<p><b>Currículo 2º grau - IEEL - 1973.</b></p>	<p>Não informado – acredita-se que a coordenação pedagógica.</p>	<p>1973</p>	<p>Proposta de alterações curriculares para os cursos e habilitações de 2º grau ofertados pelo IEEL a partir da Lei 5692/71.</p>	<p>A partir da leitura dos programas das diferentes disciplinas foi possível encontrar aspectos diretamente relacionados ao tema, tais como: educação moral, criar hábitos saudáveis, formar hábitos de conduta, técnicas de expressão, boa postura, trabalhar com ordem, asseio e economia do tempo, etc. Listagens de materiais: Educação Física; Fanfarra; Biblioteca e Educação Doméstica</p>
<p><b>Proposta Geral Ordinária 1º grau; 2º grau. 1974-1984.</b></p>	<p>Diretora geral e secretária geral do IEEL.</p>	<p>1974 - 1984</p>	<p>Apresenta dados funcionais dos professores; disciplinas ministradas; horário dos cursos.</p>	<p>Apresenta as disciplinas contidas nas grades curriculares e divisão de horário das disciplinas no curso de magistério.</p>
<p><b>Histórico 1972/1980 - Grades Curriculares</b></p>	<p>A maioria das grades contidas no documento são assinadas pela direção geral da escola.</p>	<p>1972 - 1980</p>	<p>Grade curricular com as disciplinas do curso normal, ginásial e magistério.</p>	<p>Curso ginásial: Educação Doméstica; Educação Técnica Manual; curso normal: Educação Moral e Cívica; Higiene e Puericultura; Educação Artística; Educação Física; magistério: Educação Moral e Cívica; Educação Artística; Biologia Educacional; Educação Física; Programa de Saúde; Ensino Religioso; Expressão Corporal, Sonora e Plástica; Educação Musical.</p>

<p><b>Relatório da Coordenação Administrativa – período de 1973 a 1979 – Setor de Bens Móvel e Imóvel</b></p>	<p>Coordenadora administrativa do IEEL, Neila Francisca Estigarribia</p>	<p>1973 - 1979</p>	<p>Prestação de contas e aquisições móveis e imóveis realizados pela coordenação.</p>	<p>Destaca as melhorias e reformas para atender as demandas da Lei 5692/71 referentes à ampliação da percepção de educação, com o surgimento das atividades complementares e experiências extracurriculares; construção do salão nobre para essas atividades; ampliação da cancha esportiva; plantio de 12 árvores; reformas nas salas e mobiliários de educação física, educação artística e mini pronto-socorro, registra a aquisição de livros e materiais pedagógicos, porém não especifica quais.</p>
<p><b>Sistema de Avaliação primeiro e segundo – 1972-1980</b></p>	<p>Coordenação pedagógica</p>	<p>1972 - 1980</p>	<p>Orientações sobre o sistema avaliativo de 1° e 2° grau adotado pela escola.</p>	<p>Avaliação da aprendizagem – mudança no comportamento; atitudes, interesses, hábitos de trabalho, desenvolvimento físico e ajustamento pessoal-social; formação afetiva, cognitiva e psicomotor; desenvolvimento físico, aquisição de hábitos, atitudes, ideais e ajustamento emocional.</p>

Fonte: IEEL – Arquivo documental da escola (2019).