



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA MONTAGNINI CARDOZO

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER:
UM OLHAR PROCESSUAL PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO BRASIL (1870-1970)**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

MARIANA MONTAGNINI CARDOZO

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DA MULHER:
UM OLHAR PROCESSUAL PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO BRASIL (1870-1970)**

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

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato.

Londrina
2025

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

Cardozo, Mariana Montagnini.

A educação do corpo da mulher : um olhar processual para a formação de professoras no Brasil (1870-1970) / Mariana Montagnini Cardozo. - Londrina, 2025.
275 f. : il.

Orientador: Tony Honorato.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação do Corpo - Tese. 2. História da Formação de Professoras - Tese. 3. Manuais Didáticos - Tese. 4. Norbert Elias - 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:
UM OLHAR PROCESSUAL PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS NO BRASIL (1870-1970)**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Celso Luiz Junior
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Eurize Caldas Pessanha
Universidade Federal da Grande Dourados –
UFGD

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC

Prof.^a Dr.^a Tatiana Savoia Landini
Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP

Londrina, 18 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Judith e Carlinhos, obrigada pelo incentivo, pelas inúmeras palavras de apoio sempre que precisei e pelas muitas conversas regadas a cafés e chás de alecrim. Mãe, obrigada também por ter contribuído diretamente com esta pesquisa ao se dispor a ir a Curitiba comigo e ajudar na digitalização das minhas fontes históricas! Pai, obrigada pelas suas “mil e uma” habilidades e pela eterna disposição em ajudar! Não tenho palavras para agradecê-los.

Aos meus irmãos. Matheus, obrigada pela parceria e pelas conversas. Você é parte da música da minha vida, sempre será. Camila, obrigada por estar sempre presente. Você me fortalece, irmãzinha.

Lucas, a vida é ainda mais especial com alguém que nos impulsiona a voar, a conquistar a nossa melhor versão, a nos desafiar e a descobrir e viver coisas novas. Você é a minha pessoa. Não tenho palavras para agradecer todo o suporte que me deu ao longo da árdua, mas extremamente valiosa e especial, trajetória do doutorado. Obrigada não por apenas estar ao meu lado, mas por caminhar comigo nesta jornada. Cada angústia e cada conquista foram compartilhadas – ter você fez toda a diferença!

Ao Prof. Dr. Tony Honorato. Tony, difícil encontrar palavras para expressar a relevância da sua contribuição, não apenas para a conclusão desta pesquisa, mas sobretudo – e mais significativamente – para minha formação na condição de pesquisadora. Cada desafio lançado, cada gesto de incentivo, nossas longas conversas e densas discussões contribuíram imensamente para o meu amadurecimento intelectual. A sabedoria e sensibilidade com que me conduziu durante esse percurso me encorajaram a trilhar caminhos audaciosos e a buscar, continuamente, meu aprimoramento intelectual. Sou extremamente grata por ter sido você quem esteve comigo ao longo desta trajetória, iniciada lá no mestrado. Não haveria ninguém melhor! Tenho certeza que a nossa parceria não se encerra com a entrega deste trabalho. Obrigada por tudo, Tony!

Ao Prof. Dr. Jason Hughes, por me receber na University of Leicester (UK) e, junto com o Prof. Tony, por me proporcionar uma das experiências mais marcantes e especiais da minha vida: o doutorado-sanduíche. Jason, obrigada pelos cafés, pelo interesse genuíno na minha pesquisa e pelas profundas discussões, dentre elas, as que envolviam as teorias de Norbert Elias. Obrigada pela leitura crítica,

atenta e cuidadosa do meu trabalho, assim como pelas valiosas contribuições que fez. Posso dizer que minha trajetória acadêmica se transformou substancialmente com essa experiência.

Aos membros da banca, Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Santos Cunha, Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha, Prof^a. Dr^a. Tatiana Savioia Landini e Prof. Dr. Celso Luiz Junior, agradeço pelas pertinentes contribuições e pela leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho. Suas observações foram fundamentais.

Às amizadas queridas e sempre presentes, em especial Carolina Montagnini, Ana Soranso e Lorène Lairé. Cada uma, à sua maneira, foi essencial para mim. Obrigada pelo apoio emocional, pelos momentos de distração e risada, pelas conversas sinceras e afetuosas. Vocês me ajudaram a seguir em frente!

Aos membros do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores (GPROC) pelas sextas-feiras “ímpares”, em todos os sentidos! As nossas tardes de discussão e leitura foram essenciais para a minha formação acadêmica. Dayane Guarnieri, foi um presente ter você como parceira nesses quatro anos de doutorado. Obrigada pelas conversas, discussões e leituras eliasianas, mas, principalmente, pela amizade!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização do doutorado-sanduíche na University of Leicester (UK). Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL), pelo apoio financeiro que viabilizou minha participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina, por conceder o afastamento parcial durante todo o período de realização do doutorado e pelo afastamento integral para o doutorado-sanduíche no segundo semestre de 2024. À equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi, pela sensibilidade em acolher minhas demandas de estudo durante esse processo.

Aos acervos que possibilitaram a realização desta pesquisa. Sem esses espaços de conservação e memória, este trabalho jamais teria sido possível: Biblioteca Pública do Paraná e Biblioteca da Escola “Erasmus Pilotto” (Curitiba-PR); Centro de Referência “Mário Covas” e Biblioteca LIVRES-USP (São Paulo-SP); Biblioteca da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos-SP); e Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro-RJ).

“Mas, sem nos lançarmos pelo menos por algum tempo ao mar da incerteza, não poderemos escapar às contradições e inadequações de uma certeza ilusória.”

Norbert Elias

CARDOZO, Mariana Montagnini. **A Educação do corpo da mulher**: um olhar processual para a formação de professoras no Brasil (1870-1970). 2025. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

O acesso das mulheres ao curso de formação de professores no Brasil desenvolveu-se de forma gradual a partir da segunda metade do século XIX e do início do XX. Por meio da expansão da presença feminina nessas escolas de formação, que se tornaram um dos principais destinos daquelas que tinham a oportunidade de prosseguir os estudos, esses espaços configuraram-se, por um longo período, como figurações educativas predominantemente femininas e, como tal, desempenharam papel central na educação de mulheres. Considerando a relevância e a expressividade das escolas de formação de professores na história da educação feminina no Brasil, esta investigação buscou compreender como a educação do corpo da mulher está expressa e foi difundida pelos manuais educativos utilizados nos cursos de formação de professoras no período de 1870 a 1970. Por meio de uma análise temporalmente mais abrangente de suportes didáticos que englobam distintas áreas de conhecimento – tais como Maternidade e Puericultura, Educação Moral e Cívica, Etiqueta e Civilidade, Higiene e Biologia Educacional, Psicologia e Psicologia Educacional –, este estudo buscou identificar transformações na longa duração histórica no que tange à educação da mulher nas escolas de formação de professores. Para isso, utilizou-se como enfoque investigativo as alterações nas prescrições relacionadas aos padrões femininos de corporalidade e sensibilidade. Com centralidade na teoria de Norbert Elias, examinou-se como esse processo educativo abarcou a educação e a internalização de comportamentos, sentimentos, preferências, orientações e modos de conduta e costumes ligados às mudanças nos modelos aceitos e esperados de feminilidade produzidos e modificados no decurso histórico. A tese defende que os manuais educativos utilizados na história da formação de professoras no Brasil, foram responsáveis por disseminar perspectivas e prescrições específicas relacionadas à educação do corpo feminino, compondo um conjunto de códigos emocionais e comportamentais que foram produzidos, se consolidaram e foram transmitidos a essas mulheres em formação. Evidenciou-se como a naturalização de tais padrões de comportamento e emoções expressou uma complexa relação entre as condições sociogenéticas e psicogenéticas, bem como envolveu variações históricas e mudanças nos equilíbrios de poder entre os sexos no decorrer desse processo no Brasil. Ainda, observou-se perspectivas formativas divergentes e em tensão, nas quais discursos que valorizavam características atribuídas ao feminino, como submissão, abnegação, inferioridade intelectual, serenidade e um forte senso de responsabilidade doméstica, surgiram ao lado – e, por vezes, em conflito – do incentivo para que as mulheres se tornassem cada vez mais esclarecidas, preparadas e autocontroladas para desempenhar uma gama mais ampla de comportamentos e funções sociais do que aquelas prescritas pelos cânones tradicionais de feminilidade delineados inicialmente.

Palavras-chave: Educação do Corpo; História da Formação de Professoras; Manuais Didáticos; Norbert Elias; Educação da Mulher.

CARDOZO, Mariana Montagnini. **The Education of women's bodies: a processual perspective on the training of women teachers in Brazil (1870-1970).** 2025. 275pp. Thesis (PhD in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

The access of women to teacher-training programs in Brazil developed gradually from the second half of the nineteenth century into the early twentieth century. Through the expansion of the female presence in these training schools, which became one of the main destinations for those who had the opportunity to pursue further studies, these spaces were configured, for a long period, as predominantly female educational figurations and, as such, played a central role in women's education. Considering the relevance and significance of teacher-training schools in the history of women's education in Brazil, this investigation sought to understand how the education of the female body is expressed and was disseminated through the educational manuals used in teacher-training programs from 1870 to 1970. Through a temporally broader analysis of didactic materials encompassing different areas of knowledge – such as Motherhood and Parent Craft, Moral and Civic Education, Etiquette and Civility, Hygiene and Educational Biology, Psychology and Educational Psychology – this study sought to identify long-term historical transformations concerning women's education in teacher-training schools. To this end, the research focused on the changes in prescriptions related to feminine patterns of corporeality and sensibility. Drawing centrally on Norbert Elias's theory, the study examined how this educational process encompassed the formation and internalization of behaviors, feelings, preferences, orientations, and modes of conduct and customs connected to changes in the accepted and expected models of femininity produced and modified throughout history. The thesis argues that the educational manuals used throughout the history of women's teacher training in Brazil were responsible for disseminating specific perspectives and prescriptions related to the education of the female body, forming a set of emotional and behavioral codes that were produced, consolidated, and transmitted to these women in training. The study also revealed how the naturalization of such behavioral and emotional patterns expressed a complex relationship between sociogenetic and psychogenetic conditions, as well as involved historical variations and shifts in the power balances between the sexes throughout this process in Brazil. Furthermore, divergent and tension-filled formative perspectives were observed, in which discourses valorizing characteristics attributed to femininity, such as submissiveness, self-denial, intellectual inferiority, serenity, and a strong sense of domestic responsibility emerged alongside – and at times in conflict with – an encouragement for women to become increasingly enlightened, prepared, and self-controlled in order to perform a broader range of behaviors and social functions than those prescribed by the traditional canons of femininity initially outlined.

Key-words: Education of the body; History of Teacher Training; Educational Manuals; Norbert Elias; Women's Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Postura correta de ficar em pé	175
Figura 2 – Como sentar-se corretamente	176
Figura 3 – Exercícios de Gymnastica Physiologica	220
Figura 4 – Gymnastica Physiologica demonstrada pela “professora”	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Maternidade e Puericultura.....	42
Quadro 2 – Educação Moral e Cívica.....	44
Quadro 3 – Etiqueta e Civilidade.....	45
Quadro 4 – Higiene e Biologia Educacional	49
Quadro 5 – Psicologia e Psicologia Educacional.....	52
Quadro 6 – Práticas de Ensino.....	54
Quadro 7 – Ginástica Escolar.....	64
Quadro 8 – Trabalhos Manuais	65
Quadro 9 – Manuais de Maternidade e Puericultura	91
Quadro 10 – Manuais de Educação Moral e Cívica	130
Quadro 11 – Manuais de Etiqueta e Civilidade.....	157
Quadro 12 – Manuais de Higiene e Biologia Educacional.....	197
Quadro 13 – Manuais de Psicologia e Psicologia Educacional	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO DO CORPO: EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E FIGURACIONAL	67
2.1	Contribuições da sociologia figuracional para a elaboração do conceito	68
2.2	A educação do corpo como categoria histórica, processual e figuracional	76
2.2.1	Mapeando possibilidades interpretativas: o olhar para a educação do corpo através dos manuais educativos	84
3	A MULHER “IGNORANTE” OU A MÃE “ESCLARECIDA”: O PAPEL DOS MANUAIS DE MATERNIDADE E PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	90
3.1	“Natureza” feminina: antagonismo e complementariedade	91
3.2	A mulher <i>versus</i> a sociedade?	103
3.3	da supressão da “natureza” feminina à legitimação da “natureza” masculina	111
3.4	Poder e atuação da mulher: limites e possibilidades	119
3.5	A ruptura com a “profunda escuridão intelectual”: formando a mãe e a professora?	123
4	A “EDUCAÇÃO MORAL DA HUMANIDADE”: GLORIOSA RESPONSABILIDADE E DEVER INDECLINÁVEL	128
4.1	A “mãe cívica” e a “regeneradora” moral	151
5	“SÊ BONITA SE PUDES; ESPIRITUOSA, QUANDO FÔR CONVENIENTE; MAS AGRADÁVEL SEMPRE!”: AS NOÇÕES DE ETIQUETA PARA AS MULHERES/PROFESSORAS	154
5.1	“A beleza das donzelas está na sua candura, na sua alegria natural, e sobretudo na sua simplicidade...”	158
5.2	“Quando ninguém te vê, seja seu procedimento como si	

	todos te vissem”: a etiqueta do corpo e das emoções.....	169
5.3	“As mãos que todos admiramos, são aquelas que, além de formosas e bem tratadas, estão sempre ocupadas”	179
5.4	“Por êles, para êles, faça com que sua casa seja um oásis repousante: se não êles irão repousar noutras paragens”	184
6	“PELA EDUCAÇÃO E PELA HIGIENE ESPANQUEMOS A IGNORÂNCIA E AFUGENTEMOS O DESCONFORTO”: OS PRECEITOS DE HIGIENE NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	193
6.1	“Onde não entra o sol, entra o médico”: o dever feminino de conhecer, aplicar e ensinar as “regras de bem viver”	198
6.2	“O indivíduo desasseado é sempre um indesejável”: atmosfera vigilante e a elaboração de padrões de normalidade.....	211
6.3	“Educado, por certo, mas ao mesmo tempo curado e higienizado”	227
7	“APRENDER A CONTER-SE, APRENDER A INIBIR-SE, É APRENDER A TER VONTADE”: A PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO CIENTÍFICA DA MULHER.....	230
7.1	“A Psicologia não se propõe a atingir fins: ela indica os fatos”: o conhecimento fundamentado de si e do outro	234
7.2	“O comportamento como um todo se modifica quando sua significação é modificada”: o despertar do interesse para os bons hábitos.....	241
7.3	A composição da personalidade da mulher e a fundamentação psicológica das diferenças	245
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	FONTES HISTÓRICAS.....	260
	REFERÊNCIAS	264

1 INTRODUÇÃO

O acesso das mulheres a cursos de formação de professores institucionalizados no Brasil ocorreu de forma gradual, com maior expressividade a partir da segunda metade do século XIX e do início do século XX. Antes desse período, a inserção feminina nas escolas das províncias brasileiras, quando não proibida, era rara (Araújo; Freitas; Lopes, 2008). Com o alargamento desse ingresso, as escolas de formação de professores passaram a ser a educação possível e permitida àquelas que tinham a oportunidade de dar continuidade aos estudos, configurando-se, por um longo período, como espaços educativos predominantemente femininos e destinados à educação da mulher.

Considerando a relevância e a expressividade desses espaços formativos na história da educação feminina no Brasil, esta investigação teve como objetivo compreender, por meio de uma análise processual que abrange longa duração histórica (1870-1970), as perspectivas direcionadas à educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher em formação de professora anunciadas nos manuais educativos que foram adotados em diferentes momentos.

A escolha por delimitar um período relativamente longo da história da formação docente de mulheres no Brasil se justifica pois se entende que os padrões de comportamento e de personalidade dos indivíduos em sociedade são constructos resultantes de longos processos temporais e encontram-se em constante movimento e gradual transformação (Elias, 1993; 2011). Assim, assumindo a historicidade fundamental que caracteriza a definição e difusão de determinados padrões de corporalidade, sensibilidade e personalidade para as mulheres em formação de professora, almeja-se, com esta investigação, evidenciar e compreender as transformações que caracterizaram esse processo educativo, assim como verificar “[...] que tipo de transformações são [foram] essas e sobretudo como podem ser explicadas” (Elias, 2006, p. 215).

O recorte histórico-temporal adotado inicia-se em 1870, momento de difusão de manuais pedagógicos no Brasil em escolas normais, e encerra-se na década de 1970, quando o curso de formação de professores adquire um novo formato por meio da Lei nº 5.692/1971, quando as escolas normais dão lugar à formação de professores no formato de “habilitação”, dentre outras modalidades profissionalizantes, no nível de 2º grau, no curso de magistério (Saviani, 2010).

Somado a esse processo de “descaracterização” do ensino normal, houve um acréscimo no acesso da mulher ao Ensino Superior a partir da década de 1970, no qual se identifica que “[...] o aumento da participação da mulher foi marcante: de 26%, em 1956, a 40%, 15 anos depois” (Barroso; Mello, 1975, p. 52), o que denota um processo de ampliação das possibilidades de estudo e profissionalização¹.

Como embasamento teórico para a construção conceitual e metodológica desta pesquisa, recorreu-se à teoria dos processos civilizadores e à sociologia histórica e figuracional, elaboradas por Norbert Elias (1993; 2011), a fim de pensar a categoria historiográfica “educação do corpo” e, ainda, utilizá-la como ferramenta para interpretar as dinâmicas sociais que atravessaram os diferentes momentos do período estudado e influenciaram essa formação específica. Tais teorias lançam luz à dimensão de processualidade, intrínseca aos fenômenos humanos e sociais, e que orientou a análise realizada.

Com base na análise dos manuais educativos² utilizados nesse processo formativo no Brasil ao longo de aproximadamente cem anos, este estudo justifica-se pela intenção de contribuir para a elaboração de uma compreensão processual em torno dos fenômenos formativos que integraram a educação do corpo da mulher nos diferentes momentos da história investigada. Buscou-se, assim, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre perspectivas que acabaram por — de forma não planejada, porém historicamente estruturada e orientada (Elias, 2006) — influenciar a propagação e a definição de comportamentos, sentimentos e de uma estrutura de personalidade que foram naturalizados por essas mulheres durante o processo educativo.

Ao se aproximar dessas transformações, também é possível traçar reflexões e questionamentos sobre o lugar social ocupado pelas mulheres — que foi e é historicamente definido e construído por indivíduos em relação —, assim como o papel e a relevância desse processo na difusão e disseminação de determinados códigos de conduta, comportamento e personalidade. Esses códigos, muitas vezes, acabaram por reforçar o abismo e o desequilíbrio historicamente existentes na balança de poder na relação entre os sexos. Tal reflexão objetivou identificar as regularidades e as

¹ Entretanto, a concentração de matrículas das mulheres situava-se nas carreiras definidas como “femininas”, sendo estas: Letras, Ciências Humanas e Filosofia; Serviço Social e Enfermagem.

² Como se verá adiante, as temáticas dos manuais identificados são: Maternidade e Puericultura; Educação Moral e Cívica; Etiqueta e Civilidade; Higiene e Biologia Educacional e Psicologia e Psicologia Educacional;

mudanças que orientaram os cânones direcionados aos modelos de comportamento e de personalidade das mulheres, partindo de sua dimensão processual e apreendendo suas características, o direcionamento e a estrutura de suas transformações.

Busca-se questionar e romper com aspectos desse processo educativo que, possivelmente, reverberam na atualidade, visto que, ainda no século XXI, as mulheres enfrentam diversos tipos de violência e assédio, tanto no ambiente doméstico quanto por meio de preconceitos de gênero e das diferenças nas oportunidades no mundo do trabalho (Sarat, 2018). Para além disso, desvelar a importância dos fenômenos históricos, sociais e culturais nesse processo educativo resulta urgente e necessário, pois “[...] a sugestão de que as ‘diferenças sexuais’ corporalizadas são naturais e imutáveis tem sido historicamente usada para atribuir identidades fixas a homens e mulheres, identidades que os condenam a papéis limitados e desiguais” (Shilling, 2023, p. 45-46).

Assim, considerando que as escolas brasileiras de formação de professores se constituíram, histórica e majoritariamente, como espaços educativos direcionados à educação feminina, a problemática que orientou a tese desenvolvida foi: Como a educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher em formação de professora está expressa e foi difundida pelos manuais educativos utilizados nos cursos de formação de professoras no Brasil no período de 1870 a 1970?

As Escolas Normais e a Formação de Professoras no Brasil

A fim de registrar, de forma breve, a trajetória das escolas normais e da formação de professoras no Brasil, faz-se necessário sublinhar que o processo de descentralização e estadualização vinculado à organização dessas instituições, desde sua origem na primeira metade do século XIX, é um aspecto que dificulta a elaboração de uma aproximação mais generalizada e unificada de seu registro (Pessanha; Araújo, 2009; Tanuri, 2000).

Diante da impossibilidade de generalizar essas iniciativas, o que se pretende é apresentar algumas características comuns que possivelmente as delinearam e se fizeram presentes nas propostas educacionais. Destaca-se, ainda, que, por meio do referencial bibliográfico, identificaram-se proximidades relacionadas à organização, ao currículo e a outros aspectos que representaram esses sistemas de formação

(Araújo; Freitas; Lopes, 2008; Saviani, 2009; Tanuri, 2000). Ademais, algumas escolas normais, como as de São Paulo e do Distrito Federal, serviram historicamente como modelo e referência para outras instituições formativas no Brasil (Tanuri, 2000).

Com o registro dessa trajetória, buscou-se observar marcos de mudanças características desse processo formativo, identificando, quando possível, alterações nos métodos de ensino, nos conteúdos e nas perspectivas educativas, a fim de contribuir com a compreensão dos usos, permanências e supressões dos manuais nos diferentes momentos desse percurso. Para além disso, são apresentados, de maneira sucinta, alguns aspectos-chave para pensar a inclusão, permanência e posterior predominância da presença feminina³ nessas instituições.

As escolas normais destinadas ao preparo de professores surgem no Brasil durante o século XIX e são um reflexo da preocupação com a instrução popular vinculada à consolidação dos Estados nacionais (Saviani, 2009; Tanuri, 2000; Villela, 2000). Nas primeiras décadas do século XIX, as iniciativas legais referentes à organização de um processo educativo atrelado à formação dos professores que atuavam na escola primária resumiram-se à Lei de 1827, que indicava a necessidade de instrução dos professores que não tivessem o preparo necessário (Brasil, 1827). Em seguida, tem-se a Reforma Constitucional de 1834 — com o Ato Adicional — que inova ao autorizar que cada província pudesse legislar sobre o nível de ensino posterior ao primário.

Nesse processo, criaram-se algumas escolas normais nas províncias brasileiras no século XIX: Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso, São Paulo, Piauí, Rio Grande do Sul, Paraná, Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba, Santa Catarina, Goiás, Ceará e Maranhão (Araújo; Freitas; Lopes, 2008; Saviani, 2009; Tanuri, 2000). Todavia, a existência dessas instituições caracterizou-se por uma trajetória

[...] incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (Tanuri, 2000, p. 64).

³ O processo de feminização do magistério já foi amplamente discutido em diversos trabalhos (Almeida, 1998; Demartini; Antunes, 1993; Louro, 2018; Villela, 2000). A predominância do público feminino nas escolas de formação de professores, que começou a ser delineada no final do século XIX, permanece expressiva ainda nos dias de hoje — na primeira metade do século XXI — nos cursos de Pedagogia e de Educação no Brasil. Tendo em vista a abundância de estudos nessa direção, entende-se que não é necessário reiterar o que já foi amplamente abordado e bem desenvolvido pelos trabalhos citados e por muitos outros.

Quanto à presença das mulheres nas escolas, tem-se que “na década de 30 [século XIX], quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia em muitas províncias algumas escolas de meninas” (Villela, 2000, p. 108). Essas escolas apresentavam um currículo reduzido e, provavelmente, eram regidas por professoras mulheres. Apesar da existência de tais instituições e de professoras atuando já no início do século XIX e 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, [...] só ocorreria muito mais tarde (Villela, 2000, p. 113-114).

Somente nos anos finais do Império é que as escolas normais passam, efetivamente, a receber mulheres (Tanuri, 2000; Villela, 2000). O gradativo aumento, e a posterior predominância, da presença feminina nas escolas de formação de professores consolidou-se influenciado por diferentes fatores que envolviam a dinâmica e a organização social do período. Dentre eles, tem-se o

[...] 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”. (Cardozo, 2021, p. 70).

No que tange à organização curricular dessas escolas, nas primeiras décadas de seu surgimento (século XIX), elas possuíam um currículo mais “simples”, composto basicamente pelos conteúdos previstos nas escolas primárias, acrescido do ensino do método lancasteriano⁴. Com o desenrolar do século XIX, começa a se delinear a

⁴ “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

valorização do papel das escolas normais, e seus programas curriculares passam a ser mais complexos, com um enriquecimento curricular. Um exemplo disso é a Reforma “Leôncio de Carvalho” (Decreto nº 7.247, de 1879), que serviu de modelo a algumas escolas de formação (Tanuri, 2000; Villela, 2000).

Nesse contexto, houve uma ampliação da gama de conteúdos e conhecimentos proporcionada por esses cursos, além da introdução de um novo método de ensino: o método intuitivo ou lição de coisas⁵. Para além da complexificação e ampliação do currículo, evidencia-se a relevância e permanência do estudo dos métodos e práticas de ensino como conteúdo prescrito desde o surgimento dessas escolas. Este é um destaque ao se olhar para os manuais educativos, tendo em vista aqueles direcionados a esses conteúdos. Afinal, a prescrição e o estudo do “método” de ensino, seja qual for, estiveram presentes e abarcaram todo o período histórico analisado por esta investigação, constituindo característica exclusiva dessa formação.

Os anos iniciais da República são definidos pela preocupação e pelo entusiasmo com a questão educacional já esboçados nos anos finais do Império, e sinalizaram uma trajetória de remodelação do ensino propiciado pelas escolas de formação de professores. Naquele momento, “[...] a maioria das províncias contava com uma estrutura, mesmo que precária, para a formação de seu professorado, legado importante para a organização do ensino no século XX” (Stamatto, 2020, p. 31). Um marco desse período é a reforma educativa paulista, dirigida por Caetano de Campos (1890) e caracterizada pela “[...] **amplitude do currículo**, com ênfase nas **matérias científicas**, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição” (grifo nosso) (Tanuri, 2000, p. 69).

Para além do estado de São Paulo, tal reforma serviu como um modelo que orientou a reorganização do ensino em diversos estados brasileiros, compondo uma estrutura que perdurou pelos trinta primeiros anos da República (Pessanha; Araújo, 2009; Tanuri, 2000). Como principal aspecto da reforma, tem-se a introdução e a

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)” (Castanho, 2004, p. 49).

⁵ No método intuitivo “[...] 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).

valorização do conhecimento científico, que passou a integrar essa formação por meio da inclusão de conteúdos e conhecimentos específicos — tais como biologia, psicologia infantil, higiene, entre outros. No que diz respeito aos manuais educativos, identifica-se a introdução destes suportes pedagógicos relacionados às temáticas acima mencionadas. É importante notar que esse processo estava vinculado ao fortalecimento dos discursos médico-higienistas que — juntamente com o conhecimento científico — ganharam espaço e credibilidade na sociedade brasileira em formação.

Com o objetivo de “civilizar” a população e melhorar sua condição de vida, os preceitos médico-higienistas foram introduzidos e passaram a influenciar a organização da sociedade em seus diferentes espaços a partir do início do século XX (Cardozo, 2021; Matos, 2003). Esses discursos reforçavam a seguinte ideia:

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**. (grifo nosso). (Matos, 2003, p. 110).

A presença feminina nas escolas de formação de professores é, então, alentada e justificada por meio da difusão e consolidação dessas narrativas em torno das funções e atribuições da mulher na sociedade, uma vez que ela deveria ser a regeneradora moral responsável pela educação do futuro cidadão. Desse modo, as escolas de formação de professores vão, ao longo do tempo, constituindo-se como espaços educativos majoritariamente femininos, embasados por discursos morais que definiam o comportamento social das mulheres, delineando-se historicamente uma perspectiva específica em relação a essa educação feminina. Sobre a questão, Pessanha (1997) identifica que as mulheres representaram parte expressiva do magistério primário brasileiro desde a Primeira República⁶.

Nas décadas de 1920-1930, despontam movimentos educacionais em âmbito nacional que clamavam por uma modernização dos sistemas de ensino; nesse contexto, há a difusão das ideias e fundamentos vinculados ao pensamento

⁶ “[...] em 1917, dos 633 professores da cidade de São Paulo, 554 eram mulheres (aproximadamente 87%)”. (Pessanha, 1997, p. 76).

escolanovista⁷. Esse movimento intensificou algumas transformações no ensino que já vinham sendo esboçadas, mas que passaram a ganhar expressividade com as reformas previstas a partir de então: no Distrito Federal (1932), com Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e em São Paulo (1933), com Fernando de Azevedo (Saviani, 2009). A “[...] ‘nova’ orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (Tanuri, 2000, p. 70).

Em linhas gerais, todo esse processo culmina na divisão da formação de professores em dois ciclos (um geral e outro profissional), somados à criação de cursos complementares preparatórios para o ingresso no curso normal. O currículo das escolas normais passou a concentrar-se nas disciplinas e práticas pedagógicas, com conteúdos como biologia educacional, psicologia educacional, música, educação física, recreação e jogos, prática de ensino, introdução ao ensino, fisiologia e higiene da criança (Saviani, 2009; Tanuri, 2000). Esse modelo se configurou nas “[...] grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/1971” (Tanuri, 2000, p. 74).

Apesar de não apresentar mudanças expressivas na estrutura e na organização do ensino, não se pode deixar de mencionar a primeira tentativa de padronizar seu funcionamento em âmbito nacional: a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946), inserida no conjunto das chamadas Leis Orgânicas, responsável por organizar e separar as diferentes modalidades de ensino, iniciada em 1942. A referida lei acabou por ratificar o formato e a organização do ensino que já vinham sendo implementados em diversos estados. No que diz respeito aos conteúdos, a lei não apresentou grandes inovações, pois:

[...] o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (Tanuri, 2000, p. 75-76).

Tendo em vista o período histórico analisado por este estudo e a conjuntura política e social vivenciada no país a partir de 1964, com o Golpe Civil-Militar, encerra-

⁷ “As orientações metodológicas baseadas nos princípios da Escola Nova indicavam a valorização da experiência, da observação, o trabalho em cooperação e as atividades como jogos e excursões, tendo como objetivo desenvolver os programas de ensino com base nos centros de interesse com o intuito de integrar as matérias” (França, 2020, p. 186).

se o presente tópico mencionando a Lei nº 5.692/1971. Esta lei refletiu em mudanças significativas na organização e no funcionamento do ensino e da formação de professores no Brasil. A Lei nº 5.692/1971, ao estabelecer as diretrizes para a organização do ensino de primeiro e segundo graus, contemplou a formação de professores, inserindo-a no bojo dos cursos profissionalizantes de segundo grau. Nesse contexto, a escola normal passa por um processo de descaracterização de sua condição de “escola” e é transformada em uma “Habilitação Específica para o Magistério”. Com isso, “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).

Assim, por meio dessa determinação legal, iniciou-se uma transição das escolas normais, que passam por um processo de extinção, para o curso de Magistério, em que a formação de professores é incorporada ao conjunto das habilitações profissionalizantes vinculadas ao segundo grau. Apesar da introdução de novas perspectivas profissionalizantes, a elevada participação feminina nos cursos de formação de professores permaneceu inalterada. Em concordância, Barroso e Mello (1975) evidenciam a permanência da distribuição e da escolha desigual entre os sexos no que tange a essas alternativas. As autoras observam a grande porcentagem de mulheres, nesse nível de ensino, que ainda optavam pela matrícula no curso normal.

Um panorama possível... quem foram essas mulheres?

Dada a abrangência temporal e espacial desta Tese, registra-se a dificuldade em localizar evidências mais precisas sobre a origem social das mulheres que frequentaram os cursos de formação de professoras no Brasil no período de 1870 a 1970. Desse modo, as informações aqui apresentadas baseiam-se em pistas esparsas localizadas em diferentes trabalhos já desenvolvidos – dentre eles, os que serviram como base para identificar os manuais utilizados nos cursos de formação.

Na busca por evidências acerca da origem social, étnica e econômica das mulheres que ingressaram nos cursos de formação de professoras no Brasil, verificou-se, com base na literatura consultada, que existe uma lacuna no debate acadêmico sobre o assunto. Isso se justifica, nos trabalhos consultados, ora pela ausência de documentos históricos que possibilitem apreender esse aspecto, ora pelas escolhas metodológicas e investigativas que priorizam outras vertentes analíticas. De todo

modo, muitos estudos indicam a escassez de informações nesse sentido.

Ao estudar a formação de professoras na Escola Normal da Paraíba do Norte, no final do século XIX, Araújo (2010) destaca a dificuldade de traçar um perfil socioeconômico das mulheres que a frequentaram em decorrência da falta de registros. De acordo com a pesquisadora, os indícios encontrados evidenciam uma clientela composta por alunas oriundas de “[...] diferentes grupos sociais da sociedade paraibana. Em função dessa diversidade, a finalidade do curso normal que era proporcionada no Externato revelava a sua dualidade, aumentando o hiato entre as camadas populares e as elites locais” (Araújo, 2010, p. 233).

Utilizando fontes diversificadas, a pesquisadora recorreu, ainda, ao discurso do gestor provincial de 1887 que, no contexto da formação oferecida por aquela escola normal, afirmava que às moças pobres ficava reservada a possibilidade do exercício de uma profissão, além da aquisição de saberes proporcionados pela formação. Já às moças das elites dominantes era garantido o *status* social e a possibilidade de um casamento promissor; assim, a mulher estaria preparada para a educação da família (Araújo, 2010). Mesmo sem fornecer detalhes quanto à inserção das meninas pobres nessas escolas, sobretudo no que tange à matrícula, à mensalidade e à aquisição de uniformes e materiais escolares, as informações disponibilizadas permitem identificar que alunas pertencentes a distintas camadas sociais frequentaram essa escola.

Honorato (2011), em estudo sobre a Escola Complementar e Normal de Piracicaba no período de 1897 a 1921, localizada no estado de São Paulo, apresentou alguns indícios quanto ao perfil dos alunos matriculados. Por meio dos dados identificados pelo pesquisador referentes ao ano de 1905, verificou-se que, em um grupo de 136 alunos⁸, 130 eram brancos e apenas 6 foram caracterizados como “de cor”. De acordo com Honorato (2011, p. 114), “a situação socioeconômica do alunado matriculado era diversificada, fato possível de ser verificado pelos sobrenomes, entre os quais sobrenomes de políticos, comerciantes, engenheiros, militares, professores, artistas, jornalistas, fazendeiros”. Observa, ainda, que, quando os alunos pobres não tinham condições de custear as taxas da escola, o diretor solicitava isenção do pagamento (Honorato, 2011).

Auras (2005), em pesquisa sobre a Escola Normal Catarinense nas décadas de 1911 a 1935, reitera a dificuldade financeira vivenciada no período para custear os

⁸ Destes 136 indivíduos, 81 eram do sexo feminino e 55 do sexo masculino (Honorato, 2011).

estudos na escola da capital de Santa Catarina. A pesquisadora constatou que “[...] o acesso à escola formadora de mestres ficava restrito aos moradores/as de Florianópolis e adjacências e aos filhos — principalmente às filhas — das classes médias e altas do interior do Estado” (Auras, 2005, p. 120). Assim, diante das dificuldades de acesso e custeio, que não eram exclusivas de Santa Catarina, depreende-se que tais obstáculos restringiam significativamente a presença de alunas das classes sociais mais vulneráveis. Portanto, a clientela dessas escolas naquele período (décadas de 1911 a 1935) possivelmente era composta, em sua maioria, por jovens provenientes das classes médias e altas.

Ainda neste estudo, a pesquisadora localizou uma fotografia da década de 1920 que retrata um grupo de cerca de trinta alunas e cinco professoras. Nessa imagem, há a presença de uma professora e quatro alunas negras (Auras, 2005, p. 75). Entre os trabalhos consultados, este e o de Honorato (2011) foram os únicos que forneceram elementos que possibilitassem certa aproximação, ainda que indireta, da origem étnica dos alunos.

Apesar de esse não ser o foco de análise, ao apresentar a fotografia, a autora viabiliza algumas inferências a esse respeito. Observa-se que, em um grupo de cerca de trinta e cinco pessoas, entre alunas e professoras, cinco eram negras, o que indica a presença de mulheres negras nessas instituições, mesmo sendo a minoria. Tendo em vista os aspectos sociais e econômicos já mencionados, não se pode desconsiderar o lugar social subalterno historicamente delineado e ocupado pela população negra, especialmente pelas mulheres, inclusive naquele contexto histórico.

No período entre 1944 e 1964, ao investigar duas escolas normais situadas no estado de São Paulo, Furtado (2007) também apresenta pistas quanto à origem socioeconômica das alunas. A autora observou que, na escola normal católica, a maior parte das alunas era filha de comerciantes (quase 25%); em seguida “[...] vinham as moças pertencentes às mais diferentes classes sociais: desde as filhas de industriais, fazendeiros, profissionais liberais, trabalhadores do comércio até as de alfaiates e ferroviários” (Furtado, 2007, p. 110).

Já na escola normal oficial, a clientela era formada por filhas de comerciantes (36%); em seguida “[...] vinham os filhos de alfaiates, marceneiros, sapateiros, que chegavam a quase vinte por cento do quadro discente do estabelecimento público” (Furtado, 2007, p. 111). Por meio dos registros encontrados, Furtado (2007, p. 111) verificou que “[...] o alunado era composto de jovens pertencentes a diferentes

camadas sociais, incluindo desde filhos das elites, fazendeiros e industriais, até os das classes médias, funcionários administrativos e públicos, e professores, entre outros”.

Em estudo sobre uma escola normal do Paraná nas décadas de 1950 a 1970, Facchi (2013) constata que essa educação se destinava às mulheres da elite. Referente ao mesmo período histórico, Pinto (2007) e Rocha (2010), que investigaram a formação de professoras em Minas Gerais, citam que essa educação se direcionava às filhas das camadas mais abastadas da sociedade, sendo sua clientela composta por uma elite feminina e economicamente favorecida.

Considerando os esparsos indícios encontrados, admite-se que não é possível traçar um perfil socioeconômico e étnico unilateral no que diz respeito ao público feminino desses cursos de formação. As evidências pontuais indicam que, historicamente, essas escolas receberam uma clientela variada. Porém, considerando os custos que envolviam o ingresso e a permanência nessas instituições, pode-se deduzir que o público era predominantemente composto por mulheres brancas oriundas das camadas médias e altas da sociedade. Assim, as escolas normais brasileiras se caracterizaram por certa dualidade e heterogeneidade quanto à composição socioeconômica de sua clientela, não sendo possível traçar um perfil homogêneo das mulheres que receberam essa formação.

Entretanto, sob uma perspectiva mais geral, Bufo e Nosella (2002), ao olhar para o desenvolvimento histórico da escola normal no Brasil, desde a Primeira República até aproximadamente o final do século XX, consideram que:

Em suma, historicamente, foi alterando a clientela da antiga Escola Normal: da primeira clientela, constituída **quase totalmente** de filhas de fazendeiros que buscavam na Escola complementação cultural do dote matrimonial, passou-se a uma segunda que buscava na Escola Normal um diploma para uma **distinção social** e uma **realização profissional** com o magistério, descartando o curso Normal em favor de outros cursos propedêuticos, ou nele ingressando para depois seguir cursos superiores. O curso Normal e o magistério acabaram sendo o “destino escolar/profissional” das moças mais pobres. (grifo nosso) (Bufo; Nosella, 2002, p. 78).

De acordo com os autores, a clientela das escolas normais foi se modificando em consonância com as transformações sociais e com as políticas educacionais voltadas ao acesso e à ampliação da educação. Gouveia (1970), ao analisar o perfil de 1.448 moças que frequentaram as escolas normais nos estados de Minas Gerais e São Paulo, em 1960, identificou um contexto semelhante. Ao questionar as mulheres

sobre os fins desejados com o ingresso no curso normal, Gouveia (1970, p. 28) verificou que 35% objetivavam adquirir uma “boa cultura geral”, 27% visavam à “preparação para o lar e a vida em família” e, em terceiro lugar, 24% buscavam a “preparação para o magistério primário”. Especificamente sobre a porcentagem que objetivava o exercício da profissão, a pesquisadora conclui que “[...] a normalista inclinada ao magistério **virá provavelmente de família de recursos modestos e pouco instruída**” (grifo nosso) (Gouveia, 1970, p. 63).

Os indícios, portanto, convergem para a mesma direção: inicialmente predominavam nessas escolas as mulheres das classes mais altas da sociedade brasileira, apesar da, ainda que reduzida, presença de mulheres pertencentes às classes baixas. Acompanhando o processo de urbanização e modernização da sociedade brasileira e, concomitantemente, o aumento da oferta da educação primária, ampliou-se também o acesso à formação de professoras, que passou a abranger, de forma mais expressiva, as camadas médias e baixas da população. Ao longo do período analisado, embora em diferentes proporções, entende-se que a escolha feminina pelo magistério nem sempre esteve associada à profissionalização, mas também à busca pela aquisição de uma cultura geral e à “preparação para o lar e casamento”.

Desse modo, no decorrer da análise aqui desenvolvida, é importante que o leitor considere essa possível heterogeneidade do público feminino que frequentou as escolas de formação de professores. No entanto, não se pode desconsiderar a predominância de certos grupos sociais em determinados períodos dessa história, a saber, a mulher branca, escolarizada e pertencente às classes médias e altas da sociedade brasileira.

A categoria historiográfica “educação do corpo”

Nossa experiência corporalizada pode ser vista de forma mais geral como uma base a partir da qual se pode elaborar uma aproximação empírica, porém distintiva, à análise da sociedade, identidade, cultura e história. (Shilling, 2023, p. 16).

No contexto de pesquisas sobre processos educativos do corpo, existem inúmeras possibilidades teóricas e metodológicas para embasar as investigações. Moreno e Quitzau (2021) apontam os anos de 1980 e 1990 como um período de

consolidação do corpo como objeto de estudo, inclusive no campo da História. Porém, já no início do século XX, historiadores como Le Goff e Truong (*Uma história do corpo na Idade Média*), Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (*História dos corpos*) demonstravam interesse pelo estudo do corpo.

Os estudos do corpo se fazem presentes também nos campos da Sociologia, Antropologia e Filosofia. Na Antropologia, tem-se o exemplo do francês Marcel Mauss; na Filosofia, Theodor Adorno e Max Horkheimer (Moreno; Quitzau, 2021). Na Sociologia, Shilling (2012) evidencia que há diferentes perspectivas dedicadas ao estudo do corpo, tais como as naturalistas, as social-construtivistas e aquelas focadas na discussão da constituição do corpo e das desigualdades. Expõe, ainda, a abordagem analítica adotada por ele, embasada na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu e Norbert Elias (Shilling, 2012).

Esses estudos ganham, ainda, visibilidade no campo da Educação. No Brasil e em outros países sul-americanos, “[...] a noção de educação do corpo vem sendo trabalhada de forma sistemática e polissêmica no campo da Educação ao longo dos últimos anos, especialmente em pesquisas de corte historiográfico” (Moreno; Quitzau, 2021, p. 4). No que se refere a esse recorte investigativo, alguns estudos são aqui destacados.

Soares (2000) se debruça a pensar sobre a educação do corpo a partir do processo de consolidação da Educação Física no Brasil e da influência dos sistemas ginásticos europeus ao longo do século XIX; para isso, apoia-se em Georges Vigarello, ao considerar a Ginástica como singular na intervenção dos corpos, e em Michel Foucault, ao entender as ações educativas corporais como práticas de poder disciplinar. Vaz (2004) realiza uma reflexão sobre corporalidade e formação apoiando-se na Teoria Crítica, pensando o corpo a partir de conceitos como indústria cultural, subjetividade e experiência. Com enfoque nas obras de Theodor W. Adorno, entende o sujeito como imerso em mecanismos de controle social e admite as práticas esportivas “[...] como um importante dispositivo disciplinar e de conformação corporal” (Vaz, 2004, p. 30).

Taborda de Oliveira (2019) indica a compreensão e a ênfase dada à dimensão material da vida para pensar a História da Educação dos sentidos e das sensibilidades. Tem como aportes teóricos a perspectiva dialógica de Bakhtin, em que o corpo é tido como um *entre-lugar*, e a história social proposta por Walter Benjamin, pautada na memória, nos sentidos e na experiência. Utiliza, ainda, as noções de

experiência e economia moral de Edward P. Thompson e as de estrutura dos sentimentos e cultura comum de Raymond Williams.

Tem-se, ainda, estudos como os de Eduardo Galak, no campo da Educação Física, autor e organizador de livros que abordam a temática da educação do corpo, dentre eles *Pedagogie del corpo* (Donato; Galak; Bortolotti, 2023), publicado na Itália, e *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?* (Galak, 2022), o qual apresenta diversas investigações dedicadas a refletir sobre a história da educação do corpo a partir de diferentes fontes e perspectivas teóricas.

Assim, é possível dizer que os estudos dedicados a pensar a educação do corpo elegem vertentes teóricas que embasam suas análises e orientam, teórica e metodologicamente, a compreensão do fenômeno investigativo. Tendo em conta que a tese aqui desenvolvida tem a educação da corporalidade e da sensibilidade das mulheres como objeto, não se pode deixar de situar a pesquisa em sua relação com o campo dos estudos de gênero. Sobre o assunto, Shilling (2012, p. 36) destaca que:

This feminist focus on women's embodied existence did more than simply highlight the multiple ways in which bodies were implicated in social relations of inequality and oppression. Analysis of the sex/gender, nature/culture and biology/society divisions began to break down, or at least reduce the strength of, the corporeal boundaries that popular and academic thought posited between women and men⁹.

Obras como as de Judith Butler (2011), Michelle Perrot (2005) e Joan Scott (1992) são exemplos de estudos em que as mulheres são colocadas como questão central nas interpretações dos fenômenos históricos e sociais. Considerando os limites de toda e qualquer pesquisa, admite-se que esta investigação intenta caminhar na mesma direção. Propor uma reflexão em torno da educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher na condição de centralidade investigativa

[...] 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.

⁹ “O enfoque feminista na existência corporificada das mulheres fez mais do que simplesmente destacar as múltiplas formas pelas quais os corpos estavam implicados nas relações sociais de desigualdade e opressão. Análises pautadas nas divisões entre sexo/gênero, natureza/cultura e biologia/sociedade começaram a se desfazer, ou pelo menos a enfraquecer, as fronteiras corporais que o pensamento popular e acadêmico impunha entre mulheres e homens” (Shilling, 2012, p. 36, tradução nossa).

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).

Essa dinâmica educativa se caracteriza por um processo relacional, uma vez que masculino e feminino são construídos por meio de práticas sociais congruentes com as concepções de cada sociedade e que “[...] homens e mulheres constroem-se ‘num processo de relação’” (Louro, 1994, p. 36). Esse processo de relação é imbricado por gradientes, equilíbrios e desequilíbrios de poder que transpassam a produção e a elaboração dos comportamentos e sentimentos socialmente aceitos e difundidos.

Investigar os processos educativos corporais e emocionais que atravessaram a educação de mulheres no decorrer da história de formação de professores no Brasil implica esquadrihar a dimensão sensível e estética que perpassa a existência humana. Isso se dá por meio da observação dos padrões de comportamento, da corporalidade, da apreensão e da definição dos gostos e das sensibilidades dos indivíduos em sociedade, a fim de identificar como, por que e em qual direção estes se modificaram no decorrer da história.

Frente às inúmeras perspectivas teóricas possíveis para pensar os processos educativos corporais, na presente pesquisa, optou-se por adotar a teoria dos processos civilizadores e a sociologia histórica e figuracional desenvolvida por Norbert Elias, diante das potencialidades dessa perspectiva teórica e interpretativa para a investigação historiográfica aqui proposta. Uma vez que Norbert Elias foi “[...] um dos primeiros autores a historiar os usos do corpo, dos sentidos e a expressão das sensibilidades” (Veiga, 2022a, p. 61).

Por meio do estudo de manuais de boas maneiras publicados desde o século XII até o século XIX em diferentes figurações da Europa, Elias (2011) estudou como o comportamento humano foi sendo educado e civilizado de acordo com o desenvolvimento e as alterações na estrutura e organização das sociedades. Percebeu e exemplificou, por meio de um estudo de longa duração histórica, as mudanças que ocorreram no comportamento das pessoas e como elas se reverberaram nos diferentes espaços de socialização.

Para o autor, esses manuais nada mais eram do que suportes educativos que educaram os indivíduos através da difusão de modelos e padrões de comportamento socialmente aceitos e exigidos. Elias (2011) verificou, ainda, como — em interdependência com as transformações na estrutura da sociedade — o indivíduo

alterou suas condutas e emoções, internalizando comportamentos, sentimentos e uma estrutura de personalidade específica.

Com isso, evidenciou o papel significativo que tais livros desempenharam como elementos civilizatórios em um dado tempo e espaço, com destaque para a potência desse tipo de literatura na compreensão dos modelos de comportamento e de conduta que a sociedade, em seus diferentes momentos, exigia e esperava de seus membros. Esses livros “[...] a um só tempo **testemunhavam** e **produziam** a sociogênese de um processo histórico” (grifo nosso) (Meucci, 2020, p. 7).

Apoiando-se nisso, destaca-se o potencial dos manuais educativos no que tange à possibilidade de aproximação com os padrões de comportamento e de personalidade esperados socialmente – no caso da investigação aqui apresentada, da mulher em formação de professora em determinado momento da história –, assim como para a compreensão das mudanças e transformações que esses códigos sociais sofreram no decorrer do tempo.

Fonte e método de pesquisa

Como afirma o historiador Marc Bloch (2001), o passado não pode ser modificado; contudo, a compreensão, a interpretação e os sentidos que a ele são atribuídos não são fixos e, menos ainda, imutáveis. Nessa perspectiva, o passado pode ser revisitado por meio de investigações que introduzam novas perguntas, utilizem novos vestígios, apresentem diferentes olhares e se originem a partir de novas preocupações vinculadas ao tempo presente (De Luca, 2021). O texto historiográfico é, portanto, resultado de um processo de interpretação e compreensão do passado que estabelece relação direta com as escolhas do pesquisador e com o problema histórico por ele elaborado (Barros, 2020).

Tendo em vista a atividade de escrita da história e o processo de compreensão/interpretação do passado, evidencia-se a diversidade de documentos disponíveis que podem ser usados como fonte histórica. Essa escrita pode ser feita por meio da investigação e do investimento em qualquer elemento de origem humana (De Luca, 2021), pois “[...] a complexidade da história como prática remete à própria complexidade de seu objeto [os homens em sociedade]” (Prost, 2020, p. 135). Nesse contexto, “objetos e instrumentos da vida cotidiana [...] foram [são] incorporados às listagens de fontes dos estudos históricos” (De Luca, 2021, p. 55).

Pensando na história da formação de professoras e considerando os instrumentos utilizados no cotidiano escolar, este estudo parte da potencialidade dos manuais educativos¹⁰ na condição de fontes históricas e evidências empíricas que colaboram para uma escrita da história da educação. O livro escolar:

[...] se ha constituido en una fuente esencial para el conocimiento de los códigos que definen el mundo de la educación en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas, al mismo tiempo que en un objeto de interés generalizado para la inteligencia y comprensión de los modos de sociabilidad cultural que han conformado en el pasado, y que estructuran en el tiempo presente, las mentalidades individuales y colectivas en las comunidades letradas. (Benito, 2012, p. 46).

Assim, o manual educativo emerge como relevante evidência para a compreensão e o estudo da História da Educação em suas diferentes dimensões práticas, discursivas e sociopolíticas, uma vez que divulga e possibilita o contato com os códigos e modos de sociabilidade produzidos e historicamente situados, que reverberam, de um modo ou de outro, no tempo presente. Além disso, por serem veículos de difusão de conhecimentos, valores e comportamentos, esses suportes pedagógicos “permitem ver a simplificação e distorção a que são submetidas as ideias ao serem transmitidas e o tempo transcorrido entre o lançamento de uma opinião, sua recepção e a mudança na estrutura social” (Delgado, 2017, p. 16).

Choppin (2017), ao dissertar sobre os livros didáticos¹¹, identificados nesta pesquisa como manuais educativos, os situa na condição de produtos que se inserem em uma realidade material, integram um universo cultural e derivam de uma esfera simbólica. Afirma, ainda, que:

¹⁰ Choppin (2009) ao analisar os diversos aspectos que envolvem o debate em torno da denominação do livro escolar, afirma que “percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo” (Choppin, 2009, p. 19). Partindo desta perspectiva e considerando a diversidade de nomenclaturas utilizadas para definir os livros escolares já indicada por Choppin (2009), optou-se por adotar o conceito de *manual educativo*, buscando com esta identificação abranger e representar o que é comum a todos eles: ser uma produção utilizada com intencionalidade educativa e relacionada ao processo de escolarização dos indivíduos. Conforme demonstrou Choppin (2009), a discussão em torno da identificação e nomenclatura dessas obras é bastante complexa e não se pretende aprofundá-la na presente tese.

¹¹ Choppin (2004; 2009; 2017) faz uso de diferentes nomenclaturas para se referir as edições e livros pedagógicos, tais como: livros didáticos, livro escolar e manual escolar. Reitera que “hoje, ainda, os termos aos quais recorrem as diversas línguas para designar o conceito de livro escolar são múltiplos, e sua acepção não é nem precisa, nem estável” (Choppin, 2009, p. 19), sendo isso um reflexo da “[...] complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade” (Choppin, 2009, p. 20).

[...] depositário de um conteúdo educativo, a função primordial do livro didático é a de transmitir às jovens gerações os saberes, as destrezas (e até um saber estar), cuja aquisição é julgada, em um campo e em um dado momento, como indispensável para a perpetuação da sociedade. Mas além deste conteúdo objetivo de que são reflexo, em numerosos países, nos programas oficiais, **o livro didático serve para transmitir, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos; uma ideologia que remete ao grupo social de que emana, participando assim de maneira direta no processo de socialização, “aculturação” (e até doutrinação) da juventude.** É igualmente ferramenta pedagógica, na medida em que coloca em prática métodos e técnicas de aprendizagem dos quais as instruções oficiais e os prefácios só proporcionam os objetivos e os princípios diretores. Finalmente, como objeto de fabricação, difusão e uso, está sujeito às restrições técnicas do momento e forma parte de um sistema econômico, cujas normas e usos, tanto no que diz respeito à produção como ao consumo, influem necessariamente em sua concepção e realização material. (grifo nosso). (Choppin, 2017, p. 84-85).

Estudar esses suportes pedagógicos pressupõe, portanto, perceber que eles dispõem de um conteúdo educativo que transmite saberes e comportamentos, produz e reproduz uma cultura específica, representa um sistema de valores e contribui para o processo de formação e socialização dos que deles fazem uso. Destaca-se, ainda, que os manuais educativos, sua permanência intergeracional, as mudanças às quais são submetidos ou sua supressão em um dado momento, podem oferecer indícios de transformações nas perspectivas sociais sobre o que é considerado adequado e esperado na formação dos indivíduos, uma vez que “o livro didático se inscreve na continuidade” (Choppin, 2017, p. 85).

Ao assinalar a importância dos manuais educativos como evidências empíricas e dar relevo ao seu aporte para as investigações do passado, Delgado (2017) chama a atenção para a dificuldade “[...] na elaboração de uma técnica adequada que permita, com certa agilidade, obter desse imenso material todo o jugo que potencialmente abarca” (Delgado, 2017, p. 15). Com vista para as diferentes dimensões que integram o estudo desses suportes pedagógicos e considerando a multiplicidade de perspectivas pelas quais é possível investigá-los, é necessário demarcar a metodologia e os percursos definidos para a realização desta pesquisa.

Galvão e Moreira (2021) sinalizaram duas grandes frentes investigativas por meio das quais os impressos têm sido estudados, caracterizando-os como *fonte* ou como *objeto* de investigação:

No primeiro caso, os(as) pesquisadores(as) têm como pergunta de pesquisa algo que é, normalmente, externo ao próprio impresso. O impresso torna-se, assim, um documento – ao lado de tantos outros – que fornece informações

sobre um determinado tema, em um período específico. Essas informações devem ser capazes de responder, com rigor, as questões postas pelo(a) pesquisador(a). [...] No segundo caso, por sua vez, o próprio impresso é tomado como objeto de pesquisa e as perguntas mudam, concentrando-se na análise da própria especificidade do material, tendo em vista a compreensão de um fenômeno mais amplo. [...] o(a) pesquisador(a) direciona suas principais perguntas a questões relativas às suas condições de produção, à sua materialidade, ao público que se destina, aos possíveis efeitos provocados por sua leitura. (Galvão; Moreira, 2021, p. 14).

De forma análoga, Choppin (2004, p. 554) define categorias investigativas semelhantes ao tratar do estudo dos livros didáticos, caracterizando-as como as que “[...] analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo” e as que:

[...] o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto. (Choppin, 2004, p. 554).

Assim, é possível identificar que predominam, nas pesquisas que utilizam livros didáticos/manuais educativos, duas possibilidades teórico-metodológicas de uso e análise desses documentos. Uma, na qual o manual educativo é visto como fonte histórica, isto é, o pesquisador parte de uma problemática e o usa como evidência empírica para buscar indícios e vestígios que lhe permitam responder à sua pergunta; e outra, na qual o próprio manual educativo é o objeto de investigação. Nesse último caso, os estudos costumam analisar as diferentes dimensões que caracterizam e integram esse documento, que são: material, suporte e padrão textual; forma, disposição e conteúdo; abrangência, distribuição social e uso; lugar de produção; financiamento e autoria; abrangência histórica e temporalidade (Barros, 2020; Choppin, 2009; 2017).

Sobre o assunto, Choppin (2004, p. 554) disserta que:

No primeiro caso, a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular [...]. Na segunda categoria, ao contrário, o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”.

A partir desses dois eixos investigativos que perpassam as análises e estudos que fazem uso dos manuais educativos, e tendo em vista a problemática proposta por

esta pesquisa, os manuais educativos aqui utilizados foram selecionados na condição de fontes históricas, ou seja, evidências empíricas, a fim de viabilizar a compreensão e a aproximação das perspectivas de educação do corpo da mulher em formação de professora.

Sendo assim, o foco de análise e aprofundamento foi direcionado ao conteúdo e às informações que esses documentos apresentam para identificar e responder a uma problemática específica, a saber: quais eram as prescrições em torno da educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher em formação de professora no Brasil. Com isso, traçam-se os limites deste estudo, que não se debruçou sobre aspectos relacionados à produção, materialidade, autoria e/ou outras características próprias dos documentos em si.

O manual educativo é entendido aqui “[...] como una representación de las prácticas que prevé e induce, como un soporte en el que subyacen los discursos pedagógicos acerca de la acción escolar y como un objeto indiciario de los valores en que se fundamenta la administración que lo regula” (Benito, 2012, p. 43). Desse modo, são examinados como portadores de conteúdos específicos que representam e disseminam – de forma explícita ou não – valores, saberes e prescrições em torno do que se almejava para a vida em sociedade, abarcando e desvelando indícios de panoramas específicos de socialização e padrões esperados de comportamento e personalidade.

Considerando essa função educativa que caracteriza os manuais, é possível, por meio do estudo e análise desses documentos, perceber as “[...] concepções do que é civilizado em cada tempo, as formas mobilizadas para internalizar os hábitos, os tipos de conteúdos divulgados e quais eram os ensinamentos propostos” (Cunha; Santos, 2017, p. 193). Os manuais educativos são produtores e produtos das relações formativas que compõem o espaço escolar; são parte representante e formadora de uma cultura escolar específica; dialogam e recebem influências do contexto educacional e social mais amplo; e são elaborados em resposta às demandas intrínsecas a essas relações. Benito (2012, p. 43) identifica esses dispositivos como:

[...] uno de los más visibles sintetizadores de la cultura empírica de la escuela. En él se puede examinar el currículum editado de cada época. Es un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula, en el que se reflejan los valores dominantes, los estereótipos y las ideologías de la sociedad. Bajo sus estructuras subyace asimismo el método (la ratio), la estrategia de gestión del programa, las reglas de la profesión docente (el habitus del oficio de

enseñante) y el perfil del implied reader que ha de usarlo. ¿No son estos los códigos de la “gramática escolar” que tratamos de descodificar?

Ao propiciar o acesso ao que se presume ser ensinado em dado momento, tal documento se constitui como um potente representante dos processos educativos experienciados e, conseqüentemente, como evidência empírica dos códigos de sociabilidade e de comportamentos na história da escolarização (Munakata, 2016). Desse modo, investigar os manuais educativos significa compreendê-los como dispositivos que integram e compõem essas diferentes dimensões, podendo ser analisados a partir de distintas categorias analíticas e estando direta ou indiretamente relacionados à escolarização dos indivíduos e à instituição escolar — espaço de circulação, aplicação e uso desses materiais pedagógicos.

Os manuais educativos utilizados na formação de professoras – como modos prescritos que divulgavam os códigos de comportamento socialmente esperados e adequados, bem como os conteúdos e habilidades necessários a essa formação – foram elaborados e difundidos em uma determinada estrutura de sociedade, em um momento histórico específico, e são resultado de demandas sociais e educativas igualmente específicas. Assim, entende-se que:

[...] o olhar sobre esses modos prescritos e disseminados pela cultura escrita em forma de manuais possibilita depreender aspectos das mudanças ou permanências sociais, uma vez que a dinâmica denominada como civilização institui-se em constante movimento, independente das conjunturas. (Cunha; Santos, 2017, p. 197).

Portanto, investigar esses manuais partindo de uma perspectiva temporalmente mais abrangente torna potencialmente viável a percepção das mudanças e permanências no que diz respeito aos conteúdos, saberes e modos de comportamento por eles divulgados, assim como permite a apreensão das perspectivas formativas que os caracterizaram. Com isso, é possível aproximar-se e compreender as regularidades e as estruturas das transformações que atravessaram e mobilizaram a educação da corporalidade, da sensibilidade e da personalidade da mulher em formação de professora.

Ao propor o estudo dos manuais educativos que permearam as práticas de formação de professoras no decorrer de aproximadamente cem anos, considera-se também que:

Os manuais concentram aspectos que os ligam a passados que permanecem ao longo do tempo e atuam na organização das sociedades que, em diferentes conjunturas, demandam por balizas que norteiem a vivência e contribuam na adequação de homens e mulheres às transformações culturais. (Cunha; Santos, 2017, p. 197).

Apesar de elaborados com base em demandas sociais vinculadas ao tempo presente de cada momento, assim como todos os processos e fenômenos sociais humanos, os manuais educativos englobam referências, comportamentos e regras sociais que possuem elos diretos e remetem ao passado (Cunha; Santos, 2017). Ao investigar os manuais educativos em uma temporalidade historicamente extensa, é possível identificar quais prescrições e modelações sociais obtiveram “êxito” — contribuindo para a adequação e socialização dos indivíduos — e, por isso, permaneceram presentes por mais tempo neles, bem como quais sofreram alterações ou até mesmo perderam o sentido de sua existência social e, portanto, foram suprimidas.

Os padrões de comportamento e de personalidade naturalizados pelos indivíduos e apreciados socialmente correspondem a estruturas e tecidos sociais que caracterizam a sociedade em questão, mas são construídos processualmente e permanecem em constante fluxo. Desse modo, os manuais educativos são resultados de demandas sociais e formativas inerentes à educação das professoras, em seus diferentes momentos, e representam parte importante do que foi esse processo educativo. Com isso, considera-se ser possível perceber diferentes aspectos que representam essa formação – suas características, regularidades e transformações – no que diz respeito aos padrões de comportamento, conduta e personalidade por eles divulgados, bem como aos conhecimentos que integraram esse processo formativo e educaram corporal, emocional e intelectualmente as mulheres.

Assumindo as funções educativas que atravessaram os usos dos manuais adotados na formação de professoras, pretendeu-se, por meio da análise e investigação desses documentos, constatar indícios em torno da educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher que se inseriu nesse processo educativo ao longo do período investigado. Isso só é possível pois eles representaram, disseminaram e também definiram modos específicos de comportamento e uma sensibilidade característica no que se refere às diferentes práticas e relações que envolviam essa formação e, conseqüentemente, os indivíduos ao qual se dirigia.

Além disso, um estudo temporalmente mais abrangente permite a

compreensão dos diferentes aspectos que impulsionaram e definiram essas mudanças, assim como seu direcionamento e suas especificidades, considerando essa figuração específica. Tendo em vista que esse processo é resultado de um longo percurso formativo que se desenvolveu, se consolidou e foi disseminado no decorrer da história da formação de professores no Brasil, almejou-se, com esta investigação, compreender a dinâmica processual intrínseca a essas práticas educativas e a apreensão das estruturas de corporalidade e das estruturas de personalidade difundidas por meio do processo social investigado em seus diferentes momentos.

Seleção e coleta das fontes

Considerando que “as fontes históricas [...] constituem a base empírica que traz legitimidade ao discurso do historiador” (Barros, 2020, p. 22), a seleção do *corpus* documental a ser utilizado como fonte deve ser realizada com clareza, precisão e com vistas para as problematizações elencadas pelo trabalho. Assim, ao propor esta pesquisa tendo como base os manuais educativos, verificou-se a existência de um acervo histórico significativo no que tange aos manuais pedagógicos brasileiros destinados à formação de professores (Silva, 2005) e, ainda, indícios que denotam a inserção de outras tipologias de manuais nesse processo de formação (Cunha, 2005).

Para a definição e seleção das fontes para a pesquisa, foi preciso, primeiramente, encontrar quais foram os manuais adotados na formação de professoras no Brasil. Para tanto, recorreu-se aos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) já realizados em torno da história da formação de professores no Brasil como evidência do uso desses dispositivos pedagógicos. A busca foi empreendida, entre agosto e setembro de 2022, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, a partir dos seguintes descritores: “feminização do magistério”; “escola normal” e “programas de ensino”; “história da formação de professores”; “impressos pedagógicos” e “história da educação”; “história da formação de professores” e “higiene e puericultura”.

Como resultado, foram obtidos aproximadamente 1.500 títulos, dentre os quais cerca de 100 eram repetidos. Uma primeira análise e seleção, baseada no título e no resumo dos trabalhos encontrados, resultou na escolha de 109 títulos considerados relevantes para a busca das evidências. Esses trabalhos foram averiguados considerando o sumário, o conteúdo geral e por meio da busca das seguintes

temáticas no texto: “manual”, “livro”, “livros didáticos” e “compêndio”. Dessa sondagem selecionaram-se aqueles que mencionaram o uso de manuais educativos na formação de professores, identificando-os.

Com as informações coletadas, foi elaborado um primeiro inventário contendo título da tese/dissertação, autoria, localidade estudada, temporalidade e o nome dos manuais mencionados. Algumas das pesquisas encontradas tinham seu enfoque no estudo do manual na condição de *objeto* de investigação (porém, não mencionavam seu uso efetivo na formação de professoras). Tendo isso em vista, passou-se a verificar quais, dentre os trabalhos, continham indícios relacionados à adoção desses materiais na formação de professoras no Brasil. Com base nesse critério, foram identificados 28 trabalhos.

Analisando os títulos dos manuais, verificou-se que havia obras relacionadas a diferentes matérias, abordando diversos conteúdos, e também manuais que não eram diretamente “escolares”, mas que foram utilizados nessas instituições. Como afirma Choppin (2009), ao investigar os manuais utilizados na escola, percebe-se a existência de duas categorias de documentos:

[...] de um lado, aqueles que foram intencionalmente reconhecidos pelo autor ou pelo editor para um uso “escolar”, exclusivo ou não [...]; de outro, aqueles que não foram concebidos com fins educativos, mas que adquiriram posteriormente uma dimensão escolar, seja pelo uso, que não podemos precisar se foi permanente ou generalizado no contexto da escola, seja em virtude de uma decisão administrativa que lhe conferiu explicitamente. (Choppin, 2009, p. 64-65).

A partir da diversidade temática dos manuais selecionados que foram adotados na formação de professoras no período de 1870 a 1970 — desde cartilhas direcionadas às mães até manuais de biologia educacional — e, tendo em vista a categoria historiográfica educação do corpo¹², percebeu-se a necessidade de estabelecer uma forma de organização e seleção dessas possíveis fontes. Assim, a escolha inicial dos manuais a serem coletados se deu com base no entendimento de sua potencial contribuição para a resolução da problemática da pesquisa, o que culminou na seleção de aproximadamente cem manuais.

Esses materiais foram classificados considerando o enfoque formativo

¹² Alguns trabalhos consultados mencionam o uso de manuais de aritmética, história da educação e geografia. Porém, considerando os objetivos desta investigação e a categoria central de análise eleita, entendeu-se que o conteúdo desses manuais pouco, ou nada, contribuiria com a pesquisa.

anunciado. A organização colaborou também para perceber a existência de lacunas temporais no que diz respeito às fontes eleitas; ou seja, ao separar os manuais por temáticas/enfoques específicos, foi possível averiguar se o conjunto documental encontrado daria conta de abranger a temporalidade definida. Uma vez que o intuito da pesquisa foi olhar para uma temporalidade histórica maior, fazia-se necessário um conjunto documental que o contemplasse. Desse modo, os manuais encontrados foram organizados a partir das seguintes temáticas: Maternidade e Puericultura; Educação Moral e Cívica; Etiqueta e Civilidade; Higiene e Biologia Educacional; Psicologia e Psicologia Educacional; Práticas de Ensino; Ginástica Escolar e Trabalhos Manuais.

Haja vista a considerável quantidade de manuais, a etapa seguinte foi localizar os títulos nas bibliotecas e arquivos brasileiros — acessíveis à pesquisadora — a fim de coletar as fontes para a análise. As bibliotecas pesquisadas foram: Biblioteca Pública do Paraná e Biblioteca da Escola “Erasmus Pilotto” (localizadas em Curitiba-PR); Centro de Referência “Mário Covas” e Biblioteca LIVRES — USP (localizadas na cidade de São Paulo); Biblioteca da UNIFESP (localizada em Guarulhos); e Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro).

Após a localização do acervo, realizada via pesquisa *online* nos *sites* das bibliotecas, contactaram-se as instituições a fim de agendar horário e confirmar a possibilidade de coleta do material. No caso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, não foi possível a ida da pesquisadora até a instituição para a coleta dos títulos; além disso, identificou-se que alguns materiais não tinham sua reprodução autorizada devido à Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998)¹³. A equipe responsável pelo acervo da Biblioteca Nacional ofereceu o serviço de digitalização daqueles materiais com reprodução permitida, os quais foram posteriormente disponibilizados para consulta digital por meio do link da BN Digital (<https://bndigital.bn.gov.br/>).

Com a busca, viu-se ainda que alguns manuais estavam disponibilizados para acesso *online* ou em PDF. Apesar da pesquisa em bibliotecas e acervos variados,

¹³ Para além da impossibilidade de reprodução de algumas obras por conta da Lei de Direitos Autorais, verificou-se que nas Bibliotecas Públicas Municipais da cidade de São Paulo, dentre elas, a Biblioteca Mário de Andrade, as reproduções que são autorizadas não podem ser realizadas na íntegra e possuem um preço fixado (estipulado pelo Decreto Nº 63.076/2023 - Item 28.2 da Tabela de Valores: variando de R\$11,80 a R\$35,50 por reprodução, nos casos de obras raras, esse valor é por página). Tal restrição de páginas e o alto valor cobrado pela reprodução, impossibilitou o acesso a algumas obras. Uma vez que a pesquisadora mora na cidade de Londrina, no estado do Paraná, e não teria tempo hábil para realizar a pesquisa *in lócus*, permanecendo nas bibliotecas mencionadas tempo suficiente para fazer as análises.

alguns títulos não foram encontrados em nenhuma instituição, e outros, como os situados na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, não tinham a reprodução permitida. Diante da localização dos títulos, em cidades diferentes, a coleta se deu em dois momentos. Em novembro de 2023, a pesquisadora deslocou-se à cidade de Curitiba para a coleta de parte do material, em que foi possível digitalizar cerca de 30 manuais; e, em dezembro do mesmo ano, realizou a coleta dos títulos em São Paulo, com a digitalização de mais 45 manuais.

Conforme relatado acima, durante o processo de busca, coleta, digitalização e sistematização das fontes documentais para a pesquisa, surgiram algumas dificuldades legais e financeiras para acessar certas obras. Em uma reflexão sobre esses contratempos, é oportuno finalizar este tópico recordando uma intrigante história relatada por Chartier (1999):

André Miquel (antigo administrador da Biblioteca Nacional da França) viu-se diante das queixas de um leitor que não conseguia nem consultar, nem o microfilme de um impresso. Ele se dirigiu aos conservadores dizendo-lhes: “Deem-me este livro, que vou destruí-lo imediatamente”. Grande pavor dos conservadores. André Miquel explicou: já que este documento não podia ser consultado na sua realidade material primária e também não era nem microfilmável nem transferível para outro suporte, para que então conservá-lo? Ninguém mais poderia ler seu conteúdo, portanto não importava que fosse destruído ou preservado. É uma pequena fábula que finalmente remete à temática deste diálogo: um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas, sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência? (Chartier, 1999, p. 153-154).

Sobre essa questão, é importante salientar a relevância de valorizar e conservar as obras raras, respeitar os direitos autorais de quem as produziu e, ainda, preservar e incentivar a permanência e existência dos espaços de pesquisa disponíveis em bibliotecas e arquivos. Porém, perante as demandas de pesquisa, a necessidade de produzir conhecimento, de construir novas possibilidades de interpretação do passado e os limites enfrentados pelos pesquisadores, questiona-se: não seria necessário rever algumas regras que envolvem o acesso aos arquivos e acervos? Baseando-se na intrigante questão levantada por Chartier (1999), pede-se licença para reformulá-la: *Sem desconsiderar seu valor na condição de objeto histórico que deve ser preservado, qual a função de uma obra rara se esta não pode ser acessada, reproduzida e utilizada a fim de contribuir com a produção de novas ou diferentes interpretações do passado?*

Cabem, por ora, dois últimos apontamentos importantes no que se refere às fontes documentais usadas no decorrer desta análise. Frente à dificuldade em encontrar esses materiais, o leitor perceberá que, algumas vezes, o período histórico de utilização do manual será anterior à data de publicação do exemplar analisado. Isso porque a coleta dessas fontes ficou limitada às edições disponíveis nos arquivos, o que resultou, de modo geral, no acesso às versões mais recentes. Reitera-se, ainda, que, ao citar os fragmentos dos manuais educativos analisados, optou-se por manter a grafia original dos textos, visando, com isso, preservar a historicidade desses documentos.

No intento de oferecer uma visão geral dos manuais educativos analisados e de apresentar a forma como foram organizados pela pesquisadora, apresentam-se, a seguir, os quadros com os manuais utilizados. Estes encontram-se organizados de acordo com a temática geral abordada. Em cada quadro, constam o nome do manual, o período e o local de circulação, bem como a referência utilizada para identificar o uso do manual. Ressalta-se a opção por manter nos quadros *apenas os manuais efetivamente coletados e utilizados na análise*; aqueles aos quais não se teve acesso não foram mencionados.

Quadro 1 – Maternidade e Puericultura

Manual	Período de utilização	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
CARVALHO, Maria Amália Vaz de. Mulheres e Crianças (Notas sobre Educação). Porto: Ed. Joaquim Antunes Leitão & Irmão, 1880.	Fim Século XIX	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
ALMEIDA, Julia Lopes. Maternidade . Rio de Janeiro: Editora Olívia Herdy de Cabral Peixoto, 1925.	Década 1930	Brasil	ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. Manuais de civilidade e educação : “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio; MURSA, Mario. O Livro das mamães (Noções de Puericultura). 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.	Década 1930	São Paulo	MORANDO, André. O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros . 2021. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
ROCHA, Martinho da. Cartilha das Mães . Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S/A, 1935.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritos-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
STEKEL, Wilhelm. Cartas a uma mãe . São Paulo: Editora Mestre Jou, 1964	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritos-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
NEGROMONTE, Álvaro. A Educação Sexual (Para pais e educadores). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente . 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
COSTA, Clóvis Correia da. Cartilha da Maternidade . Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente . 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VASCONCELOS, Jaime Freire de; LOPES, Carlos Augusto. Livro das Mães . Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1955.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970 : um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas na família . São Paulo: Melhoramentos, 1968.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 2 – Educação Moral e Cívica

Manual	Período de utilização	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
AMANAJÁS, Hygino de. Noções de Educação Cívica : para uso das escolas primárias do Estado do Pará. Belém: Imprensa na Typographia do Diário Oficial, 1898.	Década 1890-1910	Pará	COSTA, Edvando da Silva. Civilizar a nação pela instrução pública : formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909). 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
DORIA, Sampaio. Educação Moral . Bibliotheca de Educação Vol. III. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
KILPATRICK, William Heard. Educação para uma Civilização em Mudança . 12. ed. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1974.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GRANDE, Humberto. A Educação Cívica das Mulheres . Rio de Janeiro: Reper Editora, 1967.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
SALGADO, Plínio. Compêndio de Instrução Moral e Cívica . 5. ed. São Paulo: Editora F.T.D. S.A., 1964.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.
SCHMIDT, Maria Junqueira. Curso de Educação Moral e Cívica . São Paulo: Artes Gráficas Industrias Reunidas S.A. - AGIR, 1970.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.
GARCIA, Edília Coelho. Educação Moral e Cívica na Escola de Primeiro Grau . São Paulo: Livros Irradianes S.A., 1973.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.
ANDRADE, Benedicto de. Educação Moral e Cívica . São Paulo: Editora Atlas, 1978.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.
TELES, Antônio Xavier. Educação Moral e Cívica: introdução à cidadania . 8. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 3 – Etiqueta e Civilidade

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
--------	-------------------	---------------------	-------------------------------------

NEVES, Guilhermina de Azambuja. Entretenimentos sobre os Deveres de Civilidade colleccionados para o uso da puerícia brasileira de ambos os sexos. Rio de Janeiro, 1875.	Década 1890-1930	Brasil	ROCHA, Rita de Cássia Luiza. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
ROQUETTE, José Inácio. Código do Bom-Tom ou Regras da civilidade e de bem viver no século XIX. org. Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.	Década 1890-1930	Brasil	ROCHA, Rita de Cássia Luiza. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
ALMEIDA, Julia Lopes de. Livro das Donas e Donzelas. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1906.	Década 1890-1930	Brasil	ROCHA, Rita de Cássia Luiza. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
GENCÉ, Condessa de. Tratado de Civilidade e Etiqueta. 16. ed., Lisboa: Guimarães Editores, 1963.	Década 1890-1930 Década 1930-1960 Década 1940-1970	Brasil Santa Catarina Rio Grande do Sul	ROCHA, Rita de Cássia Luiza. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. CUNHA, Maria Teresa Santos. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 e 1960. educação. Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005. p. 121-138. ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

PEQUENO MANUAL da Civilidade para uso da Mocidade. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.	Década 1890-1930 Década 1930-1960	Brasil Santa Catarina / Rio Grande do Sul	ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. CUNHA, Maria Teresa Santos. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 e 1960. educação. Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005. p. 121-138.
D'ÁVILA, Carmen. Boas Maneiras: Manual de Civilidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.	Década 1930 Décadas 1940-1970	Brasil Rio Grande do Sul	ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
COMPÊNDIO de Civilidade: Para uso das famílias e dos institutos educativos. São Paulo: Livraria Salesiana Editora, 1930.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

WILSON, Margery. Cortesia: Código Moderno das Boas Maneiras. Traduzido e adaptado por Gilda Marinho. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1945.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
CASTANHO, Iracema Soares. Etiqueta Social. São Paulo: Editora Universitaria Ltda, 1954.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
CARVALHO, Marcelino de. ABC de Boas Maneiras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
CARVALHO, Marcelino de. Guia de Boas Maneiras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
MIRANDA, José Tavares de. Boas Maneiras e outras Maneiras. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

PINHEIRO, Aracoeli Gonçalves. Aparência Pessoal: conselhos a minha filha. Rio de Janeiro: Bruno Buccini Editor, 1965.	Década 1940-1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
---	------------------	-------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 4 – Higiene e Biologia Educacional

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
BURGERSTEIN, Leo. Higiene Escolar. Tradução 3ª edição alemã Dr. Lyon Davidovich. Rio de Janeiro: Atlantida Editora, 1934.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Biologia educacional: noções fundamentais (1892). 21ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1968.	Década 1930 Década 1940-1960 Década 1940-1970	São Paulo Minas Gerais	MORANDO, André. O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros. 2021. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 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. ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. Noções de Hygiene: Livro de leitura para as escolas. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia; Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1914.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
MELLO, Baltazar Vieira de. Hygiene Escolar e Pedagogia. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RICARDO, Aristides. Biologia aplicada à Educação (para uso de estudantes e professores). São Paulo: Saraiva, 1948.	Década 1940-1960 Década 1940-1970	São Paulo Minas Gerais	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. ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
GOMES, Fernando A. Magalhães. Faça seu filho feliz (Higiene mental da criança e do adolescente). São Paulo: Livraria José Olympo Editora, 1951.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
LEX, Ary. Biologia Educacional: Para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
OLIVEIRA, Valdemar de. Higiene e Puericultura (Para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil). Recife: Editora do Brasil S.A., 1954.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COELHO, José Guerra Pinto. Introdução à Biologia Educacional (Para os Cursos de Formação e Escolas Normais). Belo Horizonte, 1959.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970 : um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
YAHN, Mário. Higiene Mental . 3ª ed. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf S.A., 1962.	Década 1940-1970	Minas Gerais	ROCHA, Célia Aparecida. A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970 : um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 5 – Psicologia e Psicologia Educacional

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
CLAPARÈDE, Édouard. A escola e a psicologia experimental . Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
GEENEN, Henrique. Temperamento e Caracter sob o ponto de vista educativo . São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
RAMOS, Arthur. Educação e Psychanalyse . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937) . 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PIMENTEL, Iago Victoriano. Noções de Psicologia: aplicadas à educação. 9ª edição revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.	Década 1930	Espírito Santo Mato Grosso	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritos-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. PESSANHA, Eurize Caldas; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Duas Práticas Pedagógicas na Formação de Professores Brasileiros na Década de 1930: livros e cadernos. História da Educação, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 139-166, jan/abr. 2009.
CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. Edição revista. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1956.	Década 1940-1960	São Paulo	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.
SANTOS, Theobaldo Miranda. Noções de Psicologia Experimental. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.	Década 1950-1970	Paraná	FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das escolas normais Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
FLEMING, Mary Charlotte. Psicologia Social da Educação. Tradução de Lavinia Costa Raymond. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.	Década 1950-1970	Paraná	FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das escolas normais Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

CASASANTA, Guerino. Manual de Psicologia Educacional . 4ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1961.	Década 1950-1970	Paraná	FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971 : a trajetória das escolas normais Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
---	------------------	--------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 6 – Práticas de Ensino

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
Cartilha Maternal (João de Deus)	Década 1850-1880	Bahia; Maranhão; Minas Gerais; Paraíba	FRANÇA, Franciele Ferreira. Um inventário de saberes, um repertório de fazeres : modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-1892). 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Curso Prático de Pedagogia (Jean Baptiste Daligault)	Década 1860-1890 Década 1850-1890 Década 1870-1890 Década 1880	Paraíba Santa Catarina São Paulo Alagoas	ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. “A justa medida do progresso dos alunos”: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. PEREZ, Tatiane Tanaka. História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e escola. 2012. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. SANTOS, Regina Brito Mota dos. Saberes destinados à formação de professores em Alagoas: O Compêndio de Pedagogia Prática (1886) de Joaquim José de Araújo. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
Lições de Coisas (Saffray)	Década 1860-1890	Paraíba	ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores (Norman Allison Calkins)	Década 1860-1890 Década 1850-1890 Década 1910-1930 Década 1930	Paraíba Santa Catarina Espírito Santo	ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. “A justa medida do progresso dos alunos”: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. 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. LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
--	--	--	---

Pedagogia e Metodologia (Camillo Passalacqua)	Década 1850-1890 Década 1870-1890	Santa Catarina São Paulo	SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. “A justa medida do progresso dos alunos” : avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. PEREZ, Tatiane Tanaka. História da formação de professores em São Paulo (1875-1894) : intersecções entre os ideais de professor e escola. 2012. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
Princípios de Pedagogia (José Augusto Coelho)	Década 1850-1890	Santa Catarina	SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. “A justa medida do progresso dos alunos” : avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
Compêndio de Pedagogia (Dario Velloso)	Década 1900	Paraná	GONÇALVES JUNIOR, Ernando Brito. O impresso como estratégia de intervenção social : educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937). 2011. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
A arte de ensinar (Emerson E. White)	Década 1870-1930	São Paulo	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores : o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Teoria da Educação (João Cesca)	Década 1870-1930	São Paulo	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Methodos americanos de educação geral (Omer Buyse)	Década 1870-1930	São Paulo	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Didática (João Toledo)	Década 1870-1930 Década 1930	São Paulo Mato Grosso	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. PESSANHA, Eurize Caldas; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Duas Práticas Pedagógicas na Formação de Professores Brasileiros na Década de 1930: livros e cadernos. História da Educação , Pelotas, v. 13, n. 27, p. 139-166, jan/abr. 2009.
Escola Brasileira (João Toledo)	Década 1870-1930	São Paulo	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Planos de Lição (João Toledo)	Década 1870-1930	São Paulo	OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Lições de Cousas: noções da vida prática (Félix Ferreira)	Década 1910-1930 Década 1930	Santa Catarina Espírito Santo	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. LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
Princípios de Pedagogia (José Augusto Coelho)	Década 1910-1930	Santa Catarina	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.
Como se ensina? (Sampaio Doria)	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
Lições de Pedagogia Geral (Alberto Pimentel)	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

Tratado de Pedagogia (Monsenhor Pedro Anísio)	Década 1930-1940	São Paulo	LEITE, Maria Adélia Clementino. Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945) . 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
Práticas Escolares (Antônio D'Ávila)	Década 1930-1940 Década 1940-1960 Década 1950-1970	São Paulo Minas Gerais	LEITE, Maria Adélia Clementino. Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945) . 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 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. PINTO, Helder de Moraes. A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970 . 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
Pedagogia Científica (Aguayo)	Década 1930 Década 1940-1960	Mato Grosso São Paulo	PESSANHA, Eurize Caldas; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Duas Práticas Pedagógicas na Formação de Professores Brasileiros na Década de 1930: livros e cadernos. História da Educação , Pelotas, v. 13, n. 27, p. 139-166, jan/abr. 2009. 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.

Manual da Pedagogia Moderna (Everardo Backheuser)	Década 1940-1960	São Paulo	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.
Didática da Escola Nova (Aguayo)	Década 1940-1960 Década 1950-1970	São Paulo Minas Gerais	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.
Noções de Prática de Ensino (Theobaldo Miranda Santos)	Década 1894-1960	São Paulo	BUENO, Manuela Priscila de Lima. Manuais pedagógicos e programas de ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

Metodologia do Ensino Primário (Theobaldo Miranda Santos)	Década 1894-1960 Década 1950-1970 Década 1930-1970	São Paulo Rio Grande do Norte São Paulo	BUENO, Manuela Priscila de Lima. Manuais pedagógicos e programas de ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971). 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975). Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
Sumário de Didática Geral (Luiz Alves de Mattos)	Década 1940-1960	São Paulo	BUENO, Manuela Priscila de Lima. Manuais pedagógicos e programas de ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
A educação funcional (Edouard Claparède)	Década 1950-1970	Paraná	FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das escolas normais Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

Introdução à educação (Willian F. Cunningham)	Década 1950-1970	Paraná	FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das escolas normais Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
Introdução à Pedagogia Moderna (Theobaldo Miranda Santos)	Década 1950-1970	Rio Grande do Norte	DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971). 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
A escola primária: organização e administração (Theobaldo Miranda Santos)	Década 1950-1970	Rio Grande do Norte	DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971). 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
Manual do Professor Primário (Theobaldo Miranda Santos)	Década 1950-1970 Década 1930-1970	Rio Grande do Norte São Paulo	DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971). 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975). Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
A arte de ensinar (G. Hight)	Década 1950-1970	São Paulo	REIS, Viviane Cássia Teixeira. A história da didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira - Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975). 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

Metodologia do Ensino Primário (Afro do Amaral Fontoura)	Década 1930-1970	São Paulo	LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975) . Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
Leitura na escola primária (Juracy Silveira)	Década 1930-1970	São Paulo	LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975) . Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
Ensinando à criança (Alaíde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo)	Década 1930-1970	São Paulo	LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975) . Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem (Roger Cousinet)	Década 1930-1970	São Paulo	LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975) . Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.
Pedagogia do nosso tempo (Ricardo Nassif)	Década 1970	Paraná	IEEL, Instituto Estadual de Educação de Londrina. Arquivo de documentação histórica . Londrina, PR. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 7 – Ginástica Escolar

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
Manual teórico-prático de ginástica escolar (elementar e superior) destinado às escolas públicas, colégio, liceus, escolas normais e municipais (Pedro Manoel Borges)	Década 1890-1910	Minas Gerais	FONSECA, Daniela Flavia Martins. Prescrições sobre higiene na cidade e na escola normal : São João del-Rei, final de século XIX e início do XX. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

Compêndio de Gymnastica Escolar (Arthur Higgins)	Década 1890- 1940	Rio de Janeiro	AVELAR, Ana Claudia. Uma ginástica que também se lê : a produção do Compêndio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins (1896-1934). 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
--	----------------------	----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 8 – Trabalhos Manuais

Manual	Período de adoção	Local de circulação	Evidência de uso (Tese/Dissertação)
A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes (Corintho da Fonseca)	Década 1930	Espírito Santo	LAUFF, Rafaelle Flaiman. Diretrizes para formação de professores espíritosantenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937). 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes (Corintho da Fonseca)	Década 1940- 1970	Rio Grande do Sul	ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): abordagem histórica na formação de professoras. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com o intuito de explicitar o percurso analítico adotado, esta tese estrutura-se em oito capítulos. Considerando que este trabalho utiliza a categoria historiográfica educação do corpo, pensada à luz da teoria de Norbert Elias, e tendo em vista a lacuna de sistematizações expressivas nessa direção, o segundo capítulo, intitulado *“Educação do Corpo: em busca de uma perspectiva processual e figuracional”*, apresenta os diferenciais e as contribuições interpretativas proporcionadas por essa abordagem para a definição desse fenômeno social.

No terceiro capítulo, denominado *“A mulher ‘ignorante’ ou a mãe ‘esclarecida’: o papel dos manuais de maternidade e puericultura na formação das professoras”*, inauguraram-se as análises dos manuais, com a análise dos Manuais de Maternidade

e Puericultura utilizados na formação de professoras no Brasil. No quarto capítulo, intitulado *“A ‘educação moral da humanidade’: gloriosa responsabilidade e dever indeclinável”*, realizou-se o exame dos Manuais de Educação Moral e Cívica.

No quinto capítulo: *“Sê bonita quando puderes; espirituosa, quando fôr conveniente; mas agradável sempre!’: as noções de etiqueta para as mulheres/professoras”*, a pesquisa foi direcionada à investigação das prescrições previstas nos Manuais de Etiqueta e Civilidade utilizados no processo educativo investigado. No sexto capítulo, *“Pela educação e pela higiene espanquemos a ignorância e afugentemos o desconforto’: os preceitos de higiene na formação das professoras”*, discutem-se as prescrições de Higiene e Biologia Educacional e suas influências na composição da corporalidade e da sensibilidade da mulher futura professora.

Por fim, o capítulo sete é destinado à análise dos Manuais de Psicologia e Psicologia Educacional e denomina-se *“Aprender a conter-se, aprender a inibir-se, é aprender a ter vontade’: a Psicologia como instrumentalização científica da mulher”*, seguido das Considerações Finais deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO DO CORPO: EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E FIGURACIONAL

Muitas são as possibilidades teórico-interpretativas que permitem pensar e realizar investigações em torno da categoria denominada “educação do corpo”. Este capítulo representa uma tentativa de sintetizar aspectos da sociologia figuracional e processual elaborada por Norbert Elias, a fim de contribuir para a compreensão e definição desse fenômeno social. Para isso, a escrita está organizada em dois momentos. No primeiro tópico, apresentam-se e discutem-se alguns dos principais conceitos vinculados à teoria de Elias que colaboram diretamente para a compreensão dessa categoria historiográfica, evidenciando, com isso, os diferenciais e os aportes interpretativos específicos possibilitados por essa perspectiva investigativa. No segundo tópico, desenvolveu-se uma discussão mais aprofundada e direcionada a pensar o conceito de “educação do corpo”, categoria interpretativa central na realização deste trabalho.

A categoria historiográfica “educação do corpo” é elemento de análise fundamental para compreender os fenômenos humanos e sociais, pois a internalização de comportamentos e sentimentos específicos sustenta e equilibra — e, em alguns processos, de forma relacional, modifica — a vida em sociedade em suas diferentes figurações. Esses padrões e códigos de comportamento e de personalidade, naturalizados pelos indivíduos, provêm de um complexo processo formativo que se define e se transforma em interdependência com o tecido social e de acordo com as redes de relações que, no decorrer da história, integram os indivíduos em sociedade. Assim, entender a educação do corpo em diálogo com Norbert Elias significa percebê-la como um “[...] processo histórico no qual os indivíduos encontram-se imersos no decorrer de toda a sua existência e que resulta na constante aprendizagem de comportamentos, sentimentos, gostos, condutas e hábitos internalizados” (Cardozo; Honorato, 2020, p. 155).

A fim de caracterizar esse processo, que envolve a educação da corporalidade e da sensibilidade dos indivíduos, emerge como primeiro apontamento o desafio de definir uma nomenclatura congruente com a perspectiva aqui adotada. Usar o termo “educação do corpo” para se referir a esse processo educativo poderia, talvez, indicar uma percepção divergente da abordagem eleita. Em consonância com Norbert Elias, busca-se romper com polarizações dicotômicas, tais como: indivíduo e sociedade,

corpo e mente, corporalidade e sensibilidade, comportamento e emoções. Entendem-se tais dimensões da vida humana como interdependentes e relacionais, que contribuem para a composição do indivíduo como tal e que, por isso, são indissociáveis.

Assim, na tentativa de superar interpretações antagônicas, optou-se pelo uso desse termo, ao lhe conferir um sentido amplo e relacional. Como será explorado a seguir, entende-se que a dimensão humana corporal, bem como seu processo de formação e constituição, ultrapassa o mero funcionamento físico e biológico do organismo, embora esteja intrinsecamente vinculada a ele. Ela compreende aspectos emocionais, sensíveis e comportamentais que caracterizam o desenvolvimento social das pessoas enquanto tais. Tomando como referência interpretativa o trabalho desenvolvido por Norbert Elias (1991; 1994; 1998a; 1998b; 2000; 2001; 2009; 2012) e alguns de seus interlocutores, são discutidos a seguir alguns aspectos que permitem compreender essa dinâmica social de internalização de comportamentos, sentimentos e de uma personalidade singular, socialmente produzida, nos e pelos indivíduos.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL PARA A ELABORAÇÃO DO CONCEITO

Norbert Elias, em seus estudos, identificou mudanças de longo prazo nos padrões e códigos de conduta que direcionaram e organizaram a vida dos indivíduos em sociedade (Veiga, 2022a; Wouters, 2009). Percebeu que os padrões de comportamento (costumes) dos indivíduos eram alterados em consonância com os processos de transformação da estrutura da sociedade ocidental, além de que se desenvolviam sentimentos específicos que eram gradualmente internalizados, tais como vergonha, repugnância e medo, relacionados à regulação e ao autocontrole individual. Esses sentimentos eram necessários à integração social e estavam em acordo com as formas de relação características de determinada estrutura de sociedade.

Elias (1993; 2011) verificou que esses sentimentos e atitudes naturalizados passaram a compor um conjunto de *habitus* e costumes característicos da sociedade, que orientavam a conduta dos indivíduos no âmbito das diferentes figurações sociais. Tais *habitus* sociais conduziam o comportamento dos indivíduos — que gradualmente passaram a se autocontrolar — não apenas no que diz respeito às atitudes e pulsões, mas também ao domínio das necessidades corporais e biológicas.

O *habitus* social, que compõe esse conjunto de comportamentos e costumes, é produzido por indivíduos em relação e, em diferentes proporções, torna-se comum a toda uma sociedade. O processo de internalização desses comportamentos na estrutura da personalidade e o gradativo aumento do autocontrole individual passam a compor o que Norbert Elias chamou de “segunda natureza”, parte do *habitus* vinculada à singularidade do sujeito. Esse movimento integra um processo sócio-histórico de longa duração, denominado por Elias de processo civilizador.

Desse modo, os gestos, movimentos e emoções naturalizados pelos indivíduos corresponderam (e correspondem) à materialização de uma determinada estrutura mental e emocional vinculada a um momento histórico específico do processo de desenvolvimento de sociedade que se estuda. Assim, pensar a educação do corpo como categoria analítica envolve conceber que a dinâmica entre indivíduo e sociedade é interdependente, processual e histórica, já que a formação e constituição do indivíduo social — sua corporalidade, sensibilidade e personalidade — são correlativos e relacionados aos processos históricos de constituição da sociedade (Elias, 2011).

Para compreender as características e o direcionamento das transformações em volta das práticas educativas do corpo, deve-se ter em vista que:

[...] não basta estudar isoladamente cada única fase a qual essa ou aquela declaração sobre costumes e maneiras se refere. Temos que tentar enfocar 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. (Elias, 2011, p. 90).

Os padrões de comportamento e de personalidade — como a corporalidade e as emoções que são internalizadas e naturalizadas pelos sujeitos — são definidos *processualmente*, de forma lenta e gradual, e se constituem, e permanecem se modificando, numa temporalidade histórica muito mais longa e abrangente do que a vida individual. Assim, ressalta-se a importância do olhar direcionado a essa dimensão processual que define, modela e transforma os comportamentos, as emoções e a composição das personalidades dos indivíduos, já que “o processo de educação do corpo vivido por indivíduos em curta e média temporalidade compreende e é resultado de um longo processo que se desenvolveu no decurso histórico” (Cardozo; Honorato, 2020, p. 142).

Por conseguinte, em consonância com os demais processos sociais humanos, os fenômenos históricos que delineiam e definem a educação do corpo encontram-se em permanente fluxo e mudança, sendo dinâmicos e processuais. Ainda considerando essa dimensão histórica e processual, admite-se que:

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. (grifo nosso). (Elias, 1993, p. 231).

Vislumbra-se, portanto, que, para identificar os diferentes aspectos que compõem e modificam a vida dos indivíduos, educando-os corporal e emocionalmente, bem como para compreender suas características e o direcionamento de suas transformações, é necessário considerar o fenômeno investigado em sua historicidade e constante fluidez. Ou seja, deve-se levar em conta a dimensão de *processualidade*, pois ela caracteriza e define os comportamentos, os costumes e as emoções do indivíduo, o que acaba por estruturar e modelar sua existência em sociedade.

Logo, com uma análise processual temporalmente mais abrangente, é possível perceber as características estruturais que envolveram o processo social investigado, tanto em suas regularidades quanto em suas mudanças. Isso contribui para um melhor entendimento de suas particularidades como um fenômeno que integra um movimento educativo mais amplo, histórico e processual, continuamente definido e transformado por indivíduos em relação.

Com isso, um dos diferenciais metodológicos desta teoria é o olhar de longa duração histórica, que propicia uma apreensão processual dos fenômenos sociais. Por meio de recuos temporais mais alargados e da observação das evidências empíricas correspondentes, criam-se possibilidades de análise e de apreensão dos comportamentos e das emoções em sua dimensão processual, relacional e interdependente, como a definição, a transformação e/ou a ruptura de costumes, comportamentos e sentimentos no decurso histórico.

As evidências empíricas mais alargadas trazem luz a problemas específicos e peculiaridades de determinado fenômeno investigativo. Concorde-se com Elias que, ao olhar

[...] cada uma delas isoladamente, [estas] podem ser mal entendidas, como se fossem uma descrição de um estado fixo. Mas, quando percebidas como *stills* de um filme, como conexões de um processo, torna-se possível representar, por meio delas, um grande processo de desenvolvimento. (Elias, 2012, p. 472).

Este é um dos principais objetivos da pesquisa proposta: perceber o *processo* que caracterizou e definiu a educação do corpo da mulher na formação de professoras no Brasil. Portanto, considerar a longa duração histórica que caracteriza o desenvolvimento de uma estrutura social específica (sociogênese) e que define e produz os *habitus* e costumes (psicogênese) a ela correspondentes — em interdependência com outras figurações sociais que integram a sociedade em questão — é essencial para a interpretação do fenômeno aqui estudado. Pois, “[...] os padrões e métodos sociais pelos quais as pessoas constroem os controles dos instintos em sua vida comunitária não são produzidos deliberadamente; evoluem por longos períodos, cegamente e sem planos” (Elias, 1995, p. 56).

Destaca-se, como potente contribuição para pensar a educação do corpo da mulher, o entendimento do conjunto de *habitus* sociais que compõem e caracterizam a vida em sociedade, definindo e divulgando comportamentos e sentimentos específicos. Os *habitus* constituem os indivíduos e fazem parte de um movimento contínuo de transformação da própria sociedade, correspondendo à sua estrutura e às suas formas de organização social — e às mudanças que acontecem no decorrer do espaço e do tempo — e, desse modo, não podem ser percebidos nem analisados fora dessa relação interdependente. Com isso, evita-se “[...] uma projeção de critérios atuais sobre sociedades que não tinham as mesmas condições de vida” (Elias, 2012, p. 476), ou seja, evitam-se interpretações anacrônicas repletas de julgamentos e leituras superficiais que isolam o fenômeno em si mesmo.

Norbert Elias identificou que “[...] certas evoluções fundamentais só são compreensíveis em larga escala, na longa duração da sucessão das formações sociais e das transformações das estruturas psicológicas” (Chartier, 1990, p. 118). Partindo dessa perspectiva teórica e metodológica, busca-se compreender os padrões de comportamento e a estrutura das emoções como característicos da figuração

investigada e resultantes de processos sociais de integração e diferenciação que ocorreram e se modificaram gradualmente no decorrer da história, resultando das relações e tensões sociais existentes na sociedade.

As figurações, para Norbert Elias, são “[...] uma formação social onde se definem de maneira específica as relações existentes entre os sujeitos sociais e onde as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais” (Chartier, 1990, p. 93). São específicas e correspondentes à estrutura da sociedade, às suas formas de organização, às suas redes de interdependência e às divisões sociais características. Também, produzem padrões de comportamento e conduta correspondentes às redes de interdependência que as constituem. Como indicam Dunning e Hughes (2013, p. 52):

Such human interdependencies comprise the nexuses of figurations: shifting networks of people with fluctuating, asymmetrical power balances. Sociologically, the concept directs attention towards shifting patterns, regularities, directions of change, tendencies and counter-tendencies, in webs of human relationships that are always changing over time¹⁴.

Desse modo, para pensar processualmente o fenômeno aqui proposto, é fundamental admitir a existência de dependências recíprocas entre os indivíduos que se encontram imersos em cadeias sociais características, nas diferentes figurações que integram. Pois, dessas relações, são definidos e difundidos códigos de conduta específicos e seus *habitus* correspondentes. A definição desses códigos e costumes é influenciada, ainda, pelos conflitos e tensões características de cada sociedade, com vista para as relações e os diferentes equilíbrios de poder.

Com essa perspectiva, procura-se romper com explicações fragmentadas e imutáveis sobre a elaboração dos comportamentos e das sensibilidades dos indivíduos em sociedade, concebendo as diferentes variáveis (sociais, biológicas e psicológicas) que compõem a produção e a difusão desse fenômeno histórico, todas imbricadas nesse processo. Para isso, apoia-se na pergunta feita por Norbert Elias: “Como é possível que as mudanças psicológicas de longo prazo se tornem

¹⁴ “Tais interdependências humanas compõem o nexo das figurações: redes dinâmicas de pessoas com equilíbrios de poder assimétricos, flutuantes. Sociologicamente, o conceito direciona a atenção para padrão em mudanças, regularidades, direção das transformações, tendências e contratendências, em teias de relações humanas que estão sempre mudando ao longo do tempo” (Dunning; Hughes, 2013, p. 52, tradução nossa).

compreensíveis e explicáveis, se não recorremos às correspondentes mudanças sociais de longo prazo?” (Elias, 2012, p. 478).

Pensar a categoria historiográfica educação do corpo significa considerar a relação interdependente entre a formação da estrutura social e a formação da estrutura psicológica individual a ela correspondente. Pois, para compreender os *habitus* e costumes de determinada sociedade/figuração, é necessário entender o “[...] quadro claro das pressões sociais que agem sobre o indivíduo” (Elias, 1995, p. 19), que, conseqüentemente, modelam e definem os padrões de comportamento e a regulação das emoções necessárias à sobrevivência social em determinado contexto.

Perceber as redes de interdependência e as tensões que representam o modelo das estruturas sociais vigentes é tarefa essencial para compreender esse processo, ponderando as diferenças de poder e as modelações emocionais e corporais experienciadas — e potencialmente modificadas, a longo e médio prazo — pelos indivíduos em relação. Esses processos, que compõem a formação dos costumes de uma sociedade, resultam do entrelaçamento daquilo que Norbert Elias denomina estrutura sociogenética e estrutura psicogenética. Para ele:

[...] os estudos psicogenéticos isolados, sem a mais estreita relação com os estudos sociogenéticos, dificilmente podem ser apropriados para descobrir as estruturas dos processos históricos. No fundo, para essa tarefa, somente está habilitada uma teoria da civilização, que conecta os aspectos psicogenéticos com os sociogenéticos. (Elias, 2012, p. 480).

Para investigar como se definem e configuram os comportamentos e a sensibilidade da mulher na história da formação de professores no Brasil, isto é, a sua educação do corpo, faz-se necessário considerar esse fenômeno em seu contexto social, histórico, figuracional e processual. Isso porque os comportamentos, a corporalidade e as emoções dos indivíduos não são produzidos de forma estanque, mas resultam e integram um processo social que compõe o desenvolvimento da humanidade em seus diferentes momentos históricos, respondendo às tensões e aos conflitos a elas correspondentes e formando estruturas psicológicas e comportamentais específicas. São elaborados, internalizados e também modificados por meio das relações sociais situadas na longa duração histórica, com transformações na estrutura da personalidade das pessoas.

Para Elias, “[...] não se trata de categorias nem de economia universais de psiquismo, mas dos dispositivos variáveis, modelados na sua própria definição e

articulação pelas relações de interdependência originais que caracterizam cada formação social” (Chartier, 1990, p. 117). Sendo assim, a corporalidade, a personalidade e os costumes internalizados pelos indivíduos são definidos e difundidos pelas relações interdependentes entre as figurações que integram uma estrutura social específica. A definição do *habitus* social — costumes, comportamentos e emoções socialmente produzidos e internalizados de forma duradoura — torna-se cada vez mais complexa e diferenciada de acordo com a complexificação das figurações e das funções sociais correlativas à estrutura da sociedade.

Somados aos padrões e códigos de comportamento e conduta que são internalizados pelos indivíduos e que regem a vida “em comum” em sociedade, existem ainda comportamentos, posturas e códigos de conduta que se diferenciam em relação à função ou posição social dos indivíduos e que se definem e se modificam de acordo com ela: “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).

Ao investigar a história dos costumes, a fim de compreender como e por que estes se constituíram em determinada organização social e em um momento histórico específico, é necessário observar os desequilíbrios de poder existentes nas figurações que integram a sociedade. A corporalidade e a personalidade dos indivíduos são produzidas no interior dessas relações e modeladas de acordo com elas, visando à integração social e/ou à exclusão de indivíduos ou grupos que não se enquadram. Aqui, evidencia-se outra importante chave para pensar a educação do corpo da mulher nesse processo histórico desigual.

As relações, os equilíbrios e os desequilíbrios de poder que atravessam as figurações sociais colaboram para a definição dos comportamentos adequados e socialmente valorizados e, ao mesmo tempo, acabam por estigmatizar práticas sociais e até mesmo marginalizar uma corporalidade que não corresponde ao esperado (Elias; Scotson, 2000). Além disso, no que diz respeito à educação do corpo da mulher, deve-se considerar os desequilíbrios nas relações de poder entre os gêneros, que corroboram para a definição dos comportamentos e sentimentos esperados dela, bem como para a determinação dos espaços e figurações sociais aos quais ela poderia ter acesso e daqueles que lhe são “proibidos”.

Considerando os equilíbrios e desequilíbrios de poder existentes nas relações entre os sexos, admite-se que Norbert Elias não se aprofundou em discussões com essa vertente analítica. Porém, ao problematizar tal relação em um de seus estudos, o autor apresenta pistas que podem contribuir com a investigação e interpretação do problema levantado por esta pesquisa. Norbert Elias (2009, p. 241) aponta que:

In society at large, however, men as a social group commanded much greater resources of power than women. Hence the ruling social code relegated women unequivocally to a subordinate and inferior position compared to men¹⁵.

Diante dos gradientes de poder existentes na relação entre homens e mulheres, é possível afirmar que as mulheres se encontram, historicamente, em lugar de desigualdade. Esse desequilíbrio é representado por um código social de conduta, comportamentos e emoções consolidados e transmitidos de forma diferenciada para os sexos feminino e masculino. Tais padrões de comportamento e emoções foram definidos e difundidos historicamente, convertendo-se em costumes e hábitos sociais internalizados pelos indivíduos, compondo uma “segunda natureza” distinta entre homens e mulheres.

Todavia, Norbert Elias reitera que tais códigos não são meros produtos da vontade individual ou construídos ao acaso. Ao contrário, representam “[...] a crystallisation of the development and consequently of the changing power structures of the countries where it is – or was – in use” (Elias, 2009, p. 242)¹⁶. Dessa maneira, as mudanças nas relações de poder entre os sexos não podem ser interpretadas como expressão ou culpa da boa ou má vontade individual ou de um grupo social específico, mas sim como processos de desenvolvimento correspondentes à sociedade e às suas relações de poder como um todo. Abrangendo a compreensão das mudanças nas redes de interdependência que integram as figurações em sua dimensão processual, considerando suas transformações características.

É importante reiterar, ainda, que Norbert Elias rompe com interpretações polarizadas e estáticas, ao indicar a necessidade de uma abordagem fluida que

¹⁵ “Na sociedade como um todo, entretanto, os homens enquanto grupo social detinham muito mais recursos de poder do que as mulheres. Com isso, o código social dominante relegava as mulheres, de forma inequívoca, a uma posição inferior e subordinada em relação aos homens” (Elias, 2009, p. 241, tradução nossa).

¹⁶ “[...] a cristalização do desenvolvimento e, consequentemente, das estruturas de poder em transformação no país em que ele está – ou esteve – em uso” (Elias, 2009, p. 242, tradução nossa).

supere leituras simplificadas e lineares dos fenômenos históricos e sociais, afirmando que:

However, continuous as it was, the process of change did not have the character of a simple unilinear development. With regard to the balance of power between the sexes, the change did not lead from utter subjection of women in the early days to a gradual lessening of the inequality. Instead one discovers within the millennial development several spurts towards a lessening of the social inequalities between women and men – mostly within single social strata and, maybe, with simultaneous or subsequent counter-spurts. (Elias, 2009, p. 243)¹⁷.

Por conseguinte, é essencial considerar que as relações de poder apresentam, historicamente, diferentes nuances e gradientes no interior dos distintos grupos sociais e de suas relações correspondentes; ou seja, no bojo das interações figuracionais, nenhum indivíduo encontra-se isento de gradientes de poder e nenhum detém todas as formas de poder existentes. Esses gradientes colaboram para a elaboração e difusão de comportamentos, condutas e emoções específicas entre os indivíduos, assim como para processos de exclusão e estigmatização.

Tendo em vista as diferentes possibilidades analíticas que permitem a realização da investigação proposta, conforme já explicitado, optou-se pela perspectiva teórica e metodológica desenvolvida por Norbert Elias, considerando-se as potencialidades interpretativas mencionadas acima. Admite-se, ainda, que essa perspectiva teórica – assim como qualquer outra – não dá conta de responder a todas as questões ou solucionar todos os problemas relacionados ao objeto de estudo; porém, é capaz de possibilitar um estudo diferenciado, com um olhar temporalmente mais abrangente, figuracional e processual.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CORPO COMO CATEGORIA HISTÓRICA, PROCESSUAL E FIGURACIONAL

É indispensável, para pensar a educação do corpo dos indivíduos, admitir a relação interdependente e indissociável entre a existência do indivíduo e a existência da sociedade. Para compreender o processo de educação do corpo é fundamental

¹⁷ “No entanto, embora tenha sido contínuo, o processo de mudança não teve o caráter de um simples desenvolvimento unilinear. No que diz respeito ao equilíbrio de poder entre os sexos, a mudança não levou da total sujeição das mulheres nos primórdios a uma diminuição gradual da desigualdade. Em vez disso, percebe-se, ao longo do desenvolvimento milenar, diversos surtos de avanço em direção à diminuição das desigualdades sociais entre mulheres e homens – na maioria das vezes restritos a determinados estratos sociais e, talvez, acompanhados por surtos contrários simultâneos ou posteriores”. (Elias, 2009, p. 243, tradução nossa).

reconhecer que o indivíduo só se torna um ser humano singular, porque o faz no interior de um ou mais grupos humanos, isto é, de figurações sociais. Logo, não existe sociedade sem indivíduos, nem indivíduos sem sociedade (Elias, 1994; 2001).

A vida nas diferentes sociedades se estrutura e se produz historicamente por meio de modos específicos de existência. Os indivíduos em relação, mesmo que de forma não planejada, se organizaram e se organizam de forma específica, o que possibilita a sua existência e a produção e reprodução da sociedade da qual fazem parte e que contribuem para formar. Tal aspecto implica a produção e a transmissão de conhecimentos, padrões de comportamento e relações de dependência entre indivíduos e grupos. Essas dimensões são modeladas por diferentes níveis e relações de poder e de interdependência que são socialmente produzidas.

A fim de sobreviver e se reproduzir como grupo, os seres humanos desenvolveram gradativamente, por meio de um longo processo histórico de desenvolvimento social, a habilidade de gerar conhecimentos/experiências e transmiti-los de uma geração para outra. Com isso, os grupos humanos foram elaborando, na longa duração histórica, características identitárias específicas, conhecimentos, comportamentos e modos de sobrevivência que correspondiam/correspondem a um conjunto de experiências acumuladas e transformadas pelos indivíduos em relação (Elias, 1991).

Tais conhecimentos produzidos, acumulados, transmitidos e passíveis de transformação compõem uma forma específica de experienciar a vida, característica de determinada sociedade, e correspondem ao que Norbert Elias denominou fundo social de conhecimento ou patrimônio de saber (Elias, 1991; 1998b; 2009). Sem o desenvolvimento de processos de comunicação e de transmissão desses conhecimentos, o indivíduo isolado não se orienta e não sobrevive ao mundo. Ou seja, sem a capacidade de transmissão desse fundo social de conhecimento já existente e construído pelas gerações anteriores, o ser humano individual não aprende, não adquire e não desenvolve as capacidades, os conhecimentos e as experiências necessárias para sobreviver, integrar-se socialmente e se individualizar.

A produção da corporalidade e da sensibilidade dos indivíduos também integra o patrimônio de saber da humanidade, sendo um processo histórico que se produz e transforma continuamente. Os comportamentos, sentimentos e padrões de regulação e autorregulação de pulsões e emoções, que compõem o *habitus*, são sociais e fazem parte do repertório de símbolos produzidos pelo grupo. Sendo assim, esses aspectos

da vida humana não se desvinculam dos demais processos sociais a serem investigados. O processo de individualização das pessoas e a educação de sua corporalidade e sensibilidade estão intrinsecamente relacionados e são interdependentes ao desenvolvimento histórico da humanidade enquanto tal.

Ao produzirem, reproduzirem, transformarem e transmitirem experiências, os grupos humanos o fazem produzindo, internalizando e transformando comportamentos, sentimentos, valores e percepções de si e do outro. Esses conhecimentos e modos específicos de comportamento são representados por símbolos sociais correspondentes, produzidos e concomitantemente determinados pelas condições reais de existência e experiência nas quais esses indivíduos se encontram imersos (Elias, 1991).

Tais experiências, saberes e padrões de comportamento produzidos, que compõem o fundo social de conhecimento característico de cada sociedade, são necessários e fundamentais para a produção e a reprodução da vida, bem como para a sobrevivência e a orientação dos indivíduos. Por meio do desenvolvimento social, ou seja, da capacidade das pessoas, situada em figurações sociais, de produzir e reproduzir sua existência e transmitir conhecimentos e experiências entre as gerações, aprimorando-os ou modificando-os, a humanidade e suas relações tornaram-se cada vez mais complexas e diferenciadas.

Conforme discutido no tópico anterior, os indivíduos nascem inseridos em figurações sociais específicas, o que implica condições particulares de existência e de experiência, mais ou menos complexas e diferenciadas conforme a sociedade em questão. Essas figurações se entrelaçam, se ampliam, se complexificam e se transformam de forma contínua e processual, compondo um conjunto de comportamentos, conhecimentos e valores correspondentes, difundidos ao indivíduo por meio de um “processo social de aprendizagem individual” (Elias, 1991).

As possibilidades de educação do corpo dos seres humanos variam e se tornam mais diferenciadas quanto mais complexas forem as redes de interdependência, as relações de poder e os modos de organização da sociedade da qual fazem parte. Assim, desde o nascimento, o indivíduo encontra-se inserido em um contexto específico de possibilidades e de experiências sociais correspondentes, tendo acesso simultâneo a um repertório particular de caminhos comportamentais e emocionais que são aprendidos.

Todo ser humano possui o potencial biológico para se desenvolver e experienciar a vida em sociedade, o qual se manifesta na capacidade de aprender uma língua, de registrar e memorizar experiências e conhecimentos adquiridos, de produzir, reproduzir e transformar comportamentos e modos de viver (Elias, 1991). Por meio da aprendizagem social, proporcionada pelo convívio em grupos humanos, o indivíduo ativa esses mecanismos necessários à vida em sociedade e, conseqüentemente, os incorpora como sua “segunda natureza”, singularizando-os (Elias, 2009). Ao aprender e internalizar comportamentos, conhecimentos, símbolos sociais e experiências produzidos coletivamente, isto é, por estar inserido em uma sociedade, o indivíduo torna-se singular, desenvolve sentimentos, comportamentos, uma personalidade específica e uma autoimagem de si.

Portanto, a vida individual e coletiva, que são indissociáveis, dependem da aprendizagem dos símbolos sociais característicos e produzidos na sociedade (Elias, 1998b). Esses símbolos são elaborados e transformados em um processo de longa duração histórica; relacionam-se e representam tanto as experiências de existência e conhecimento acumuladas pelo grupo quanto as alternativas sensíveis, corporais e emocionais por ele exploradas. Tais símbolos sociais se vinculam à linguagem e à comunicação (Elias, 1991), mas também a formas específicas de comportamento, a costumes e, ainda, a modos de expressão ou contenção de emoções, afetividades e sensibilidades relacionadas à vida social.

Sem as ferramentas de comunicação e orientação proporcionadas pela inserção do indivíduo em uma sociedade, ele não dispõe de elementos simbólicos, comportamentais e emocionais — obtidos pela experiência e pela aprendizagem social — para desenvolver e expressar suas singularidades (Elias, 1994). Ao nascer inserido em grupos sociais específicos, com redes de interdependência características, ele é exposto a possibilidades comportamentais, emocionais e funcionais que são, de certo modo, limitadas e orientadas por essas relações. Assim, a estrutura da personalidade individual se modela e se produz por meio da experiência social e, nesse processo, o indivíduo é educado corporal e emocionalmente.

Situados socialmente em figurações com modos específicos e definidos de relação, inclusive compondo equilíbrios e desequilíbrios de poder, os indivíduos são educados em sua corporalidade e sensibilidade e, em resposta, desenvolvem e internalizam modos específicos de valoração de si e do grupo, bem como afetos e sentimentos de pertença (Elias, 1991; 2000). Por meio desse processo social de

constituição e definição dos valores individuais e do sentimento de pertencimento que se produz, o sujeito se modela e orienta seus comportamentos, emoções e decisões em busca de ser socialmente reconhecido e valorizado, de consolidar a sua existência social¹⁸.

A partir das dependências recíprocas, das relações de poder e do entrelaçamento das redes sociais que determinam e orientam a composição singular do indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, são determinadas e transformadas por indivíduos em relação, a estrutura da personalidade individual e a composição da singularidade do sujeito vão se constituindo. Assim, ao aprender, o indivíduo adquire mecanismos e experiências que, acumulados, possibilitam-lhe tomar decisões e realizar escolhas (mesmo que limitadas no âmbito da sociedade à qual integra). Cabe ressaltar, ainda, que a necessidade de estima, de companhia humana e de relações afetivas é parte integrante e vital da existência humana e influencia diretamente as escolhas individuais e os processos de composição e individualização (Elias, 1991).

Ao experienciar, no decorrer de toda a sua existência, o processo social de aprendizagem individual, o sujeito adquire uma gama de repertórios sociais e aprende seus símbolos correspondentes. Esses repertórios são compostos por modos específicos e diferenciados de comportamento, percepções particulares de emoções, aquisição de sentidos e valores vinculados às emoções, aos impulsos biológicos, etc. Ao adquirir esses repertórios comportamentais e emocionais, o indivíduo – por meio de experiências acumuladas — reproduz, naturaliza e modifica modos também específicos de ser e agir na sociedade, individualizando-se.

Conforme já indicado, o espaço de decisão individual, vinculado às possibilidades de transformação e alteração das tendências de comportamento e personalidade dos seres humanos, é socialmente definido e, de certo modo, limitado, uma vez que ocorre e é proporcionado pela experiência social historicamente situada. Isso não significa, contudo, que se trata de um processo simples e unilateral.

Pelo contrário, o processo de educação do corpo do ser humano, ou seja, a composição de sua corporalidade e sensibilidade, é complexo e envolve o entrelaçamento de múltiplas experiências humanas que são organizadas (mesmo que de forma não planejada), transformadas e transmitidas sob a forma de um fundo social

¹⁸ Entende-se que utilizar o termo “existência social” pode soar redundante uma vez que existir no sentido em que se compreende aqui é social. Entretanto, optou-se por manter a redundância na busca de enfatizar tal característica.

de conhecimento que chega ao indivíduo em formação. Por meio desse processo e da aquisição singular dessas experiências, o indivíduo desenvolve mecanismos e a capacidade de modificar, romper ou acrescentar conhecimentos e experiências a esse patrimônio social.

Além disso, as experiências e conhecimentos aos quais a pessoa terá acesso e dos quais passará a fazer parte, bem como as posições e grupos sociais que integrará e nos quais atuará, não são exclusivos desse indivíduo. Contudo, o sujeito que as vivencia e o entrelaçamento específico das experiências às quais terá acesso são únicos. Assim, a forma como responderá e reproduzirá tais experiências é singular, tal como a maneira como se apropriará do processo de aprendizagem social.

Com a crescente diferenciação e complexificação da sociedade, o indivíduo também experiencia opções cada vez mais complexas de atuação e de percepção dos símbolos e conhecimentos sociais ao seu redor. Nesse processo socialmente situado, determinado e atravessado por relações e possibilidades de poder, os indivíduos tornam-se cada vez mais diferenciados e individualizados no social.

Assim, compreende-se a individualização em sua condição de processo social, pois ela se modela e se constitui de forma exclusiva em cada pessoa imersa em relações sociais específicas. Sem o convívio e a experiência em sociedade, o ser humano não se individualiza, pois a estrutura do seu comportamento resulta de uma modelagem sociogênica das funções psíquicas, definida e transformada por meio da experiência social (Elias, 1994). A imagem que o indivíduo tem de si mesmo, a estrutura de sua personalidade e de seu comportamento resultam do contato com o outro, da aprendizagem do saber já existente, da educação do corpo à qual ele é exposto e por meio da qual experiencia sua existência ao longo de toda a vida.

Portanto, a percepção de si na condição de pessoa diferente só ocorre no indivíduo por meio do convívio com as outras pessoas, por meio da experiência social. Ele só é capaz de se reconhecer e de desenvolver uma autoimagem e uma consciência de si por meio da aprendizagem dos símbolos sociais propiciada pelo convívio com o outro (Elias, 1994). É por meio da inserção em um grupo humano que possui símbolos sociais específicos utilizados para representar e nomear funções, objetos, conhecimentos e experiências, bem como emoções, sentimentos e caminhos comportamentais, que o indivíduo aprende e internaliza uma gama de alternativas vinculadas à sua corporalidade e sensibilidade, e adquire as ferramentas simbólicas para identificá-las e nomeá-las como características individuais. É nesse processo que

se constitui a educação do corpo, por meio do qual ela acontece. Sem o aprendizado dos processos simbólicos que representam, orientam e conceitualizam sentimentos, emoções e comportamentos, não haveria a possibilidade de o indivíduo ter *consciência* de si, de seus sentimentos e de suas diferenças individuais.

Assim, o indivíduo pode ser visto como “moeda e matriz” (Elias, 1994). Ao mesmo tempo em que é educado e modelado por meio da aprendizagem e da experiência social, é na sua individualização que adquire elementos que lhe permitem fazer escolhas e modificar comportamentos, experiências e, em diferentes níveis, contribuir para ampliar ou transformar o patrimônio de saber da sociedade da qual faz parte. A educação do corpo acontece por meio de um processo reticular, produzido no entrelaçamento das relações e interações às quais o indivíduo é submetido e às quais ele responde durante toda a sua existência (Elias, 1994).

Esse processo que caracteriza a educação do corpo é motivado pela necessidade socialmente produzida de comunicação e orientação em um mundo que já possui uma linguagem social e cultural específica, um patrimônio de conhecimento cujo domínio possibilita ao indivíduo existir e relacionar-se socialmente na constituição de sua própria existência. Desse modo, a vida em sociedade compõe um complexo processo de ação e reação no qual as pessoas vivem de forma interdependente. O significado que uma ação tem para quem a produz é co-determinado pela acepção que essa ação tem para os outros; e as ações, sentimentos e comportamentos de uma pessoa influenciam na composição dos de outra (Elias, 1991). Por conseguinte, desde cedo as pessoas aprendem a regular e transformar seu comportamento e emoções e a fazer escolhas que vão definindo e produzindo sua condição de indivíduos singulares, embora delimitados pelo código comum de comportamentos, sentimentos e experiências sociais existentes.

Entende-se que as emoções e seus comportamentos correspondentes não são meras reações inatas, mas sim o resultado da junção entre a capacidade biológica de reagir (por meio do choro, do grito, da risada) e processos aprendidos (como a reação vinculada à vergonha ou a satisfação associada ao prestígio social) (Elias, 2009). Por meio da aprendizagem e da aquisição de experiências sociais atreladas a códigos específicos de comportamento, os seres humanos desenvolvem a capacidade de autorregular reações inatas, bem como de atribuir a elas determinações, valores e significados sociais (Goudsblom, 2009).

Ligados por dependências recíprocas, os indivíduos necessitam, cada vez mais, autocontrolar e dominar seus comportamentos e pulsões. Esse processo se produz mediante a aprendizagem e a interiorização de sentimentos como vergonha e embaraço (socialmente produzidos, definidos e provocados) e se relaciona à maior capacidade de previsão. Como resultado desse processo social de aprendizagem individual, os sujeitos naturalizam sentimentos e comportamentos correspondentes, desenvolvendo uma personalidade específica. Considerando a capacidade de previsão altamente desenvolvida, eles passam a ter a sensação de possuir completa autonomia em relação a outras pessoas, de serem independentes em suas escolhas e ações.

O que se buscou demonstrar até aqui é que todos esses sentimentos, inclusive a percepção de si, são produzidos e só existem por meio do convívio e das experiências aprendidas nas esferas sociais. O indivíduo pensa porque aprendeu a se orientar por meio de símbolos, e o aprendeu por meio da aquisição de uma linguagem que é socialmente específica e foi historicamente produzida e modificada por indivíduos em relação. Assim, o uso da linguagem, da corporalidade, da fala e a elaboração do pensamento individual só são possíveis por terem sido socialmente produzidos e aprendidos, e só fazem sentido considerando a existência de outros indivíduos como receptores (Elias, 1991). Os comportamentos e atitudes individuais, bem como os sentimentos internalizados, também são respostas sociais e formas de comunicação socialmente definidas e projetadas. São direcionados ao outro e modelados em relação ao outro.

A definição e produção de comportamentos e emoções nos indivíduos é um fenômeno que resulta do entrelaçamento característico à estrutura do campo social, da distribuição de poderes (considerando seus equilíbrios e desequilíbrios) e das exigências criadas socialmente nesse processo. Grupos com maiores gradientes de poder possuem, conseqüentemente, maiores alternativas de definir e difundir símbolos sociais que beneficiam sua existência e sobrevivência enquanto tais. Desse modo, é possível identificar a produção de símbolos sociais também como estratégia de poder.

Uma das estratégias de manutenção de poder e *status* social relaciona-se aos processos de estigmatização e estereotipação de corporalidades, comportamentos e emoções vinculados a grupos com menores gradientes de poder. Os indivíduos experienciam o aprendizado de tal forma que internalizam e se identificam com a

imagem dos grupos aos quais pertencem, o que influencia na produção da própria autoestima e da imagem de si. Dessa maneira, ao integrar um grupo historicamente estigmatizado ou estereotipado como inferior — e cujas características corporais, emocionais e/ou comportamentais foram depreciadas socialmente —, a estrutura de personalidade do indivíduo é diretamente influenciada por esses fatores, gerando alicerces profundos em sua composição.

Estes processos de estigmatização são naturalizados pelos indivíduos inseridos nesses grupos e, por isso, não são simples de serem superados e rompidos (Elias; Scotson, 2000). Nesse sentido, considerando o objeto desta pesquisa, destaca-se a relevância das figurações de gênero que, ao longo do tempo, influenciaram e moldaram a maneira como homens e mulheres pensam, sentem, se apresentam e se orientam no mundo. Assim, identificar as relações de poder existentes na estrutura social investigada é elemento basilar para compreender a educação da corporalidade e da sensibilidade dos indivíduos, uma vez que elas refletem diretamente na composição da personalidade individual e grupal.

Por ora, admite-se que o processo de educação do corpo é, ao mesmo tempo, histórico e individual. Histórico porque integra o desenvolvimento social específico de uma sociedade, correspondendo a grupos organizados de indivíduos que modelam, produzem e experienciam esse processo. E individual pois todo indivíduo inserido em um grupo passa por ele e o internaliza de modo singular, individualizando-o (Elias, 1994). À medida que a sociedade se transforma e se complexifica, tornando-se mais abrangente e conectada, os padrões de individualização e as possibilidades comportamentais relacionadas às alternativas de identificação individual também se modificam e se tornam mais alargadas e diferenciadas.

Quanto mais complexas e diferenciadas as estruturas sociais, maiores são as redes de interdependência que entrelaçam a vida dos indivíduos, produzindo dependências recíprocas variadas entre indivíduos e grupos sociais. Com isso, o domínio dos códigos de comportamento e dos símbolos sociais específicos torna-se necessário à manutenção da vida em sociedade e da existência social e corporal do indivíduo.

2.2.1 Mapeando Possibilidades Interpretativas: o olhar para a educação do corpo

através dos manuais educativos

Pensar a categoria historiográfica “educação do corpo” por meio das lentes da sociologia histórica e figuracional de Norbert Elias permite superar o dualismo entre “corpo e mente” no que tange às interpretações relacionadas à constituição da corporalidade, da sensibilidade e das emoções humanas. Ao direcionar o olhar para esse fenômeno educativo, admite-se a composição indissociável das emoções e dos comportamentos humanos como possibilidade interpretativa do processo de longa duração que envolve a existência dos indivíduos.

É por meio da experiência social corporificada que a vida humana em sociedade se materializa. Assim, o corpo pode ser entendido como o organismo vivo que possibilita e potencializa as manifestações das emoções e dos comportamentos humanos, ligadas à capacidade humana de integrar sensibilidades e emoções às suas respectivas formas de manifestação física e corporal.

Ao longo deste capítulo, foram mencionadas algumas características singulares dos seres humanos, tais como: a capacidade de produzir e aprimorar conhecimentos, desenvolver formas específicas de relação social, elaborar e se orientar por meio de símbolos sociais representativos e aprender, memorizar e transmitir conhecimentos. Reiterou-se, ainda, a aptidão humana de produzir sentimentos, emoções, padrões de corporalidade e códigos sociais de conduta vinculados ao desenvolvimento social específico. Essas características representam aspectos relacionados à historicidade inerente à existência humana, transmitida pelos indivíduos entre as gerações.

Verificou-se também que os aspectos simbólicos que compõem a existência humana, como emoções e sensibilidades, padrões de comportamento, valores sociais e condutas específicas, são forjados socialmente, tendo em vista o desenvolvimento social de determinada figuração. A materialização desses elementos simbólicos nas pessoas se dá por meio de sua corporalidade e de sua capacidade de expressão. Assim, a educação do corpo é um processo histórico-social que forma o indivíduo, inscrevendo nele — em sua corporalidade e personalidade — os símbolos socialmente elaborados, o *habitus* social. Ela varia de acordo com as figurações e o desenvolvimento social, sendo transmitida e modificada tanto por meio de ofensivas planejadas quanto de processos cegos. A educação do corpo acontece alicerçada na

potencialidade humana de incorporar, internalizar e singularizar as experiências sociais.

Com isso, é possível afirmar que a educação do corpo é uma categoria que abrange duas dimensões indivisíveis: a individual e a social. A dimensão individual refere-se à composição singular do ser humano que, ao longo de sua existência, é educado e se individualiza por meio das diferentes frentes educativas nas quais se encontra imerso. A dimensão social diz respeito ao “conteúdo” que é produzido, aprendido e transmitido por esse processo; relaciona-se ao que se consolidou e se cristalizou sob a forma de comportamentos, emoções e sensibilidades distintivos de determinado grupo, figuração e sociedade. Essa dimensão ultrapassa o âmbito individual, mas nele se inscreve.

A categoria historiográfica “educação do corpo” permite identificar as *características socialmente representativas* desse processo formativo, os repertórios emocionais e os padrões comportamentais que são transmitidos por esse processo. Com isso, a educação do corpo corresponde ao processo de transmissão de uma corporalidade e de uma sensibilidade que foram socialmente produzidas no decurso histórico e que, em pequenas ou grandes proporções, se constituíram como *habitus*, tornando-se emblemáticas, características e comuns aos membros de determinada sociedade. Ela compõe uma estrutura comum que orienta a corporalidade, a sensibilidade e a composição das emoções individuais. Em outras palavras, a educação do corpo abordada neste estudo refere-se ao processo de difusão de comportamentos, sensibilidades e emoções que foram socialmente consolidados, que representam e simbolizam os modos de ser, sentir e se comportar dos indivíduos em determinada figuração e que se concretizaram como padrões e códigos sociais.

O desenvolvimento social e a historicidade humana correspondem e geram uma gama de emoções, sentimentos e comportamentos próprios desse processo. Quando esses elementos se cristalizam como *habitus* de uma sociedade, compõem o repertório a ser transmitido por meio da educação do corpo. Logo, a educação do corpo pode ser definida como o processo de humanização e identificação social pelo qual os indivíduos são formados, em que o sujeito se individualiza na aquisição de uma “herança social comum” que corresponde à internalização de comportamentos, sensibilidades e emoções específicas, socialmente produzidas e passíveis de mudança no decorrer da história. Desse modo, o comportamento, a afetividade, a consciência moral, a autodisciplina e o controle das pulsões estruturam-se, sendo

adquiridos e modificados pela aprendizagem. A educação do corpo diz respeito, portanto, a esse processo de aquisição e transformação desses códigos e estruturas sociais de comportamentos e emoções na personalidade individual.

Ao buscar identificar as perspectivas e prescrições específicas relacionadas à educação do corpo das pessoas em determinada figuração, faz-se necessário identificar o conjunto dos códigos emocionais e comportamentais que foram produzidos, se consolidaram, foram transmitidos e que, no processo histórico, podem ter sido alterados. Verifica-se, com isso, o repertório de padrões corporais e emocionais consolidados que compõem o processo de formação do indivíduo humano historicamente situado e em movimento.

A educação do corpo é um *produto e processo* sócio-histórico, uma vez que representa o que foi elaborado no decorrer da existência dos indivíduos em sociedade, a modelagem social à qual todos os indivíduos são submetidos durante sua existência, o que envolve o aprendizado e a internalização de valores específicos em relação a si e ao outro, a apreensão de uma autoimagem e a aquisição de comportamentos e de uma sensibilidade igualmente específica. Ao mesmo tempo, é transformada por esse processo de transmissão, ganhando novos predicados e possibilidades comportamentais e emocionais resultantes das experiências e do desenvolvimento social.

Essa realidade social, que corresponde e gera uma gama de emoções, sentimentos e comportamentos que se concretizam como *habitus* e que compõem o conjunto a ser transmitido por meio da educação do corpo, pode ser representada e manifestar-se nas diferentes figurações sociais às quais o indivíduo integra e nas quais se educa. No caso deste trabalho, direciona-se o olhar para a educação do corpo expressa nos manuais educativos, que representam e reproduzem um processo formativo específico e que ocorre em uma figuração igualmente específica.

A análise dos manuais educativos utilizados na formação de professoras no Brasil, por meio de uma perspectiva processual, tem como objetivo identificar quais foram as perspectivas produzidas, consolidadas e transformadas no que tange à educação do corpo da mulher inserida nesse processo educativo. A hipótese considerada é a de que esses materiais podem ser interpretados como uma das ofensivas educativas planejadas e disseminadas intencionalmente e que, por isso, fornecem indícios, explícitos ou não, dos padrões de comportamento e sensibilidade

consolidados e modificados processualmente nessa figuração, difundidos às mulheres em formação.

Planejados intencionalmente e constituindo conteúdos, saberes e percepções específicas relacionadas aos modos de compreender as experiências de vida da humanidade em suas diferentes dimensões, esses conhecimentos reverberam e abrangem também a educação do corpo dos indivíduos, uma vez que são produtos sociais que reproduzem e representam aquilo que está “consolidado” na sociedade e, conseqüentemente, na personalidade dos indivíduos em determinado momento histórico. Desse modo, considera-se, neste estudo, os manuais como um dos possíveis componentes representativos de determinado *habitus* produzido e consolidado na sociedade e na figuração analisada. Por meio de uma análise processual, busca-se identificar as transformações, rupturas e permanências que envolveram esse processo social específico.

Para tanto, cumpre reiterar que, ao tratar a educação do corpo na análise aqui desenvolvida, não se faz referência apenas ao comportamento físico e corporal da mulher, mas também à internalização de sensibilidades e emoções e às suas expressões na corporalidade e na personalidade. Tais aspectos abrangem traços emocionais e corporais característicos vinculados diretamente aos valores sociais historicamente produzidos e transmitidos. Entende-se que um aprendizado específico sobre o valor de determinado comportamento no social pode gerar sensibilidades igualmente específicas, que serão expressas e representadas por ações corporais correspondentes. Dessa maneira, é preciso considerar as relações interdependentes que conectam a produção da corporalidade, da sensibilidade, dos comportamentos, das emoções e, até mesmo, da personalidade, como dimensões representativas do processo de educação do corpo aqui estudado.

Ao identificar as perspectivas e prescrições específicas relacionadas à educação do corpo da mulher em formação de professora por meio da análise dos manuais, almeja-se reconhecer o conjunto de códigos emocionais e comportamentais que foram produzidos, se consolidaram e foram transmitidos às mulheres em formação. Identificando, com isso, o repertório de padrões corporais e emocionais difundidos a essas mulheres e que compuseram parte de seu processo de formação na condição de indivíduos humanos.

Como último apontamento, e considerando a perspectiva teórica e metodológica adotada, convém explicitar que, diante da extensa temporalidade

histórica proposta por esta análise e da organização dos capítulos por temáticas, optou-se por apresentar as informações relativas à sociogênese dos diferentes períodos que compõem os manuais de acordo com as possibilidades de análise oferecidas pelas fontes. Com o intento de evitar a repetição excessiva de dados históricos e de informações sobre o contexto social e político brasileiro, pressupôs-se a habilidade do leitor em estabelecer as conexões necessárias entre as informações apresentadas ao longo do texto.

Para além disso, tendo em vista que o foco deste trabalho foi identificar as prescrições e perspectivas apresentadas pelos manuais, e considerando a densidade dos conteúdos e das interpretações por eles possibilitadas, tornou-se necessário realizar escolhas quanto ao enfoque e às informações que receberiam maior atenção. Nesse sentido, destaca-se que um dos limites desta investigação foi o desafio de articular, com maior precisão, os contextos históricos e sociais aos conteúdos e perspectivas apresentados nos materiais.

3 A MULHER “IGNORANTE” OU A MÃE “ESCLARECIDA”? O PAPEL DOS MANUAIS DE MATERNIDADE E PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

A análise dos Manuais de Maternidade e Puericultura¹⁹ utilizados nas escolas de formação de professoras no Brasil, no período de 1870 a 1970²⁰ almejou verificar as possíveis mudanças e/ou continuidades nos cânones sociais que expressavam padrões emocionais e comportamentais direcionados à educação feminina e que foram difundidos por esses materiais. Alguns desses suportes recomendam, direta ou indiretamente, o seu uso nas escolas de formação de professores (Almeida Júnior; Mursa, 1933; Negromonte, 1939; Rocha, 1935); outros são cartilhas educativas direcionadas às mulheres, “futuras mães”; encontraram-se, também, livros em formato de cartas e conselhos, com um viés mais literário e poetizado.

Apesar de elaborados com diferentes estilos de escrita e se caracterizarem por estruturas diversas, com distinções na forma e no conteúdo, esses materiais foram utilizados nos cursos de formação de professoras no Brasil como instrumentos didáticos, compondo simultaneamente um conjunto de conhecimentos e recursos educacionais e um paradigma de prescrições que foram divulgados às mulheres em formação. Por meio da leitura e análise desses suportes didáticos, buscou-se identificar prescrições e perspectivas formativas e considerar sua provável ressonância na educação do corpo da mulher.

Pensar a educação do corpo da mulher, considerando as perspectivas formativas difundidas pelos Manuais de Maternidade e Puericultura, significa identificar a elaboração e difusão de comportamentos e sentimentos, bem como a possível contribuição desses suportes educativos para a produção e internalização de uma autoimagem específica nesses indivíduos. Nesse sentido, o olhar direcionado para essas fontes pretendeu verificar a transmissão e a valorização de características comportamentais e emocionais que eram consideradas socialmente adequadas para as mulheres em formação de professoras.

¹⁹ A nomenclatura utilizada para se referir a estes manuais foi elaborada pela autora e considerando o assunto/temática abordados nos materiais.

²⁰ Para identificar a adoção e uso desses suportes pedagógicos - conforme já mencionado – recorreu-se a investigações já realizadas sobre as escolas de formação de professoras no Brasil, sendo possível encontrar indícios do uso destes manuais em diferentes escolas de formação no período que abrange a pesquisa. Entende-se, no entanto, que as limitações de acesso a estas informações de forma mais sistematizada é uma lacuna e uma limitação deste trabalho.

Quadro 9 – Manuais de Maternidade e Puericultura

Período de adoção	Manual
Fim Século XIX	CARVALHO, Maria Amália Vaz de. Mulheres e Crianças (Notas sobre Educação). Porto: Ed. Joaquim Antunes Leitão & Irmão, 1880.
Década 1930	ALMEIDA, Julia Lopes. Maternidade . Rio de Janeiro: Editora Olívia Herdy de Cabral Peixoto, 1925.
Década 1930	ALMEIDA JÚNIOR, Antonio; MURSA, Mario. O Livro das mães (Noções de Puericultura). 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
Década 1930	ROCHA, Martinho da. Cartilha das Mães . Rio de Janeiro, Civilização Brasileira S/A, 1935.
Década 1930	STEKEL, Wilhelm. Cartas a uma mãe . São Paulo: Editora Mestre Jou, 1964.
Década 1940-1970	NEGROMONTE, Álvaro. A Educação Sexual (Para pais e educadores). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.
Década 1940-1970	COSTA, Clóvis Correia da. Cartilha da Maternidade . Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
Década 1940-1970	VASCONCELOS, Jaime Freire de; LOPES, Carlos Augusto. Livro das Mães . Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1955.
Década 1970	MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas na família . São Paulo: Melhoramentos, 1968.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.1 “NATUREZA” FEMININA: ANTAGONISMO E COMPLEMENTARIEDADE

Os manuais utilizados na formação de professoras no Brasil, no período inicial da pesquisa proposta (final do século XIX e início do século XX), difundem uma percepção antagônica e conflituosa em torno da ideia de existência de uma “natureza” feminina. Os discursos sustentados nesses suportes denotam a construção de uma concepção específica vinculada à imagem da mulher e à sua relação intrínseca com essa “natureza”, sobretudo por meio de conselhos, com uso de uma fala poética e mais romantizada.

Essa narrativa retratava a mulher como portadora de uma “natureza” essencialmente nociva, uma característica considerada feminina e que precisava ser suprimida e controlada. A mulher era culpabilizada por ceder às suas paixões, era vista como vulgar, fútil e mais propensa a sucumbir aos desejos e histerias²¹. Tem-se,

²¹ “Nos laudos periciais realizados por médicos e alienistas, a personalidade histérica da mulher definia-se por alucinações, sugestionabilidade, discreto fundo erótico e falhas da memória e afetividade”

assim, uma percepção de mulher mais próxima e vinculada aos “instintos biológicos”, de natureza animalesca:

Ignorantes impoem resistência inconsciente às transformações contínuas do progresso. **Retrogradas** por educação e por natureza, cada inovação se lhes affigura ou uma cousa inutil, ou uma cousa perigosa. **Amesquinhadas** pela **profunda escuridão intellectual** em que jazem immersas, em vez de auxiliarem o homem no cumprimento difficil do dever afastam-no pelo **desdem**, desanimam-no pela **frivolidade**, cançam-no com as **exigencias loucas**, gastam-lhe a força, o alento, as aspirações arrojadas e grandes na **satisfação de desejos pueris**, ou lhe destroem a dignidade e lhe annullam a energia obrigando-o a transigir com os **desvairamentos d’uma imaginação doentia**. Mas se as mulheres produzem este effeito funesto confesse-se para bem da justiça que **aos homens se deve o atrazo intellectual em que todas nós estamos**. Sentem elles, e a meu ver sentem muito bem, que para conservar este equilibrio necessário à manutenção da ordem na família e na sociedade, cumpre que a **mulher se não revolte contra a inferioridade a que fatalmente a condemnam as leis, e contra a dependencia a que a condemnam os costumes**. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 9)²².

A escritora portuguesa do final do século XIX e início do século XX, Maria Amália Vaz de Carvalho²³, em seu manual, descreve as mulheres “ignorantes” como retrógradas, amesquinhadas, desdenhadas, frívolas, loucas e dotadas de uma imaginação doentia. Estas são condenadas por “possuírem” condutas e comportamentos instintivos — seja por conta de sua “natureza” ou por sua “profunda escuridão intelectual” — que precisam ser controlados e educados, de modo a suprimir todas essas emoções e comportamentos. A autora identifica esse “atraso intelectual” como uma estratégia usada pelos homens para impedir que as mulheres se revoltassem contra sua inferioridade social. Todavia, defende que educar a mulher seria:

[...] associal-a pela comprehensão o pela sympathia a todos os trabalhos e investigações do homem moderno; **è dar-lhe ao lado d'este um lugar honroso e definido**, não equal pois que são diversas as attribuições de ambos, mas equivalente em direitos e em deveres”. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 11).

(Engel, 2018, p. 337).

²² Reitera-se a opção por manter a grafia original do texto, preservando integralmente a ortografia, os acentos e a pontuação tal como constam no material consultado.

²³ Considerando o objetivo desta investigação, não se aprofunda nos quesitos relacionados à autoria dos manuais nem em seus contextos individuais de produção. Ainda assim, considera-se pertinente fornecer breve informação sobre a autoria de cada manual.

A mulher é apresentada nesse manual como um ser que possui traços que precisam ser extintos, modificados e controlados por meio da educação. O discurso que embasa esse argumento é o da necessidade de prepará-la para exercer sua função na sociedade; ou seja, ela precisaria ser instruída para ser uma boa companheira do homem e uma boa mãe. Ao utilizar uma narrativa austera e crítica, a autora condena as mulheres por suas possíveis atitudes e comportamentos, inferiorizando-as e as culpabilizando.

Ao condenar o comportamento feminino, vinculando-o a desejos e paixões e identificando-o como fútil e vulgar, possivelmente difunde-se, no processo educativo do corpo das mulheres em formação de professora, a importância de evitar e controlar tais sentimentos e emoções. Ao mesmo tempo, ao enfatizar a importância de a mulher se apresentar de forma honrosa e digna, controlando-se e agindo de maneira discreta e respeitável, disseminam-se expectativas sociais direcionadas ao seu comportamento e à sua personalidade.

Considerando o contexto de circulação desse manual (final do século XIX e, possivelmente, início do século XX), Rago (1985) identifica a ascensão de um “novo modelo normativo de mulher” que se manifesta inicialmente entre as moças das famílias mais abastadas, mas que progressivamente se propaga também às mulheres das classes trabalhadoras.

Influenciado pelas exigências de urbanização e desenvolvimento industrial que começavam a se delinear em alguns centros políticos e econômicos do Brasil, esse modelo pautava-se na construção da representação de uma mulher como “[...] esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva mas assexuada”, em um momento em que sua presença passa a ser solicitada “[...] no espaço público das ruas, praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho” (Rago, 1985, p. 62).

Assim,

Vista como uma soma desarrazoada de atributos positivos e negativos [...], a mulher transformava-se num ser moral e socialmente perigoso, devendo ser submetida a um conjunto de medidas normatizadoras extremamente rígidas que assegurassem o cumprimento do seu papel social de esposa e mãe. (Engel, 2018, p. 332).

Paralelo a esse processo educativo que priorizava a contenção de impulsos, o controle das emoções e repudiava os comportamentos “nocivos” e socialmente

“perigosos”, a mulher nos cursos de formação de professoras experienciou uma instrução que dava primazia à internalização e à naturalização de um conjunto de comportamentos entendidos como moralmente adequados. Estas deveriam ser educadas para o exercício das funções sociais que lhes eram destinadas, seja como mãe, esposa e, em alguns casos, como professora²⁴. “Neste contexto, não faltaram discursos de que a mulher deveria ser mais educada do que instruída. A sua educação deveria centrar-se na **formação moral**, sendo suficientes pequenas doses de instrução” (grifo nosso). (França et al., 2020, p. 136). Destaca-se, ainda, a relevância atribuída às suas funções em detrimento das do homem.

Ao investigar o processo educativo da mulher, uma característica-chave é a predominância das relações desiguais na balança de poder e a existência de dinâmicas persistentes, como as assimetrias nas chances de poder, que moldaram a constituição histórica das relações entre homem e mulher. Haja vista o processo de civilização dos costumes no Ocidente, é fato que os homens se firmaram historicamente como o grupo com maiores chances e gradientes de poder. Com isso, dominaram as diferentes figurações sociais e a disseminação das perspectivas sobre comportamentos, costumes, entre outros²⁵.

As experiências sociais nas quais os indivíduos estão imersos no decorrer de sua existência, das quais emergem identificações e colaboram para a elaboração de suas singularidades, são produzidas e desenvolvidas em resposta às relações sociais de interdependência e de poder características de cada sociedade. Ao possuir maior coesão como grupo socialmente dominante e com maiores gradientes de poder, foram produzidas experiências sociais de identificação e diferenciação nas quais a imagem e autoimagem do homem foram sendo desenvolvidas como a de um indivíduo superior.

Nesse processo, de forma relacional, uma imagem específica de mulher foi produzida e disseminada, que envolvia uma redefinição e reconfiguração contínuas, impulsionadas em parte pelas afinidades e tensões inerentes entre a posição subjugada da mulher em relação ao homem, por um lado, e, por outro, pela

²⁴ “Algumas, depois de formadas, exerceriam a profissão por toda a vida, enquanto outras a abandonariam em função do casamento ou da maternidade” (Matos; Borelli, 2012, p. 137).

²⁵ Não à toa, expressiva quantidade dos manuais analisados por esta tese são de autoria masculina, correspondendo a aproximadamente 80% do total das fontes.

valorização dos padrões comportamentais e emocionais “femininos” como parte essencial de um processo de civilização.

Como será explorado no decorrer deste capítulo, tais assimetrias de poder persistentes e sua oposição tensional encontram expressão ao longo dos materiais examinados. O fato de alguns desses materiais terem sido escritos por mulheres sugere, também, indícios de que tais ideais de feminilidade foram internalizados. De particular importância, no entanto, foram os modos específicos de expressão dessa dinâmica, nos quais, repetidamente, as mulheres são caracterizadas como necessitando de controle, como se possuíssem comportamentos nocivos por natureza, fossem propensas à expressão de emoções exageradas e apresentassem atitudes que deveriam ser suprimidas e reguladas por meio da educação.

Sem perder de vista os limites das evidências empíricas analisadas, é possível inferir que esse processo tanto refletiu como, em parte, contribuiu para a estigmatização de comportamentos e da expressão de emoções que se desviavam daqueles considerados socialmente apropriados para as mulheres. Construiu-se, gradativamente, uma percepção em torno do que se considerava serem as características intrínsecas de uma feminilidade não permitida, tida como prejudicial e nociva, que servia para posicionar as mulheres em uma condição de inferioridade intelectual, emocional ou social. A necessidade de que as mulheres se contivessem comportamental e emocionalmente era constantemente enfatizada, com a expectativa de que regulassem e adaptassem seus comportamentos e emoções às aspirações sociais.

Júlia Lopes de Almeida²⁶, escritora brasileira do final do século XIX e início do XX, em um manual datado de 1925, apresenta uma narrativa com teor mais romantizado, por meio do uso de palavras mais brandas, de modo a evocar a importância da função feminina:

«O homem tem nas mãos o destino dos povos e a **mãe tem nas mãos o destino dos homens**».

Este aforisma atribue ao papel a mulher na sociedade a **máxima** dentre todas as responsabilidades humanas. Quer dizer que o homem nascido e criado pela mulher, dirigido pela mulher, será tanto mais digno quanto mais sabiamente ela lhe tiver ensinado na infância e na adolescência a respeitar a vida e a considerar todas as suas belezas morais. Mas para sugerir ideais superiores não basta o coração, nem essa espécie de instinto que tão

²⁶ “[...] responsável por uma profusão de escritos que percorrem gêneros de coletâneas escolares, contos, crônicas, novelas, romances, manuais de civilidade, peças para o teatro, monografias, conferências, livro de jardinagem e ensaios pacifistas” (Valdez et al., 2023, p. 641).

maravilhosamente segreda ao ouvido das mais cousas encantadoras; é **também preciso cultura, compreensão das paixões e das suas fraquezas**. (grifo nosso). (Almeida, 1925, p. 59-60).

Assim, apesar de, à época, serem quase sempre associadas predominantemente à esfera doméstica, verifica-se um movimento de valorização das funções femininas associadas a essa figuração. Nesse material, a mulher é enaltecida em sua posição social e descrita como responsável por uma grande função: a de educar, guiar e dirigir o homem do futuro. A valorização da função da mulher, classificada como a “máxima dentre todas as responsabilidades humanas”, possivelmente eleva seu valor social e, conseqüentemente, auxilia para a elaboração de uma autoimagem diferente daquela disseminada anteriormente.

Ao classificar a maternidade como uma das maiores responsabilidades humanas, infere-se que é conferido às mulheres, mesmo que de forma limitada, chances de poder, modificando simbolicamente seus caminhos de atuação e atribuindo significado à sua existência social. Apesar de consideradas intelectualmente inferiores, diferentemente do manual anterior, as mulheres aparecem representadas como sujeitos ativos e responsáveis, capazes de alterar comportamentos tendo em vista as responsabilidades que lhes cabem.

O discurso em torno da necessidade de as mulheres “civilizarem” os “piores excessos” de sua feminilidade permanece. No entanto, a abordagem é distinta: elas precisam *autocontrolar* sua “natureza” a fim de serem emocionalmente equilibradas e contidas em seus comportamentos. Segundo a autora, as mulheres precisariam de “cultura”, ou seja, de esclarecimento intelectual, de educação, para alcançarem uma identidade estimada para si mesmas e, assim, educarem “bons” homens. Por meio do aprendizado, da cultura e do esclarecimento, elas “compreenderiam” a si mesmas e aprenderiam a autocontrolar suas emoções, fraquezas e paixões, desenvolvendo um autodomínio “civilizado”, para então se tornarem “agentes civilizadoras” do outro (filhos e maridos).

Ao retratar a mulher como fraca e suscetível a ceder aos desejos físicos e às vulgaridades, ao culpá-la pela falta de “controle” dos instintos e das emoções, difunde-se a percepção de que a mulher seria um indivíduo de “menor” valor; isto é, alguém que, para ter valor, precisa ser modelado, controlado e adequado ao comportamento esperado. Pois necessitavam ser preparadas para exercer suas funções em relação ao homem da melhor forma possível.

Por serem um dos públicos leitores desses materiais, é possível deduzir que as mulheres em formação de professora foram influenciadas e internalizaram uma autoimagem vinculada a essa noção de inferioridade social. Salienta-se, ainda, a necessidade — sempre destacada nesses textos — de a mulher suprimir e controlar seus “instintos, emoções e paixões”, além de conhecer e dominar suas “fraquezas”. Tais discursos ajudam a reforçar os processos de “estigmatização” dos comportamentos femininos tidos como socialmente “inadequados”, estabelecendo-se, assim, uma corporalidade e personalidade a serem evitadas, além de um padrão corporal e emocional a ser almejado e alcançado pela mulher.

Em consonância com a narrativa inicial vinculada à exigência de supressão da “natureza” feminina que cede às paixões e desejos, que se deixa levar por vaidades e futilidades, tem-se o fortalecimento de um discurso que divulga e define padrões de comportamento e de personalidade esperados dessa mulher. Educada em sua corporalidade e personalidade, a mulher deveria controlar pulsões e desejos e evitar sentimentos específicos vistos como nocivos e inadequados, controlando-se física e emocionalmente. Deveria, ainda, internalizar uma postura delicada, ponderada e elegante, sendo sua beleza reflexo de seu esclarecimento intelectual. Com isso, imperava a narrativa de que a mulher precisaria se distanciar da paixão, do comportamento histérico e de suas vaidades. A mulher “boa” era aquela que se sacrifica, preparada para suprimir suas vontades e emoções em detrimento da família, do outro.

Neste processo, constata-se, inicialmente, no final do século XIX e início do século XX, um discurso mais rígido que censurava a “natureza” feminina, indicando a necessidade de esta ser controlada. Já nas décadas de 1920-1930, a importância da educação da mulher é vinculada ao autocontrole civilizado dos comportamentos e emoções. Partindo do discurso da mulher na condição de vulnerável a ceder a desejos e paixões, reforça-se, nos manuais, a necessidade de as mulheres serem moralmente mais fortes, serem esclarecidas e ensinadas a conter esses desejos, comportamentos e traços de personalidade tidos como socialmente inadequados (Almeida, 1925; Almeida Júnior; Mursa, 1933; Carvalho, 1880; Negromonte, 1939; Rocha, 1935; Stekel, 1964).

A mulher foi, então, ensinada e, possivelmente, naturalizou uma percepção específica de si como indivíduo mais *frágil* e *suscetível* ao erro. Nesse contexto, infere-se que internalizou a importância de estar sempre atenta a seus comportamentos,

emoções e reações, controlando-os de forma eficaz, a fim de não apresentar atitudes desviantes. Para além disso, deveria buscar seu aprimoramento pessoal, a fim de contribuir para a elaboração de uma personalidade esclarecida, honrada e moralmente bela, que se distanciasse cada vez mais dos comportamentos “instintivos” e de sua natureza “nociva”.

Ao mesmo tempo, evidencia-se a construção de um argumento apoiado justamente nessa natureza “instintiva/biológica” vinculada ao corpo feminino como justificativa para *reforçar* uma das funções destinadas às mulheres: a maternidade. Partindo da capacidade biológica de darem à luz, estas receberam responsabilidades e um lugar social específico na figuração doméstica e familiar. Assim, enquanto a “natureza” feminina era condenada, deveria ser suprimida e, principalmente, educada, ela também era encarada como a característica e função de maior valor da mulher. O valor e prestígio social ligados a função materna possivelmente contribui para criar uma autoimagem social da mulher com características e posturas intrínsecas e relacionadas à função de ser *mãe*, disseminando-se a importância de ela apresentar e dominar comportamentos e emoções correspondentes ao cumprimento eficiente dessa função.

Essa função é retratada nos manuais do final do século XIX como um dever “providencial”, que deve ser cumprido de forma religiosa e imaculada. Esse processo educacional de mulheres para atuar em função da família consistia em ensiná-las o “valor” do sacrifício em prol de sua responsabilidade no lar; seria educar para a abnegação, para a renúncia de si, como se verifica no fragmento a seguir:

Educar a mulher é leval-a a compenetrar-se do seu **papel providencial na família, e achal-o grande, útil elevado**, digno de saciar as mais levantadas ambições e também — o que é d'uma importancia capital — de pezar como uma responsabilidade tremenda no animo mais altivo. E dar-lhe uma **idéa perfeita do dever e da justiça**, um Ideal a que tendam incessantemente as aspirações do seu espirito, uma religião que a hypocrisia e os cálculos interesseiros não maculem nem amesquinhem, que se resuma para ella no **sacrifício** e no **amor**, mas **sacrifício sem voluptuosidades dissolventes e amor sem extasis hystericos e sem raptos de paixão sensual**. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 11-12).

A necessidade de educar a mulher para a maternidade e suas responsabilidades sociais com o lar e a família aparece claramente no fragmento acima. No entanto, essa “educação” apresenta-se de forma mais rudimentar, menos elaborada, caracterizada pela exigência de apropriação de comportamentos

específicos vinculados às suas responsabilidades na figuração doméstica e familiar. A personalidade da mulher deveria ser baseada no sacrifício e no amor; entretanto, esse amor deveria ser sóbrio, equilibrado, sem grandes nuances ou euforias. Assim, essa educação resumia-se à compreensão de suas funções em relação ao marido, aos filhos e ao lar.

Nos manuais posteriores (década de 1920-1930) identifica-se uma mudança na forma como o discurso é apresentado. A valorização e romantização da maternidade passa a se fazer presente por meio da exaltação da “natureza” feminina, *instintivamente* “materna”, e da *grande responsabilidade* regeneradora destinada às mulheres. O discurso vai se modificando sem, contudo, perder o viés voltado à condenação dos comportamentos femininos julgados como nocivos ou degradantes. Assim, a “natureza” feminina é valorizada ao mesmo tempo em que é rebaixada a um *status* social inferior ao dos homens. Torna-se, portanto, um ideal a ser atingido pelas mulheres, ao passo que se desvela um perigo caso não seja controlada e modelada por meio da educação. É, ao mesmo tempo, uma responsabilidade e um fardo.

Essa mudança acompanha o destaque central dado à exigência de a mulher ser educada a fim de aprender a se autocontrolar. O discurso é de que a maternidade, apesar de ser biológica, parte do “instinto” feminino, é uma função que precisa ser aprendida. Isto é, os comportamentos, as condutas e a aquisição do gosto pela função de “ser mãe” não são instintivas, mas, sim, internalizados e incorporados à personalidade, à corporalidade e à sensibilidade da mulher. Como se observa em alguns dos manuais publicados posteriormente, “a mãe, digna da sua missão, **despertará no espírito e no coração** da filha casadoira **a beleza e o gosto da maternidade**” (grifo nosso). (Negromonte, 1939, p. 162).

Para Monsenhor Álvaro Negromonte, sacerdote católico da primeira metade do século XX e autor desse manual, a mulher precisaria ser ensinada quanto ao gosto e à beleza da maternidade; deveria aprender a dar valor a esse encargo e desenvolver uma autoimagem de si vinculada a esse papel social, o de “mãe”. Precisaria desenvolver as habilidades comportamentais, sociais e emocionais que envolvem tal função, aprender os cânones da maternidade e dominar seus conhecimentos específicos. Afinal, “compreendemos então que para **guiar bem** precisaríamos antes ter sido **mais esclarecidas**” (grifo nosso). (Almeida, 1925, p. 99). E, “no entanto, não pode haver melhor assistente e auxiliar, nos casos de doença, que a **mãe inteligente**,

hábil e bem orientada. Sobre-lhe a **dedicação**, que é **instintiva**” (grifo nosso). (Almeida Júnior; Mursa²⁷, 1933, p. 181-182).

Educar a mulher, nesse sentido, seria envolvê-la na compreensão de sua função no interior da família, ensinar suas responsabilidades, os comportamentos e a personalidade característicos e adequados a essa atribuição. Mas, para além disso, era preciso orientá-la e torná-la esclarecida no que tange aos conhecimentos e habilidades intrínsecos à realização competente desse papel, como, por exemplo: como cuidar de um bebê, como alimentá-lo, como cuidar da casa, como educar os filhos. Assim, além do “autosacrifício”, da renúncia de si e do “amor” — que não é natural, mas *aprendido* —, a mulher deveria dominar as funções e os conhecimentos práticos que envolviam o “ser mãe” e que vinham se delineando socialmente como habilidades necessárias ao cumprimento dessa função.

Sabidamente **quasi todas as moças entre nós não tem a mínima noção** como dar um banho no petiz, como vestil-o, como alimentar-o; muitas desconhecem noções rudimentares de culinária. Felizmente as nossas **escolas normaes** e certos collegios começam a manter **cursos de hygiene infantil, que deveriam ser estendidos às moças de todas as classes sociaes**. Seria vantajoso que as noivas fizessem estagio numa maternidade, ou numa crèche antes do casamento. (grifo nosso). (Rocha²⁸, 1935, p. 139-140).

Nos manuais das décadas posteriores (1930 a 1970), ainda se observa a difusão de um discurso vinculado à exigência de educar a mulher, tendo em vista a aquisição de comportamentos serenos, do autocontrole e de uma sensibilidade específica: “A continuidade da atitude, a serenidade, o domínio sobre si, são indispensáveis na mãe que ambiciona educar os filhinhos. E a influência maternal é decisiva na formação moral do indivíduo” (Almeida Júnior; Mursa, 1933, p. 154). Em simultâneo, a mulher é enaltecida quanto à sua função como “educadora” dos filhos e “companheira” do homem. Destaca-se uma maior valorização social das atribuições exigidas das mulheres e, com isso, a ênfase para a importância de que elas fossem minimamente educadas a fim de realizar as atribuições que lhes eram destinadas naquele momento.

²⁷ Antônio Ferreira de Almeida Junior foi professor e médico higienista; Mário Mursa, co-autor do manual, era ligado ao movimento higienista (não foi possível encontrar mais informações a seu respeito).

²⁸ José Martinho da Rocha foi um acadêmico que se dedicou à pediatria e ao sanitarismo.

A formação das mulheres professoras, a partir do domínio desses comportamentos, conhecimentos e habilidades, era, portanto, duplamente justificada. Por um lado, havia a disseminação da percepção de que ser mãe era o destino “natural” de toda mulher. Por outro, associado a esse primeiro ponto, ocorria a naturalização da ideia de que “se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’” (Louro, 2018, p. 450).

Assim, a propagação dessa concepção ligada à existência de uma inclinação “natural” para o cuidado e a educação das crianças, somada à internalização de uma personalidade abnegada, dedicada e afetuosa, possivelmente colaborou para a produção de um conjunto específico de qualidades, competências e condutas, bem como para a definição de uma personalidade esperada da professora, figurando a educação de sua corporalidade e sensibilidade.

Nas evidências históricas subsequentes, nos Manuais de Maternidade e Puericultura adotados aproximadamente entre as décadas de 1930 a 1970²⁹, verifica-se maior variedade nas estruturas e conteúdos desses materiais. É possível demarcar uma virada no que tange aos assuntos e formatos dos manuais, na qual se identifica um movimento de formalização do conhecimento científico vinculado às práticas de maternidade e aos cuidados com o bebê e a criança, ao mesmo tempo em que permanecem indícios de materiais alinhados ao formato anterior — mais próximos da estrutura de conselhos e cartas direcionados às mulheres.

Observa-se, com isso, uma alteração na relevância dos assuntos abordados: o enfoque, neste momento, era transmitir conhecimentos práticos e mais cientificizados³⁰ em torno dos cuidados com o bebê, a criança e a higiene do lar. Essa transformação é coincidente com as mudanças na estrutura da sociedade, ao seu processo de modernização e urbanização e ao desenvolvimento do conhecimento científico. Para além disso, tem-se a disseminação das práticas higiênicas nas escolas e na formação de professores (França et. al., 2020; Louro, 2018)³¹. Entretanto, nota-

²⁹ O marco temporal é apresentado aqui como referência. Entretanto, não se entende tal divisão como uma ruptura abrupta ou o surgimento de uma “nova fase” completamente diferente da anterior. O que se tem é um *processo educativo* que apresenta transformações, continuidades e flutuações.

³⁰ Classificou-se esses conhecimentos como “cientificizados”, pois estes não eram, necessariamente, conhecimentos respaldados cientificamente, apesar de vinculados ao movimento médico-higienista.

³¹ Estes aspectos foram melhor desenvolvidos no Capítulo 6: “*Pela educação e pela higiene espanquemos a ignorância e afugentemos o desconforto*”: os preceitos de higiene na formação das

se, em alguns trechos mais sutis dispostos ao longo dos conteúdos apresentados por esses manuais, indícios de uma percepção específica de mulher, como indicado abaixo:

[A mãe] infatigável, sem desânimo, paciente e boa, sacrifica tudo, - a **comodidade**, os **prazeres**, a saúde, a própria vida – pelo bem estar da criança. As mães dedicadas, as que de ânimo alegre esquecem o próprio conforto e as **fúteis seduções do mundanismo**, em benefício dos filhos, nunca procuram eximir-se do dever de amamentar. (grifo nosso). (Almeida Júnior; Mursa, 1933, p. 91).

Leia um bom livro; escute música suave e repousante; tenha uma conversa interessante; aprecie a Beleza da natureza... tudo isto faz a beleza do seu filho. Fuja do seu **maior e traiçoeiro inimigo a vulgaridade**. Não se esqueça que se elevando você, eleva seu filho, mas que se rebaixando você, arrasta-o consigo. (grifo nosso). (Stekel³², 1964, p. 18).

Assim, fica explícita a alteração no discurso em relação aos materiais anteriores, em que o centro da discussão não é mais a supressão da “natureza” fútil e vulgar feminina, tampouco a necessidade de autocontrole dos comportamentos exagerados, emotivos e apaixonados da mulher. A mulher, neste momento, é aquela que deve ser educada para obter competências e habilidades sistematizadas e organizadas, direcionadas especificamente às funções a ela destinadas, com um viés científico e intencional. Mas, ao longo dos conteúdos apresentados por esses materiais, ainda pode-se encontrar resquícios de uma percepção específica da mulher como alguém que cede às “fúteis seduções do mundanismo” e que precisa aprender, constantemente, a evitar a “vulgaridade”.

Depreende-se que, apesar da introdução de novos conhecimentos, características comportamentais e emocionais também eram definidas e difundidas às mulheres por meio dessas narrativas. Elas deveriam ser incansáveis, pacientes, bondosas e capacitadas para se sacrificar em todos os aspectos (comodidades, prazeres, saúde), dando “a própria vida” em prol do outro. Para além disso, deveriam “eivar” seu espírito e suas qualidades morais, não para seu próprio aperfeiçoamento, mas objetivando alcançar êxito no cumprimento de sua função como mãe, esposa e/ou professora. A mulher, submetida a esse processo educativo, possivelmente naturalizou uma personalidade submissa, passiva e abnegada, sendo ensinada de

professoras.

³² Wilhelm Stekel foi um psiquiatra austríaco, seguidor de Sigmund Freud.

que suas vontades, desejos e comportamentos deveriam ser definidos e orientados a partir das necessidades dos filhos, do marido e de suas funções sociais.

No decorrer do período analisado, constata-se uma alteração na forma e no conteúdo disponibilizado para essas mulheres em formação de professoras, tornando-se este cada vez mais cientificizado, rigoroso e formalizado. Tal conteúdo, antes direcionado explicitamente à educação do comportamento e da personalidade da mulher, desloca o foco para a educação, o cuidado com os filhos e os conhecimentos vinculados à higiene do lar e à alimentação. Com isso, possivelmente, se modificam alguns comportamentos que deveriam ser internalizados pela mulher.

Naquele momento, ela deveria aprender a ser mais eficiente, esclarecida e organizada. Deveria, ainda, valorizar o asseio, a higiene, o cuidado e a organização do lar, mantendo-o sempre limpo, tendo em vista o bem-estar e a saúde dos filhos e do marido. Infere-se que, como professora, ela deveria dominar tais conhecimentos e naturalizar atitudes de asseio e higiene, tanto como mulher responsável por um lar, quanto para ensinar esses preceitos a seus alunos e manter a organização, disseminando ordem, disciplina e zelo.

3.2 A MULHER *VERSUS* A “SOCIEDADE”?

Concomitante, e de forma imbricada, à difusão inicial de uma concepção da mulher como indivíduo que precisaria aprender a se controlar, a dominar desejos e paixões para realizar as funções sociais a ela destinadas, encontra-se, nas evidências mais antigas, um discurso que desaprovava e afastava a mulher da vida em “sociedade”. A mulher considerada “decente”, boa e respeitada era aquela que “abandona a vida de sala” (Carvalho, 1880), se limitando, encontrando satisfação plena e dedicando-se apenas à figuração familiar.

Nas evidências analisadas, foram achados diversos fragmentos nos quais a vida em “sociedade” é condenada, apresentada como algo fútil e vulgar. As mulheres são aconselhadas a se afastarem desse hábito caso quisessem ser boas esposas e mães. Nos primeiros materiais analisados (datados do final do século XIX e início do XX), a mulher que valorizava a vida em “sociedade”, que comparecia e frequentava festas, era julgada negativamente. O ambiente aceitável e considerado sadio para ela era o doméstico:

Entendemos pois que os esforços de todos os educadores, de todos os que se preocupam com o futuro da sociedade devem convergir para **annullar a mulher dos salões**, e para criar e **fortalecer a mulher da família**. [...] O que nós desejaríamos era vêr na mulher uma **personalidade robusta e consciente**, inacessível às chimeras da sentimentalidade, solidamente e despretensiosamente instruída, tendo todas as noções praticas necessarias para subordinarem o seu destino às **leis do bom senso**, ao alcance de todos os descobrimentos e de todas as conquistas do seu tempo, compreendendo o bello debaixo de todos os seus aspectos; prompta para perdoar o mal mas não para transigir com elle; sabendo resistir-lhe mas sabendo explicar as circumstancias que o attenuam às vezes. Tendo acima de todas as religiões a religião do Bem, sacrificando-se aos seus affectos, mas sacrificando-se principalmente aos seus deveres. Laboriosa como condição indispensável da própria dignidade. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 29-30).

O afastamento das mulheres da denominada vida em “sociedade”, das festas e das possibilidades de frequentar diferentes figurações sociais, é parte de um processo educativo da mulher que foi se desenvolvendo e que, possivelmente, buscava a supressão de comportamentos e emoções vinculadas à satisfação de desejos e paixões, ou seja, ao prazer. A vida em “sociedade” era vista como corruptora da mulher, como algo que iria contra a “família” e que, consequentemente, atrapalharia no exercício de sua função primordial. Desse modo, ensinava-se que elas não poderiam *sentir* e *experienciar* momentos de diversão; seu prazer deveria restringir-se às suas funções na família, modelando sua corporalidade e sensibilidade a essas atribuições. Era necessário desenvolver uma personalidade sólida, consciente de suas responsabilidades, agindo com bom-senso e sacrificando-se em prol dos filhos e do marido.

Nesse processo, delineiam-se concepções específicas nos padrões civilizatórios atribuídos às mulheres, diferentemente daqueles conferidos aos homens. Uma personalidade e uma corporalidade específicas foram elaboradas de acordo com essas experiências permitidas e proibidas, relegando as mulheres à esfera privada e empurrando-as para os bastidores da vida pública, na condição de responsáveis pela criação dos filhos — os homens do futuro — e pelo cuidado e administração do lar. Tais discursos e conselhos colaboravam para gerar, nas mulheres, uma percepção e uma autoimagem de si vinculadas diretamente à figuração doméstica e às suas responsabilidades no lar, vinculadas às representações simbólicas do que seria uma boa mãe e uma esposa ideal, delimitando suas experiências sociais a tais figurações.

Os aconselhamentos em torno da relação da mulher-mãe com a vida social, exterior ao ambiente doméstico, em detrimento de suas responsabilidades no lar, continuam aparecendo nos manuais subsequentes, datados da década de 1930 em

diante. Não obstante, a narrativa se torna mais sutil e menos condenatória, o que indica mudanças nessa relação:

Obstáculos sociais. Muitas vezes, é uma **senhora da sociedade** que se exime da obrigação de amamentar, para não interromper a frequência às **recepções mundanas**, às **festas**, às estações de inverno ou de verão. O diagnóstico está feito: **espírito fútil, inteligência curta, coração árido**. (grifo nosso). (Almeida Júnior; Mursa, 1933, p. 55).

Assim, as “senhoras da sociedade” emergem como uma categoria socialmente aceita, e as festas passam a ser encaradas como “obstáculos sociais”, não mais como “proibições” ou como algo que precisava ser “anulado” da vida das mulheres. Nesse sentido, observam-se indícios de transformações nas alternativas sociais facultadas às mulheres, que passam de indivíduos fechados na esfera doméstica a possíveis “senhoras da sociedade”. A “proibição” inicial transforma-se nesse momento em um “obstáculo”, que deve ser cuidadosamente gerenciado a fim de não comprometer suas obrigações domésticas e maternas.

Ao “diagnosticar” como fútil, sem inteligência e sem coração aquela que renuncia a suas obrigações maternas para se dedicar às “futilidades mundanas”, ensina-se, por meio desse discurso, quais deveriam ser as *prioridades* da mulher e como ela seria vista e julgada socialmente caso não se adequasse a esse padrão. Sendo assim, apesar de a vida social passar a ser possibilitada às mulheres, existiam critérios e normas bem determinados quanto aos limites dessa concessão. Por meio da difusão de princípios específicos em torno do que era considerado de bom tom ou não, definiram-se comportamentos e valores correspondentes que, provavelmente, se relacionavam à busca individual pelo prestígio social, uma vez que a mulher fútil e sem inteligência não possuía valor.

“O **afastamento da vida social** (recepções, bailes, theatros) **é vantajoso** nos primeiros 3 meses de amamentação. Esse recolhimento lhe traz pachorra para dedicar-se ao filho” (grifo nosso) (Rocha, 1935, p. 22). Mediante orientações como essas, que indicam a necessidade do “afastamento da vida social” para priorizar a família e o lar, a mulher foi sendo ensinada em seus comportamentos, atitudes e na internalização de valores vinculados às suas responsabilidades e prioridades.

Assim, disseminavam-se comportamentos e características socialmente valorizadas e prestigiadas, e aquelas que deveriam ser evitadas pelas mulheres. Por mais que a mulher experienciasse — naquele momento — novas possibilidades

comportamentais e de entretenimento, se ela não quisesse ser considerada “fútil, de pouca inteligência e sem coração”, deveria adotar uma conduta coerente, sempre dando preferência ao cuidado da casa e dos filhos, além de possuir uma personalidade discreta, abnegada e diligente.

Já a figura da mulher que trabalha fora de casa começa a aparecer no conteúdo dos manuais a partir de 1930. “Não raro, a mãe (operaria, professora, telephonista, funcionaria, modista) **obrigada** a deixar o lar pela manhã, só voltando à noite, é compellida a instituir amamentação mixta” (grifo nosso). (Rocha, 1935, p. 48). Ao se tornar tópico de discussão, o enfoque está na necessidade de a mulher não abandonar suas responsabilidades no lar. Com vistas para o teor das narrativas encontradas, que a todo momento salientavam a importância de as mulheres não descumprirem suas obrigações domésticas, é possível depreender que o acesso destas à figuração do trabalho — caso não fosse realizado com cautela — representaria um “perigo social” à organização da família e da sociedade.

Sobre o assunto, Rago (2018, p. 588) destaca que, nas décadas de 1920-1930:

Para muitos médicos e higienistas, o trabalho feminino fora do lar levaria à desagregação da família. De que modo as mulheres que passavam a trabalhar o dia todo, ou mesmo parcialmente, poderiam se preocupar com o marido, cuidar da casa e educar os filhos? O que seria de nossas crianças, futuros cidadãos da pátria, abandonados nos anos mais importantes de formação do seu caráter? Tais observações levavam, portanto, à delimitação de rígidos códigos de moralidade para mulheres de todas as classes sociais. As que pertenciam à elite e às camadas médias [...], mas também as trabalhadoras, mães dos futuros construtores da pátria, eram alvos do moralismo dominante.

Destarte, as mulheres encontravam-se inseridas em um processo educativo que as civilizava a fim de serem membros plenos da sociedade, ao passo que eram repetidamente lembradas de suas funções “sagradas” e primordiais no interior da família e do lar. Ensinada quanto às suas prioridades, responsabilidades, possibilidades afetivas e até mesmo às formas socialmente legitimadas de “lazer” no interior desse processo, as mulheres eram educadas em sua corporalidade e personalidade. Nesse contexto, o magistério primário emerge como um nicho profissional considerado ideal para aquelas que necessitavam trabalhar a fim de contribuir financeiramente para o sustento do lar, por envolver o cuidado com as

crianças e ser socialmente concebido como um trabalho compatível com a dedicação doméstica, sendo, em muitos casos, de meio período (Pessanha, 1997)³³.

Difundia-se, ainda, a ideia de que “[...] uma mãe tem deveres sagrados. Aquela que quiser viver plenamente uma vida de **prazer**, deveria **renunciar à maternidade** e às suas **alegrias**” (grifo nosso). (Stekel, 1964, p. 232).

Além disso, para que o aleitamento materno prossiga normalmente, convém evitar os trabalhos pesados, as viagens fatigantes e **só frequentar festas e diversões quando as suas atividades principais estiverem cumpridas**. Para as mães que **trabalham fora** de casa a necessidade de **bem organizar a vida diária é maior ainda**, para que elas não se sintam incapazes de amamentar e de criar os filhos. (grifo nosso). (Vasconcelos; Lopes³⁴, 1955, p. 121).

É possível identificar alterações no teor do discurso direcionado às mulheres, a partir da mesma década. A valorização e romantização da maternidade tornam-se estratégias de convencimento que disseminam às mulheres uma percepção específica dessas funções. Ser mãe era concebido como um dever *sagrado*, que exigia renúncias, mas que a *recompensaria* por meio da alegria do dever cumprido, ao concretizar sua função na sociedade como agente civilizadora dos filhos. Delineia-se, assim, um conjunto de sentimentos e comportamentos que deveriam ser incorporados pelas mulheres, já que elas deveriam ser responsáveis, abnegadas, amáveis, delicadas, comprometidas e organizadas.

A mulher, então, teria que abandonar a si mesma, aos prazeres e às próprias vontades, a fim de se dedicar à função *sagrada* a ela destinada. À medida que as mulheres adentram novas figurações sociais, aumentam-se as exigências de autocontrole e organização, pois, para que fosse possível integrar outros espaços sociais, necessitavam, antes de tudo, cumprir suas obrigações principais como mães e donas de casa. As que trabalhavam fora deveriam ser ainda mais metódicas e autorreguladas.

Considerando a educação do corpo da mulher em sua relação com figurações sociais que vão para além da doméstica, identifica-se um processo que vai

³³ Cumpre reiterar que, embora historicamente consolidado como uma profissão feminina, os equilíbrios e desequilíbrios figuracionais de poder reverberavam no magistério primário, inclusive aqueles relacionados ao gênero, por meio das quais a docência se feminilizou, enquanto as possibilidades de ascensão na carreira permaneceram majoritariamente masculinas. Neste sentido, “enquanto as mulheres permaneciam nas salas de aula, os professores galgavam rapidamente postos de planejamento, direção e chefia” (Demartini; Antunes, 1993, p. 13).

³⁴ “[...] médicos puericultores do Departamento Nacional da Criança” (Vasconcelos; Lopes, 1955).

gradativamente se transformando, no decurso histórico analisado e que, de certa forma, é verificável por meio do discurso encontrado nos manuais. Inicialmente, a mulher é ensinada a romper com as “futilidades mundanas”, a se afastar de eventos sociais, considerados vulgares e corruptores. Ao analisar processualmente essas perspectivas formativas, nos manuais subsequentes — datados a partir de 1930 — evidencia-se o aparecimento da “senhora da sociedade”: aquela que frequentaria outros espaços sociais, mas que deveria gerenciar suas prioridades como mãe, esposa e responsável pelo lar, sendo ainda mais autocontrolada e civilizada, afastando-se dos perigos e influências mundanas corruptoras.

A mulher trabalhadora precisaria ser ainda mais organizada para não deixar de cumprir todas as atribuições a ela designadas. Quanto à mulher em formação de professora, depreende-se que, quando executava essa função, deveria internalizar princípios ligados às responsabilidades na figuração doméstica e com os filhos. Uma vez que, possivelmente, a professora também seria esposa e mãe; quando não, filha. Com isso, possuía obrigações no interior do lar, devendo regulá-las e organizá-las de modo a não prejudicar a vida doméstica.

No que tange ao acesso das mulheres ao mundo do trabalho, alguns apontamentos merecem destaque. Até a década de 1940, as mulheres casadas só poderiam trabalhar fora com a permissão de seus maridos:

[...] somente no ano de 1943 que a legislação brasileira concedeu permissão para a mulher casada trabalhar fora de casa sem a “autorização expressa do marido”. A situação de dependência e subordinação das esposas em relação aos maridos estava reconhecida por lei desde o Código Civil de 1916. (Scott, 2012, p. 23).

É importante notar ainda que, no Brasil, “[...] em 1973 as mulheres compunham cerca de 30% da população economicamente ativa” (Scott, 2012, p. 24). Assim, observa-se o caráter lento e gradual desse processo de inserção das mulheres nas figurações do trabalho. Para além disso, “nos anos 1960, apesar da ampliação de visões alternativas, ainda era tido como altamente desejável que a mulher se casasse, tivesse filhos e pudesse se dedicar integralmente à família depois de casada” (Scott, 2012, p. 24).

Tendo em vista o período analisado e os diferentes processos sociais que delinearão e modificaram a sociedade, é possível identificar indícios de uma mudança processual na posição social ocupada pelas mulheres ao longo da trajetória analisada:

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres. Democracia e participação eram ideias fortalecidas nos discursos políticos. Em geral, ampliaram-se aos brasileiros as possibilidades de acesso à informação, lazer e consumo. As condições de vida nas cidades diminuíram muitas das distâncias entre homens e mulheres. (Pinsky, 2018, p. 608).

Conforme a sociedade se transforma, as relações de interdependência e de poder entre indivíduos e grupos também se alteram. Ao ingressarem no mercado de trabalho e terem acesso — ao menos simbolicamente — aos mesmos direitos e privilégios que os homens, as mulheres iniciaram um processo de alteração de seu *status* social, o que influenciou diretamente a composição de sua corporalidade, autoimagem e personalidade, já não sendo vinculadas apenas à condição de dona de casa e mãe³⁵. Entretanto, ao mesmo tempo em que se tornam mais “iguais” aos homens, suas diferenças são enfatizadas a todo momento:

As distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o “chefe da casa”. Se o Brasil acompanhou, à sua maneira, as tendências internacionais de modernização e emancipação feminina — impulsionadas com a participação das mulheres no esforço de guerra e reforçadas pelo desenvolvimento econômico —, também foi influenciado pelas campanhas estrangeiras que, com o fim da guerra, passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade. (Pinsky, 2018, p. 608).

Essa ampliação das alternativas comportamentais das mulheres, ao integrarem novas figurações sociais, introduziu novas formas de restrição e a necessidade de um autocontrole ainda maior. Agostinho Minicucci, licenciado em Letras e Pedagogia e

³⁵ Reitera-se que a educação da corporalidade e da sensibilidade das mulheres não se limitou às narrativas veiculadas pelos manuais educativos, mas foi também atravessada por outros discursos formativos, entre os quais se destacam as revistas femininas. Ao longo do século XX — especialmente a partir da sua segunda metade — essas publicações tornaram-se importantes fontes de informação e referência para o público feminino. Ao adentrar o espaço doméstico da classe média, as revistas desempenharam papel relevante na educação da corporalidade e personalidade das mulheres, veiculando discursos diversos e, por vezes, divergentes. Em seus conteúdos, coexistia “[...] a preocupação em moldar ‘boas esposas’ (de acordo com o modelo mais tradicional) ao lado da concepção de ‘mulher moderna’ (que não vive exclusivamente para o marido e os filhos e procurar participar ‘mais ativamente na sociedade’)” (Bassanezi, 1993, p. 115-116). Além disso, identificam-se artigos mais ousados, como uma coluna da revista *Cláudia* de autoria de Carmen da Silva (datada da década de 1960), de caráter feminista, que procuravam questionar e romper com os padrões e costumes tradicionais (Bassanezi, 1993).

autor do manual mencionado abaixo, indica que as relações entre homens e mulheres estavam se modificando, assinalando a ampliação dos espaços sociais ocupados pelas mulheres:

Na sociedade de hoje a **mulher vai-se emancipando, tornando-se igual ao homem, com os mesmos direitos, os mesmos privilégios**. Deixou de ser apenas a ‘companheira’ do homem, para tornar-se igual a êle. [...] Ela não é mais a que se preparou para as funções de mãe de família e dona de casa, mas a môça habilitada a, ela própria, ganhar seu sustento, ser excelente companheira, em casa e fora dela. (grifo nosso). (Minicucci, 1968, p. 27).

Sendo designada como “excelente companheira”, dentro e fora de casa, o discurso de “emancipação” e “igualdade” acompanha o da naturalização das funções da mulher no interior da figuração doméstica e reitera a importância de seu papel na relação com o homem. No mesmo manual, integrada à narrativa que aponta essa mudança nas relações e no acesso da mulher a diferentes espaços sociais, é possível detectar o destaque constante à importância da mulher no lar. Por meio de um discurso que eleva o valor da mulher a partir de suas qualidades como orientadora, amante, esteio moral, virtuosa, dedicada e carinhosa, definem-se características específicas à mulher e atribuem-se a ela comportamentos e uma personalidade já delineada socialmente.

Constantemente, reforçam-se sentimentos, emoções e comportamentos que a ela são permitidos e dela são esperados — dentro e fora da figuração doméstica. Assim, a mulher internaliza e reproduz modelos de comportamentos e uma feminilidade específica que foi sendo produzida nas distintas dinâmicas que caracterizaram essas relações no decorrer do tempo:

A espôsa e mãe deverá ser educadora, orientadora, espôsa, amante, dona de casa, esteio moral da família, segurança para os filhos, dedicada, carinhosa, zelar pelo bem-estar da família, incentivadora do marido, honesta, virtuosa. Crêem os homens, em geral, que à mulher compete a educação dos filhos, pois, via de regra, permanece ela mais tempo no lar do que o homem. Sendo o centro do lar e sua figura principal, além de administradora, é educadora, amiga, a pessoa que deve zelar pela economia e a ser conselheira para todos. O homem é o chefe, a autoridade respeitada, o que deve prover as necessidades financeiras. Deve ser também o exemplo de correção nas atitudes e ações. Também deve coadjuvar com a mãe na educação dos filhos e ser o amigo, o conselheiro, o orientador, o rei, o cabeça do lar. (Minicucci, 1968, p. 58).

Como pode ser observado, a mulher aparece, mais uma vez, como elemento central da vida doméstica e na criação dos filhos. As funções a ela reservadas no

interior dessa figuração não se alteram; pelo contrário, caberia à mulher ser ainda mais metódica e organizada para administrar as diferentes responsabilidades que lhe eram atribuídas naquele momento. Incumbida de vários outros deveres, ela precisaria exibir comportamentos como: ser um exemplo moral, ser dedicada, cuidadosa, apoiar o marido, ser virtuosa, responsável pela educação dos filhos, pela gestão do lar e, possivelmente, trabalhar fora de casa. Assim, ao alargar suas experiências e possibilidades de atuação, também eram aumentadas a gama de compromissos e comportamentos que deveria gerenciar, devendo ser ainda mais autorregulada e disciplinada.

Sem perder de vista as dinâmicas sociais que se delineiam no decorrer do tempo e as relações que reforçam socialmente a submissão da mulher ao homem e às responsabilidades domésticas e familiares, não se pode desconsiderar que começam a surgir indícios de mudanças nas chances de poder e de atuação da mulher, que antes tinha sua autoimagem socialmente aceita representada exclusivamente pelo ambiente doméstico e que, aos poucos, passa a ocupar distintos espaços sociais e a exercer diferentes funções.

3.3 DA SUPRESSÃO DA “NATUREZA” FEMININA À LEGITIMAÇÃO DA “NATUREZA” MASCULINA

A educação do corpo da mulher é um processo produzido e elaborado em um tempo e espaço social específicos, oriundo das relações existentes entre indivíduos interdependentes e inseridos em grupos sociais entrelaçados. Nos manuais educativos situados no período histórico inicial da investigação (final do século XIX e início do XX), a autoimagem e a definição da personalidade e dos comportamentos adequados à mulher foram elaboradas e difundidas tendo como base determinante sua relação e seu valor social em detrimento do homem, do grupo social masculino.

Conforme discutido, nesse período, foi-se construindo uma percepção precisa do que seria a “natureza” feminina, difundindo-se uma noção de que a mulher possuía uma natureza que precisava ser contida, controlada e adequada às suas funções como esposa, responsável pela administração do lar e pela criação e educação dos filhos. Esse processo representou e, simultaneamente, acarretou uma prática de estigmatização dos comportamentos e sentimentos considerados “essencialmente” femininos.

Termos como “histeria”, “vulgaridade”, “frivolidade” e fraqueza emocional eram adjetivos constantemente usados para identificar comportamentos *femininos* que precisavam ser suprimidos e controlados, o que culminava, conseqüentemente, em uma prática de estigmatização e, de certa forma, exclusão das mulheres que apresentavam comportamentos “desviantes”, por serem consideradas indivíduos de “natureza” nociva e corruptora.

Nas décadas iniciais do século XX, no Brasil, os comportamentos considerados adequados a cada sexo eram legitimados, entre outros meios, por normas e dispositivos legais. O Código Civil Brasileiro de 1916, além de restringir as possibilidades de atuação das mulheres na esfera social — sendo elas declaradas como “incapazes” e subordinadas ao marido —, também regulamentava a prática sexual feminina. A legislação previa, por exemplo, que o homem poderia solicitar a anulação do casamento caso identificasse que a esposa não fosse mais virgem. Ainda, o pai tinha o direito de deserdar a filha solteira alegando desonestidade, caso descobrisse a perda da virgindade (Brasil, 1916)³⁶.

Como consequência, foram se definindo lugares sociais específicos permitidos a homens e mulheres, bem como possibilidades e limites comportamentais e emocionais demarcados para cada sexo. Desse modo, produziu-se a imagem da mulher como indivíduo ignorante e de menor valor, sendo excluída e, em certa medida, impedida de frequentar e integrar diferentes figurações sociais que extrapolavam a esfera doméstica.

Com o passar do tempo, ocorreram transformações nessas relações e nas funções sociais atribuídas às mulheres, que foram se “emancipando”, mesmo que de forma relativa e limitada, da figuração doméstica e adentrando diferentes figurações sociais. Ainda, os discursos vinculados à necessidade de contenção e supressão dos comportamentos femininos considerados inadequados foram se tornando menos presentes, sendo substituídos por narrativas que evocavam uma mulher esclarecida, autocontrolada, altamente regulada e capaz de dominar os conhecimentos e o senso de responsabilidade exigidos ao cumprimento dessas atribuições. Com isso, observa-se um movimento de alteração na composição e educação da corporalidade e

³⁶ Essas prescrições legais foram, em parte, revogadas com a Lei nº 4.121, de 1962; outras permaneceram até a Constituição de 1988; e algumas só foram modificadas em 2001, com o novo Código Civil (Ferreira; Dias, 2011).

personalidade da mulher, projetada considerando essas novas experiências e demandas sociais.

Conforme indicado no início desta análise, entende-se que a educação da corporalidade e sensibilidade das mulheres foi acompanhada e mediada por relações e dinâmicas de poder que caracterizaram a relação entre homens e mulheres no decorrer do processo investigado. Ainda, constatou-se a presença recorrente da temática do casamento e da vida conjugal nesses suportes didáticos, em que, por meio de orientações e conselhos direcionados às mulheres, possivelmente foi se consolidando uma percepção específica de si em relação ao outro — o “homem”/marido — no que diz respeito à vida conjugal.

Os materiais didáticos indicavam os comportamentos aceitos e esperados das mulheres, assim como os permitidos e consentidos aos homens. Inicialmente, há uma censura à “natureza” feminina, que necessitava ser suprimida e controlada. Simultaneamente, os manuais educativos transmitiam um discurso que consentia e justificava, ainda que implicitamente, comportamentos impulsivos masculinos:

O **homem** que muitos séculos considerou a **mulher um animal inferior e mal domesticado**, fez d'ella movido por influencias que não podemos historiar aqui, o seu **luxo**, a sua **poezia**, o enlêvo das suas horas de ocio, depois novamente a **escrava** dos **seus vícios** ou o **instrumento dos seus prazeres**, e por fim um **mero ornamento social**, um **brinquedo sem importancia**, uma **creança indócil**, ante a qual se curvava, não porque a respeitasse mas porque n'esta falsa e mentida submissão **encontrava novos requintes de prazer**. Não comprehendeu porém que era victima da sua própria injustiça, que a **corrupção da mulher se convertia para elle em gangrena**, que o seu amesquinhamento se lhe communicava em velleza, que a sua ignorância o fazia também retrogradar, que ha relações reciprocas que não podem quebrar-se, e influencias mutuas a que os dous sexos ao mesmo tempo divorciados e unidos, não podem por mais que queiram furtar-se. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 27).

O fragmento acima possibilita perceber a interdependência fundamental entre homens e mulheres, em que os comportamentos de gênero, a corporalidade e a sensibilidade masculina e feminina foram sendo definidos e produzidos de forma relacional naquele momento, em ambas as direções. O homem é criticado pela autora por usar a mulher como fonte de prazer, considerando-a inferior e aproveitando-se de sua ignorância a fim de saciar desejos físicos. Alimentava a natureza “vulgar” feminina para conseguir a submissão da mulher. Essa dinâmica, direcionada a suprir os prazeres masculinos, de acordo com a autora do manual, acabaria por corromper a

mulher, mantendo-a ignorante e convertendo-a em um mal para o próprio homem e para a sociedade.

Nesse ponto, é possível inferir que a principal pretensão da autora no trecho acima não se situa na crítica ao homem por seus impulsos e desejos, mas sim em apontar a importância de que a mulher se tornasse esclarecida e moralmente capaz para realizar suas obrigações, tornando-se uma companheira adequada para o homem. Considerando as relações intrínsecas que delineiam os comportamentos masculinos e femininos e que estes são definidos por dinâmicas de poder interdependente, observam-se tendenciosos desequilíbrios de gênero neste momento.

Eram as condutas masculinas que determinavam e influenciavam diretamente a produção e definição dos comportamentos, da personalidade e do “intelecto” da mulher. Assim, os comportamentos femininos deveriam ser alterados em prol de sua função em relação ao homem, e o problema situava-se na manutenção da ignorância feminina.

Em um manual datado de 1939, tem-se a seguinte assertiva:

Se no **homem a grande fôrça sexual**, a primeira que aparece, a que mais se **salienta é o desejo do prazer**, na mulher este desejo é muito esbatido e vago, Fica quasi sempre silencioso e adormecido antes do casamento. Mesmo no casamento muitas continuam **indiferentes, surdas ao apetite** propriamente dito, - e outras conservam acentuada **repugnância à vida sexual**, só se sujeitando a ela pelo **amor** ao marido e pelo **desejo** de filhos. Sem as manifestações da amizade do espôso e sem os filhos elas nunca se sujeitariam à vida conjugal, que a muitas só infunde aversão, considerada em si mesma. (grifo nosso). (Negromonte, 1939, p. 181).

Observa-se uma clara distinção entre o desenvolvimento da sexualidade masculina e feminina. A eclosão da sexualidade masculina não é questionada; o fato de que os homens possuem o “desejo do prazer” e têm sua sexualidade aflorada é considerado natural e praticamente indiscutível. Já as mulheres não possuem esse mesmo desejo e são retratadas como “indiferentes” sexualmente, desinteressadas e sem “apetite” sexual. De acordo com Negromonte (1939), algumas inclusive apresentam “repugnância” à vida sexual e só se sujeitam a ela com o objetivo de cumprir suas funções como esposa, de satisfazer o marido, e como futura mãe.

Com vista para os discursos formativos iniciais que reiteravam a importância da supressão dos prazeres e desejos físicos por parte das mulheres e da necessidade de contenção emocional e comportamental, pode-se afirmar que essa visão da mulher

como um indivíduo sem desejos e que não busca satisfazer prazeres sexuais está possivelmente ligada ao processo educativo anterior.

Com base nas evidências e em uma análise processual da forma como a mulher foi sendo educada em sua corporalidade e sensibilidade, infere-se que essa prática educativa inicial, que condenava as mulheres que apresentavam comportamentos vulgares, valorizavam uma vida fútil e buscavam saciar seus prazeres, acabou por limitar as suas possibilidades e experiências sensoriais e físicas, controlando-as de tal forma que passaram a reproduzir o comportamento socialmente aceito e esperado, encarado como indiferente ao sexo e aos prazeres do corpo.

A mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado com os filhos e do marido – e das características próprias da *feminilidade*, como instinto materno, pureza, resignação e doçura. Na prática, a moralidade favorecia as experiências sexuais masculinas enquanto procurava restringir a sexualidade feminina aos parâmetros do casamento convencional. (Pinsky, 2018, p. 608-609).

Ao direcionar características, gostos e objetivos sociais específicos como masculinos, e outros como femininos, dissemina-se uma espécie de consentimento aos homens, uma vez que estes possuem “permissão” para sentir e buscar prazeres sexuais, e certo “julgamento” às mulheres que viessem a sentir o mesmo. Nesse processo, os indivíduos são corporal e emocionalmente educados, com a delimitação dos comportamentos e das possibilidades de sublimação permitidos e/ou proibidos, que se dá de maneira diferente para homens e mulheres.

É possível notar, ainda, a relação com o processo educativo anteriormente identificado — aquele que objetivava educar a mulher ao gosto de ser mãe e esposa e que a ensinava a conter qualquer pulsão e emoção mais extravagante —, já que as mulheres são retratadas como indivíduos sem desejos e impulsos sexuais e que procuravam por satisfação no casamento e na família. Em outro manual datado da década de 1960, os desejos para o homem e para a mulher são apresentados da seguinte maneira:

Como nos demais países de cultura ocidental, o **casamento** para a **mulher** constitui a **maior realização de sua vida, bem como o é a dedicação a seus filhos**. Está empreendendo a verdadeira tarefa que, desde criança, **desejou** quando brincava de “casinha”. Para o **homem**, mais importante é seu **trabalho, sua carreira, seu futuro profissional**. O casamento entra na vida de um homem brasileiro como decorrência natural da busca de tranquilidade, continuidade de uma tradição, necessidade de ter filhos que “se orgulhem de um nome”. (grifo nosso). (Minicucci, 1968, p. 16).

Apesar de situados em temporalidades distintas, tais afirmações exemplificam a difusão de discursos que modificam, direcionam e reforçam os comportamentos, as emoções e as possíveis pulsões vistas como adequadas e consentidas aos homens e às mulheres. Do fragmento acima, é possível depreender que a narrativa é elaborada de forma distinta da anterior; é mais envolvente, fluida e indica, de forma contundente, quais são os desejos e as “realizações de vida” para mulheres e homens. O casamento “representa” a maior realização da vida da mulher, já que, por meio dele, ela concretiza seu “desejo” de ter filhos e cumpre com a função para a qual foi preparada desde cedo. Já o homem tem a realização de sua vida ancorada em figurações sociais externas ao doméstico, vinculadas ao trabalho, à carreira e à profissão.

Tais proposições posicionam e delineiam claramente quais são os desejos e pretensões compatíveis com as mulheres e os que não são. Do mesmo modo, para os homens, definem-se outras possibilidades e conquistas sociais. Além disso, ao indicar que os homens se casam para dar continuidade à tradição e para que seus filhos herdem seu nome, evidenciam-se alguns equilíbrios de poder que caracterizam essa relação desigual. O homem, visivelmente, possuía maiores gradientes de poder, e seu lugar social nessa relação era o de “provedor” do nome, da possibilidade de a mulher ter filhos, da efetivação do casamento — aspectos que se apresentavam como a maior realização desejada pela mulher.

Vinculado a esse processo educativo e aos enunciados direcionados à temática do casamento, quando a traição é abordada, as respostas sociais são distintas para homens e mulheres. Quando são as mulheres as responsáveis pela traição, estas são julgadas, condenadas e excluídas socialmente: “Não quero nem falar daquelas **desavergonhadas** que marcam encontros com namorados e amantes, nesses jardins, e levam as crianças consigo. [...] A mãe **frívola**, que **não merecia o título honroso de mãe**” (grifo nosso). (Stekel, 1964, p. 131). Assim, ao exercer o ato de trair, a mulher é vista como “sem vergonha”, frívola e desonrada, como um indivíduo socialmente desviante, que perde prestígio perante o grupo e a sociedade.

Ao serem desprestigiadas socialmente, consideradas frívolas e desonradas, ensina-se às mulheres que, ao cederem a seus desejos e agirem de forma “egoísta”, seriam julgadas e condenadas na esfera social. Além disso, tais atitudes são ainda apresentadas como uma afronta à função que historicamente mais lhes concedeu

valor e prestígio social: a maternidade. Pois, de acordo com o autor, a mulher que traía não “merecia” o título de “mãe”.

As mulheres são, nesse contexto, educadas em sua corporalidade e sensibilidade para se conter, renunciar às suas vontades e controlar suas pulsões e instintos, o que deixa explícita a diferença sobre o nível de autocontrole e autorregulação que lhes era exigido em comparação com o homem. Quando, no mesmo documento³⁷, a mulher indica que pretende se divorciar porque descobriu que estava sendo traída, o autor adverte tal escolha como uma “grave decisão”:

Mas será que você conhece tão pouco sobre a vida? Você não sabe que a **fôrça da tentação é grande, e nosso poder de resistência débil**? Você mesma não tem experimentado a pouca resistência dos diques da moral e da razão? A **infidelidade dos homens** é, infelizmente, a **regra geral** e os maridos fiéis são a exceção. [...] A **mais bela virtude de uma mulher é saber perdoar**. Esqueça êsse acontecimento, seja doce e carinhosa como sempre foi; não guarde rancor, não toque no passado e **seu marido ser-lhe-à grato**. (grifo nosso). (Stekel, 1964, p. 172).

Os indícios corroboram a ideia de consentimento à traição masculina, ao passo que condenam as mulheres que apresentam atitudes similares. Quando a infidelidade parte do homem, a mulher deve compreender e aceitar o “instinto” masculino, entender que os homens são “fracos” e não conseguem “resistir” a tais desejos e prazeres. É aconselhada a perdoar, a ser doce e carinhosa, buscando, ainda, a gratidão do marido. Ou seja, apesar de ter sido traída, ela ainda deve almejar o bem-estar do homem e da vida conjugal, buscar aprovação e se submeter, apresentando comportamentos dóceis, passivos e carinhosos.

Por meio de enunciados como estes, depreende-se que as mulheres foram submetidas a um padrão civilizatório muito mais elevado do que os homens; as exigências de autocontenção e regulação eram/são muito maiores. Às mulheres caberia a responsabilidade de “civilizar” seus sentimentos, aceitar o erro do homem, perdoá-lo e conviver de forma harmoniosa com ele pelo bem do casamento, da família e dos filhos. Além disso, eram privadas dos canais por meio dos quais poderiam sublimar seus desejos em alternativas socialmente aceitáveis.

Relegadas inicialmente ao ambiente doméstico e, posteriormente, à responsabilidade de gerenciar casa e trabalho, as mulheres não tinham muitas

³⁷ Este manual caracteriza-se pelo formato de Cartas, por isso essa relação pergunta-resposta baseada em conselhos.

possibilidades de integrar outras figurações sociais que lhes permitissem expressar e explorar seus desejos e prazeres. Os desejos femininos transformaram-se gradativamente em tabus: elas eram “mães”, seres com um dever “sagrado” e, por isso, precisavam conter qualquer comportamento que as desviasse desse *símbolo* produzido socialmente. As mulheres poderiam apenas ser objetos de desejos, mas nunca suas agentes.

A infidelidade conjugal é muito menos atuante do que se pensa nos processos de desorganização familiar. É **curioso** observar que **ela é mais tolerada por parte das mulheres**, geralmente dispostas a compreender as aventuras masculinas fora do lar. Ela se torna, de **comum**, **fator irreduzível de ruptura familiar quando praticada pela mulher**, ou quando o homem se afasta da família em consequência do interesse por outra mulher. Também ocorre ruptura quando, além da infidelidade, o homem deixa de prover o sustento da família. (grifo nosso). (Minicucci, 1968, p. 52).

Por meio dos fragmentos aqui apresentados e do discurso elaborado nesses suportes, foi possível identificar parte desse processo que educou as mulheres nessa direção. Ao abordar a temática da infidelidade no casamento, o autor indica como um fato “curioso” as mulheres serem mais tolerantes e perdoarem os atos de traição masculina, afirmando que a ruptura familiar, isto é, a separação, é *inevitável* quando o ato parte das mulheres ou quando o ato masculino afeta diretamente a vida doméstica. Contudo, pelos tópicos discutidos nesta análise e pelas prescrições direcionadas à mulher, entende-se que não há nada de “curioso” no fato de as mulheres serem — de forma mais expressiva — passivas, submissas e tolerarem os “desvios” masculinos, ao mesmo tempo em que são julgadas e excluídas da vida familiar quando tais “desvios” partem delas. Conforme já afirmado, essa mulher foi submetida a um alto padrão civilizatório.

Os indícios são de que esse processo educativo produziu e internalizou nas mulheres tais comportamentos e condutas, direcionando grande parte de suas escolhas comportamentais e emocionais. A mulher foi ensinada em seus gostos, valores e caminhos de atuação e de prazer. No entanto, o fato de, aos poucos, terem se emancipado da esfera doméstica, adentrando novas figurações sociais e atuando em diferentes espaços, demonstra que elas não foram passivas ao longo desse processo educativo.

3.4 PODER E ATUAÇÃO DA MULHER: LIMITES E POSSIBILIDADES

Uma preocupação explícita desses materiais, em específico, estava direcionada à educação da mulher, visando à sua formação como mãe, esposa e responsável pelo lar. Nesse processo, observaram-se diferenças nas relações de poder entre homens e mulheres, que resultaram em um processo de estigmatização de determinados comportamentos e emoções vinculados à figura feminina e, em alguns momentos dessa história, de sua exclusão de outras figurações sociais. Entretanto, não se desconsidera que a mulher também possuía possibilidades de exercer poder e de atuar, e que seu processo educativo foi resultado das diferentes relações e experiências sociais às quais foi submetida e diante das quais também atuou.

Pequenos indícios encontrados em alguns dos manuais, e que serão apresentados a seguir, mostram que as mulheres não se viam como meros indivíduos passivos e submissos que simplesmente recebiam e naturalizavam as experiências e os padrões de comportamento e personalidade a elas direcionados. Dentro dos limites possíveis, considerando as relações sociais características dos períodos investigados, as mulheres possuíam estratégias de intervenção e de conquista de espaços e se percebiam como indivíduos, de certa forma, atuantes. Dos manuais analisados neste capítulo, apenas os dois mais antigos foram escritos por mulheres, e em ambos se destacam discursos que apresentam pistas dessa autopercepção feminina.

Se a sociedade e a civilização requintada e corrupta dos nossos tempos ainda não ensinaram á mulher o caminho verdadeiro e útil que tem a seguir, antes d'elle a tem afastado mais e mais, **ella pode ainda erguer-se do marasmo intellectual em que se compraz**, e **mostrar** ao homem que é digna de coadjuval-o na sua obra de reedificação, digna de acompanhá-lo na realisação pratica do que para elle, desajudado e só, não tem passado d'uma bella concepção theorica onde ás vezes transluzem não sei que visos de chimera. (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 25).

Carvalho (1880) ressalta a capacidade da mulher de “erguer-se” do marasmo intelectual, de modificar sua situação e de agir em busca de mudança e de conhecimento. Conforme já discutido, as alternativas de atuação dos indivíduos restringem-se e modelam-se de acordo com as condições sociais às quais estão submetidos e por meio das quais foram educados. Nesse processo, os indivíduos se moldam em suas experiências de vida e em sua singularidade.

A mulher, no final do século XIX e início do XX, encontrava-se imersa em uma estrutura social específica, na qual o grupo social masculino possuía maiores gradientes de poder, possibilidades de coesão como grupo e amplo acesso e atuação nas diferentes figurações sociais, compondo-as quase integralmente. Assim, não se desconsideram os limites de atuação e de transformação dessa realidade; não obstante, o que se sublinha aqui é a perspectiva da autora, que qualifica as mulheres como aptas de alterar suas condições e, com isso, lhes desvela chances de poder, de mudança e possibilidades de atuação.

No que diz respeito à alteração nos gradientes de poder das mulheres, Carvalho (1880) expressava sua viabilidade de agir como “[...] a **influencia continua e permanente, a voz surda que sempre se escuta, a tentação funesta** ou a **guia providencial**, o grande poder obscuro, a que se não furta o filho, o irmão, o marido, o proprio pae!” (grifo nosso). (Carvalho, 1880, p. 202). Essa narrativa denota a existência de uma possível influência da mulher sobre as decisões masculinas, a qual pode resultar em “tentação” ou em “guia providencial”.

De qualquer modo, a autora sugere que a mulher tinha o potencial de exercer certo “poder” sobre o homem. Tal afirmação reforça a existência de gradientes de poder que permearam a educação da corporalidade e sensibilidade da mulher desde o início do processo investigado; assim, a mulher, mesmo submetida a padrões civilizatórios muito mais elevados do que os homens, não foi meramente vítima submissa a um processo, mas também atuou sobre ele de forma relacional.

Em um manual posterior, a narrativa é a seguinte:

Se a mãe, a mestra, a irmã, a amiga, a amante, a esposa, enfim, toda a **mulher** a qual ele se chegue **falar sempre ao homem** contra a guerra em tom sincero, claro, apaixonado e persuasivo, esse **homem acabará por se sentir penetrado** do mesmo sentimento de respeito pela vida humana. (grifo nosso). (Almeida, 1925, p. 205-206).

Acompanhando as transformações já mencionadas ao longo da análise desenvolvida neste capítulo, pode-se apontar que as perspectivas de poder da mulher se modificaram gradualmente e, conseqüentemente, também a estratégia de convencimento dessas. A mulher não era mais a “voz surda” que se escutava, mas aquela que passava a ter “papéis sociais” — seja como mãe, professora, irmã, esposa ou amante —, recebendo reconhecimento e prestígio e ganhando certa importância na sociedade em desenvolvimento. Tais transformações permitiam à mulher ser

aquela que “fala” em tom sincero, claro, apaixonado e persuasivo, impactando o homem por meio dessa persuasão.

Dessa maneira, admite-se que a mulher, considerando as limitações sociais já mencionadas, via-se como indivíduo ativo, capaz de convencer o homem a realizar mudanças. Enxergava-se como capacitada para, sutilmente ou posteriormente de forma mais persuasiva, influenciar e guiar as decisões masculinas. As autoras destacam a possibilidade de a mulher persuadir, ensinar e mudar a mente do homem, algo que pode ser reconhecido como conquistas de poder que as mulheres possivelmente praticavam cotidianamente dentro dos contextos sociais vivenciados nos diferentes momentos desse processo.

Como afirma Rago (1985, p. 74), “certamente podemos encontrar outras expressões de lutas de resistência feminina fora do campo minado da política institucional. Afinal, é sobre a questão moral que recai o maior peso da opressão sobre a mulher”. Não se pode perder de vista, no entanto, que os objetivos dessa persuasão também eram definidos e influenciados pelos limites das relações nas quais essas mulheres se inseriam e eram caracterizados pelas perspectivas sociais de vida de cada uma.

Outro apontamento interessante são os indícios³⁸ de que as mulheres também resistiram a certas prescrições comportamentais a elas direcionadas e — apesar de todo o processo educativo que objetivava educá-las para suprimir desejos sexuais, ser recatadas, comportadas e controlarem-se física e emocionalmente — apresentaram atitudes desviantes do esperado.

Das professoras poderíamos fazer idênticas perguntas. Com que autoridade aconselharia pureza de costumes uma senhora de quem as alunas sabem episódios bem pouco lisonjeiros? Ou a **senhorita** que elas vêem com **leviandades amorosas**, com **leituras inconvenientes**, com **frequentações pouco honrosas**, com **conversações imodestas** - para ficarmos apenas no que se pode enumerar sem faltar ao pudor a que tanto ela falta? (grifo nosso). (Negromonte, 1939, p. 39).

³⁸ Observa-se que esses indícios, embora considerados “pequenos”, não eram tão esporádicos. Como exemplo, Vidal (2001), ao investigar a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 1930, identificou a existência de práticas femininas que buscavam romper com os padrões de comportamento e personalidade difundidos por esse processo formativo. Entre essas práticas destacam-se a adesão a greves, o encurtamento da saia do uniforme, dobrando-a ao sair da escola, e o ato de cabular aulas para ir ao cinema.

O fato de o autor deste manual mencionar tais atitudes “pouco lisonjeiras” pode indicar que esses comportamentos eram notados em algumas mulheres. Com isso, reconhece-se que as mulheres — as professoras — apresentavam os comportamentos elencados acima. Havia aquelas que experienciavam “leviandades” amorosas, realizavam leituras “inconvenientes”, tinham conversas “imodestas” e frequentavam ambientes considerados impróprios.

Como prática de resistência a esses padrões normativos corporais e emocionais da mulher, registra-se ainda a prática da traição por parte da mulher. Como mencionado no tópico anterior, apesar de não ser tão comum quanto para os homens e de ser uma atitude fortemente condenada quando se tratava delas, elas também traíam os maridos e/ou criavam estratégias para paquerar outros homens (Minicucci, 1968; Stekel, 1964).

O registro e a condenação de tais atitudes indicam que elas existiram, que fizeram parte da expressão da corporalidade e sensibilidade das mulheres e que, com isso, elas não eram indivíduos passivos que simplesmente internalizavam os padrões de comportamento e personalidade considerados adequados. Pelo contrário, embora fossem constantemente julgadas, controladas e submetidas a um rígido padrão de autorregulação emocional e física, buscaram possibilidades e exploraram comportamentos “inadequados” e “desviantes”. Identificando as mudanças e os espaços sociais conquistados pelas mulheres até os dias atuais, é possível depreender que estas, como grupo social, ampliaram suas opções de atuação e conquistaram chances de poder por meio das experiências sociais que construíram historicamente.

Acerca das possibilidades de atuação e de poder das mulheres no contexto da formação de professoras, destaca-se que elas estavam inseridas em um processo educativo que, potencialmente, as colocava em situações sociais e vivências relacionais que lhes permitiam experienciar, confrontar e ampliar alternativas sociais, comportamentais e emocionais, ainda que de forma sutil. A oportunidade de frequentar o curso de formação de professoras, mesmo com um perfil tradicional e bem definido, expandia o repertório social, cultural e de vida dessas mulheres. Além disso, sem desconsiderar os limites já mencionados, possivelmente alargava suas perspectivas futuras ao lhes possibilitar o exercício de uma profissão e a inserção na figuração do trabalho.

3.5 A RUPTURA COM A “PROFUNDA ESCURIDÃO INTELLECTUAL”: FORMANDO A MÃE E A PROFESSORA?

Primeiramente, e acima de tudo, a falta de uma educação sólida e positiva, que as faça encarar a vida debaixo do seu verdadeiro aspecto. Um aspecto de seriedade e de justiça, assentando na compreensão de todos os deveres. Segundo, a inhabilidade é a ignorância, que as torna incapazes de qualquer trabalho seguido. A falta de gosto natural ou de gosto adquirido, para se entreterem, para se distraírem, para revestirem de uma forma *sympathica* e *attrahente* as suas obrigações de donzellas, de esposas, de mães, de donas de casa; Terceiro, a inveterada frivolidade que herdaram, e que os exemplos recebidos, e a falsa educação mais agravou e desenvolveu, tornando-a um perigo, o maior de todos os perigos que ameaçam a família. (Carvalho, 1880, p. 48-49).

Justificada, inicialmente, como elemento basilar para tirar as mulheres da “profunda escuridão intellectual”, a valorização da educação feminina tem destaque já nos primeiros manuais analisados. Conforme foi possível verificar, o enfoque dessa educação foi se transformando no decorrer do processo. Nos textos iniciais, observa-se o discurso de que a mulher necessitava ser esclarecida para aprender a controlar seus instintos biológicos, desejos, futilidades e paixões.

A “ignorância” tornava a mulher mais suscetível a ceder aos impulsos naturais, às vulgaridades e às emoções consideradas impróprias. A “natureza” feminina era algo que precisava ser equilibrado e controlado por meio da educação. Difundia-se a noção de que a mulher era frívola, fútil e precisava ser educada, civilizada, para ser uma boa companheira para o homem (Carvalho, 1880) e, posteriormente, uma boa educadora dos filhos (Almeida, 1925), tornando-se um agente “civilizador” do outro.

No processo analisado, observou-se que diferentes estilos de manuais existiram simultaneamente. Aos poucos, fortaleceu-se o discurso de que a mulher precisava ser educada a fim de desenvolver e aprender suas funções no que diz respeito ao cuidado e à educação dos filhos – o instinto materno e o conhecimento científico deveriam andar juntos no cumprimento dessa função. Assim, o enfoque de alguns dos manuais utilizados (Almeida Júnior e Mursa, 1933; Rocha, 1935; Costa, 1952) eram conteúdos mais organizados e sistematizados de forma didática, com a abordagem de diferentes aspectos e fases da maternidade, tais como alimentação, banho e higiene.

No que se refere à formação da professora, apesar de alguns manuais apontarem o seu uso nas escolas de formação, constatou-se que o enfoque educativo desses materiais era a mulher que viria a se tornar mãe. Coexistindo com esses

Manuais de Puericultura acima mencionados, direcionados a um “conhecimento científico”, permanecia ainda o uso de alguns materiais com teor mais próximo de conselhos e orientações informais à mulher/mãe (Negromonte, 1939; Stekel, 1964).

Nos textos situados temporalmente no período mais recente (até 1970), não há mais o discurso relacionado à exigência de a mulher ser educada a se autocontrolar e a dominar impulsos, desejos e emoções. O que se verifica são indicações de que a ela deveria adquirir conhecimentos mais rigorosos, cientificizados e direcionados aos cuidados e à educação dos filhos (Vasconcelos; Lopes, 1955). Destacam, ainda, que a mulher altera algumas relações de poder e “emancipa-se” da relação limitada à figuração doméstica: “De mãe de família e dona de casa apenas, segundo os padrões tradicionais, passou ela, como já salientamos, à posição de sócia e companheira, de igual ao homem” (Minicucci, 1968, p. 29).

Na formação da mulher como “professora”, especificamente nos Manuais de Maternidade e Puericultura analisados, poucos indícios remetem à formação para o exercício dessa função. Para além das páginas iniciais, que indicavam o uso nas escolas normais, apenas um manual, dos aqui analisados, mencionava em seu conteúdo a atuação da mulher como professora:

Quanto às **educadoras**, além da **vigilância geral**, cumpre-lhes uma tarefa específica. E' necessário, de um lado, **salvar as meninas** dadas a êsses males [conversas maliciosas, pensamentos desonrosos], **corrigindo-lhes** positivamente os **defeitos**, levantando-lhes o espírito por meio de idéias certas, de conceitos elevados, fazendo-as encarar com dignidade os assuntos em questão. (grifo nosso). (Negromonte, 1939, p. 46).

Assim, à professora, além de dever ser exemplo moral e de conduta e de estar sempre vigilante em relação ao próprio comportamento, era atribuída a missão de “salvar” suas alunas, reprimindo e corrigindo todo e qualquer comportamento desviante. E o autor segue: “[...] tudo o que vamos adiante dizer da mãe em relação à filha na idade difícil da adolescência, entendemos igualmente aplicável à educadora” (Negromonte, 1939, p. 46).

Considerando a análise dos Manuais de Maternidade e Puericultura utilizados na formação de professoras no Brasil, foi possível identificar os enfoques formativos apresentados acima. Tais manuais direcionaram-se mais à formação da mulher na condição de mãe, esposa e responsável pelo lar. Quando a professora era mencionada, salientava-se a missão de regeneradora moral, além de que os

conhecimentos a ela direcionados eram abordados como sendo os mesmos *dirigidos às mães*. Com isso, explicita-se um processo histórico que delinea e gradativamente consolida uma relação direta da função de professora como extensão da função da mulher como mãe, produzindo uma estreita proximidade entre ambos os comportamentos sociais: “Se a professora soubesse como ser uma boa mãe, ela seria capaz de ser uma boa professora”.

Ao olhar para os Manuais de Maternidade e Puericultura, tendo em vista a temporalidade analisada, alguns aspectos que atravessaram a educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher em formação de professoras merecem ser destacados. Foi possível identificar um processo formativo que, inicialmente, se direcionava ao controle da “natureza” feminina, considerada nociva e vulgar, e que precisaria ser suprimida e regulada por meio da educação.

No decorrer do processo investigado, esse discurso passa a atribuir, cada vez mais, valoração social a essas mulheres, considerando suas funções como mães e educadoras do cidadão do futuro. Para isso, fortalecem-se narrativas que divulgavam os comportamentos e a personalidade socialmente adequados às mulheres, concomitantemente às narrativas que corroboravam a beleza e a importância da maternidade como função feminina.

Ainda no período do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, identificou-se um processo educativo que objetivava afastar as mulheres dos prazeres mundanos, por meio de uma narrativa que ensinava que, para serem boas mães e cumprirem sua função primordial, elas precisariam de uma dedicação quase exclusiva à figuração doméstica. O afastamento da vida social continuava sendo orientação para aquelas que não precisavam trabalhar. No entanto, nos manuais a partir de 1930, as mulheres iniciam um processo gradativo no qual adentram a figuração do trabalho e outras esferas sociais. Com isso, é reiterada a importância de serem metódicas, organizadas e ainda mais reguladas, pois suas funções no interior do lar permaneciam inalteradas.

Nos manuais mais recentes, foi possível verificar alterações em sua estrutura e conteúdo. Observa-se um processo de maior formalização e sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos na condição de futuras professoras e futuras mães. Conhecimentos mais cientificizados em torno dos cuidados com a gravidez e o bebê passam a compor os conteúdos desses materiais.

Nesse interim, a mulher deveria se tornar mais eficiente, organizada e disciplinada, uma vez que asseio, higiene, cuidado e organização do lar deveriam ser valores incorporados à sua personalidade. Infere-se que a mulher em formação de professora deveria dominar tais conhecimentos tanto como integrante de uma família, responsável por um lar, quanto como professora incumbida de difundir tais preceitos a seus alunos.

Outro ponto que se pode destacar é o processo educativo direcionado a suprimir a “natureza” feminina (inicialmente considerada fútil, vulgar e nociva), ao mesmo tempo em que se legitimava a natureza errática masculina. A mulher era ensinada a controlar seus impulsos e emoções constantemente, ao mesmo tempo que deveria perdoar e aceitar os erros masculinos. Os “desvios” e traições do homem eram justificados pelos instintos masculinos, que deveriam ser compreendidos e aceitos pela mulher.

Evidenciou-se, assim, um processo educativo que produziu uma perspectiva específica de mulher e a educou definindo as qualidades intrinsecamente “femininas”. Essas características socialmente produzidas, transmitidas e, potencialmente, internalizadas pelas mulheres em formação de professoras foram: a abnegação, o sacrifício, o amor sem histeria e sem excessos de paixão, o afastamento e a contenção dos desejos carnavais — distanciamento do que é “biológico/animalesco” —, a naturalização do autocontrole capaz de suprimir tudo aquilo que exprimia desejo, emoção ou êxtase.

A educação da mulher em formação de professora era orientada ao desenvolvimento da capacidade de suprimir sentimentalidades excessivas, submeter-se constantemente ao “bom senso” e adotar um elevado padrão de regulação e autocontrole, tanto para perdoar os erros e defeitos masculinos quanto para resistir às tentações. Ela era ensinada a apreciar suas funções “naturais” e sociais (maternidade, vida conjugal e doméstica), contendo e reprimindo qualquer resquício da “natureza” feminina vulgar, frívola e fútil. Deveria ser perseverante, esclarecida e bondosa, controlar seu sofrimento e sua dor, sem expressá-los. Todo o esforço no cumprimento das atribuições a ela direcionadas não deveria ser percebido por ninguém.

À mulher foi ensinado que deveria ser sinônimo de equilíbrio emocional e serenidade, uma vez que sua influência era essencial na educação moral dos filhos e alunos. Para isso, deveria se aproximar de coisas belas, suaves e tranquilas, e se afastar do que era impulsivo, fútil e fugaz. Conforme as mulheres adentravam novas

figurações, a exigência era que fossem cada vez mais metódicas, competentes e organizadas, dominando os conhecimentos que envolviam suas diferentes funções sociais: mães, donas de casa, esposas e, ainda, mulheres que trabalhavam fora, como professoras.

4 A “EDUCAÇÃO MORAL DA HUMANIDADE”: GLORIOSA RESPONSABILIDADE E DEVER INDECLINÁVEL

Conforme discutido na parte introdutória deste trabalho, com o advento da República sinaliza-se a ampliação e uma inserção de novos conhecimentos na escola primária, aspecto que impacta direta, embora gradativamente, a formação de professores. Diante desse movimento iniciado nos anos finais do século XIX, que correspondeu à tentativa de maior complexificação e aprofundamento dos conhecimentos ministrados na escola, há a introdução de conteúdos como a instrução moral e cívica (Souza, 2008).

Alguns princípios de educação moral já estavam previstos na formação dos indivíduos desde as primeiras tentativas de organização da instrução primária, por meio da Lei de 1827, ainda no período do Brasil Imperial (Brasil, 1827). Porém, é com a instauração da República que a educação passa a receber maior centralidade e atenção, despontando como um dos símbolos nacionais de civilidade e modernização. Com isso, os governos passam a investir mais na educação, assim como há uma efervescência na discussão e organização da educação popular.

Em uma conjuntura marcada pela extinção do regime escravista, pela intensificação da urbanização e pela reorganização das relações de trabalho, busca-se a produção de um novo “sujeito”. Esse processo coincide com a formação da classe média brasileira e de suas frações, que desempenharam um papel relevante nas transformações políticas que culminaram na constituição do Estado burguês entre 1888 e 1891 (Saes, 2007). Nesse contexto, a educação moral e cívica passou a compor “[...] um amplo projeto civilizador cujo horizonte vislumbrava a modernização do país, a construção da nação e a dulcificação dos costumes das camadas populares” (Souza, 2008, p. 34).

Já presentes na instrução primária antes desse movimento, os conteúdos ministrados no âmbito da educação moral sofreram mudanças ao longo da temporalidade analisada por esta pesquisa, acompanhando as transformações da sociedade brasileira e as demandas de formação e disseminação de valores específicos. No que tange à introdução da instrução cívica na escola brasileira na Primeira República, reitera-se que:

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes

expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular **colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.** (grifo nosso). (Souza, 2008, p. 37-38).

A incorporação de valores cívico-patrióticos e de princípios de moral ao rol de conhecimentos sistematizados e ministrados pela escola correspondeu aos processos sociais que vinham se delineando no Brasil, ligados à necessidade de modificar hábitos e costumes e de contribuir para a produção de uma identidade nacional nos indivíduos. Para tanto, procurou-se promover a internalização de uma autoimagem específica de pertencimento à nação, com seus sentimentos, comportamentos e símbolos correspondentes. Assim, caberia aos professores responsáveis por essa formação dominar tais conhecimentos e valores a serem transmitidos.

A introdução desses novos conteúdos na escola primária motivou a produção de um conjunto de saberes necessários à formação de professores, que “[...] inspirou a produção de textos e fomentou o mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados” (Souza, 2008, p. 21). Os manuais direcionados à formação moral e cívica, adotados no processo investigado, possivelmente fizeram parte desse conjunto de materiais que aspiravam agrupar e articular os fundamentos e saberes a serem transmitidos de forma sistemática.

Os Manuais de Educação Moral e Cívica aqui analisados foram usados na formação de professoras das escolas brasileiras em diferentes momentos históricos. Apesar de adotados nesse processo formativo específico, constatou-se que esses materiais apresentavam conteúdos mais generalizados, não direcionando seu foco à formação docente. Ou seja, embora usados na formação das professoras, os Manuais de Educação Moral e Cívica continham uma organização e um enfoque formativo genéricos, voltados à formação do indivíduo, o cidadão, que teria de dominar os símbolos essenciais que caracterizavam sua pátria e internalizar os sentimentos vinculados aos valores e virtudes morais e cívicas correspondentes.

No caso da formação de professoras, infere-se que elas precisavam dominar tais conhecimentos para transmiti-los aos “cidadãos do futuro”, bem como para compreender seu lugar social como mulheres na nação brasileira que se estruturava.

Quadro 10 – Manuais de Educação Moral e Cívica

Período de adoção	Manual
Década 1890-1910	AMANAJÁS, Hygino de. Noções de Educação Cívica : para uso das escolas primárias do Estado do Pará. Belém: Impresso na Typographia do Diario Official, 1898.
Década 1930	DORIA, Sampaio. Educação Moral . Bibliotheca de Educação Vol. III. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.
Década 1930	KILPATRICK, William Heard. Educação para uma Civilização em Mudança . 12. ed. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1974.
Década 1940-1970	GRANDE, Humberto. A Educação Cívica das Mulheres . Rio de Janeiro: Reper Editora, 1967.
Década 1970	SALGADO, Plínio. Compêndio de Instrução Moral e Cívica . 5. ed. São Paulo: Editora F.T.D. S.A., 1964.
Década 1970	SCHMIDT, Maria Junqueira. Curso de Educação Moral e Cívica . São Paulo: Artes Gráficas Industrias Reunidas S.A. - AGIR, 1970.
Década 1970	GARCIA, Edília Coelho. Educação Moral e Cívica na Escola de Primeiro Grau . São Paulo: Livros Irradiantes S.A., 1973.
Década 1970	ANDRADE, Benedicto de. Educação Moral e Cívica . São Paulo: Editora Atlas, 1978.
Década 1970	TELES, Antônio Xavier. Educação Moral e Cívica : introdução à cidadania. 8. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O processo de introdução da instrução moral e cívica como conteúdos previstos nas escolas esteve relacionado às alterações na educação propostas no estabelecimento do Brasil República. O movimento de inserção de novos conteúdos no sistema escolar, em qualquer nível de ensino, é gradual e progressivo e, nesse caso, resultou na produção de manuais correspondentes e especializados. Com base nas evidências encontradas, depreende-se que, no primeiro momento histórico abordado por esta investigação (final do século XIX e início do século XX) ainda não existia uma gama robusta de materiais direcionados à Educação Moral e à Educação Cívica, já que fora encontrado apenas um Manual de Educação Cívica, datado de 1898.

Este manual, de autoria de Hygino Antônio Cardoso Amanajás³⁹, caracteriza-se por ser um material focado na apresentação dos símbolos nacionais, destacando de forma clara e objetiva o significado da Pátria, da bandeira nacional, da constituição

³⁹ “[...] intelectual paraense, teve uma trajetória importante, seja pelo legado de suas obras escolares, seja pelos lugares que ocupou como professor, advogado, promotor, secretário, diretor, jornalista, servidor público, republicano, contista e artista” (Valdez et al, 2023, p. 391).

política do Brasil; descreve os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e salienta os direitos e deveres dos cidadãos⁴⁰. O documento apresenta conhecimentos cívicos mais pragmáticos, como os símbolos nacionais e os órgãos que compunham a estrutura da nação brasileira, dissertando sobre a composição do governo, o dever com as eleições, entre outros aspectos.

Perante o contexto histórico no qual foi produzido, é possível identificar correspondências com as demandas sociais de formação do momento, uma vez que o Brasil passava por grandes mudanças políticas e sociais, e os grupos com maiores gradientes de poder envolvidos diretamente nesse processo buscavam disseminar os valores e comportamentos condizentes com a construção de uma identidade nacional. Assim, por meio da aquisição e do reconhecimento dos símbolos nacionais e da introdução de valores e sentimentos específicos em relação à Pátria, buscava-se disseminar uma ideia de Nação, criando a identidade social de um Brasil recém-transformado em República.

Tendo em vista que esse manual foi usado na formação de professoras, interpreta-se que as mulheres deveriam dominar tais conhecimentos, não porque se preparavam para integrar essas diferentes figurações sociais, já que não tinham possibilidade de atuar na esfera política ou pública em geral, mas porque precisavam internalizar valores, sentimentos e comportamentos correspondentes em relação à Pátria, compreendendo seu lugar social e dominando esses conteúdos como mães e/ou professoras responsáveis por formar o cidadão do futuro.

Ao final do material investigado, há um tópico denominado “Deveres: da mulher para com a Patria” (Amanajás, 1898, p. 110). No que diz respeito à mulher, tem-se a seguinte narrativa:

Também a mulher, apesar de não ser chamada ao exercicio dos direitos politicos, tem **deveres sacratissimos para com a sua patria**. E' na athmosphera serena do lar, no seio da familia, que ella deve especialmente desobrigar-se d'esse nobilissimo dever, porque ahi a sua acção benefica e salutar se exerce mais facilmente e se augmenta o carinho, inspirado pelo amor. Também no **magisterio**, em **que é sem duvida superior ao homem**, quando se trata de ensinar creanças, tem ella ensejo, ou antes, tem **obrigação imperiosa de cumprir esse dever**, que ainda mais a engrandece. Infiltrar no coração dos futuros cidadãos um **amor exaltado** para com a patria, gravar-lhes no espirito todos os seus direitos, mostrando que elles se engrandecem com a **obediencia** de uns e com o uso legal dos outros, eis o

⁴⁰ Importante reiterar que, neste momento, os indivíduos considerados “cidadãos” eram os homens brancos, pertencentes à classe alta, que sabiam ler, etc. Assim como as mulheres que tinham acesso à tais conteúdos eram brancas, alfabetizadas e oriundas das classes médias e altas da sociedade.

que deve ser o seu principal cuidado, para que elles venham a honrar a patria e agradecer **a quem contribuiu para se tornarem uteis á nação**. A essa educação cívica, que eleva o caracter de um povo, deve ella juntar a educação moral, que engrandece e felicita o individuo. (grifo nosso). (Amanajás, 1898, p. 110-111).

A partir desse trecho, é possível apontar algumas características emocionais, comportamentais e sociais direcionadas e esperadas das mulheres naquele momento. A ênfase dada à *sacralidade* de seu dever substantia o sentimento de responsabilidade, dedicação e comprometimento que essas mulheres deveriam internalizar. Ao serem lembradas constantemente da importância de sua função como educadoras, dos filhos ou dos alunos, exigia-se delas a manutenção de um comportamento congruente, sendo exemplos de abnegação em prol do cuidado e do bem-estar do outro⁴¹.

No bojo das transformações que delineavam o Brasil República no final do século XIX e início do século XX, destaca-se que:

A idealização das mães estava presa à missão **civilizadora** das mulheres, a qual, de acordo com o ideário positivista, deveria ser instruída para **aperfeiçoar** o esposo e educar os filhos para a Humanidade. Era justamente dentro dessa perspectiva que se defendia a educação feminina. (grifo nosso). (Pedro, 2018, p. 293).

Ao associá-las às práticas inspiradas pelo amor e carinho e vinculá-las diretamente à figuração doméstica, definida por uma atmosfera serena, atribuíam-se às mulheres sentimentos, valores e comportamentos específicos vistos como compatíveis com a personalidade esperada delas. Assim, à professora, à mãe, à mulher, caberia internalizar e demonstrar sentimentos de amor, tranquilidade e carinho, ou seja, comportamentos associados à pacificidade, ao cuidado, à renúncia, à obediência e ao altruísmo.

Cabia também a elas a responsabilidade de disseminar tais comportamentos e emoções aos cidadãos do futuro, ensinando o respeito, o amor à Pátria, a obediência, etc. Nesse processo, a associação das mulheres a esses sentimentos e comportamentos específicos colaborou para sua educação corporal e emocional, definindo tanto comportamentos permitidos e esperados quanto aqueles considerados

⁴¹ Conforme já indicado no capítulo anterior, este *outro* possivelmente era o homem (marido, filhos, etc.).

“proibidos”, que as afastavam de suas funções “naturais” e “sociais” como mulheres e como agentes civilizadoras do outro.

No que diz respeito aos gradientes de poder, verifica-se que, apesar de as mulheres não poderem exercer direitos políticos nem atuar em diferentes figurações sociais naquele momento, o discurso produzido sobre a importância de seu papel social lhes atribuía, ainda que simbolicamente, grande valor. Responsáveis por cuidar, educar, civilizar e instruir moralmente as crianças, *os homens do futuro*, eram até consideradas *superiores* aos homens no exercício do magistério. A valorização da mulher, considerando essas funções, possivelmente integrou um processo educativo que objetivava civilizá-las e prepará-las para o cumprimento eficaz dessas atribuições.

Depreende-se que esse movimento de exaltação dos papéis sociais vinculados à mulher, bem como a definição de comportamentos e sentimentos específicos, favoreceu a produção de uma autoimagem que associava a mulher e a professora *honrada* e de *valor*, àquela que cumpria suas funções como mãe e educadora. Dessa forma, as mulheres precisariam adequar sua personalidade e seu comportamento ao que socialmente se esperava delas, caso almejassem alcançar o único prestígio social, a autopercepção de superioridade e a possibilidade de poder permitidos naquele momento.

Desse modo, difundia-se a ideia de que “como **mãe** de família, como **mestra** ou **educadôra**, a **mulher** tem um campo vasto para exercitar os seus **deveres** de **patriota**. E’ por isso que ella tambem precisa **conhecer** bem todos esses deveres para **cumpri-los** e **ensina-los**” (grifo nosso). (Amanajás, 1898, p. 111). Seguindo essa lógica, a mulher precisaria ser ensinada sobre os valores e símbolos nacionais vinculados ao patriotismo, adequando-se aos comportamentos e à personalidade compatíveis, conhecendo os direitos e deveres dos cidadãos, para então naturalizá-los. Com isso, adaptar-se-ia ao seu lugar social nesse processo que vinha se consolidando. Uma vez que:

As tentativas de modernização do espaço não se traduziram de forma imediata na melhoria das condições sociais da população em geral, muito menos nas condições em que viviam as **mulheres**. Porém ela abre, ainda que de forma tortuosa, novas possibilidades com relação à educação feminina, que agora terá **uma função na ordem republicana e servirá aos projetos e ideais de modernização**. No ideário republicano que começa a se institucionalizar, as mulheres serão as agentes dessa transformação, **as maiores responsáveis pela difusão dos preceitos normativos, higiênicos**, e as grandes mediadoras entre o poder público e a população em geral. (grifo nosso). (Valentim et al., 2019, p. 4).

Assim, a mulher recebia, gradualmente, a importante função de difundir preceitos de higiene e, ainda, espalhar a disciplina por meio da normatização dos costumes que vinham se consolidando. Seja na figuração doméstica, responsável por uma família, cuidando da casa, do marido e da educação e criação dos filhos, seja como professora, difundindo comportamentos e condutas corretas e correspondentes às prescrições que se moldavam, a mulher foi educada em sua sensibilidade e corporalidade a fim de apresentar uma personalidade dócil, comprometida, carinhosa, obediente e altruísta, conhecendo e respeitando as hierarquias sociais e os valores vigentes.

Os manuais subsequentes utilizados na formação de professoras datam da década de 1930, período no qual o Brasil experienciava mudanças políticas e sociais que repercutiam na figuração educacional, dentre elas a constituição do governo de Getúlio Vargas. Durante esse período, nas décadas de 1930 e 1940, “[...] o nacionalismo brasileiro alimentou-se de um projeto autoritário e centralizador. Na vigência do Estado Novo, a política de nacionalização empreendida pelo governo federal, buscou erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais” (Souza, 2008, p. 72-73).

No interior dessas transformações propagava-se o discurso de rompimento com o “tradicionalismo”, em vista de “renovar” a sociedade, sobretudo por meio da educação, de forma a favorecer as mudanças estruturais de modernização e industrialização que ocorriam no país e no mundo (Carvalho, 1998). Influenciada e acompanhada por esse movimento de renovação, a corrente da Escola Nova propunha a revisão dos métodos tradicionais de ensino, modificando as práticas educativas com foco no desenvolvimento e na individualidade infantil e na adaptação de técnicas e métodos de ensino.

A narrativa encontrada nos Manuais de Educação Moral e Cívica datados da década de 1930 apresenta uma organização e um teor diferentes dos anteriormente identificados, retratando, de certa forma, as mudanças de perspectiva que vinham se delineando. Os manuais analisados referentes a esse período possuem uma discussão mais filosófica em torno da educação e de seu valor, abordando temas como: concepções de bem, liberdade, consciência, mérito, culpa e responsabilidade (Doria, 1928). Entrelaçando noções de moral e civismo, entende-se que, naquele momento, a ideia era que o domínio das noções cívicas deveria ocorrer

simultaneamente ao aprendizado da moral, imbricado na experiência escolar em suas diferentes dimensões.

A educação moral era caracterizada como o domínio da vontade, a *educação da vontade*. Assim, atribuía-se destaque à responsabilidade individual, cada vez mais vinculada ao autocontrole e à autonomia de escolhas do sujeito, as quais deveriam ser determinadas e projetadas por suas consequências sociais. Evidencia-se, ainda, neste material, o destaque para a responsabilidade da mulher na qualidade de educadora dos homens, dos cidadãos. No manual de autoria de Antônio de Sampaio Dória⁴², a importância da educação da vontade recebia forte ênfase nas discussões em torno da moral:

A educação da vontade consiste principalmente na **subordinação das forças impulsivas** ou inibitorias das **emoções e instintos** às inspirações dos **princípios superiores**, às indicações do **raciocínio frio**, às sugestões da **consciência moral**. Só quando as considerações, embebidas de preceitos impessoais, de canones inflexíveis da moral, prevalecerem sobre os impulsos cegos das emoções, é que o indivíduo se pode ter por educado. **Não tem educação apreciável quem se deixa levar pelos ardores da paixão, dos egoísmos, dos sentimentos inferiores.** (grifo nosso). (Dória, 1928, p. 35).

A educação seria, então, a do autocontrole dos impulsos e das emoções. A formação moral do indivíduo consistia em prepará-lo para dominar seus “sentimentos inferiores” em benefício da vida em sociedade e do “bem” comum. O discurso afirmava que o indivíduo necessitava dominar seus impulsos, agir com consciência e prever as consequências de seus atos. A educação moral deveria formar o caráter do indivíduo, que precisava agir com responsabilidade, recebendo *mérito* ou assumindo a *culpa* por suas escolhas e atitudes.

Esse processo educativo, que ensinava a reprimir paixões e vontades individuais em interesse do bem comum, aponta para transformações nas relações valorativas e de poder que envolvem a balança *nós-eu* na figuração social, pois o indivíduo precisaria aprender que seus desejos pessoais deveriam ser suprimidos, entendidos como inferiores, e subjugados em detrimento dos valores sociais e morais que se consolidavam, mirando a elaboração de uma identidade coletiva que delineava e orientava as escolhas individuais.

⁴² “Professor na Faculdade de Direito de S. Paulo; ex-Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo; antigo lente de Psychologia e Pedagogia na Escola Normal de S. Paulo” (Dória, 1928, p. 1).

Tendo em vista o processo educativo da mulher delineado no capítulo anterior, foi possível identificar que ela foi submetida a rigorosos padrões formativos que salientavam constantemente a importância de suprimir seus desejos, vontades e comodidades em prol do outro, ponderando suas responsabilidades como mãe, esposa e professora. A balança *nós-eu* na personalidade e na corporalidade da mulher foi historicamente delineada pendendo para o *nós* em detrimento do *eu*. Assim, por meio das narrativas registradas acima, reforçaram-se tais características na corporalidade e na sensibilidade feminina. Para além disso, a mulher, que possivelmente já havia internalizado tais comportamentos, deveria agora ensinar e civilizar filhos e alunos na mesma direção.

Evidencia-se, pelo excerto acima, que não seriam mais as forças coercitivas externas as responsáveis por controlar o “cidadão”, para que fosse polido, bem-comportado e socialmente bem intencionado. O indivíduo deveria ser educado para *internalizar* valores específicos vinculados a *sentimentos* igualmente específicos, que o preparassem para agir conforme o esperado, como um cidadão que conhecesse seus deveres e praticasse o bem. A discussão em torno do “mérito” e da “culpa”, presente nos manuais, remete às transformações nas dinâmicas sociais de controle do comportamento que vinham se formando.

Já não era por meio da violência ou da contenção física que as pessoas eram controladas em suas atitudes, mas por meio da internalização de valores simbólicos ligados à percepção do “mérito” e da “culpa” individual, pela naturalização do autocontrole baseado na capacidade de previsão. Isto é, o comportamento passava a ser determinado tanto pelo prestígio social (mérito) que o indivíduo receberia por suas atitudes adequadas e socialmente estimadas quanto pela vergonha (culpa), degradação e repulsa social caso não se adequasse ao esperado.

A educação moral, nesse contexto, caracterizou-se como um “[...] projeto de disciplinarização das condutas, guiado não mais pela punição explícita — as bofetadas, os maus-tratos, as palavras ásperas, comumente empregadas pelos pais — mas, sim, por aparatos racionais” (Souza, 2008, p. 27). Assim, identificam-se no Brasil traços que se aproximam do processo de civilização dos costumes, no qual os indivíduos internalizam comportamentos e sentimentos específicos que coadunam para a formação da sociedade em consolidação naquele momento. As escolhas e decisões individuais relacionavam-se cada vez mais a uma percepção de si em relação ao outro, uma vez que os manuais reforçavam que:

[...] **a educação moral é a subordinação das forças volitivas inferiores aos princípios morais**. É o habito de a vontade se decidir necessariamente á luz de certas **normas imperativas**, havidas por **deveres**. Sem a sujeição da vontade ás **aspirações do bom**, e a tal ponto que já prevaleçam as sugestões do mal, não há educação moral. (grifo nosso). (Doria, 1928, p. 36).

A educação moral e cívica, assim, direcionava-se ao autocontrole individual com vista à contenção social e ao “bem comum”. No caso da formação da professora, as mulheres, por serem as principais responsáveis por essa educação, deveriam dominar com precisão tais características comportamentais e emocionais. Era necessário que fosse exemplo moral, tanto pela compreensão de seus deveres como mãe, mulher e educadora quanto pela contenção de seus comportamentos e emoções e pela sujeição de si em benefício do bem comum e da constituição da nação. Como registra o fragmento a seguir:

De **todos os educadores**, os mais importantes são os paes, e, destes, o **primeiro logar compete ás mães**. A influencia educativa que ellas exercem, é a maior de todas, por tres razões: primeira, porque o contacto dellas com os filhos é mais longo; Segunda, porque este contacto se dá precisamente quando maior é a plasticidade dos educandos; e, terceira, porque nenhum outro educador pode ter tanto **carinho**, como ellas, em plasmar individualidade moral aos seus filhos. Desta **missão da mulher na educação moral da humanidade** lhe resulta uma **gloriosa responsabilidade**, e, como condição primeira desta gloria, o **dever indeclinavel de saber como se educa moralmente**. (grifo nosso). (Doria, 1928, p. 51).

Novamente, identifica-se o apelo à responsabilidade da mulher como exemplo moral, concomitante à exaltação de seu “valor” social no cumprimento dessa função. Assim, a mulher era incumbida da importante *missão* de educar moralmente a “humanidade”, e, para isso, deveria *saber* como se educa moralmente e naturalizar valores e comportamentos correspondentes. Conforme mencionado, a mulher foi submetida a padrões civilizatórios muito mais rígidos do que os homens. Ao ser designada à *importante* missão e responsabilidade de civilizar a nação, esses altos padrões de autocontrole e autocontenção tornavam-se novamente presentes na formação da corporalidade e da personalidade feminina. Outra característica atrelada à mulher era o sentimento de “carinho”, associado à função maternal.

Algumas aproximações podem ser feitas com o discurso presente no manual do final do século XIX: consolida-se uma percepção da mulher como indivíduo amoroso, carinhoso, responsável, capaz de dominar impulsos e emoções, abnegar-

se em prol de sua missão, e valorizado por possuir tais qualidades. No entanto, há diferenças relevantes entre os dois momentos. Agora, a mulher é convocada a se autocontrolar e a dominar emoções e impulsos considerados “negativos” ou “inferiores”, intendendo à vida em sociedade e à consolidação de uma nação.

A mulher deveria internalizar sentimentos específicos em relação à Pátria e ao bem comum, sendo a professora e a mãe consideradas as principais responsáveis por disseminar essa concepção. Assim, ela precisaria tornar-se cada vez mais autorregulada e “civilizada”, a fim de alcançar os padrões de comportamento e personalidade esperados, para, assim, ser plenamente competente para civilizar o outro.

Os positivistas, os liberais, os médicos, a Igreja, os industriais e mesmo muitos operários anarquistas, socialistas e, posteriormente, os comunistas incorporaram o discurso de valorização da **maternidade**, progressivamente associado ao ideal de **formação** da **identidade nacional**. Nos anos 20 e 30, a figura da “**mãe cívica**” passa a ser exaltada como exemplo daquela que **preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria**, contribuindo de forma decisiva para o engrandecimento da nação. (grifo nosso). (Rago, 2018, p. 591-592).

Cabe observar, ainda, que, ao menos nos manuais analisados desse período, já não se identifica o mesmo investimento exaustivo na introdução dos símbolos nacionais, na discussão sobre a organização do governo e nas datas comemorativas. A discussão passa a se concentrar em uma perspectiva mais filosófica e psicológica, de modo a apresentar elementos que propiciassem formar e educar um sujeito “racional”, um cidadão com capacidade de controlar seus instintos e emoções em prol da pátria e do bem comum. Não obstante, isso não significa que os símbolos nacionais perderam seu lugar e sua força na experiência escolar do período.

As práticas cívicas passaram a integrar e a se fazer presentes em todos os momentos da vida escolar, cabendo aos professores cumprir esse papel (Souza, 2008). Assim, o cidadão, o homem patriota, seria aquele indivíduo cuja moral e bons costumes estivessem internalizados em sua prática cotidiana, e as professoras, as mulheres, as mães seriam as responsáveis pela manutenção desses valores e sentimentos no indivíduo. A educação cívica era então caracterizada pela “[...] prática habitual dos deveres com a pátria” (Doria, 1928, p. 72), e a mulher era a principal incumbida dessa formação.

Em contrapartida, embora em harmonia com esse processo de transformação vinculado às propostas da Escola Nova, um dos manuais analisados e adotados nesse período é de autoria de William Heard Kilpatrick, pedagogo norte-americano, aluno e sucessor de John Dewey, apresentando ideias mais progressistas e relacionadas a esse movimento. A edição consultada é a 12ª, datada de 1974; contudo, de acordo com as fontes, esse manual já estava disponível na formação de professoras na década de 1930 (Lauff, 2018).

Nesse manual, identifica-se também uma discussão de cunho mais filosófico voltada à educação. O autor aponta a necessidade de renovação da educação, a fim de acompanhar as mudanças sociais, denominadas por ele de industrialização e modernização (Kilpatrick, 1974), com ênfase na importância de formar pessoas críticas, capazes de tomar decisões por si, mas conscientes do valor e das consequências de suas escolhas. Tendo em vista essas mudanças e a perspectiva adotada pelo autor, destaca-se o seguinte fragmento:

Já se ouviu uma moça dizer às suas companheiras, aliás um grupo, na aparência distinto: “Pois bem, eu vou. Se meu irmão pode ir a tais lugares, não vejo razão por que eu também não possa ir. Portanto, irei”. Quando a mãe dessa moça era jovem, talvez bastasse dizer-lhe: “Moças decentes não vão a tais lugares”. Ou, apenas: “Isso não se faz”. É possível que a moça de hoje tivesse ouvido a mesma coisa, mas o conselho caiu em ouvidos moucos. Mudaram-se os tempos. O voto, os cabelos curtos, as saias curtas são símbolos de uma nova Liberdade, de uma Liberdade que indaga os *porquês* e exige uma resposta, antes de aceitar o que se lhe quer impor. Qual a causa dessa mudança? No que diz respeito às moças e às mulheres, em geral, a resposta imediata pode estar emaranhada numa complexidade de fatores relacionados: a educação para as mulheres, o movimento sufragista, a biologia científica, o atletismo, os acampamentos de verão, o cinema, a novela moderna, a psicanálise, a Guerra, os cigarros, o automóvel, o declínio da vida de família, as ocupações fora do lar, a amplificação da democracia e o declínio da religião autoritária. (Kilpatrick, 1974, p. 32).

Alguns elementos do fragmento permitem identificar mudanças em curso no comportamento feminino. O autor constata que a sociedade estava mudando⁴³ e que as mulheres se tornavam mais críticas, questionando comportamentos e lugares sociais que antes lhes eram impostos sem contestação. Ao mesmo tempo, reforça a

⁴³ Considerando a edição consultada, não é possível precisar com exatidão o período histórico ao qual o autor se refere. Todavia, à luz das mudanças mencionadas no texto – como o voto feminino, os cabelos curtos, as saias curtas e a ampliação da presença das mulheres no espaço público –, infere-se que a reflexão dialogue com transformações observadas sobretudo a partir do pós-Segunda Guerra Mundial. Nessa perspectiva, observa-se que o autor reconhece as mudanças em curso na condição feminina e que os manuais educativos, ainda que marcados por tensões e ambiguidades, passam a repercutir e dialogar com essas transformações sociais.

importância de uma educação que formasse indivíduos “críticos”, capazes de decidir por si, mas que compreendessem a necessidade de agir pelo bem comum.

De acordo com o autor, “precisamos, portanto, de mentalidades liberais para ver e ouvir sugestões sobre o que é novo, mas precisamos de *mentalidade crítica* correspondente, para avaliar e julgar com segurança” (Kilpatrick, 1974, p. 50). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que afirma que as jovens já não aceitam uma moral autoritária, reforça a importância de uma educação que forme uma mentalidade crítica capaz de distinguir entre o bem e o mal, evocando tanto a autonomia individual quanto a importância de uma mentalidade que considere as consequências sociais de suas decisões.

Como um dos resultados do movimento de emancipação da mulher no Brasil, tem-se que “[...] o sufrágio feminino foi finalmente garantido, com a inclusão do artigo 108 na Constituição de 1934” (Soihet, 2012, p. 226). Por outro lado, verificou-se naquele momento, um movimento que buscou renovar o papel da mulher na família, como mãe e esposa. Assim, reforçava-se a escolarização de saberes associados ao universo feminino. Nesse cenário, registra-se que “a orientação metodológica dos programas terá em mira a **natureza da personalidade feminina** e bem assim a **missão da mulher dentro do lar**” (grifo nosso). (Brasil, 1942).

A defesa da emancipação feminina encabeçada pelo movimento feminista, o direito à participação política (voto) e à educação verificado em vários países ocidentais desde o início do século XX, era percebido por muitos no Brasil como uma **crise de valores** e da **família**. Era preciso, portanto, restituir os valores femininos e o tradicional lugar social da mulher. Para tanto, a **educação** foi vista como **instrumento eficaz**. Além disso, a própria vida doméstica vinha sendo alvo de **investimentos de médicos e higienistas** com o intuito de **regrar costumes** e instituir um **modelo de organização familiar** válido para toda a sociedade. O lar, a família e o cuidado com os filhos também se convertiam em objetos de racionalização científica, acenando mais uma justificativa legítima para a escolarização desses saberes. (grifo nosso). (Souza, 2008, p. 180).

Portanto, ao mesmo tempo em que a mulher experienciava certa ampliação nas escolhas comportamentais, de poder e de atuação, ela era submetida a um rigoroso processo educativo que ensinava e direcionava valores e condutas específicas, vinculando-os a uma concepção de sociedade e família que se buscava consolidar. Embora pudesse estar exposta a experiências que rompiam com a visão tradicional de família e do papel social da mulher, o esforço de ensiná-la a fazer as escolhas “corretas”, considerando sua valorização e seu prestígio social,

possivelmente exerceu grande influência na formação dessas mulheres, professoras, e nas decisões que tomavam nesse contexto.

Baseando-se nos indícios encontrados, o conjunto de manuais analisados a seguir data da década de 1970. É interessante observar que as evidências que demarcam a existência desses manuais, ou ao menos sua adoção nas escolas de formação de professoras, situam-se em momentos específicos nos quais o Brasil experienciava transformações políticas e sociais mais “extremas”, ou, melhor dizendo, períodos de mudanças sociais, políticas e estruturais mais demarcadas. O primeiro manual analisado foi utilizado logo após o advento do Brasil República; o segundo bloco data de um período de governo autoritário e militarizado; e o terceiro bloco também se inscreve em um contexto autoritário, da ditadura civil-militar vivenciada no Brasil.

Com tal observação, não se pretende afirmar que eles foram utilizados apenas nesses momentos, tampouco que cada período marcou um fenômeno isolado e fragmentado. Todavia, é importante destacar a existência dessas balizas temporais, ao menos nos materiais investigados, como indicativos de um processo marcado por momentos de maior enfoque e investimento, que influenciaram a adoção e o uso desses materiais com objetivos educacionais específicos e direcionados. Ressalta-se, ainda, que tal afirmação se configura como mera observação baseada nas evidências esparsas encontradas a respeito do uso desses materiais, não se constituindo em proposição categórica ou absoluta.

Foi possível identificar o investimento dos manuais utilizados na educação da mulher em formação de professora em três frentes formativas imbricadas. A primeira situou-se na necessidade de reforçar o papel da mulher no interior da família, almejando difundir e, nas décadas de 1930 e 1940, retomar o valor tradicional da família como base fundamental da sociedade, resgatando a importância da função feminina nessa figuração. A segunda frente caracterizou-se pela importância da educação moral, relacionada à educação da vontade e à conscientização dos indivíduos objetivando “o bom e o correto”, ou seja, uma educação voltada ao aperfeiçoamento moral do indivíduo, registrada nos manuais das décadas de 1930 e 1940. Nesse contexto, o papel da mulher permaneceu sendo o de principal agente formador. A terceira frente compreende os esforços em apresentar os símbolos nacionais, discutir a constituição social, política e histórica do Brasil e difundir valores

cívico-patrióticos. Ainda que não tenha sido foco nos manuais das décadas de 1930 e 1940, identifica-se a retomada desses conteúdos nos manuais de 1970.

Diante do momento político e social em que os manuais analisados a seguir foram usados, é mister destacar que a sociedade brasileira vivenciava um período de ditadura civil-militar, a qual provocou e exigiu mudanças diretas na organização e no funcionamento da educação em seus diferentes níveis. Nos manuais examinados neste capítulo, reitera-se que, naquele contexto, a transmissão de valores morais e cívico-patrióticos era necessária para a “[...] inculcação da ideologia política do regime militar” (Souza, 2008, p. 272).

A permanência do forte investimento na difusão de uma perspectiva que associava a mulher à família e ao lar é verificada nas narrativas dos manuais como um processo que pretendia contrapor-se e afastar as mulheres dos movimentos reivindicatórios e do acesso às diversas alternativas de atuação e ruptura com os padrões conservadores que se delineavam no decorrer do século XX. Tais possibilidades estavam cada vez mais disponíveis por meio da difusão dos diferentes meios de comunicação, dos movimentos emancipatórios e das mudanças nos gradientes de poder, processo no qual a mulher passou a experienciar a vida integrando diferentes figurações sociais.

Em um dos manuais analisados, é possível destacar a seguinte narrativa:

Você acaba se acostumando. Fica **insensível**. Não sente mais **repulsa pelo que é ruim**. Uma pequena usava **saias extremamente curtas**. O pai reclamou. Ela respondeu muito admirada: “Mas, é moda! Está na televisão”. O **pudor não contava**. Assim acontece com o resto: “É moda”. (grifo nosso). (Schmidt, 1970, p. 106).

Maria Junqueira Schmidt, intelectual e educadora católica, substancia em seu manual que, em meio a tanta informação e à diversidade de possibilidades comportamentais e emocionais, fazia-se necessário que as mulheres aprendessem a selecionar e distinguir entre “[...] o que presta e o que não presta” (Schmidt, 1970, p. 106). Por mais que novas alternativas comportamentais estivessem disponíveis à mulher, ela não poderia tornar-se insensível ao que era considerado errado. Pelo contrário, o sentimento de *repulsa* frente às condutas consideradas “vulgares” deveria ser internalizado. A mulher teria que aprender a agir com *pudor* e a comportar-se de forma *sensível*, com a identificação de comportamentos esperados e correspondentes aos valores sociais tidos como adequados, repudiando toda e qualquer atitude

inadequada. Assim, ela era educada e limitada em sua corporalidade e em suas alternativas de expressão, aprendendo a apresentar uma personalidade recatada, discreta, polida e alinhada aos “bons costumes”.

Com a modernização das cidades e o aumento da população urbana na primeira metade do século XX, os indivíduos que anteriormente tinham espaços restritos de sociabilidade passaram a experimentar cada vez mais novos núcleos de socialização (Rago, 2018). Entre eles, o teatro, a ópera, o cinema, as confeitarias, os restaurantes, entre outros. Nesse contexto, tem-se uma “[...] crescente incorporação das mulheres ao mercado de trabalho e à esfera pública em geral” (Rago, 2018, p. 588).

Havia uma mudança significativa em curso. Nesse ínterim, as restrições impostas a elas quanto à frequência a determinados ambientes, à adoção de certas posturas e ao uso de roupas mais despojadas e modernas sofriam alterações substanciais. Contudo, justamente por isso, tornava-se necessário conscientizar a mulher em formação de professora e naturalizar nela valores específicos que a orientassem a fazer as escolhas “corretas”, sempre ponderando os interesses da família, da boa sociedade e do “bem comum”.

Em consonância com esse processo, ocorre o estreitamento das relações sociais e a ampliação das experiências figuracionais às quais as pessoas, sobretudo as mulheres, começaram a ter acesso na sociedade brasileira. Com isso, a partir do fortalecimento dos laços de interdependência entre os indivíduos, produzia-se e reforçava-se na mulher a busca por prestígio social e a necessidade de ser bem-vista pelos outros, uma vez que:

O código da moralidade era de domínio geral e praticamente todos se sentiam aptos a julgar os comportamentos de uma jovem: os pais, os vizinhos, os amigos e amigas, os educadores, os jornalistas... A moralidade defendia a *boa família*, ou melhor, o modelo dominante de família. (Pinsky, 2018, p. 613).

Por meio da análise dos manuais datados da década de 1930, pode-se perceber que a importância da escolha consciente, pautada na previsão e nas consequências dos atos, foi uma discussão que se manteve presente nos manuais mais recentes (década de 1970), sendo cada vez mais evidenciada. Diferentemente do período anterior, há indícios de que algumas mulheres começaram a questionar os valores “tradicionais” e “conservadores” acerca de suas possibilidades

comportamentais e emocionais. Por outro lado, e concomitante ao apelo pela conservação desses valores tradicionais, tem-se um forte investimento na valorização da mulher no interior da figuração familiar.

Para Humberto Grande⁴⁴, autor do manual intitulado *A Educação Cívica das Mulheres*,

O sentimento de **fortalecimento da família** é uma virtude cívica de primeira ordem, porque a **família constitui a instituição social básica**, duradoura e garantia de **estabilidade e equilíbrio** da vida social. Nela, **a mulher tem relevante papel**. [...]. Se ela abandona o lar e dedica-se às atividades fora dêle, por mais importantes que sejam, a família perece; se ela, ao contrário, **ocupa-se do lar e cuida dos filhos, a família prospera**. (grifo nosso). (Grande, 1967, p. 51).

Vista como núcleo fundamental da sociedade, a narrativa era a de que a família se constituía na instituição social responsável pela manutenção da estabilidade e do equilíbrio da vida em sociedade. No interior da família, o indivíduo formaria suas virtudes e seu caráter. Nesse contexto, o papel da mulher é colocado em evidência: quando ela cumpre sua função, ao cuidar dos filhos e administrar a vida doméstica, a família prospera e, conseqüentemente, a sociedade. Porém, se a mulher deixa a família de lado, dando prioridade a outras atividades, a família sucumbe.

Por meio de narrativas como essa, entende-se que, ao mesmo tempo em que se elevava o *valor* social da mulher ao *destacar* a importância de sua função, era transmitido um discurso que a ensinava a sempre optar pelo bem do outro (do marido, dos filhos e/ou dos alunos) em detrimento de si mesma. Tais aspectos incidiam diretamente na composição da autoimagem e da personalidade dessa mulher em processo educativo.

Assim, pretendia-se disseminar e internalizar na mulher percepções de si vinculadas ao seu valor em relação ao outro no cumprimento de suas funções socialmente impostas. A mulher que experienciou essa formação possivelmente fundiu a concretização de sua própria existência social com o sucesso da existência do outro. Ela só se veria como um ser prestigiado e socialmente reconhecido se obtivesse êxito como mãe, esposa ou educadora. À mulher, considerando sua imensa responsabilidade social, ensinava-se a renunciar a si mesma e a toda e qualquer

⁴⁴ O autor destaca-se pela sua “[...] prática do magistério primário, secundário e superior, principalmente como professor de sociologia e de direito” (Grande, 1967, p. 39).

atividade que a afastasse de cumprir sua missão, sendo ainda culpabilizada em caso de fracasso da vida familiar.

Como reforça, Benedito de Andrade⁴⁵, autor de um dos manuais: “não vamos nos alongar mais sobre o papel que desempenha a família [...]. Apenas queremos resumir aqui **o papel da mulher na vida familiar, na criação e educação dos filhos**” (grifo nosso). (Andrade, 1978, p. 93). Ao destacar a função da mulher como mãe, esposa e responsável pelo lar, em um momento político e social em que se intentava retomar valores tradicionais e conservadores, era disseminada uma narrativa que contribuía para a produção e fortalecimento de uma percepção específica de mulher a ser formada, reforçando uma autoimagem igualmente específica. Definiam-se valores, comportamentos e uma sensibilidade que deveriam ser naturalizados nessas mulheres, como se observa em diferentes fragmentos dos manuais utilizados no período:

*A preparação da mulher para o casamento reside nos seguintes objetivos: ser **colaboradora, estimuladora** do marido, nas atividades de sua profissão e nas atividades que o seu caráter e a sua dignidade lhe impuserem na vida profissional, social e política; ser dona de casa, **amando a ordem, o asseio, o conforto possível**, a disposição **estética** das mobílias e decorações, mesmo as mais pobres, pois a pobreza não significa relaxamento; conhecer a arte da **culinária**, ou para dirigir empregadas, ou para executá-la se os recursos domésticos não permitirem auxiliares; se tiver filhos, **educá-los** segundo os ensinamentos cristãos e o **amor à Pátria**; em qualquer hipótese, **saber ser esposa e, se for mãe, saber ser mãe**. (grifo nosso). (Salgado⁴⁶, 1964, p. 28).*

A mulher, portanto, precisava ser *preparada* para realizar as funções esperadas no interior da figuração doméstica e familiar. Deveria ser *ensinada* a ser “entusiasta” do marido, apoiando-o em suas atividades profissionais, sociais e políticas. Além disso, teria de ser limpa, organizada, responsável pela estética do lar, saber cozinhar e educar os filhos com princípios cívicos e cristãos. Esse discurso aponta que, embora já integrasse diferentes figurações sociais, como o mundo do trabalho, e vislumbra-se mudanças (mesmo que tímidas) na balança de poder entre os sexos, ainda lhe caberia conciliar todas essas experiências sem negligenciar sua *missão sagrada* no interior da família. Assim, reitera-se o que foi apresentado no capítulo anterior: por mais que as mulheres tenham conquistado novas perspectivas sociais ao longo do processo,

⁴⁵ Não foi possível encontrar informações sobre esse autor.

⁴⁶ Plínio Salgado foi um político, escritor e líder integralista, católico e conservador. Importante representante da direita radical brasileira no século XX (Martins, 2021).

esperava-se que fossem ainda mais autorreguladas, metódicas e organizadas, pois suas atribuições domésticas permaneciam inalteradas.

Em se tratando das funções do homem no casamento, era difundido que a ele caberia estimular e ser um “animador” da mulher na realização de suas funções domésticas, “sociais” e “religiosas”, na educação dos filhos e no comando do lar (Salgado, 1964). Deveria, ainda, *conceder* à mulher “[...] autoridade para o comando da casa e educação dos filhos; trabalhar ativamente para que nada falte, na medida do possível, ao conforto do lar. [...] **perdoar-lhe** as impertinências ocasionais, próprias do sexo, suportando-as com caridade cristã” (grifo nosso). (Salgado, 1964, p. 28-29). Nessa narrativa, o homem aparece como incentivador da mulher em suas funções domésticas, sociais e religiosas; sobre o âmbito profissional feminino, nada se diz.

Os indícios são de que as mulheres começavam a integrar gradualmente o mundo do trabalho⁴⁷ e a ausência dessa menção no manual sugere que, simbolicamente, o exercício profissional ainda era percebido como uma figuração predominantemente masculina. Ademais, o discurso reafirma diferentes gradientes de poder em favor do homem mesmo no âmbito doméstico, pois caberia a ele *conceder* à mulher a autoridade para comandar a casa, sendo também o *provedor* da família. Observa-se, portanto, a persistência, ainda que sutil, da percepção de uma “natureza” feminina falha ou errática.

Ao considerar a realidade de muitas famílias em que a mulher precisava trabalhar fora, Grande (1967, p. 53) afirma que “diante desses fatos, a mulher terá grandes **dificuldades** para realizar sua **missão**, mas estamos certos de que **ela salvará a família**. Esse ato **heróico** revestir-se-á de profundo sentido e revelará a **grandeza da alma feminina**” (grifo nosso). E segue:

a **grandeza** da **mulher** está, pois, em ela tomar **consciência dos seus deveres e obrigações** para com a **sociedade** e para com a espécie. A mulher **mãe**, a mulher **educadora** dos filhos, a mulher **espôsa** são funções que só ela mesma pode exercer. (grifo nosso). (Grande, 1967, p. 56).

Neste processo, a mulher foi constantemente submetida a discursos formativos disseminados por esses manuais, que avigoravam a todo momento a importância de sua atuação na condição de mãe, esposa e também educadora da humanidade. A

⁴⁷ Conforme indicado anteriormente, na década de 1970 as mulheres representavam 30% da população economicamente ativa no Brasil.

mulher que trabalhava fora tinha um desafio ainda maior. Ao evocar a “grandeza” feminina, indicando que a mulher “salvaria” a família por meio de um ato “heroico”, constata-se que, mediante uma narrativa que romantiza a função da mulher, o autor induz sentimentos de autovalorização e, ao mesmo tempo, de responsabilidade, nos quais ela se vê compelida a cumprir tais funções com êxito, pois assim comprovaria seu prestígio social e seu valor. Com isso, a mulher era ainda ensinada a estar nos bastidores sociais da vida do homem, uma vez que, considerando os gradientes de poder direcionados a cada sexo, ela tinha seu “poder”, suas possibilidades de valorização e autorrealização como indivíduo vinculados à figuração doméstica e ao seu sucesso na formação de “bons” homens.

A mulher em formação de professora, possivelmente, também deveria internalizar essas responsabilidades e suas condutas equivalentes. Como mulher, necessitava aprender que a ela caberia a organização do lar, a manutenção da ordem e do asseio no ambiente doméstico, o domínio dos conhecimentos necessários para a gestão da casa e para a educação dos filhos e, como professora, para a formação bem-sucedida de seus alunos. Por conseguinte, a realização de tais funções exigia a naturalização de um conjunto de comportamentos e de uma sensibilidade que corresponderem e atendessem a essas demandas. A mulher precisava ser organizada, valorizar a ordem e a limpeza, ser serena e passiva, ter senso estético e ser dedicada; não poderia ser preguiçosa e irresponsável; deveria compreender seu lugar social e ser dócil e colaboradora.

Em outro manual, registra-se a seguinte assertiva:

A mãe **prepara os filhos** para a vida de família. Pela vivência, ela ensina como **organizar o espírito de família e a reorganizá-lo** quando êle fôr abalado. Se uma briga explode entre irmãos, surge ela de imediato, para **encaminhar a reconciliação**. Espôsa **compreensiva, amorosa**, ela **cuida** do marido com **desvêlo**. **Adivinha as suas preferências. Faz tudo para agradar. Incansável, alegre, organizada**, ela cumpre dia a dia, com o mesmo **entusiasmo, a sua missão de amor**. (grifo nosso). (Schmidt, 1970, p. 71).

Dessa maneira, é possível perceber que muitas eram as atribuições e responsabilidades direcionadas às mulheres em formação de professoras por meio desses materiais. A primeira delas era: as mulheres deveriam ser mulheres de família. Elas deveriam ser organizadas e manter essa organização no lar. Deveriam apaziguar todos os conflitos e situações domésticas, equilibrando e coordenando a vida familiar.

Deveriam ser o agente de reconciliação, compreensivas, passivas e pacificadoras, amorosas e cuidadoras. A mulher teria que ser *incansável* e, ao mesmo tempo, manter-se alegre e sempre entusiasmada ao realizar *todas* as tarefas a ela dirigidas.

Por meio desse fragmento, é possível identificar uma diversidade de comportamentos e sensibilidades que orientavam a vida e a conduta das mulheres. Conforme mencionado anteriormente, o grau de autocontrole e de autodomínio que as mulheres deveriam apresentar era muito mais elevado do que o dos homens, afinal, eram elas que deveriam *sempre* manter o equilíbrio da vida doméstica e apaziguar todas as situações. Isto é, elas eram ensinadas, em grau bem mais elevado do que os homens, a se conter, a controlar seus impulsos e emoções e, para além disso, a renunciar a si em prol do outro, do bem da família e da vida conjugal.

Na educação das mulheres e professoras, é possível identificar que, muito mais do que para os homens, a balança *nós-eu* pendia sempre para a autoimagem tendo em vista o *nós*. Assim, a autoimagem do *eu* na mulher estava associada ao seu sucesso no cumprimento da função de mulher, esposa, mãe, responsável pelo lar e pela família e, também, como professora na educação dos homens do futuro.

“O **amor materno** é, sem dúvida alguma, por lei da natureza, o mais **abnegado** e propenso ao **sacrifício**; porém, é necessário que a **razão o governe** para não degenerar em sentimento desordenado que prejudique e danifique aqueles que cuida beneficiar e favorecer. O amor materno, elevado à categoria de virtude pela **doce severidade e desapaixorada justiça**, não consiste em rodear os filhos de quantas comodidades físicas inventou a meiguice e satisfazer insensatamente todos os seus desejos. **Amar os filhos é educá-los** em condições de que, quando sejam homens e lhes falte o paternal apoio, possam valer-se por si próprios, com esperanças de vitória nos combates da vida” (O. S. Maden - *Formação do Caráter*). A mulher brasileira, a mãe brasileira, tem sido, **no lar**, aquele ando de **paz e concórdia, o alicerce da família**. Quantas e quantas têm arcado sozinhas com o sustento e educação dos filhos, encaminhando-os para o bem e tornando-os elementos úteis à sociedade. Quantos **homens ilustres** que a pátria reverencia não foram **moldados nos joelhos maternos**, no afeto e **sacrifício** da mulher brasileira, da mãe brasileira, cuja alma Deus esculpiu o caráter divino de Maria, a mãe do Filho de Deus. (grifo nosso). (Andrade, 1978, p. 93).

Ao exaltar a função da mulher como alicerce da figuração doméstica, responsável por moldar os homens do futuro, reforçaram-se socialmente as alternativas de prestígio e valorização da mulher nesse contexto específico. Assim, o discurso era de que a mulher boa, que cumpria o papel que lhe era atribuído, era aquela que saberia ser mãe, esposa e professora, compreenderia seu lugar social e, conseqüentemente, receberia prestígio social por realizar sua missão. Não se pode

esquecer, entretanto, que havia aquelas mulheres que trabalhavam fora, que questionavam esses valores e esticavam as amarras sociais que as associavam a essa figura. Contudo, em uma figuração autoritária e ditatorial, essas opções provavelmente eram ainda mais cerceadas e limitadas.

Em consonância com o exposto acima, registra-se ainda o fortalecimento de um discurso que vincula certas características comportamentais e emocionais como intrinsecamente femininas. Destacadas pela sua “graça”, “ternura”, “bondade”, identificadas pela sua sensibilidade e passividade, as mulheres eram associadas a esses comportamentos e sentimentos como se fossem parte de sua natureza.

O mundo atual para ser salvo necessita do **eterno feminino**. Os homens produziram a civilização mecanizada, artificializada, desumanizada e sem alma. As **mulheres** precisam **humanizá-la** e **espiritualizá-la**. O **feminino**, pois, é um fator decisivo da cultura. Sem êle temos o predomínio absoluto do masculino, isto é, da violência, fôrça, poder e rudeza. (grifo nosso). (Grande, 1967, p. 55).

A mulher como vemos, quando integrada na sua missão e fiel aos seus fins, pode contribuir eficientemente para a reconstrução do mundo, fazendo preponderar os **valores estéticos** e **morais**, os **valores sentimentais** e **humanos** através da influência do seu **coração**, da sua **bondade** e do seu **amor**. Ela sempre foi amiga da **ordem**, da **paz**, e da **harmonia**. (grifo nosso). (Grande, 1967, p. 73-74).

Conforme discutido no capítulo precedente, identificou-se um processo educativo que, gradualmente, vinculou a mulher a comportamentos e emoções específicos, educando-a em sua corporalidade e sensibilidade. Inicialmente vista como “naturalmente” perigosa, impulsiva e nociva em seus comportamentos e emoções, no decorrer desse processo foi-se naturalizando na mulher uma sensibilidade e uma conduta que a vinculavam à sacralidade, ao amor materno, à abnegação, à passividade, entre outros. Nos fragmentos acima, é possível identificar a predominância de uma percepção de feminino que vincula a mulher ao que é “humano”, sensível, bondoso, ao que age com o coração, em busca da ordem, da paz e da harmonia, e uma associação ao masculino que é delineado como sinônimo de violência, força, poder, insensibilidade.

Ao olhar para o processo educativo do corpo da mulher, registra-se que esta não é naturalmente bondosa e pacificadora, não é “moralmente” elevada em comparação aos homens; e estes não são naturalmente rudes e violentos. Ambos foram histórica e processualmente educados nessas direções “opostas”. À mulher

foram constantemente reforçadas as práticas vinculadas a uma atitude recatada, pacificadora, controlada, abnegada, amorosa, sensível, entre outras, algumas apresentadas e discutidas ao longo desta análise.

Já aos homens, foram socialmente permitidas disputas sociais, físicas, de sublimação de prazeres e legitimidade em saciá-los. Nesse contexto, delineou-se um processo diferenciado que “caracteriza” e, de certa forma, “simboliza” as diferenças entre os sexos biológicos como se estas fossem “naturais”. Indícios como os fragmentos acima demonstram a força e a consolidação desse processo educativo corporal e emocional, no qual as mulheres, submetidas a altos e rigorosos padrões civilizatórios, se tornaram o esteio moral da sociedade.

No que diz respeito à educação da vontade, também presente nos manuais utilizados na década de 1970, detecta-se uma narrativa embasada na ideia de preparar o cidadão a partir da educação do caráter. Nesse contexto, a educação moral deveria ensinar o indivíduo a buscar o “bem comum” de forma racional e crítica, a fazer escolhas considerando as consequências de suas ações em relação ao outro, pretendendo sempre o correto e o “bom”.

De acordo com Andrade (1978, p. 19)⁴⁸, “a Educação Moral e Cívica visa levar o educando a adquirir **hábitos morais e cívicos**, através da **consciência de princípios** e do **desenvolvimento da vontade**” (grifo nosso). Assim, adquirir educação moral e cívica seria adquirir hábitos considerados saudáveis e adequados socialmente, intendendo ao bem-estar da nação. Tal processo se daria por meio da aquisição do autocontrole de impulsos e emoções e da escolha racional mediante a capacidade de previsão.

Um dos objetivos da educação moral e cívica seria “o preparo do cidadão, **inclusive o da Mulher**, para o exercício das atividades cívicas, como fundamento do caráter, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum” (grifo nosso). (Andrade, 1978, p. 2). A mulher também precisaria ser preparada para se envolver nas atividades cívicas, principalmente porque era considerada a principal responsável pela formação dos cidadãos e pela educação das crianças, seja no ambiente doméstico, seja como professora.

⁴⁸ Interessante observar que Andrade (1978) cita diversas vezes o Manual de Instrução Cívica de Sampaio Dória, aspecto que reforça correspondências com a perspectiva de educação da vontade difundida anteriormente.

Ela deveria conhecer e dominar os valores e comportamentos estimados como saudáveis e adequados, apresentar uma personalidade correspondente — ter bom *caráter* — para então cumprir seu papel social sem desvios e questionamentos. Desse modo, a mulher, na condição de formadora, deveria contribuir para a “[...] prática educativa consequente de atos morais e cívicos, na busca de condicionamentos sadios, que estabeleça os hábitos desejados” (Andrade, 1978, p. 19).

Associada a essa educação moral do indivíduo em busca do bem comum, visualiza-se, nos manuais da década de 1970, a retomada do investimento na apresentação dos símbolos nacionais, com a introdução de conhecimentos vinculados à constituição social, política e histórica do Brasil. Por meio de tópicos como: “País, Pátria e Nação; Personalidade Nacional; Formação da Nacionalidade Brasileira; Evocações Históricas; Heróis Nacionais; Fundamentos Brasileiros da Democracia; Regimes Políticos; Exercício da Cidadania; A Bandeira Nacional; Hino Nacional” (Salgado, 1964); “A Nação Brasileira; A Pátria Brasileira (Ideia de Brasilidade, Características Físicas e Históricas, A Bandeira Nacional, O Hino Nacional, As Cores Nacionais, O Voto e o Serviço Militar); Organização Administrativa e Política (A Constituição do Brasil)” (Andrade, 1978), entre muitos outros relacionados à apresentação de símbolos vinculados à pátria.

A apresentação dos símbolos e dos conhecimentos acima indicados relaciona-se com o esforço de produzir uma identidade nacional nos indivíduos. Por meio da difusão dos valores cívico-patrióticos, pretendia-se construir, fortalecer e preservar uma memória nacional e coletiva e seus comportamentos correspondentes. Assim, por meio do contato com os discursos cívicos e patrióticos e da educação do caráter prevista nesse processo, objetivava-se instaurar uma relação afetiva com os símbolos nacionais, os heróis nacionais e o amor à Pátria, além de disseminar as práticas cívicas a eles vinculadas. Pois, conforme é possível verificar nos manuais, “Se você tem civismo, você sente **laços de afeto** unindo você à cidade e ao estado em que você nasceu” (grifo nosso). (Schmidt, 1970, p. 114).

4.1 A “MÃE CÍVICA” E “REGENERADORA” MORAL

Ao analisar os Manuais de Educação Moral e Cívica, evidenciou-se o investimento dos autores na educação do corpo da mulher e da professora em três frentes interdependentes. Como primeiro apontamento, destacam-se os esforços em

apresentar e, constantemente, recordar os símbolos nacionais característicos — seja por meio de apresentações sistematizadas desses símbolos, seja por meio de práticas cívicas propostas em diferentes momentos. Assim, compunham-se conhecimentos sobre a constituição política, social e histórica do Brasil, com o objetivo de consolidar e reforçar valores cívico-patrióticos, corroborando a difusão de uma possível identidade nacional.

Observou-se, ainda, uma narrativa que reforçava o papel da mulher no interior da família, destacando o valor da família tradicional como base fundamental da sociedade e, conseqüentemente, a importância da função da mulher no interior dessa figuração. Assim, a mulher — mãe, esposa, professora — deveria internalizar valores e sentimentos específicos, considerando sua importante *missão* de educar moralmente a “humanidade”. Para isso, era ensinada a ser exemplo moral, compreendendo seus deveres sociais, cívicos e patrióticos. Esse processo abrangeu a disseminação de comportamentos e sentimentos correspondentes a uma percepção da mulher como indivíduo amoroso, carinhoso, passivo, pacificador e responsável, capaz de dominar seus impulsos e emoções e de abnegar-se em prol de sua *missão*.

Evidenciou-se, também, a disseminação — verificada a partir dos manuais datados das décadas de 1930 e 1940 — de uma perspectiva educativa que destacava a importância da formação e do aperfeiçoamento moral do indivíduo com base no autodomínio e no autocontrole dos comportamentos, das emoções e das pulsões. Nesse contexto, a educação moral vinculava-se à formação do indivíduo de “caráter”, destacando a importância e a responsabilidade das escolhas individuais, determinadas e projetadas com base em suas conseqüências sociais. Nesse processo, a mulher continuava sendo o principal agente civilizador.

A mulher, vista como regeneradora e exemplo moral da sociedade, foi ensinada a compreender o valor de sua função no interior da figuração familiar e a cumprir seus deveres como mãe, mulher e educadora. No decurso do processo analisado, foi possível identificar o apelo constante à responsabilidade da mulher na condição de esteio moral da família e, por extensão, da sociedade. Simultaneamente, verificou-se o destaque constante de seu valor social e da importância de sua missão, atribuindo-lhe grande prestígio social no cumprimento dessa função.

A mulher em formação de professora deveria conhecer e dominar as condutas e sensibilidades consideradas adequadas, apresentando uma personalidade correspondente (ter bom caráter) para então cumprir seu papel social sem desvios e

questionamentos. Ao internalizar sentimentos e comportamentos relacionados à passividade, ao cuidado, à renúncia, à obediência e ao altruísmo, deveria disseminá-los ao ensinar os cidadãos do futuro buscando “salvar” e aprimorar a sociedade. Para além disso, deveria apresentar-se de forma discreta, sóbria e polida.

5 “SÊ BONITA SE PUDES; ESPIRITUOSA, QUANDO FÔR CONVENIENTE; MAS AGRADÁVEL SEMPRE!”: AS NOÇÕES DE ETIQUETA PARA AS MULHERES/PROFESSORAS

Os Manuais de Etiqueta e Civilidade possuem grande relevância na composição e difusão dos comportamentos e das sensibilidades dos indivíduos no processo de civilização da sociedade ocidental. Em seu estudo, Norbert Elias (1993) explicita o potencial desses materiais como “[...] interessantes fontes para desvelamento de processos sociais” (Meucci, 2020, p. 7), ao demonstrar como aspectos “triviais” ligados à organização da vida cotidiana dos indivíduos em sociedade, tais como o comportamento à mesa, estavam diretamente relacionados a fenômenos e transformações sociais mais abrangentes (como a formação dos Estados Modernos). Evidenciam-se, assim, esses suportes em sua condição de produtos e, ao mesmo tempo, produtores de determinada figuração social.

A análise dos manuais direcionados a essa temática “[...] permite reconstruir redes de interdependência humana ou, em termos mais precisos, possibilita compreender configurações sociais determinadas” (Meucci, 2020, p. 7). Dessa forma, o olhar atento a esses materiais possibilita a aproximação com as perspectivas e os direcionamentos voltados à educação do corpo das mulheres em formação de professoras, bem como o entendimento das relações e gradientes de poder enlaçados nesse processo, os quais representam as cadeias de interdependências sociais construídas e modificadas historicamente.

Considerando os usos dos Manuais de Etiqueta e Civilidade, tem-se que, durante os séculos XIX e XX, “com maior alfabetização e o crescimento da indústria editorial torna-se popular uma série de guias cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade” (Schwarcz, 1997, p. 11). No Brasil, esses materiais apareceram com maior expressividade no final do século XIX, embora ao longo desse período alguns tratados e manuais já tivessem sido editados e reeditados (Cunha, 2005; Rainho, 2012). Ainda quanto ao caso brasileiro, não se pode desconsiderar os níveis de alfabetização e a própria estrutura social daquele momento, de base predominantemente agrária. Desse modo, “os possíveis leitores desse tipo de literatura pertenciam a um grupo social com condições materiais e instrumentais de utilizar tal subsídio para a sua formação” (Cunha; Santos, 2017, p. 198). As prescrições direcionadas às noções de etiqueta e aos bons modos,

[...] constituíram-se, a partir das primeiras décadas do século XX, como partes de um programa de civilidade, adotado pela Escola Normal na formação de professores (as). [...] Estes saberes foram escolarizados, integravam a bibliografia escolar e tinham intenção de plasmar/normalizar comportamentos com vistas a práticas de sociabilidade que regulariam uma pessoa “bem educada”. (Cunha, 2005, p.122).

A partir do final do século XIX, a ênfase da escolarização brasileira direcionava-se a “[...] estabelecer as **civilidades** e, principalmente, legitimar e dar visibilidade a uma nova configuração de poder em construção” (grifo nosso). (Veiga, 2002, p. 101). Principais responsáveis por propagar e difundir o aprendizado dessas práticas, dominar tais conhecimentos vinculados à normatização dos comportamentos, à distinção social (naturalização e disseminação de hierarquias sociais e relações de poder) e às práticas adequadas de sociabilidade era, portanto, essencial para as professoras em formação. Esses materiais integraram, assim, parte dos conhecimentos previstos na formação das professoras no Brasil ao longo do século XX.

Assim, inculcar formas civilizadas de conduta pessoal e moral e desfilar suas próprias marcas de etiqueta social eram aspectos desenvolvidos como um saber escolar, e como tal, estavam preocupados em definir regras para o controle e contenção de sentimentos e sensações e, ao mesmo tempo, investir na formação de sensibilidades recatadas, *civilizadas*, consideradas indispensáveis como signos de refinamento. (Cunha, 2005, p. 123).

Para além da responsabilidade como difusora dos “bons costumes” e formadora do indivíduo “bem educado”, ao ter acesso a esses materiais, a mulher em formação de professora estava exposta a um conjunto de normas rigorosas e regras de comportamento e condutas que excediam sua função pedagógica e que, possivelmente, a educavam em sua corporalidade e sensibilidade para a vida em sociedade em suas diferentes dimensões.

A partir dos manuais aqui investigados, foi possível identificar que muitas das temáticas abordadas, apesar de trabalhadas e organizadas de forma distinta, estão presentes em quase todos os exemplares. Entre os tópicos mais frequentes, destacam-se: Comportamento na Igreja; Tratamentos Sociais e Formas de Saudação; Festas, Bailes e Jantares; Comportamento em Família; Vestuário (para o homem; para a mulher); Deveres (para com Deus, para com os pais, para com a sociedade); Das Visitações; Das Cartas e Correspondências; Do Comportamento na Rua; Do

Comportamento em Sociedade; Os Jogos e os Desportos; Nascimento; Casamento; Funeral; Do Comportamento à Mesa; Como Servir um Jantar; Atribuições da Dona de Casa; Como Hospedar; Amizades; Conversação; Atitudes Corporais.

Alguns desses materiais indicam de forma explícita seu uso nas escolas como instrumento didático intencional (Compêndio, 1930; Neves, 1875); outros se direcionam objetivamente às mulheres (Almeida, 1906; Castanho, 1954; Pinheiro, 1965); mas a grande maioria não revela de forma explícita a qual público se destina. Entretanto, é possível perceber, considerando o teor dos conteúdos abordados e até mesmo alguns dos tópicos destacados, que se apresentavam condutas e comportamentos claramente demarcados e diferenciados para homens e mulheres.

Ao difundirem normas específicas de conduta e comportamento, esses textos direcionavam as figurações e dimensões sociais da vida que poderiam ser associadas a cada gênero, bem como os modelos de comportamento correspondentes. Destacam-se tópicos como: “Maneiras de Receber”; “A criadagem de uma casa”; “A dona de casa”; “Hóspedes e visitantes”; “A etiqueta nos móveis e decoração” (Wilson, 1945); “O arranjo do lar”; “Visitas”; “Hospedagem”; “Pessoal de Serviço” (Castanho, 1954); “A dona da casa”; “Como servem os criados”; “Hospitalidade” (D’Ávila, 1939); “Os nossos criados”; “As visitas”; “A dona da casa”; “A hospitalidade” (Gencé, 1963). Todos explicitamente direcionados às mulheres, que deveriam dominar tais conhecimentos e comportamentos.

Como pode ser observado, a abrangência dos conteúdos abordados é extremamente vasta. Os assuntos e suas prescrições mostram diversas possibilidades de apreensão e interpretação das dimensões sociais que delimitavam a vida dos indivíduos em figurações específicas. É nesse ponto que se situa a potência dessas fontes. Muitos são os focos de análise e as diferentes abordagens possíveis; entretanto, perante os limites e, principalmente, os objetivos deste trabalho, escolhas e recortes foram necessários. Sendo assim, o que se apresenta a seguir são fragmentos e indícios identificados nas evidências analisadas que propiciam uma aproximação com as perspectivas e prescrições direcionadas à educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil anunciadas nesses materiais.

Quanto aos usos desses manuais, de acordo com os trabalhos consultados, foi possível identificar dois grandes blocos temporais: os manuais utilizados no período

de 1890 a 1930 (Almeida, 1906; Neves, 1875; Roquette, 1997⁴⁹; Gencé, 1963; Pequeno Manual, 1932) e os utilizados entre 1930 e 1970 (Carvalho, 1963; Castanho, 1954; Compêndio, 1930; D'Ávila, 1939; Gencé, 1963; Miranda, 1965; Pinheiro, 1965; Wilson, 1945). De acordo com as informações coletadas, é possível corroborar o já indicado por Cunha (2005, p. 125), ao destacar que “nas décadas de 1930 e 1960, manuais de civilidade e etiqueta começam a figurar com bastante frequência nas estantes das bibliotecas das Escolas Normais”. Reitera-se que essa divisão temporal foi estabelecida apenas como forma de organizar o material e acessar as fontes. Compreende-se, no entanto, que a análise dos elementos e conteúdos explorados a seguir é que possibilitou a percepção de mudanças e de possíveis permanências nessas perspectivas educativas.

Considera-se ainda que os Manuais de Civilidade e Etiqueta aqui analisados apresentam uma gama de conteúdos que possivelmente figuraram como assunto e prática a serem ensinados e experienciados nas escolas primárias por essas professoras em formação. No entanto, o foco deste capítulo será perceber e destacar as evidências direcionadas especificamente à educação da corporalidade e da sensibilidade da mulher. Com isso, buscou-se explicitar a diversidade de indicações e prescrições em torno do comportamento, da conduta e do controle das pulsões e emoções que, possivelmente, atravessaram esse processo educativo.

Quadro 11 – Manuais de Etiqueta e Civilidade

Período de adoção	Manual
Década 1890-1930	NEVES, Guilhermina de Azambuja. Entretenimentos sobre os Deveres de Civilidade colleccionados para o uso da puerícia brasileira de ambos os sexos . Rio de Janeiro, 1875.
Década 1890-1930	ROQUETTE, José Inácio. Código do Bom-Tom ou Regras da civilidade e de bem viver no século XIX. org. Lília Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
Década 1890-1930	ALMEIDA, Julia Lopes de. Livro das Donas e Donzelas . Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1906.
Década 1890-1970	GENCÉ, Condessa de. Tratado de Civilidade e Etiqueta . 16. ed., Lisboa: Guimarães Editores, 1963.
Década 1890-1960	PEQUENO MANUAL da Civilidade para uso da Mocidade . São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.

⁴⁹ (Versão de 1875) Conforme já indicado na Introdução, não foi possível ter acesso às edições mais antigas desses materiais. Assim, a análise ficou limitada às edições encontradas.

Década 1930-1970	D'ÁVILA, Carmen. Boas Maneiras : Manual de Civilidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
Década 1940-1970	COMPÊNDIO de Civilidade : Para uso das famílias e dos institutos educativos. São Paulo: Livraria Salesiana Editora, 1930.
Década 1940-1970	WILSON, Margery. Cortesias : Código Moderno das Boas Maneiras. Traduzido e adaptado por Gilda Marinho. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1945.
Década 1940-1970	CASTANHO, Iracema Soares. Etiqueta Social . São Paulo: Editora Universitaria Ltda, 1954.
Década 1940-1970	CARVALHO, Marcelino de. ABC de Boas Maneiras . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.
Década 1940-1970	CARVALHO, Marcelino de. Guia de Boas Maneiras . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
Década 1940-1970	MIRANDA, José Tavares de. Boas Maneiras e outras Maneiras . São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965.
Década 1940-1970	PINHEIRO, Aracoeli Gonçalves. Aparência Pessoal : conselhos a minha filha. Rio de Janeiro: Bruno Buccini Editor, 1965.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.1 “A BELLEZA DAS DONZELAS ESTÁ NA SUA CANDURA, NA SUA ALEGRIA NATURAL, E SOBRETUDO NA SUA SIMPLICIDADE...”

Ao direcionar o olhar para os conteúdos dos Manuais de Etiqueta e Civilidade adotados na história da formação de professoras no Brasil⁵⁰, o que tange à educação da corporalidade e sensibilidade da mulher, identificou-se a existência constante de uma narrativa vinculada à elaboração e difusão de uma concepção específica do que seria a “beleza” feminina. Apesar de sofrer alterações no decorrer do processo analisado, conforme será explorado a seguir, a temática da *beleza* da mulher, englobando o seu “vestuário”, sua relação com a “moda” e com os “modismos”, figurou como tema recorrente nesses materiais.

Nos manuais, observou-se que a beleza feminina foi constantemente associada a comportamentos “decentes” e à expressão de uma sensibilidade “recatada”. Nuances, entretanto, emergem nas prescrições que envolveram esse processo educativo. Guilhermina Azambuja Neves, professora da cadeira pública do sexo feminino da Freguesia da Candelária e autora de um dos manuais do final do século XIX, sinaliza o seguinte: “A **modestia**, meu filho, é uma das qualidades mais bellas do

⁵⁰ Reitera-se que estes manuais - em sua grande maioria - não foram elaborados para uso exclusivo das escolas.

homem e **especialmente da mulher**. Feliz aquella que d'entre os seus **adornos e joias prefere** como melhores **a modestia e a candura**" (grifo nosso) (Neves, 1875, p. 80).

Apesar de aconselhar homem e mulher quanto à importância da modéstia, a autora reforça que essa qualidade é das mais belas especialmente para a mulher, reforçando que "feliz" é aquela que escolhe a pureza, a simplicidade e a doçura em detrimento da vaidade. Esse fragmento é um bom exemplo do mencionado acima sobre o direcionamento dos manuais para ambos os sexos. Embora ambos sejam mencionados, à mulher sublinha-se a importância de tais condutas, somando-as a maiores exigências. Do homem, exigia-se modéstia, mas a mulher, além de modesta, deveria abdicar de qualquer indício de vulgaridade e futilidade (tais como usar adornos e joias) e ainda acrescentar a essa modéstia a simplicidade, a doçura e a inocência.

Em outro manual do mesmo período (final do século XIX), José Inácio Roquette, clérigo/cônego português e autor de várias obras eclesiásticas de educação e civilidade (Schwarcz, 1997), afirma que "o refinamento no **luxo e vaidade das mulheres** é um sinal infalível da **decadência dos costumes**, e quase sempre de **grandes desastres** de ordem **social**" (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 389). A condenação dos luxos e vaidades da mulher e sua associação à decadência dos costumes, responsabilizando-as por grandes desastres sociais, possivelmente produz um sentimento de repulsa em relação a esses comportamentos. Ao ser ensinada a ter bons modos, a valorizar os bons costumes e suas atitudes correlatas, provavelmente a mulher evitaria toda e qualquer conduta que pudesse causar "desastres" sociais e colocar sua estima em choque.

Para Condessa de Gencé⁵¹ a mulher deveria "[...] ter sempre em vista **não perturbar, com o seu luxo, a harmonia do orçamento familiar**. Para se estar elegantemente vestida, não é necessário ostentar luxo" reforçando, ainda, que "a **sobriedade** dá sempre uma nota de **bom gosto**" (grifo nosso). (Gencé, 1963, p. 96). Diferente do manual anterior, o luxo aqui não é diretamente condenado e apontado como corruptor da mulher; todavia, não poderia afetar os demais aspectos materiais da vida em família. Além disso, a autora reforça que a elegância se relacionava mais à simplicidade do que aos excessos. Em outro manual, Julia Lopes de Almeida⁵²,

⁵¹ Verdadeiro nome desconhecido, sabe-se que tinha nacionalidade francesa e nasceu no final do século XIX (Cunha, 2005). Os indícios são que este manual foi utilizado em todo o período investigado.

⁵² Já mencionada no Capítulo 3, pela autoria de um Manual de Maternidade.

assinala que “a **belleza** das donzelas está na sua **candura**, na sua **alegria natural**, e sobretudo na sua **simplicidade...**” (grifo nosso). (Almeida, 1906, p. 93).

Utilizadas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tais narrativas denotam o mérito da simplicidade e da modéstia em detrimento do luxo e da vaidade da mulher. A elegância, tão almejada e difundida pelos manuais nesse contexto, correspondia muito mais à decência, ao recato, à sobriedade e à postura do que à exibição — por parte da mulher — do excesso de enfeites e luxuosidades.

O luxo e a vaidade eram considerados nocivos e, em alguns casos, até mesmo condenados. A mulher teria de ser decente e elegante, sem exprimir exageros e exigências descabidas, sem afetar os bons costumes e considerando, ainda, os demais aspectos que envolviam a manutenção do lar e a harmonia da vida em família. Assim, ela era ensinada de que nunca seus anseios individuais, como ser elegante, bonita, vestir-se bem, poderiam atrapalhar ou se sobressair às necessidades do outro, do homem e da vida familiar.

Nesse processo, delineia-se um padrão de “beleza” feminino que se alinhava muito mais ao autocontrole da personalidade e dos comportamentos da mulher do que aos aspectos físicos. No entanto, depreende-se que tais características, conseqüentemente, refletiam na sobriedade e na decência de sua vestimenta.

Desde os primeiros annos de escola que os mestres se esforçam para fazer compreender ás crianças que a **belleza**, sendo transitoria, **menos vale do que a bondade** [...]. O **esforço** para a perfeição material é sempre improficuo, e o **para o aperfeiçoamento moral sempre bem coroadado**. (grifo nosso). (Almeida, 1906, p. 34).

A mulher em formação de professora era, então, ensinada de que a candura, a bondade, a honestidade e a simplicidade tinham muito mais prestígio e valor social do que a beleza física. E que essa beleza associada à decência, aos bons modos e ao aperfeiçoamento moral necessitaria ser almejada e alcançada por elas por meio da naturalização dos comportamentos, condutas e sensibilidades correspondentes. As mulheres deveriam, ainda, internalizar tais características para então ensiná-las a seus alunos e filhos. De acordo com Sant’Anna (2012, p. 105-106), “mesmo no começo do século XX, a beleza física tendia a ser vista como uma dádiva divina. À mulher cabia conservá-la, com recato e comedimento”.

Verifica-se que, ao mesmo tempo em que era educada quanto aos comportamentos e à sensibilidade adequados e “decentes”, os discursos presentes

nesses manuais caminhavam na perspectiva de afastar a mulher de toda e qualquer possibilidade de expressão e de sublimação de prazeres. Ao disseminar uma narrativa que indica o luxo ou a vaidade como causadores de desastres sociais ou de desarmonia no interior da figuração doméstica, elas provavelmente internalizavam sentimentos específicos em relação a tais comportamentos, entendendo que não poderiam ceder aos luxos, às belezas materiais, aos excessos e às extravagâncias; mas, sim, deveriam ser sóbrias, recatadas e decentes.

Por meio dessas narrativas, a beleza feminina é, a todo momento, “desvinculada” dos aspectos físicos e relacionada a comportamentos e sensibilidades específicas. No entanto, ao mesmo tempo, ela é constantemente associada a uma característica própria da mulher, como se a aspiração pela beleza fosse algo intrínseco ao feminino, natural às mulheres. Nos discursos dos diferentes manuais, a temática da beleza, o anseio pela graciosidade e pela elegância estão fortemente vinculadas a tópicos direcionados à educação e ao comportamento da mulher. Desse modo, infere-se que se construiu e naturalizou nelas a importância e a necessidade da busca constante em atingir, ou ao menos se aproximar, dos “padrões de beleza” socialmente valorizados e adequados, sejam eles quais forem.

“Saber compôr a fisionomia, dar-lhe apparencia agradável, tornal-a bonita quanto possível, **é a mais commum das preocupações femininas**, para que não a confessemos” (grifo nosso). (Almeida, 1906, p. 32). O exposto por Almeida (1906) corrobora os aspectos apresentados acima, ao salientar um direcionamento educativo que reforçou na imagem da mulher o valor da beleza feminina, vinculando essa beleza à sua composição como sujeito social, o que reflete diretamente na elaboração de sua autoimagem e personalidade. Essa preocupação tão “comum” nas mulheres, “confessada” pela autora do manual, esteve relacionada à internalização de valores e de uma sensibilidade específica produzidos no interior desse processo educativo.

A mulher também era aconselhada a manter certa distância e a agir com decência e discernimento frente à moda e aos modismos.

Se, pois, a moda *muda* a cada instante, por que razão serás tu escrava de sua inconstância? [...] Aconselho-te, pois, que, se te não podes eximir de sacrificar alguma coisa a esta imperiosa exigência do século em que vives, faças este sacrificio com **discernimento e bom gosto, e nunca de modo que a decência e a honestidade sejam menoscabadas** pelo capricho ou levandade dum modista. (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 386-387).

Por mais que estivessem sujeitas às mudanças nos modos de vestir, não podendo eximir-se de todas elas, as mulheres eram sempre lembradas da importância de não se corromperem por caprichos e leviandades e da necessidade de cultivarem a decência, respeitando os “bons costumes” na escolha e seleção de seu vestuário. Ainda, tendo em vista os padrões de vestimenta das mulheres no final do século XIX e início do XX, Almeida (1906) apresenta uma interessante narrativa:

É uma exquisite muito commum entre senhoras intellectuaes, envergarem paletot, collette e colarinho de homem, ao apresentarem-se em publico, procurando confundir-se, no aspecto physico, com os homens, como se lhe não bastassem as approximações equalitarias do espirito. **Esse desdem da mulher pela mulher** faz pensar que: ou as doutoras julgam, como os homens, que a mentalidade da mulher é inferior, e que, sendo ellas excepção da grande regra, pertencem mais ao sexo forte, do que ao nosso, fragilimo; ou que isso revela apenas pretenção de despretenção. Seja o que fôr, **nem a moral nem a esthetica ganham com isso**. Ao contrário: se uma mulher triumphá da má vontade dos homens e das leis, dos preconceitos do meio e da raça, todas as vezes que fôr chamada ao seu posto de trabalho, com tanta dôr, tanta esperança, e tanto susto adquirido, deve **ufanar-se em apresentar-se como mulher**. Seria isso um desafio? Não; naturalissimo pareceria a toda a gente que uma mulher se apresentasse em público como todas as outras. (grifo nosso). (Almeida, 1906, p. 23-24).

Já no início do século XX, Julia Lopes de Almeida destaca as “aproximações igualitárias do espírito” entre homens e mulheres, afirmando que as mulheres também poderiam se dedicar às ciências e às artes. Tal assertiva indica possibilidades de poder e atuação das mulheres, bastante limitadas, mas já existentes naquele momento histórico. Entretanto, não se pode desconsiderar que as mulheres que tinham a possibilidade de se dedicar às ciências e às artes pertenciam àquela ínfima parcela da população com acesso à educação superior, à elite brasileira⁵³. Para além disso, mesmo tendo a possibilidade de se tornar intelectualmente mais esclarecida, o discurso predominante, inclusive para a mulher das camadas mais altas, era que “[...] as energias femininas deveriam ser direcionadas inteiramente ao serviço de suas famílias” (Hahner, 2012, p. 59).

Para Almeida (1906), apesar dessas “aproximações de espírito”, a mulher não poderia deixar de se vestir e se comportar enquanto tal, pois a mulheres e homens cabiam responsabilidades e uma sensibilidade distinta, e ambos possuíam qualidades também diferentes. O homem era o sexo “forte”; a mulher era “frágil”, amável e

⁵³ “Mesmo depois que a educação superior passou a ser uma possibilidade legal, com a abertura das faculdades de Direito e Medicina para as mulheres em 1879, foram bem poucas as que conseguiram ingressar nelas nas últimas décadas do século XIX” (Hahner, 2012, p. 59).

graciosa. Segundo a autora, ao se vestir “como homem”, as mulheres “[...] afeiam corpos que a natureza talhou para os **altos destinos da graça e da beleza**” (grifo nosso). (Almeida, 1906, p.24). Portanto, elas não deveriam abandonar a “elegância feminina”. Ao se apresentarem em figurações, naquele momento predominantemente masculinas, deveriam orgulhar-se de apresentar-se como “mulheres”, sem ferir a moral, os bons costumes e os destinos de *graça e beleza* femininos.

Ainda no que tange ao vestuário, nos manuais datados a partir de 1930, permanecem algumas prescrições relacionadas à simplicidade, à discrição na escolha das roupas e ao recato, como é possível identificar nos fragmentos a seguir:

No vestir, mais do que em outras coisas, deve-se guardar um razoável **meio termo, evitando os exaggeros**, isto é, o excessivo cuidado e o desleixo. [...] **Nada de elegancias rebuscadas**: a maior **simplicidade** é o que mais agrada. 2. Deves **evitar o luxo e a vaidade**, que consiste em ir atrás de todas as modas, enfeitar-se e adornar-se para atrair olhares, e vestir-se como um manequim. [...] Teu vestuário seja **commodo, decente** e de acordo com a tua idade e condição, de acordo com os logares, tempos e costumes. (grifo nosso). (Compêndio⁵⁴, 1930, p. 84).

O *meio-termo* passa, então, a orientar as escolhas de vestuário das mulheres. O luxo e a vaidade continuam sendo elementos a serem evitados, e a decência e a simplicidade seguem como expressão-base do discernimento e da boa educação feminina. Para Aracoeli Gonçalves Pinheiro, autora de um dos manuais, professora e escritora dedicada aos estudos vinculados à educação doméstica, formação familiar e relações humanas, “a verdadeira elegância reclama discrição e simplicidade. O vestuário deve-se adaptar à personalidade, sem subordiná-la. Esta é que deve realçar e valorizar o traje. **A moça elegante é prudente e evita os extremos**” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 73). Na escolha do vestuário e acessórios femininos, o conselho de Iracema Soares Castanho⁵⁵ à mulher era “[...] sempre fugir à *vulgaridade*. E a melhor maneira de se evitar o vulgar, é apegar-se à simplicidade, ponto onde reside a verdadeira elegância” (Castanho, 1954, p. 261).

Apesar de situados em temporalidades distintas, é possível identificar semelhanças e aproximações nos discursos sobre as vestimentas femininas. O exagero e os extremos eram condenados; a discrição e a simplicidade eram consideradas bases da indumentária da mulher elegante. A mulher era aconselhada

⁵⁴ Autor desconhecido.

⁵⁵ Não foi possível encontrar informações sobre esta autora.

a sempre fugir da vulgaridade, um dos comportamentos mais corruptores dos bons costumes. Porém, no manual mais recente verifica-se que a vestimenta passa a relacionar-se com a *personalidade* da mulher, característica essa que realçaria o traje. Ainda que essa personalidade permanecesse relacionada a comportamentos considerados socialmente adequados, há uma certa ampliação das opções de expressão feminina por meio do vestuário, desde que este fosse decente, discreto e nada exagerado.

Diante das atribuições sociais para as quais as mulheres em formação de professoras se preparavam e as funções educativas que desempenhariam, infere-se que lhes caberia ser exemplo moral de discrição e decência, tanto em seus comportamentos quanto na contenção de suas pulsões, mas também no que diz respeito ao seu vestuário. Como discutido nos capítulos anteriores, ao longo do século XX a mulher foi gradativamente se inserindo na figuração do trabalho e ocupando funções e espaços sociais além do doméstico. No decurso desse processo, a mulher que trabalha fora também emerge como problemática abordada nos manuais.

A elegância e a sutileza verdadeiras são sempre oportunas. Mas a elegância hoje deixou de ser “rococó”, para se tornar *funcional*, isto é - útil. A simplicidade que o nosso tempo exige é voluntária, intencional - e não mero produto da ignorância, o que é bem diferente. (Wilson⁵⁶, 1945, p. 131).

A boa aparência continua soberana! No entanto, a **mulher moderna**, chamada a participar mais ativamente em setores diversos das atividades sociais, prefere ser **mais prática, eficiente e humana**. Ela não ignora que os atrativos pessoais são mais belos, quanto mais **naturais** e efetivos possam ser. Assim, uma boa aparência consequente de um bom estado de saúde física e mental auxilia, além da própria moral, a moral dos outros, e o bem estar de um contribui para o bem estar geral. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 23).

Paralelo ao processo de inserção das mulheres em outros setores sociais, introduzem-se discursos sobre a importância da funcionalidade e da praticidade do vestuário e do autocuidado feminino. Ao mesmo tempo, perante as novas demandas sociais a elas atribuídas, esperava-se que fossem ainda mais metódicas e organizadas para cumprir essas responsabilidades. O discurso afirmava que “uma rotina definitiva deve ser estabelecida. O sistema de um cuidado especial pela manhã e à noite dá bons resultados, principalmente para a moça que estuda ou trabalha fora”

⁵⁶ Margery Wilson foi uma atriz norte-americana, diretora, roteirista e autora de alguns livros de etiqueta e autoajuda.

(Pinheiro, 1965, p. 26). Assim, simultaneamente aos encargos domésticos e familiares, a mulher trabalhadora teria que manter-se bonita e elegante, sendo ainda mais disciplinada e organizada, a fim de constituir-se como uma mulher moderna, bela e competente.

Nos manuais datados a partir de 1930, observa-se a inclusão de práticas específicas de autocuidado; assuntos relacionados ao uso da maquiagem, ao cuidado com a pele e à saúde começam a aparecer com mais evidência. De forma sutil, artifícios de beleza mais elaborados são sugeridos, indo além do asseio pessoal básico já abordado nos manuais anteriores.

Os artifícios, quando usados inteligentemente, aliados a uma rigorosa higiene corporal e a um bom estado geral de saúde, poderão produzir os atrativos desejados. Boa postura, pele sem imperfeições, cabelos limpos e sedosos, mãos cuidadas, olhos vivos, bons dentes, pêso normal, são fatores essenciais para a boa aparência, cuja conservação depende de uma vida regular, hábitos sadios e nutrição perfeita. (Pinheiro, 1965, p. 23-24).

Assim, apresentam-se às mulheres algumas alternativas de alterar a aparência: “Por meio da ciência, da cirurgia, da dieta e do exercício, podemos influir eficazmente na nossa aparência” (Wilson, 1945, p. 49-50). A maquiagem era uma delas, contudo, o bom gosto e o meio-termo deveriam se estender ao uso desses recursos de embelezamento. Ao se pintar, a mulher deveria fazê-lo sem exageros, com discrição e buscando realçar suas características naturais (D’Ávila⁵⁷, 1939; Pinheiro, 1965). Uma linha muito tênue é acentuada pela maior aceitação dessas possibilidades de embelezamento; a mulher deveria estar atenta ao uso dessas técnicas para não ser julgada nem exagerar em sua composição, pois,

Mesmo com a emergência de modas favoráveis ao uso da maquiagem, “pintar o rosto” permaneceria um gesto duvidoso, sujeito a reprovações. Para muitas famílias da época, o carmim e o batom sugeriam o deboche. O rosto “pintado” lembrava um reboque destinado a esconder uma falha do caráter ou alguma imperfeição da alma. O espectro da “mulher fácil” permeava as desconfianças masculinas e femininas. (Sant’Anna, 2014, p. 27).

Apesar de introduzir a discussão em torno da possibilidade de melhoria das qualidades físicas das mulheres, seja por meio do autocuidado, da alimentação, da maquiagem ou, até mesmo, de cirurgias, ainda permanece presente nesses materiais

⁵⁷ Carmen D’Ávila foi uma escritora brasileira reconhecida por seus manuais de etiqueta e boas maneiras.

a percepção de que a beleza física é provisória/passageira e que seu valor é ofuscado na mulher que não apresenta boa conduta e boa educação. Pois, “[...] a beleza física, se bem que valiosa e agradável à vista, não constitui o verdadeiro ideal. A ela é **indispensável** aliar as **qualidades morais e intelectuais**, fatores de beleza e encanto do convívio social” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 221). E, ainda, “inegavelmente, toda moça que possua **graça, vivacidade, boa disposição, espírito elevado**, será admirada, ainda que não conte com reais dotes de beleza física” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 221).

Desse modo, o domínio das emoções, o controle do temperamento e das pulsões, os comportamentos nobres, o espírito elevado, a delicadeza e as qualidades morais e intelectuais elevavam o valor da mulher e eram tidos como tão importantes (ou até mais) quanto a sua beleza física.

Saber **dominar o próprio temperamento** em qualquer circunstância é, na sociedade, **a mais preciosa das qualidades** adquiridas. Lady Mendl contava que, quando criança, a mãe lhe costumava dizer: “Sê bonita se puderes; espirituosa, quando fôr conveniente; mas agradável sempre, mesmo que te custe a vida!”. (grifo nosso). (Wilson, 1945, p. 21).

Ao longo do século XX, a sociedade brasileira passou por transformações circunstanciais relacionadas à modernização dos modos de vida e a um gradativo processo de urbanização, recebendo influências comportamentais de países da Europa e da América do Norte. Como afirmam Cunha e Santos (2017, p. 196-197):

O Brasil, ainda que não tivesse vivido diretamente em seu território os percalços dos conflitos mundiais do início do século XX, compartilhava tendências editoriais verificadas, principalmente, na Europa e na América do Norte, uma vez que, mantinha relações comerciais e culturais com diversos países das referidas regiões. As transformações políticas e econômicas impulsionaram a constituição de novas formas de ser e conviver em sociedade, principalmente no mundo ocidental.

Tendo em vista a maior difusão de diferentes meios de comunicação, tais como as revistas, o rádio e o cinema, não se pode desconsiderar a influência desses suportes ligados às concepções de moda, vestimenta e autocuidado na educação da corporalidade feminina, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Com isso, destacam-se os conselhos direcionados às mulheres no que tange aos cuidados necessários na incorporação dos modismos. Marcelino de Carvalho, jornalista

brasileiro, cronista social e especialista em etiqueta, instrui as mulheres da seguinte forma:

Nunca exagerar a moda na estação; assim, as saias nem serão tão curtas nem tão compridas [...]. As formas também **não devem marcar** demasiadamente **a silhueta**, dando a impressão antes de maiô do que de vestido. Uma **mulher bem vestida** nunca terá mais de três cores no conjunto da toalete. (grifo nosso). (Carvalho, 1963, p. 177).

Em outro manual do período, tem-se o conselho de que “cumpre à mulher **ser prudente na aceitação dos ditames da moda**, procurando guardar um toque do uso corrente no que é admissível para ela. A moça que, indistintamente, se veste ao rigor da moda, corre o risco de cair no ridículo” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 71). Por meio dos discursos como esse, é possível depreender que a mulher em formação de professora foi ensinada a ser prudente e cautelosa em relação às influências mundanas.

A mulher bela, inteligente e sensata, que não seria mal vista e socialmente julgada, era aquela que possuía uma autopercepção de si, do seu corpo e do seu lugar social e que, com isso, escolheria com decência o vestuário adequado, sem exageros, extremismos e sem difamar-se. Para além disso, ao almejarem a função de professora, exigia-se dessas mulheres ainda mais seriedade, rigor, recato e sobriedade na escolha da vestimenta.

José Tavares Miranda, jornalista, poeta e colunista social pernambucano, apresenta a seguinte narrativa sobre o comportamento e a vestimenta femininos: “O tom geral é o que importa: que **não seja** flagrantemente **inadequado**. A senhora ou jovem que, ao sair à rua, **atrai** todos os **olhares**, **obriga os homens a se voltarem**, ouve gracejos - essa está mal vestida” (grifo nosso). (Miranda, 1965, p. 158). Ou seja, além de ser responsável por seu próprio autocontrole e boa conduta, a mulher era responsabilizada e/ou culpabilizada pela conduta do homem, já que, ao escolher suas vestimentas e exibir comportamentos “inadequados”, a mulher “provocaria” os instintos masculinos, *obrigando* os homens a olharem para ela.

A percepção de que a mulher poderia ser atraente passa a se fazer presente nas narrativas de alguns manuais. Tem-se ainda a indicação das opções de “aprimoramento” físico que emergiam e se difundiam cada vez mais. Nesse processo, já iniciado na primeira metade do século XX, Sant’Anna evidencia que é:

Interessante observar o quanto o assunto “beleza” passou a despertar maior interesse científico desde então, mas ainda era difícil admitir que o corpo da mulher pertencia em primeiro lugar a ela. A livre possibilidade de embelezá-lo, segundo os desejos pessoais, provocava reprovações contundentes. Para manter o corpo feminino sob o controle masculino (em particular, de pais, maridos, médicos, e não de comerciantes, curandeiros ou senhores considerados “malandros e fanfarrões”), costumava-se associar uma parte do embelezamento diretamente ao pecado. (Sant’Anna, 2014, p. 55).

Indícios desse discurso, que restringiam as escolhas femininas quanto à sua beleza e cerceava os modos de expressão física da mulher, são encontrados nos fragmentos a seguir. Em ambos, a mulher que “descuida” e ultrapassa os limites do “bom” comportamento é qualificada como nociva e corruptora:

Jamais se colocará em **situações que a desvalorizam, comprometendo a sua reputação**. Frequentemente o julgamento é baseado nas aparências; e uma **conduta inconveniente**, mesmo a contra-gosto, pode **prejudicar** irremediavelmente **o conceito** que dela se possa fazer. Ao mesmo tempo, sobre a jovem pesa a **grande responsabilidade da conduta do rapaz**. **Nela** ele deverá encontrar a **inspiração** para uma vida digna e elevada; **ela deverá constituir para ele verdadeira ajuda na repressão aos próprios instintos**, no domínio das próprias emoções, na afirmação de seus elevados ideais. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 221).

A mulher tem a sua **sagrada missão** na vida. Missão de **virtude**. Missão de **nobreza**. O seu caminho deve ser aquele que a leve a êsse fim. Não obstante, a mulher, **esteio da família** e consequentemente da sociedade, não raro serve de **instrumento de corrupção**. A maneira de **conduzir-se**, o seu **modo de trajar**, podem ser fatores para **inspirar sentimentos pouco dignos** e incompatíveis com as tradições verdadeiramente cristãs. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 121).

Conforme já elaborado nas seções anteriores, os padrões e as exigências direcionadas ao autocontrole da mulher eram excessivamente mais elevados do que aqueles direcionados ao homem. Além de ser responsável pelo próprio comportamento e aprimoramento pessoal em vista de atingir os ideais de uma mulher bem-educada e bem vista socialmente, a mulher deveria estar atenta às suas escolhas, comportamentos e atitudes, tendo em vista que não poderia *provocar* o homem. Pelo contrário, ela deveria vestir-se e comportar-se correta e adequadamente para *auxiliá-lo* na contenção dos seus instintos e no domínio das suas pulsões.

A mulher era ensinada a ser *inspiração* para o homem, amparando-o e responsabilizando-se por qualquer deslize masculino. Assim, com base nas evidências apresentadas, verifica-se a legitimação de comportamentos masculinos

tidos como “naturais/instintivos”, em contraposição à rigorosa necessidade de adequação e contenção dos comportamentos e pulsões femininas.

Para além disso, a mulher deveria estar sempre atenta para não se tornar “instrumento de corrupção masculina”, a partir de um minucioso contingenciamento de diversos aspectos que poderiam influenciar em suas decisões, seja na sua vestimenta, nos comportamentos ou, até mesmo, nas possibilidades de expressão de emoções e sensibilidades. Toda e qualquer atitude da mulher seria responsável por levá-la ao seu declínio social ou à elevação de sua reputação e estima.

Assim, a perspectiva da beleza feminina nos manuais se traduz em um processo educativo voltado à contenção de instintos, emoções e domínio de condutas corporais. Inicialmente vinculada aos aspectos simbólicos e emocionais, a mulher deveria ser discreta, simples, recatada, sóbria, sem exprimir vaidades, ao mesmo tempo em que era convocada a ser bela, delicada e encantadora. A importância do equilíbrio nas escolhas e no comportamento permaneceu como orientação constante para as mulheres, o que se identifica, no decorrer do processo analisado, é a introdução de novas práticas de autocuidado que possivelmente modificaram a concepção de beleza e vestimenta da mulher.

Por mais que alguns aspectos substanciais tenham se modificado no decorrer do período analisado, conserva-se uma narrativa que valoriza a decência, a discrição, o bom comportamento, a graça e a delicadeza, em detrimento da aparência física — que é cada vez mais explicitamente tida como importante. Verifica-se ainda que, com mais alternativas comportamentais, mais “liberdade” e formas de expressão por meio da corporalidade, os manuais incorporam o discurso da constante necessidade de autocontenção, além da capacidade de previsão, já que, ao se vestirem, estariam se expondo socialmente e colocando-se disponíveis ao julgamento social. E, com isso, poderiam comprometer a sua reputação e sua dignidade e, mais ainda, “corromper” os homens. À mulher caberia, então, além de naturalizar os comportamentos e emoções adequados visando seu prestígio e estima social, estar a todo momento vigilante, pois era ela a responsável pela *boa* ou *má* conduta masculina.

5.2 “QUANDO NINGUÉM TE VÊ, SEJA TEU PROCEDIMENTO COMO SI TODOS TE VISSEM”: A

ETIQUETA DO CORPO E DAS EMOÇÕES

Os Manuais de Etiqueta e Civilidade, elaborados com o intuito de transmitir uma gama de normas de comportamento, apresentam, de modo explícito, orientações voltadas ao controle da conduta, das emoções e das pulsões dos indivíduos. Com isso, tais materiais expressam perspectivas específicas relacionadas à educação da corporalidade e das sensibilidades. Ao investigar os manuais utilizados na formação de professoras no Brasil, foi possível identificar a ampla difusão de indicações minuciosas no que diz respeito a essa dimensão formativa.

As prescrições voltadas à temática da *beleza feminina*, conforme discutido no tópico anterior, eram também diretamente associadas ao comportamento, à compostura e à capacidade de autocontrole dessas mulheres em processo formativo. Simultaneamente, observa-se nos manuais prescrições específicas que indicam modos de sentar-se, andar, ficar em pé, tom de voz, entre outros. Entende-se, portanto, que, embora essas dimensões sejam apresentadas aqui em tópicos distintos, são aspectos que compuseram um amplo processo formativo que, mesmo em suas diversificadas facetas, era interdependente e relacionado à educação feminina. Em um manual do final do século XIX, tem-se a seguinte orientação:

[...] sê **polida** e por **extremo sóbria em palavras**; [...] acostuma-te a tomar uma compostura de **corpo grave e reservada** quando falares a algum cavalheiro, ou quando ele te falar a ti. Este conselho não é somente favorável à **modéstia** que convém às senhoras, senão também à sua **vaidade**. O ar despejado ou desenvolvido vai caindo em desuso consideravelmente; o ar acanhado e constrangido cheira a colégio ou a província. **Sê modesta na alma, e teu exterior será singelo e natural. Não penses em chamar a atenção** e sobretudo não o **desejes**, e não experimentarás nenhum **constrangimento**, nenhum **embaraço**, em qualquer lugar onde te aches. (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 156).

Como pode ser observado, as mulheres eram ensinadas a adotar uma atitude polida e reservada, contendo-se corporalmente a todo momento e sabendo comunicar-se de forma a não causar nenhum constrangimento social. Não poderiam apresentar um ar “despojado” nem “acanhado”, já que ambos eram vistos como inadequados. A modéstia novamente se sobressai em oposição à vaidade. Além de não poder chamar a atenção, a mulher era aconselhada a não *desejar* fazê-lo, pois, caso acontecesse, estaria sujeita a experimentar *constrangimentos e embaraços*.

No fragmento acima, transparece uma perspectiva formativa que visava educar, também, os gostos, as aspirações e a sensibilidade feminina. Além de indicar rigorosamente como precisaria ser o comportamento da mulher, difundia-se quais sentimentos ela poderia ou não experienciar, de acordo com a origem de seus desejos. A mulher era aconselhada a nunca demonstrar nem alegria extrema nem descontentamento; ela deveria ser sóbria e recatada (Roquette, 1997).

Em relação à constante observação e julgamento social ao qual eram submetidas, considerando os limites de interação aos quais estavam expostas no final do século XIX e início do século XX, a orientação era que a mulher permanecesse sempre ao alcance dos olhos das outras pessoas, “[...] de modo que **todos possam ver** o que fazes, **e ouvir** o que dizes” (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 306). A mulher, naquele momento, era aconselhada a nunca sair sozinha e a evitar de todas as formas possíveis esbarrar, acidentalmente, em qualquer homem quando estivesse só.

Todos esses aspectos, como manter-se sempre à vista das outras pessoas e que suas atitudes e conversas deveriam ser em um volume que permitisse a todos ouvir, resultam em um constante controle, observação e julgamento social da mulher. Ademais, também precisaria ter autodomínio de seus comportamentos e emoções. Em um manual datado de 1930, a recomendação era que “a cabeça deve estar sempre erguida, **não atirada com arrogancia** para traz ou **com indolencia** para os lados [...]. A **expressão** do rosto deve ser **amavel e digna** [...]. Teu **olhar** seja **sereno e franco**” (grifo nosso) (Compêndio, 1930, p. 86). E ainda:

O **porte** da pessoa indica, em geral, a **educação** que ella recebeu, a sociedade que frequenta, **a estima que merece**, o **dominio que exerce sobre si** mesma e a **consideração** que usa para com as pessoas que a cercam. E' coisa importantissima **habituarse** a um porte nobre. (grifo nosso). (Compêndio, 1930, p. 85-86).

Por meio de palavras mais brandas e da atribuição de características mais suavizadas, as prescrições apresentadas nesse manual revelam algumas mudanças que vinham se delineando na sensibilidade e no trato entre os indivíduos. O discurso de que a mulher deveria ser por “extremo sóbria”, “reservada” e manter seu “corpo grave” desloca-se sutilmente para a ênfase na expressão de amabilidade, serenidade e franqueza. Assim, observa-se relativa alteração na abordagem dessas relações, pois a noção de sobriedade extrema exigida das mulheres possivelmente foi sendo somada ou até mesmo substituída por outras características.

O comportamento da mulher era responsável por rotulá-la socialmente; ou seja, de acordo com sua postura e conduta seria possível identificar seu grau de educação, o grupo social ao qual pertencia e, conseqüentemente, o prestígio e a estima que merecia. Assim, registram-se marcas de distinção social associadas aos comportamentos e ao controle das pulsões, sendo estes responsáveis pela boa reputação ou pela marginalização social.

Apesar de pequenas mudanças no discurso, que possivelmente refletiram em ampliações e/ou alterações na expressão das sensibilidades da mulher, permanecem aspectos relacionados ao controle do comportamento e das emoções femininas. Em ambos os excertos, a importância do equilíbrio no comportamento é destacada, assim como a necessidade de uma conduta correta em sociedade. No manual do final do século XIX, afirma-se que, para evitar *sentimentos* de embaraço e constrangimento, a mulher precisaria manter o comportamento correto em sociedade. No fragmento das primeiras décadas do século XX, destaca-se o *domínio* que ela deveria exercer *sobre si mesma*, ou seja, o autocontrole de suas pulsões e comportamentos, associando-o ao seu valor e à sua estima social, indicando ainda que a forma como a mulher se comportava manifestava o respeito que ela tinha pelos “outros”.

Interessante também o destaque para a necessidade de a mulher *habituarse* ao bom comportamento e ao jugo de suas emoções e pulsões. Ao ser ensinada de que “quando ninguém te vê, seja teu procedimento como si todos te vissem. Assim te **habituará**s a proceder sempre civil e cristãmente, não para agradar a outrem, mas pelo **sentimento da dignidade própria** e pelo **amor á decencia**” (grifo nosso). (Compêndio, 1930, p. 17). Nesse contexto, a mulher foi ensinada que deveria internalizar os comportamentos corretos em busca de *sentir-se* digna e decente, concomitantemente a um discurso que reforçava a todo momento seu valor social ao peso do que os outros pensavam e/ou falavam sobre ela, sendo este o padrão que moldava sua própria personalidade.

A mulher nunca deveria esquecer que “por toda a parte encontram-te os olhares dos transeuntes” (Compêndio, 1930, p. 63). Assim, verifica-se que, nas décadas iniciais do século XX, a narrativa atrelada à necessidade feminina de habituar e internalizar comportamentos e emoções socialmente adequados associava-se ao lembrete constante de que esses indivíduos estavam sempre sendo observados e julgados.

Em outro manual, encontra-se a seguinte assertiva:

Não se caminha com um lento andar, [...] nem com um passo saltitante. [...] Não se balançam os braços ao andar; basta firmar o polegar sobre a palma da mão para conservá-los em perfeita imobilidade. Não se volta a cabeça para todos os lados; não se acompanha alguém com um olhar insistente; não se chama por acenos uma pessoa que passa; não se fala e não se ri alto; não se fazem gestos e não se anda de mãos no bolso; enfim, caminhando como caminha toda gente, **sem chamar a atenção sobre si nem mesmo com excessos de polidez**. (grifo nosso). (D'Ávila, 1939, p. 21-22).

Muitas eram as prescrições e exigências direcionadas à corporalidade da mulher, com inúmeras proibições e rigoroso controle de cada movimento. O meio-termo era a todo tempo evidenciado e deveria ser conquistado, pois à mulher não era permitido chamar a atenção para si, ao mesmo tempo em que não poderia exagerar no recato e na polidez — esses comportamentos deveriam parecer “naturais”. Difunde-se, por meio de discursos como esse, a busca por uma “naturalidade” na conduta que era acuradamente delineada, controlada e condicionada pelo autodomínio individual, a partir das exigências sociais. Essa “naturalidade” socialmente produzida deveria ser internalizada pelas mulheres, compondo sua personalidade e o seu valor na condição de indivíduos sociais.

Desde que as atitudes do corpo são consideradas como símbolos das ideias e pensamentos íntimos, é de importância capital para nós o adaptá-las às mensagens que nos convém transmitir. O queixo ligeiramente erguido é indício de bem-estar interior. Mesmo que tenhamos desgostos e tristezas, quando mais cedo assumirmos uma atitude corajosa, tanto mais cedo chegará o alívio. (Wilson, 1945, p. 52).

Para além do rígido autocontrole corporal, a mulher era frequentemente lembrada de que suas atitudes e comportamentos físicos indicavam a qualidade de sua personalidade e, conseqüentemente, seu valor social, sendo sempre recordada de que a todo instante “[...] encontra-se a pessoa exposta aos olhares, aos comentários, a apreciação dos demais” (Castanho, 1954, p. 23). Diante da importância da boa aparência e do prestígio, sempre enaltecidos nesse processo formativo, a mulher era ensinada a não expressar desgostos e tristezas, a conter suas emoções e pulsões. Ao mesmo tempo, evidencia-se um discurso que reforça a percepção de que,

A pessoa *verdadeiramente educada* tem uma só maneira de agir, quer se encontre em público ou na intimidade. Ninguém pode negar que nossas tendências, nosso equilíbrio, nossa cortesia, e nossa personalidade são

adquiridos e cultivados na prática diária, em casa. (Castanho, 1954, p. 13).

A importância do autocontrole do corpo e das emoções era recorrentemente relacionada ao prestígio, aos bons modos e à boa reputação. Nesse contexto, reforçava-se a necessidade de a mulher transformar tais qualidades em hábitos “naturais”, que integrassem sua personalidade e compusessem sua corporalidade. Para isso, ela deveria praticar cotidianamente e exercitar essas atitudes e comportamentos a fim de *internalizá-los*. Assim, saber portar-se fisicamente era elemento base na educação da corporalidade dessas mulheres. Como indicado a seguir:

A **boa posição** é elemento de suma importância na aparência pessoal. Serve de **base** para formar uma figura **elegante e atraente**. A maneira de andar, sentar ou permanecer de pé, **é decisiva para o conceito que os demais possam fazer de nossa pessoa**. Manter o corpo sempre em **atitude correta e natural** constitui uma garantia, não só da conquista da elegância, como da saúde também. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 125).

Sant’Anna (2014), ao investigar as perspectivas de beleza no Brasil ao longo do século XX, destaca que, na década de 1950, existiam prescrições pormenorizadas em torno da educação do corpo da mulher, que era estimulada a exercitar e examinar cotidianamente seus comportamentos e posturas. Um rigor deveria ser incorporado e uma vigilância constante adotada: “os conselhos foram exaustivos em suas repetições e insistências. Tratava-se de **conter qualquer exagero**, de **controlar meticulosamente a presença corporal e emocional**. Mulher bela devia saber se conter” (grifo nosso). (Sant’Anna, 2014, p. 92).

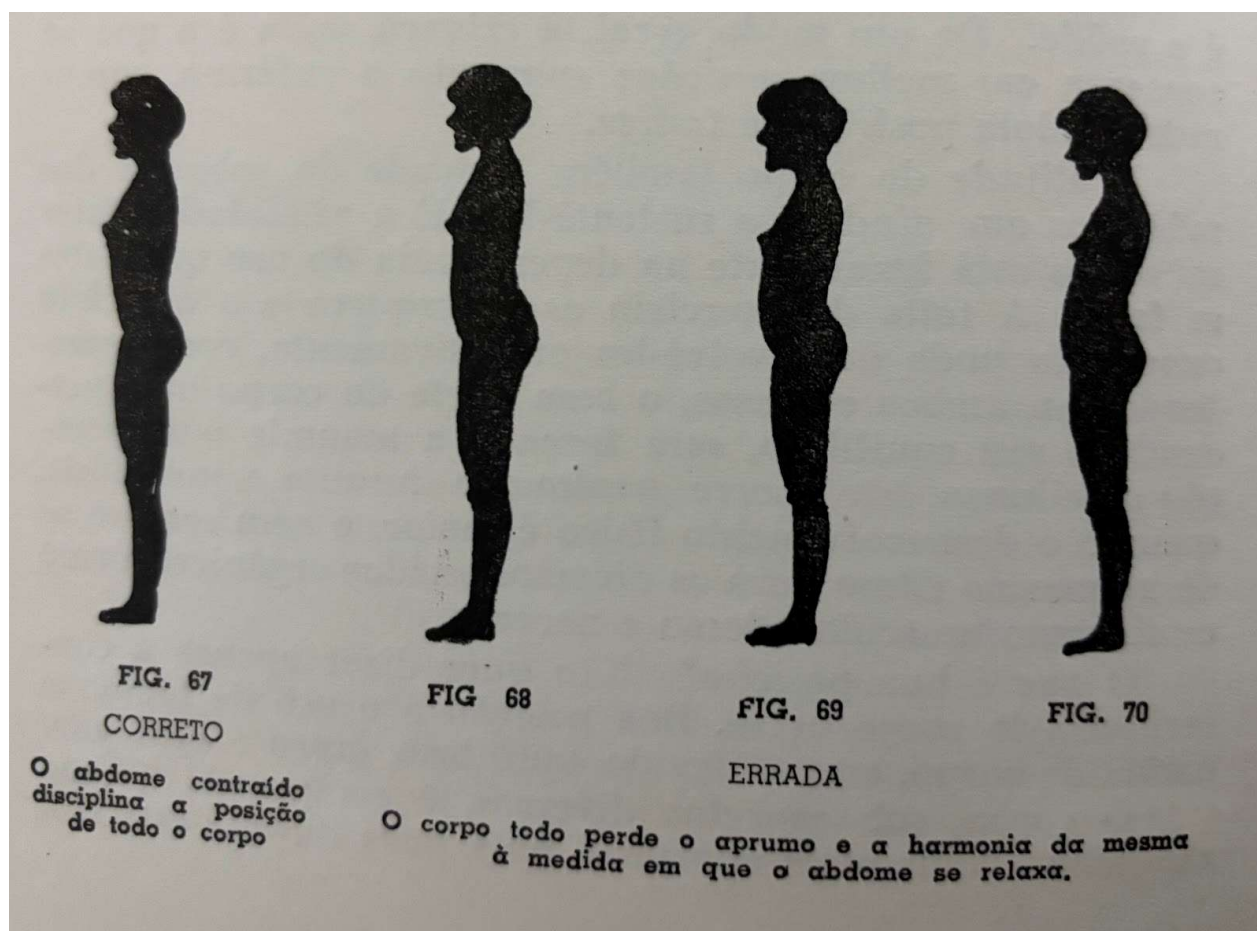
Ao realçar que a maneira de andar, sentar-se ou permanecer em pé era *decisiva* para o conceito que os outros iriam formar sobre a mulher, disseminava-se a concepção de que havia uma forma correta e “natural” de conservar a postura corporal, com ênfase na autovigilância e no controle corporal constante. Caso almejassem ser bem vistas e tidas pelos outros como elegantes, atraentes e bem-educadas, era necessário prezar pelas formas “corretas” de se portar. Diversos manuais analisados apresentam, em detalhes, a maneira considerada correta de sentar-se, andar e descer/subir escadas. Como exemplo, tem-se o fragmento a seguir, que orienta o modo correto de ficar em pé:

A parte inferior do abdômem deve ser retraída firmemente, de modo que êste

não se projete mais do que o peito. Com o auxílio dos músculos do tronco, pescoço e ombros, o tórax deve ser mantido elevado e o queixo para dentro. O corpo repousa no direito, quando, em posição vertical, é suportado nas plantas e partes externas dos pés, estando estes paralelos um ao outro. (Pinheiro, 1965, p. 126).

Neste manual, além das orientações, são exibidas várias imagens com recomendações sobre penteados de acordo com o tipo de rosto, a forma correta de maquiar-se, como passar batom para realçar e corrigir o contorno da boca, a postura correta de ficar em pé, a postura correta de sentar-se (conforme Figuras 1 e 2), entre outras.

Figura 1: Postura correta de ficar em pé



Fonte: Pinheiro (1965, p. 126).

Figura 2: Como sentar-se corretamente.

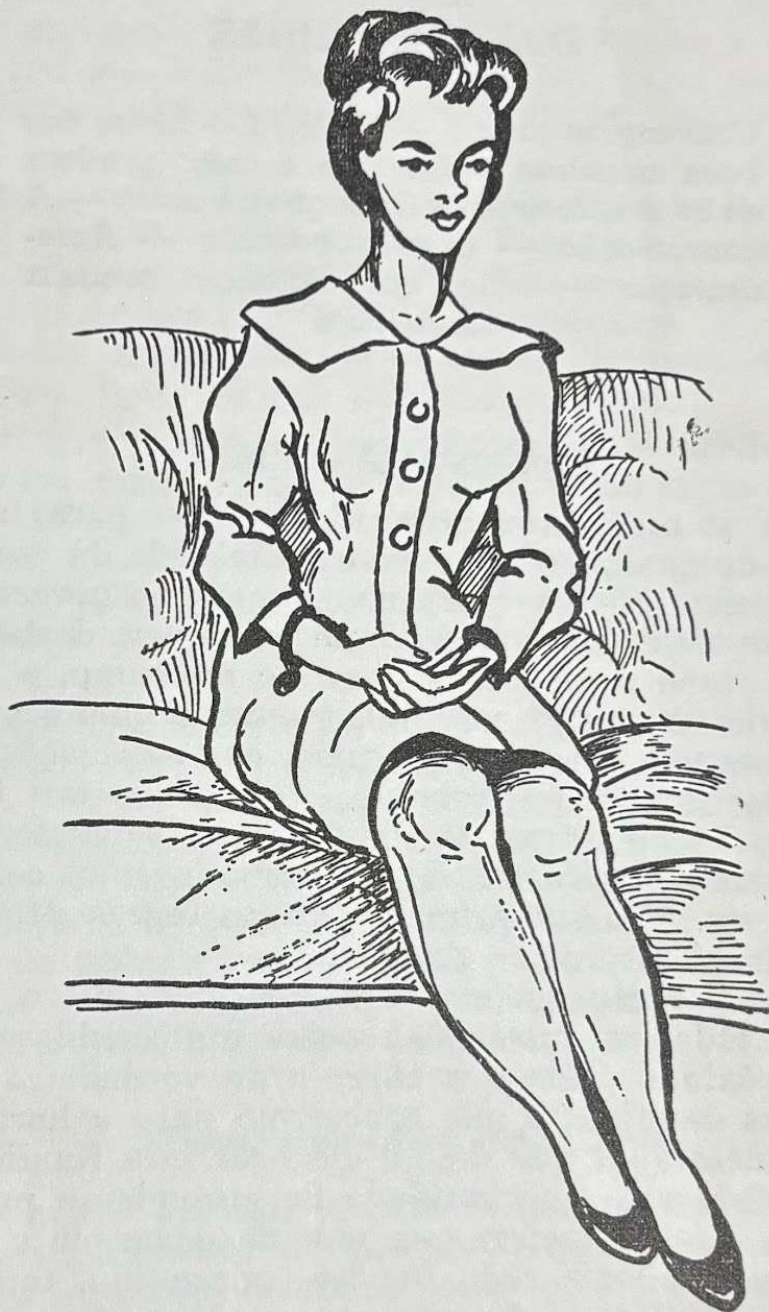


FIG. 76

As mãos devem repousar calmamente, e não devem ser usadas para gesticulações exageradas ou para constantes retoques das roupas ou dos cabelos.

De acordo com Pinheiro (1965, p. 130-131):

A maneira de sentar talvez seja a que mais reclama atenção. Constitui, pode-se dizer, verdadeiro **teste de contrôle e equilíbrio individual**. Trançar as pernas nos pés das cadeiras revela **falta de conhecimento e mau gôsto**. O cruzamento das pernas é muito comum; porém é mais interessante não o fazer, a fim de não incorrer em atitude por vêzes pouco conveniente. A maneira de repousar os pés, pernas, mãos e a linha geral do corpo, deve **demonstrar graça e dignidade**. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 130-131).

Como pode ser observado, a ação aparentemente trivial de sentar não era simples, era considerada um verdadeiro “teste” de controle e equilíbrio, capaz de revelar o valor social da mulher ou, em contrapartida, o mau gosto e a falta de conhecimento daquela que não soubesse realizá-la de acordo com os padrões considerados adequados. Discursos como este destacam as minúcias e o rigor direcionados à corporalidade feminina. Ao serem relacionados e considerados sinônimos de graça e dignidade, os comportamentos corporais eram continuamente evidenciados como algo que estava sendo observado, julgado e que determinaria o prestígio e o valor da mulher de acordo com seu sucesso ou fracasso no domínio desses padrões de corporalidade e sensibilidade.

Quanto mais **disciplinados** forem os nossos **movimentos habituais**, tanto mais **liberdade de espírito** nos sobrar para viver **espontaneamente**, com prazer e conforto. Se as nossas **maneiras cotidianas** estiverem suficientemente **automatizadas**, poderemos dedicarmos, com maior liberdade às coisas que dependem da **inteligência** e da **inspiração**. (grifo nosso). (Wilson, 1945, p. 18).

Os manuais utilizados no início do século XX já mencionavam a importância do domínio dos comportamentos e das emoções. Entretanto, nos manuais mais recentes, datados de meados do século XX em diante, o discurso dirigia-se à internalização e naturalização dos comportamentos e da personalidade adequados, tornando-os hábitos, uma segunda natureza (Pinheiro, 1965). Assim, supostamente, a mulher poderia agir com maior *espontaneidade* e *segurança* de si. A narrativa afirmava que “o conhecimento de como agir frente às diferentes situações possibilita o **desembaraço**, a **segurança** e a **despreocupação** de espírito, para que a gente possa viver espontâneamente todos os momentos aprazíveis da vida” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 133).

No intento de atingir a “espontaneidade” e a “naturalidade” nos comportamentos, atitudes e personalidade, a mulher deveria disciplinar seu corpo, suas pulsões e emoções cotidianamente, submetendo-se a autovigilância constante. Orientava-se que “[...] é preciso que **te examines diariamente**, de detalhe em detalhe e que **tomes a firme decisão** de adquirir aquelas qualidades, **exercitando-te repetidamente** a conquistá-las e demonstrá-las até que se **transformem num hábito**” (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 171). Somando-se ao discurso sobre a constante autovigilância dos comportamentos e à necessidade de a mulher ser disciplinada e metódica em busca de naturalizar qualidades socialmente valorizadas, ela era orientada de que:

É preciso adquirir o **auto-domínio**; um **poder repressivo** capaz de **suprimir as manifestações de emoções menos convenientes**; **cultivar sentimentos superiores**; tornar assim a existência mais agradável, tanto para nós como para a sociedade, que **reprova conduta espalhafatosa**. Isto não quer dizer que se deva aniquilar a própria sensibilidade; mas já que estamos **expostos ao julgamento alheio**, mesmo sentindo com intensidade, é importante ter **completo domínio sobre tôdas as emoções**, imprimindo a todos os atos diretrizes seguras, para impor-nos **respeito e consideração dos outros**. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 169).

Assim, a mulher em formação de professora era ensinada que deveria submeter-se a um rigoroso autocontrole de suas emoções e pulsões, de modo a reprimir toda e qualquer manifestação emocional que pudesse ser socialmente inconveniente. Era aconselhada a cultivar “sentimentos superiores”, como delicadeza, cortesia, amabilidade, dignidade, polidez, graciosidade, entre outros, com vista a conquistar o respeito alheio e não se expor a julgamentos negativos.

Não se pode desconsiderar, ainda, que essas mulheres estavam expostas a diferentes experiências sociais que as educavam para além das propostas oficiais, sobretudo na segunda metade do século XX, com a disseminação dos movimentos emancipatórios e a ampliação das possibilidades de atuação e maior participação em figurações distintas. Reitera-se que o processo educativo aqui delineado, portanto, não representa um direcionamento único e absoluto. Não obstante, considerando os capítulos anteriores e o processo educativo elaborado que objetivou a formação da professora enquanto tal, infere-se que as nuances existentes — e suas pressões sociais características — provavelmente tenderam a formar uma mulher séria, discreta e moralmente decente, que deveria evitar qualquer influência nociva e o que ferisse os bons costumes.

No que tange a essas características formativas, evidenciou-se o investimento desses materiais em algumas direções específicas: a ênfase na naturalização de uma corporalidade e de atitudes emocionais específicas (modo correto de sentar-se, andar, comportar-se nos diferentes espaços, tom de voz adequado, forma correta de expressar ou conter sentimentos e emoções etc.), produzidas e difundidas gradativamente pelos discursos dos manuais.

Simultaneamente, reforçava-se a ideia de que essas mulheres estavam sendo observadas, avaliadas e julgadas constantemente por seus comportamentos e condutas, ao mesmo tempo em que eram ensinadas a observar-se e autoavaliar-se permanentemente, controlando-se e buscando seu aprimoramento diário. E ainda, difundia-se a ideia de que essas atitudes, comportamentos e o autocontrole das pulsões e emoções deveriam tornar-se uma “segunda natureza” nas mulheres, uma vez que elas deveriam apresentar boa atitude e comportamento a todo momento e não apenas quando submetidas a olhares.

5.3 “AS MÃOS QUE TODOS ADMIRAMOS, SÃO AQUELAS QUE, ALÉM DE FORMOSAS E BEM TRATADAS, ESTÃO SEMPRE OCUPADAS”

Em conjunto e relacionada com a difusão de uma concepção de beleza e seus elementos correspondentes, e com a definição das posturas, comportamentos e emoções específicas, havia uma dimensão formativa dirigida à delimitação dos gostos, das atividades de lazer e das alternativas de entretenimento consideradas adequadas para as mulheres em formação. A leitura de bons livros, o domínio das “obras de mãos”, como costura, pintura, música, fazia parte do rol de atividades recomendadas e permitidas nos manuais do final do século XIX e início do século XX.

Desejo [...] que não ames realmente senão o que sempre se pode **amar**: o **estudo que eleva** o espírito, o **trabalho** que ocupa as mãos, as **obras de beneficência** que conquistam todos os corações, as **maneiras polidas** que encantam e cativam a gente de distinção, o **bom modo** que todos granjeia a estima. (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 398).

Direcionadas a “elevar o espírito”, essas atividades representavam valores e uma percepção específica das possibilidades de lazer e entretenimento facultadas às mulheres. Ensinadas a *amar* o estudo, o trabalho e as obras benéficas, sob a orientação de que o bom comportamento e as maneiras polidas precisavam integrar

seu apreço, as mulheres recebiam orientações precisas sobre os elementos que deveriam compor sua personalidade. Havia poucas alternativas sociais de entretenimento para as mulheres; as admitidas relacionavam-se mais às suas responsabilidades, ou ao seu “preparo” para cumpri-las, do que às possibilidades de sublimação.

Sob a orientação de que “não estejas nunca ociosa, descansa-se quando se muda de ocupação” (Roquette, 1997, p. 395), a mulher era ensinada a ocupar-se continuamente em atividades úteis que colaborassem para seu aprimoramento pessoal. Diante das experiências sociais produzidas historicamente e direcionadas de forma distinta a homens e mulheres, esse reforço constante sobre a importância de as mulheres estarem sempre ocupadas e exercerem atividades úteis, relaciona-se com sua limitação — quase restrita, naquele momento — à esfera doméstica.

Em outro manual do mesmo período, verifica-se discursos semelhantes: “A jardinagem fornece ensejo para distrações e estudos próprios para mulheres” (Almeida, 1906, p. 139) e, ainda, “há certos livros de educação e de hygiene que acho indispensaveis numa bibliotheca de senhoras. As mulheres salvarão pelo amor o que os homens estragam por desidia” (Almeida, 1906, p. 81). Cultivando gostos específicos — cuidado com as plantas e leitura de obras instrutivas —, as mulheres eram encorajadas a optar por entretenimentos vinculados ao lar, ao cuidado e à manutenção estética da casa e, ainda, à criação e educação dos filhos. O esclarecimento intelectual integrava o cumprimento eficiente dessa função. Discursos semelhantes aparecem nos Manuais de Maternidade e Puericultura, nos quais as mulheres deveriam aprimorar e elevar seu espírito em benefício das funções a elas atribuídas.

A narrativa à época reforçava que, por meio do *amor*, a mulher tinha a missão de se aperfeiçoar para “salvar o mundo”. Destaca-se a constante relação entre as características femininas e masculinas: à mulher cabia elevar, educar e “salvar” o homem de si mesmo. Para isso, exigiam-se graus mais elevados de autocontrole, pois, por meio do amor, difundido como característica “inerentemente” feminina, ela seria responsável por equilibrar e conter a natureza e os instintos masculinos, civilizando os homens do futuro. Delineou-se, assim, um processo em que a mulher perdoa, compreende e cuida, visando sempre o bem da família, dos filhos e do marido; ao homem cabia ser firme, severo e não ser influenciado por sentimentalismos, podendo errar por conta de seus “instintos” e “natureza”.

A importância de manter-se sempre ativa também aparece no manual: “decididamente a tristeza é agente da preguiça” (Almeida, 1906, p. 166). A mulher não poderia transparecer tristeza nem sentir preguiça, dois sentimentos/comportamentos excluídos do rol de alternativas para as mulheres. Ao associar preguiça e tristeza, a autora liga o desprezo pela preguiça a outro sentimento que precisa ser evitado e omitido pelas mulheres. Assim, ambos deveriam ser contidos, controlados e evitados.

Tem-se, ainda, que “até a década de 1960, diversas formas de lazer eram interditadas às mulheres que não quisessem ser alvo de censuras por parte dos familiares, vizinhos, autoridades religiosas ou do Estado e demais guardiões dos costumes” (Miguel; Rial, 2012, p. 149). Com o processo de modernização da sociedade brasileira, emergiram gradativamente novas opções de interação social para homens e mulheres, tais como o cinema, os restaurantes, os cafés e a permissão da prática de alguns esportes pelas mulheres⁵⁸. Porém, a maior possibilidade de interação culminava na exigência de aumento da autocontenção da mulher, pois a exposição a julgamentos e olhares também se ampliava.

O cinema era para todas (que podiam pagar). Acompanhadas de familiares ou amigas, frequentavam as salas de projeção espalhadas pelo Brasil desde os anos 1920, quando surgiram os primeiros cinemas no país. Os mais conservadores, especialmente os católicos, não perderam tempo em criticar as “más influências” dos filmes exibidos em ambientes escuros na mente dos jovens e das mulheres. Para evitar “indecências”, em meados do século XX, vários cinemas brasileiros passam a exhibir sessões exclusivas para moças e senhoras. (Miguel; Rial, 2012, p. 154).

Perante o acesso a esses diferentes ambientes, os manuais analisados indicavam prescrições específicas de comportamentos diferenciados entre os gêneros. Conforme explicitado no tópico anterior, ao frequentar essas figurações, as mulheres eram incessantemente vigiadas e controladas, e seus comportamentos eram minuciosamente contidos, observados e delineados por normas de conduta. Assim, por mais que pudessem se envolver em práticas sociais de entretenimento e interação, elas eram controladas e rigorosamente suprimidas em suas possibilidades de sublimação das pulsões. O conselho era que “se te divertires, não mostres senão

⁵⁸ “As mulheres das camadas populares, sem tantas expectativas que engessassem seu comportamento moral, chegaram muito mais rapidamente que as das camadas médias e altas ao carnaval de rua, às escolas de samba, aos bares e, poucas décadas mais tarde, aos programas de auditório” (Miguel; Rial, 2012, p. 154)

alegria moderada; se estiveres aborrida, dissimula e não o dês a conhecer; reprime os bocejos, e **felicita-te** de saberes **preferir o estudo e a vida doméstica** aos passatempos mundanos” (grifo nosso). (Roquette, 1997, p. 131).

Conforme abordado no primeiro tópico deste capítulo, elas eram responsabilizadas por “provocar” atitudes desonrosas e “corromper” os comportamentos masculinos, caso apresentassem atitudes e comportamentos indecorosos. Por isso, exigia-se constante vigilância sobre suas escolhas comportamentais e emocionais. A regulação das condutas e desejos era muito mais rígida quando se tratava das mulheres, em que a regra era evitar qualquer experiência que colocasse em risco sua integridade e decência: “foge, pois, d’aquelles espetáculos publicos, onde, como quer que seja, se acha em risco a tua virtude, e procura tirar vantagem das diversões innocentes” (Compêndio, 1930, p. 75).

Em um manual mais recente, a mulher era aconselhada a:

Desenvolver o mais possível a **capacidade artística e intelectual**; habilitar-se na **prática de esportes**; familiarizar-se com **bons escritores** através de suas obras; **praticar o bem**; aproveitar o convívio social para momentos de enlêvo, são elementos que possibilitam uma personalidade atraente, simpática e sincera. (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 24-25).

Dessa modo, a mulher em formação de professora era ensinada a optar por atividades que aprimorassem suas qualidades na condição de pessoa bem-educada, decente e comportada, já que a narrativa era que “uma pessoa bem equilibrada alimenta sempre o **desejo consciente de ser agradável** a todos e de viver com **dignidade**. Se fôr **inteligente**, procurará **tornar a vida útil, cultivando hábitos proveitosos**” (grifo nosso). (Wilson, 1945, p. 22).

Evidencia-se que, apesar de adentrar novas figurações sociais e ter acesso a diferentes experiências formativas, os discursos dos manuais permaneciam direcionados à importância de a mulher cultivar hábitos e práticas de lazer e de entretenimento que aperfeiçoassem sua personalidade, a fim de se tornar uma pessoa interessante, atraente, inteligente e socialmente valorizada. A mulher era ensinada a ocupar-se em praticar o bem, o que faria sua vida útil e digna. No entanto, algumas singelas alterações nas escolhas comportamentais e de expressão da mulher foram sendo criadas e conquistadas no decorrer desse percurso.

Antigamente, o *sorriso* era de estilo, condenado que estava o *riso*. **Um**

homem ainda podia rir. Uma senhora ou uma senhorita deviam cingir-se ao sorriso. Hoje, não há mais êsse rigor. Uma senhora ou uma moça pode rir, assistindo a uma peça de teatro ou a um filme ou quando ouve uma história que provoca realmente hilaridade. **Não há inconveniente nessa atitude, desde que não seja exagerada** (grifo nosso). (Carvalho, 1963, p. 199).

Tendo em vista as possibilidades de expressão e sublimação delineadas historicamente de forma divergente para os sexos, observa-se que ao homem era legítimo rir em um momento em que as mulheres deveriam manter total discrição. O autor indica mudanças nesse cenário, ao afirmar que “hoje” à mulher era permitido rir; entretanto, a expressão dessa emoção, por parte dela, não poderia ser *inconveniente* nem *exagerada*.

As possibilidades de interação, as distâncias sociais e os acessos a diferentes ambientes alteraram-se gradativamente para a mulher brasileira no decorrer do século XX. Porém, ao mesmo tempo em que se ampliavam para ela algumas possibilidades de expressão, reforçavam-se perspectivas específicas em torno da educação de sua corporalidade e sensibilidade, pois a “liberação” era geralmente acompanhada de uma orientação comportamental (não ser inconveniente ou exagerada, por exemplo). E, ainda,

[..] não basta ter lindas mãos; as mãos que todos admiramos, são aquelas que, além de formosas e bem tratadas, estão **sempre ocupadas**; sabiamente estas mãos foram qualificadas de “Mãos de Fada”. Portanto, **as mãos realmente belas, são tão lindas quanto hábeis e úteis. Mãos graciosas, expressivas, tranquilas e serenas, indicam garbo e segurança.** (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 58-59).

Ao registrar os elementos acima, não se desconsidera que, ao longo do século XX, ampliaram-se as diferentes alternativas de lazer e diversão disponibilizadas e conquistadas pelas mulheres, tais como a prática de esportes, os banhos de mar, entre outros. No entanto, essas possibilidades foram lentamente conquistadas ao mesmo tempo em que eram cerceadas por normas e prescrições que indicavam o que era decente, adequado e moralmente correto.

O que se evidencia é a associação constante da mulher à busca de seu aprimoramento pessoal, visando suas funções e sua valorização social, acompanhada do cuidado constante e necessário com suas escolhas, seu comportamento e as respostas sociais que eles suscitariam. Tendo em vista a formação da mulher como professora, destaca-se a importância do autocontrole dos comportamentos e emoções

como mulher, bem como a necessidade de autopreservação de uma imagem específica vinculada à sua função como educadora, exemplo moral.

5.4 “POR ÊLES, PARA ÊLES, FAÇA COM QUE SUA CASA SEJA UM OÁSIS REPOUSANTE: SE NÃO ÊLES IRÃO REPOUSAR NOUTRAS PARAGENS”

Por figurarem, por um longo período, como a educação acessível para a maior parte do público feminino que tinha condições de usufruir de uma instrução, as escolas de formação de professores no Brasil moldaram-se como um espaço procurado não apenas pelas mulheres que objetivavam tornar-se professoras, mas também por aquelas que almejavam “[...] ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais” (Louro, 2018, p. 453), como uma alternativa para a instrução formal.

Conforme discutido no terceiro capítulo deste trabalho, tal formação englobava saberes e práticas que objetivavam, para além de formar a professora, educar a mulher para a “vida” em sociedade. Nesse processo, conhecimentos voltados à formação da mulher considerando sua função como mãe, esposa e responsável por um lar figuravam como conteúdos previstos explícita ou implicitamente nessa educação.

Assim como os Manuais de Maternidade e Puericultura, que promoviam uma perspectiva educativa que vinculava a mulher às suas responsabilidades domésticas, os Manuais de Etiqueta e Civilidade contribuíram para a disseminação de uma concepção análoga. Ao delimitarem normas de comportamento e conduta que ensinavam os indivíduos a portarem-se nas diferentes figurações sociais, esses manuais incutiam, também, regras direcionadas às mulheres em torno dos aspectos ligados à administração do lar, abrangendo desde as habilidades necessárias até os comportamentos e a personalidade características de uma “dona de casa” ideal.

Entende-se que a posição social dos indivíduos nas figurações suscita comportamentos específicos, integrando códigos de conduta e controle das emoções em graus diferenciados. Assim, tendo em vista as interdependências sociais e as funções atribuídas à mulher ao longo do processo histórico analisado, faz-se necessário considerar as perspectivas formativas a elas direcionadas em suas diferentes dimensões.

A mulher em formação de professora, cuja educação foi influenciada pelo uso desses manuais, possivelmente foi ensinada segundo um ideal ligado à sua função como mulher “dona da casa”, isto é, a uma figuração doméstica. Infere-se que essas particularidades formativas contribuíram diretamente para a composição da autoimagem dessa mulher. Destaca-se, ainda, que esse processo não se deu de forma fragmentada, mas compôs um conjunto de saberes, conhecimentos e interações sociais cotidianas que eram interdependentes e foram produzidas, disseminadas e modificadas no decurso histórico.

Ao difundir um discurso que ensinava a mulher a usar seu tempo com atividades úteis, dedicando-se sempre a ocupações nobres e proveitosas, disseminavam-se sentimento em relação ao valor do trabalho (seja ele qual for) e outros associados ao desprestígio de atitudes como o ócio, a tristeza, a preguiça e o desleixo. Perante as responsabilidades da mulher com o cuidado do lar, os manuais sugerem que ela deveria “[...] saber fazer todas as coisas que houverem de mandar fazer a teus criados e criadas, para poderes julgar o que custam, e que tempo levam” (Roquette, 1997, p. 395).

Mesmo as mulheres pertencentes a classes sociais mais altas precisavam dominar os conhecimentos sobre afazeres domésticos e o cuidado com a casa, pois, mesmo não os executando cotidianamente, seriam encarregadas por garantir a qualidade dos serviços e a harmonia do lar. Para isso, a ideia era que as mulheres das camadas mais altas deveriam ser instruídas, educadas e intelectualmente esclarecidas (Hahner, 2012).

A incumbência de cuidar da casa e transformá-la em um ambiente limpo e agradável, inclusive esteticamente, alcançava mulheres de todas as classes sociais, já que o discurso era de que uma boa dona de casa deveria sempre buscar “[...] torná-la tão boa quando está nas minhas posses fazel-o” (Almeida, 1906, p. 44). Assim, independentemente das condições financeiras, a narrativa era que, para ser considerada uma boa dona de casa, a mulher deveria manter sua casa sempre limpa, organizada e bela, fazendo-o de acordo com suas possibilidades materiais. Nesse processo, pode-se inferir a difusão da importância de a mulher internalizar sentimentos e comportamentos correspondentes a essa função, pois exigia-se dela asseio, organização, diligência e dedicação, além de ter “bom gosto”, sensibilidade e habilidades estéticas para cuidar e decorar “sua” casa, sem luxos ou exageros.

Apesar de situada em uma temporalidade diferente, a responsabilidade da mulher em tornar a casa um ambiente esteticamente agradável, limpo e organizado se faz presente nos diferentes momentos desse processo educativo. Em outro manual, datado da década de 1950, a orientação era que a mulher deveria conduzir sua casa almejando construir uma “[...] atmosfera aconchegante e convidativa que emana de um lar onde haja **asseio e ordem, bom gosto e personalidade** na decoração e nos móveis” (grifo nosso). (Castanho, 1954, p. 7). A personalidade e o “bom gosto” da mulher no cuidado e decoração do lar são destacados juntamente com a importância da ordem e do asseio. O conselho era que “um mobiliário **sóbrio, apropriado e bem adaptado** ao ambiente, só poderá revelar os **dons estéticos**, o **senso** de proporção e a **personalidade** daquela que o selecionou” (grifo nosso). (Castanho, 1954, p. 8).

Como é possível observar pelo discurso, a personalidade da mulher se conectava diretamente à excelência do lar, em que as particularidades do lar revelavam as habilidades e qualidades femininas que deveriam ser interiorizadas pelas mulheres, dentre elas: o asseio, a organização, a simplicidade, a moderação, a sobriedade e o senso estético adequado. Por meio desses fragmentos, registram-se indícios de um processo formativo que produziu uma associação direta entre a mulher e o ambiente doméstico; a casa era o reflexo de sua “dona”. Então, se a mulher tivesse uma personalidade adequada, bom gosto, dons estéticos e fosse organizada, sua casa teria prestígio e estima, assim como ela própria. Se a casa não fosse um ambiente limpo, harmonioso e organizado, ela seria reconhecida como alguém que não merecia respeito e não tinha valor, por não obter êxito no cumprimento de suas funções.

Um dos tópicos mais evidentes e direcionados a essa dimensão da formação feminina era aquele relacionado à “dona da casa” e à recepção em jantares. Os assuntos endereçados ao lar e suas temáticas distanciam-se, de certa forma, dos objetivos de formação da mulher como professora. Contudo, esses conteúdos compuseram a formação feminina e fizeram parte de um processo educativo que contribuiu para a difusão e naturalização de sentimentos e comportamentos específicos. Depreende-se que tais aprendizagens, comportamentos e emoções internalizadas compuseram as experiências sociais que educaram essa mulher em processo de formação, compondo sua personalidade e autoimagem.

No que diz respeito a essas temáticas, tem-se a seguinte narrativa: “é da dona da casa que mais **depende o êxito** dos bons jantares” (grifo nosso). (Gencé, 1963, p. 122), ela “deve olhar por tudo”, pois “a dona da casa **deve fazer brilhar o espírito dos seus convidados**. Deve afastar todos os assuntos que possam melindrar qualquer dos convivas” (grifo nosso). (Gencé, 1963, p. 123). Destarte, a mulher era responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dos encontros sociais realizados na figuração doméstica. Para isso, deveria ser diligente, organizada e estar atenta aos mínimos detalhes o tempo todo. Cabia à mulher observar os convidados, conduzir as conversas e todos os acontecimentos do jantar a fim de que todos se sentissem “bem recebidos”; deveria ser capaz de notar qualquer inconveniente e saber contorná-lo da melhor forma possível, com ênfase na habilidade de previsão de descortesias.

Em outro manual, datado da década de 1930, registra-se que:

A dona da casa tem, á mesa, **o poder supremo**. Serve-se desse direito para deixar á vontade todos os seus convivas e **não permitir falhas** aos preceitos da **cordialidade** e da **etiqueta**. Começa por não gabar os pratos que aparecem á mesa nem pedir desculpas de não oferecer melhor jantar. Compete-lhe **dirigir** a conversação com o **tacto de realçar** o espírito e encanto dos seus convivas. (grifo nosso). (D’Ávila, 1939, p. 107).

Levando em conta os limites e as possibilidades de atuação da mulher na sociedade brasileira na primeira metade do século XX, salienta-se que o “poder” e o “valor” a ela atribuídos, mesmo quando vinculados à figuração doméstica, eram dimensões que elevavam sua estima e sua autoimagem. Isso porque a designação dessas responsabilidades à mulher, considerando a importância dos jantares como um dos principais meios de interação social, sobretudo nas décadas iniciais do século XX, lhe viabilizava possibilidades de poder e de prestígio social.

Por meio de um discurso que valoriza e engrandece essa atribuição, apontando-a como um “poder supremo”, conferem-se à mulher maiores obrigações e a necessidade de vigilância constante e atenção metódica a todos os detalhes. Ao ter o “poder supremo” à mesa, a mulher é, na verdade, incumbida de uma grande responsabilidade. Evitar extremos permanece sendo uma orientação a ela dirigida, pois não poderia ostentar nada, mas também não deveria desculpar-se por tudo. Além disso, deveria vigiar a relação entre as pessoas e direcionar a conversa para que fosse agradável a todos. Ainda, precisava dominar todos os preceitos da cordialidade e da etiqueta para evitar falhas.

Ao ser considerada a *dona* da casa, a mulher era impulsionada à necessidade de dominar todas as habilidades exigidas para desempenhar essa função. Isso implicaria dominar habilidades emocionais muito bem delineadas, como as de observação, sagacidade, sistematização, organização e perspicácia, de modo a conduzir os convidados em suas relações e, ainda, ter graça e imaginação para definir um cardápio apetitoso e apreciado (D'Ávila, 1939).

[...] terá a dona de casa que se **ater** a uma série de pequeninos **detalhes** se quiser assegurar-se do bom **êxito** de sua reunião. [...] Evidentemente, nesta época de simplificação crescente, os jantares de cerimônia, com todos os seus protocolos, **cederam lugar aos jantares mais íntimos**, destituídos de formalidade e ostentação. Todavia, **um livro de etiqueta não seria completo se não descrevesse os vários detalhes que caracterizam este gênero de refeição**. (grifo nosso). (Castanho, 1954, p. 157).

O fragmento acima indica mudanças nas “maneiras de receber” que, possivelmente, estavam em curso e acompanhavam um movimento de relativa informalização de alguns costumes vinculados às transformações nas relações entre os indivíduos e na vida em sociedade, diante da urbanização e da modernização em desenvolvimento na sociedade brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Um dos motivos para essa mudança estava relacionado à inserção das mulheres no mundo do trabalho e, ainda, à introdução de novas formas de interação e entretenimento que emergiam, uma vez que “a urbanização, sem dúvida, modificou alguns padrões culturais. Distâncias maiores entre os locais de moradia, trabalho, estudo e lazer; os trajetos percorridos nos ônibus; a popularização do automóvel; as possibilidades de diversão” (Pinsky, 2018, p. 621). Tudo isso contribuiu para certa redução das distâncias sociais entre os indivíduos e, com isso, algumas formalidades possivelmente foram alteradas em decorrência da nova dinâmica da vida que se vinha delineando naquele momento.

No entanto, por mais que a autora do manual mencione que os tempos estavam mudando e que os jantares mais formais e seus protocolos não fossem mais tão recorrentes, ela enfatiza que tais normas e conhecimentos, por serem símbolos de etiqueta, não poderiam ser excluídos de seu manual. Com isso, pode-se dizer que, mesmo com as transformações sociais em curso, as mudanças no interior desses suportes formativos se davam de forma muito mais lenta, o que se justifica pelo fato de que essas normas e a valorização de práticas sociais específicas foram delineadas

na longa duração e representavam uma distinção social que diferenciava e destacava os indivíduos que dominassem tais condutas e comportamentos.

Mesmo com a maior informalidade dos encontros sociais, o seu êxito ainda era um encargo atribuído à mulher; ela deveria estar atenta a todos os detalhes que determinariam o sucesso ou o fracasso do evento. Em um dos manuais mais recentes, tem-se a seguinte afirmação:

Havendo um ou dois que não sejam da mesma roda, **convém à anfitriã estar atenta** a que a conversa não se situe em assuntos domésticos dos demais convidados, sem que os de fora fiquem 'boiando', como se diz em linguagem popular. Por isso, a **dona da casa** precisa, antes de mais nada, formar o grupo, o mais equilibrado possível. (grifo nosso). (Carvalho, 1963, p. 34).

De acordo com o trecho, à mulher caberia prever todas as situações que envolviam a reunião, além de ser assertiva em suas decisões e permanecer atenta, observando e controlando cada aspecto da recepção. Apesar de consideradas as “donas” da casa com o “poder supremo” nessas ocasiões, em que poderiam ter destaque, serem valorizadas socialmente e prestigiadas ao obterem êxito em suas recepções, ainda persistem os limites relacionados à figuração doméstica e suas relações de poder, principalmente no que tange à relação com o homem. Para além disso, esse processo que valorizava e destacava a dona da casa era acompanhado pela prescrição de uma gama de comportamentos e condutas que deveriam, por elas, ser muito bem administrados e controlados.

O fragmento abaixo dá indícios de como essa dinâmica deveria ser organizada visando o sucesso não apenas dos encontros, mas da vida em família como um todo:

Uma **mulher inteligente** põe sempre o **marido em evidência**, tratando-o como **dono da casa** e conferindo, por isso mesmo, mais **dignidade** à sua casa. [...] Os homens raramente deixariam a companhia das esposas por supostos “negócios da China”, se estas e as suas filhas soubessem **dar-lhes a importância devida ao chefe da família**. (grifo nosso). (Wilson, 1945, p. 237).

Assim, considerando os gradientes e possibilidades de poder da mulher no interior da figuração doméstica, caberia a ela colocar o homem em evidência. A mulher que sabia administrar bem um lar, que intentava a dignidade e procurava o sucesso da vida em família era vista como a mulher *inteligente* que dava o destaque necessário ao homem. Uma casa só seria decente e digna por meio da notoriedade da figura masculina como chefe da família. A mulher precisava, portanto, ter a capacidade de

conduzir e controlar os acontecimentos sociais de forma assertiva e eficaz a ponto de colocar o homem em destaque, inclusive no ambiente doméstico.

A narrativa vai além: caso as mulheres não soubessem valorizar o homem da casa, elas corriam o risco de serem “trocadas” ou abandonadas pelo marido. Nesse processo, evidencia-se outra dimensão sutil de uma prática que reforça a culpabilização/responsabilização das mulheres pelos desvios masculinos: ou ela seria prudente e precavida, dando o “devido” destaque ao homem, ou seria responsabilizada por ele deixar a casa em busca de outros “negócios”.

Ao mesmo tempo, nos manuais mais recentes é destacada a narrativa de que:

A mulher inteligente não se descuida de sua aparência, nem mesmo quando está entregue aos mais grosseiros trabalhos domésticos. Isto porque, sendo ela zelosa de seu lar, procurará conservá-lo convidativo, dando-lhe a principal nota de alegria com a sua presença agradável. Ninguém gosta de encontrar uma mulher relaxada, com as vestes em desalinho, com a aparência mal cuidada. **Todo homem sente prazer em encontrar a esposa com aparência esmeralda, não obstante as obrigações que ela desempenhe.** (grifo nosso). (Pinheiro, 1965, p. 92).

Em outro manual, a narrativa segue na mesma direção:

E não se diga que a mulher que trabalha, a que suporta pesados encargos domésticos, a que precisa cuidar dos filhos, não tem tempo para pensar nisso. Em geral, **se não encontrar meia hora por dia para dedicar-se aos cuidados de beleza, longe do marido, este acabará tendo tempo para pensar em outras mulheres.** Desde que se admite que a raça dos maridos é obrigada a sustentar o lar e portanto deve ausentar-se durante muitas horas de casa, para trabalhar, a mulher tem à sua disposição muito tempo para cuidar da **montagem do “cenário”** que apresentará ao mundo e ao marido, sem que este obrigatoriamente tenha assistido às origens da transformação. (grifo nosso). (Miranda, 1965, p. 156).

A mulher era orientada, portanto, que, além de administrar todas as funções a ela atribuídas — seja como mãe, dona de casa e, ainda, como mulher que trabalhava fora —, deveria apresentar-se sempre bela, alinhada e atraente para o marido. Independentemente das tarefas que realizasse, ela foi ensinada a naturalizar uma autocobrança em relação a si mesma, como alguém que deveria sempre buscar ou aparentar impecabilidade e perfeição: “[...] as pessoas mais importantes que a visitam são o seu marido, seus filhos, aqueles que convivem sob o mesmo teto. Por eles, para eles, faça com que sua casa seja um oásis repousante: **se não eles irão repousar noutras paragens**” (grifo nosso). (Miranda, 1965, p. 145).

Desse modo, além de executar com sucesso todas as suas responsabilidades, como observar atentamente e prever as necessidades alheias e os desfechos sociais adequados, ela foi ensinada que deveria fazê-lo mantendo uma aparência agradável, bela e atraente, caso contrário, poderia ocasionar o fim do casamento e a perda do marido. Esse achado, em consonância com as demais dimensões formativas que atravessaram a experiência educativa da mulher em formação de professora, demonstra a educação da mulher em torno de rigorosos padrões corporais e emocionais, anunciados por esses manuais, que as ensinaram a ser boas donas de casa e boas esposas. Compôs-se, dessa forma, um conjunto de características que deveriam ser naturalizadas pelas mulheres, ligado à autocobrança e à autovigilância constantes e à busca eterna por uma perfeição inalcançável.

Considerando a potência dos Manuais de Etiqueta e Civilidade no que tange às possibilidades de interpretação e análise dos aspectos que influenciaram a educação do corpo da mulher em formação de professora, destacaram-se, neste capítulo, algumas dimensões formativas: o enfoque direcionado à temática da beleza feminina; a disseminação de perspectivas específicas de corporalidade e personalidade; a definição e difusão de atividades de lazer e entretenimento consideradas adequadas; e a associação direta entre a mulher, a figuração doméstica e suas funções correspondentes.

A perspectiva da beleza feminina inicialmente estava vinculada ao controle de instintos, emoções e condutas corporais: sobriedade, simplicidade e discrição eram metas de comportamento. Para tanto, era salientada a importância do equilíbrio nas escolhas e atitudes femininas, que deveriam ser discretas, simples e sem exageros. Conserva-se a narrativa do enaltecimento da decência, da discrição, do bom comportamento, da graça e da delicadeza, em um processo no qual a beleza física foi sutilmente emergindo como relevante e como reflexo de um interior “belo”. Com a introdução de maiores alternativas de autocuidado e expressão da beleza, cabia às mulheres manterem recato e comprovarem sua dignidade na composição de sua personalidade e conduta, pois deveriam se autovigiar constantemente para não *corromper* ou *provocar* atitudes indecorosas no homem.

Os manuais analisados propagavam a importância da naturalização de uma corporalidade e de atitudes emocionais específicas, envolvendo o modo adequado de andar, sentar-se, se comunicar. Graça, elegância, discrição, boa postura e decência, por meio do treino e autoobservação, deveriam se tornar uma segunda natureza

feminina. Atrelado a isso, reforça-se a ideia de que a mulher estava submetida constantemente a olhares e julgamentos sociais.

Neste processo, a mulher foi ensinada a direcionar suas possibilidades de prazer e entretenimento, vinculando-os sempre ao trabalho e à busca de seu aprimoramento pessoal. Além de executar com sucesso todas as suas responsabilidades, deveria fazê-lo mantendo uma aparência agradável e atraente. Assim, a mulher em formação de professora foi submetida a rigorosos padrões corporais e emocionais, anunciados por esses manuais; precisava ser constantemente “bela” — por dentro e por fora —, deveria apresentar uma corporalidade graciosa e delicada, porém séria e recatada, dominando todos os seus comportamentos com precisão. Além disso, exigia-se a priorização das atividades que a elevassem intelectual e espiritualmente e, ainda, ser uma boa dona de casa e esposa.

Essas prescrições anunciadas pelos manuais compuseram um conjunto de características que deveriam ser naturalizadas e dominadas pelas mulheres, sempre associadas à autocobrança e à autovigilância constantes e à busca por uma perfeição inalcançável em suas diferentes dimensões. Não se desconsidera que essa mulher, em processo formativo, esteve exposta a uma diversidade de possibilidades comportamentais e emocionais e que sua educação provavelmente foi influenciada pelas cadeias de relações sociais das quais fez parte. O que foi evidenciado aqui foram as perspectivas anunciadas por esses manuais que, como indicado, caminharam numa direção específica e possivelmente influenciaram, em graus diferenciados, a formação das mulheres no decurso histórico analisado.

6 “PELA EDUCAÇÃO E PELA HIGIENE ESPANQUEMOS A IGNORÂNCIA E AFUGENTEMOS O DESCONFORTO”: OS PRECEITOS DE HIGIENE NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

[...] a habitação insalubre, em casas collectivas mal arejadas, mal servidas de esgoto, infectadas por todos os dejetos de uma população accumulada, explicam sobejadamente a razão. Por isso mesmo, por toda a parte em que se têm feito a propaganda hygienica p-lo asseio, pela desinfecção, promovido a defesa contra os accidentes do trabalho e os infortunios profissionaes, construindo casas operarias simples, amplas, sadias, a mortalidade decresce: todos os dias, em nossa epoca, os progressos da hygiene, maiores nas cidades, tendem a reduzir o obituario, tornando, sob este aspecto, somenos a diferença. (Peixoto; Couto, 1914, p. 482).

Lá, entre os anglo-saxões, “a dona de casa, com longo avental branco e mangas arregaçadas, entregue ao serviço ordinário, mostra nos cabelos penteados, nos dentes alvos, no rosto jovial, a preocupação de ser agradável, de cercar-se e cercar o marido e os filhos de conforto e de alegria”. Aqui, entre os nossos caboclos, ao meia dia “a desventurada roceira ainda não teve tempo para pentear os cabelos; os dois filhos semi-nús, sujos e feios, rolam pela casa entre leitões e galinhas que entram sem cerimônia”. Lá a saúde, o sorriso, a boa disposição para o trabalho, os músculos que reclamam aplicação, a máquina que, apenas acionada, se põe em movimento e trabalha. Aqui as verminoses, a malária, a tuberculose, o alcoolismo, o desânimo, o desespero e a miséria; a máquina emperrada que só à custa de muito sacrifício se move para a conquista do “pão para a boca” de que fala Tolstoi. (Ricardo, 1948, p. 168-169).

Habitações insalubres, saneamento ineficiente, verminoses, tuberculose, desânimo, alcoolismo, doenças e óbitos, além de “sujeira”, “descuido” e “desorganização” do lar, são representações encontradas em alguns manuais educativos de higiene — os excertos acima pertencem a livros destinados à educação escolar, envolvendo estudantes e professores. A questão da higiene era considerada um dos “males” que atravessavam a sociedade brasileira na primeira metade do século XX.

O retrato construído é o dos brasileiros em sua condição de “máquina emperrada”, que, com *muito custo e sacrifício*, funcionava, em contraposição aos músculos que *reclamavam* aplicação dos “anglo-saxões”. Destaca-se a figura da mulher, “dona de casa”, cuja preocupação deveria ser cercar a família de conforto e alegria, exibindo uma personalidade agradável, em oposição à imagem da “desventurada” brasileira, desorganizada, despenteada, com a casa e os filhos em situação insalubre. Os manuais de higiene definiam com precisão os “males” a serem combatidos e os objetivos a serem atingidos por meio da “prática higiênica”.

De fato, moradias precárias, baixos salários, desemprego, epidemias, pobreza,

fome e altas taxas de mortalidade figuraram entre as dificuldades enfrentadas pela população em decorrência da crescente urbanização no Brasil entre o final do século XIX e começo do XX. Assim, “sanear a cidade, dotá-la de novos equipamentos, redefinir os usos dos espaços urbanos, estabelecer novos códigos de convivência e instituir novas condutas foram alguns dos desafios que se impuseram” (Rocha, 2005, p. 71). E, de acordo com os manuais supracitados, a formação de um trabalhador saudável e de uma mulher instruída nos preceitos de higiene e saúde era parte do êxito desse projeto.

O desenvolvimento da medicina brasileira, que se consolidava especialmente no final do século XIX e início do XX, constituiu um movimento no qual “modernizar, regenerar, civilizar, dar ao povo saúde e educação eram enunciados que inflacionavam os discursos” (Stephanou, 2005, p. 147). Tendo em vista a função atribuída à escola de civilizar a população — considerada um importante meio de disciplinarização e de difusão de valores e comportamentos —, fortaleceu-se a narrativa de que a ela caberia, também, transmitir os preceitos higiênicos vinculados à profilaxia e à prevenção de doenças, bem como difundir regras ligadas aos modos saudáveis de bem viver e de se relacionar na sociedade.

Conhecido como “higienista”, esse movimento é delineado pelo empenho de médicos e intelectuais em propagar, também por meio da educação e da escola, novos hábitos à sociedade. No âmbito educacional, a concepção higienista abarcava o aprendizado de conhecimentos e preceitos de higiene e saúde que teriam como função orientar a vida diária em suas diferentes dimensões. Desse modo, a higiene teria o “[...] objetivo de melhorar a qualidade de vida humana, prevenir as doenças, aprimorar a saúde, descobrir cientificamente os melhores hábitos para a defesa da saúde individual e coletiva” (Júnior, 2008, p. 48).

Os debates brasileiros voltados à relevância do ensino e das práticas higiênicas na escola acompanharam os debates internacionais do final do século XIX e início do XX (Rocha, 2015; Viñao, 2010). Ao abordar esse movimento na Espanha, Viñao (2010, p. 186) identificou que:

Por un lado, la escuela aparecía como el espacio social en el que podía controlarse y llevarse a cabo una atención médico-higiénica sobre la infancia; en especial, sobre la infancia débil, anormal o retrasada. Por otro, a través de la escuela podía llegarse a las familias, a los padres. La medicalización de la infancia se daba la mano con su escolarización. Y esta última con la

higienización de la escuela⁵⁹.

O discurso era o de “higienizar” a população, tendo em vista o seu “aprimoramento” físico, intelectual e moral, com o objetivo de alcançar o refinamento da população brasileira e o *status* de “civilização moderna”. Para isso, seria necessário proporcionar e disseminar às crianças, por meio da escolarização, os preceitos de higiene e cuidado associados à saúde coletiva e individual. Propagava-se, nesse contexto, a concepção de que, por meio da higienização da escola, atingir-se-ia a transformação dos hábitos e costumes dos estudantes, das famílias e da população em geral.

Apesar da efervescência desses ideais higiênicos, principalmente nas primeiras décadas do século XX, não se pode ignorar que tais preceitos já estavam presentes nos discursos em torno das prescrições educativas anteriores à consolidação desse campo de conhecimento como tal. Em seu estudo, Gondra (2004) identifica ensaios e teses acerca da importância dos conhecimentos médicos no campo educacional no Brasil já no período do Império.

Orientações embasadas no discurso médico-científico francês eram utilizadas como referência para as recomendações e elaboração de um discurso que tecia indicações precisas sobre a localização, a estrutura, o funcionamento e a rotina das escolas, além da alimentação, dos tempos de descanso, das atividades e dos exercícios corporais (Gondra, 2004). Essas narrativas possivelmente reverberaram, direta ou indiretamente, nas proposições difundidas ao longo do século XX.

Em um dos manuais analisados, intitulado “Introdução à Biologia Educacional: para os cursos de formação e escolas normais”, de autoria de José Guerra Pinto Coelho (1959), tem-se a citação de um trecho do Projeto de Reforma do Ensino Primário, elaborado por Rui Barbosa⁶⁰ em 1882. Este fragmento é utilizado por Coelho (1959) para reafirmar a importância da ginástica para a higienização da população,

⁵⁹ “Por um lado, a escola aparecia como o espaço social no qual era possível controlar e levar a cabo uma atenção médico-higiênica sobre a infância; em especial, sobre a infância considerada frágil, anormal ou atrasada. Por outro, através da escola era possível alcançar as famílias, os pais. A medicalização da infância caminhava junto com sua escolarização. E esta última com a higienização da escola” (Viñao, 2010, p. 186, tradução nossa).

⁶⁰ “Trata-se de um extenso documento, [...] que visava reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, criando as condições para o estabelecimento da liberdade de ensino. Dentre as questões abordadas pelo parlamentar, figura a Higiene Escolar, examinada num capítulo cujos argumentos convergem para a defesa da implantação da inspeção médica das escolas no Brasil” (Rocha, 2009, p. 112).

quando, fazendo uso das palavras de Rui Barbosa, a considera “[...] uma influência tão moralizadora quanto higiênica; tão intelectual quanto física; tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos” (Rui Barbosa, 1882 apud Coelho, 1959, p. 117).

Os Manuais de Higiene e Biologia Educacional adotados na formação de professoras no Brasil e analisados nesta pesquisa são publicações produzidas ao longo do século XX. Desse modo, em consonância com a gradativa consolidação e o reconhecimento do discurso médico-científico, a Higiene e a Biologia Educacional figuraram como conhecimentos que atravessaram a educação das mulheres no contexto das escolas de formação. Ao olhar para esses materiais, muitas frentes de discussão puderam ser observadas, desde debates quanto à arquitetura escolar e às formas domésticas até aspectos que envolvem conhecimentos de Biologia Geral.

Cabe ressaltar que o movimento higienista no Brasil, “[...] como todo movimento social amplo, aglutinava meios teóricos e práticos diversos para chegar à mesma finalidade, ou seja, melhorar a saúde da população” (Júnior, 2008, p. 49). Nesse ínterim, os discursos elaborados e transmitidos por meio dos manuais não eram homogêneos, sendo embasados por diferentes perspectivas políticas, distintas concepções científicas e variadas disputas sociais (Stephanou, 2005). Entre os pontos de divergência, evidenciam-se as abordagens relacionadas à eugenia.

Considerando os objetivos desta investigação, a análise desenvolvida neste capítulo não se debruçou sobre uma discussão aprofundada desse movimento e de suas diferentes vertentes. Optou-se por apresentar apenas os aspectos que contribuíram, de forma direta, para a pesquisa proposta. Reforça-se, assim, que os tópicos a seguir destinam-se a apresentar os investimentos identificados nesses materiais (Quadro n.º 12, abaixo), direcionados especificamente à educação do corpo da mulher em formação de professora no Brasil no decorrer da temporalidade investigada.

No que diz respeito ao lugar das mulheres nessas prescrições higiênicas, ressalta-se que:

Das jovens estudantes dos grupos escolares às gestantes e mães, as mulheres figuram como alvo dessa “cruzada regeneradora” que, utilizando-se da difusão dos conhecimentos de higiene e puericultura como principal “arma de combate”, procura disciplinar o cotidiano das relações entre as mulheres-mães e os seus filhos, nos seus mais diversos aspectos. (Rocha, 2005, p. 95).

Assim, os preceitos de higiene e os dispositivos de controle e de moralização que se consolidaram e difundiram por meio dessas práticas apoiaram-se na figura da mulher como um dos principais agentes regeneradores da sociedade. Seja por meio de sua atribuição como professora, seja por sua condição biológica vinculada à maternidade e ao conjunto de responsabilidades a ela correspondentes (mãe, esposa, dona de casa, responsável pela família).

Como foi possível identificar nas seções anteriores, delineou-se historicamente um processo de responsabilização da mulher pelo sucesso da formação do cidadão do futuro educado, civilizado e, agora, higienizado. Tal processo incidiu diretamente na produção de uma corporalidade e de uma personalidade específicas na mulher, que se transformaram e se definiram ao longo do decurso histórico. Por compor esse processo educativo, o aprendizado e a incorporação dos preceitos médicos de higiene e saúde figuram como parte integrante da educação do corpo dessa mulher em formação.

Quadro 12 – Manuais de Higiene e Biologia Educacional⁶¹

Período de adoção	Manual
Década 1930	BURGERSTEIN, Leo. Higiene Escolar . Tradução 3ª edição alemã Dr. Lyon Davidovich. Rio de Janeiro: Atlantida Editora, 1934.
Década 1930-1970	ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. Biologia educacional: noções fundamentais (1892). 21ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1968.
Década 1940-1970	PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. Noções de Higiene : Livro de leitura para as escolas. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia; Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1914.
Década 1940-1970	MELLO, Baltazar Vieira de. Higiene Escolar e Pedagogia . São Paulo: Casa Vanorden, 1917.
Década 1940-1970	RICARDO, Aristides. Biologia aplicada à Educação (para uso de estudantes e professores). São Paulo: Saraiva, 1948.
Década 1940-1970	GOMES, Fernando A. Magalhães. Faça seu filho feliz (Higiene mental da criança e do adolescente). São Paulo: Livraria José Olympo Editora, 1951.
Década 1940-1970	LEX, Ary. Biologia Educacional : Para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

⁶¹ Cumpre registrar que foi identificado um manual utilizado em período anterior, intitulado “Noções de civilidade e higiene corporal para uso das crianças no lar e nas escolas primárias”, de autoria do clérigo José Sotero de Souza (1918). Contudo, não foi possível localizar o referido material para análise, razão pela qual não foi incluído nesta listagem.

Década 1940-1970	OLIVEIRA, Valdemar de. Higiene e Puericultura (Para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil). Recife: Editora do Brasil S.A., 1954.
Década 1940-1970	COELHO, José Guerra Pinto. Introdução à Biologia Educacional (Para os Cursos de Formação e Escolas Normais). Belo Horizonte, 1959.
Década 1940-1970	YAHN, Mário. Higiene Mental . 3ª ed. São Paulo: Gráfica e Editôra Edigraf S.A., 1962.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6.1 “ONDE NÃO ENTRA O SOL, ENTRA O MÉDICO”: O DEVER FEMININO DE CONHECER, APLICAR E ENSINAR AS “REGRAS DE BEM VIVER”

Por meio de orientações direcionadas à higiene da habitação, iluminação, ventilação, higiene do ar e da água, asseio corporal, higiene do vestuário, exercícios físicos, alimentação e propriedades dos alimentos, além de informações sobre as doenças e sua profilaxia, os Manuais de Higiene e Biologia Educacional — considerados um “*receituário da vida moderna*” (Rocha, 2000) —, usados na formação de professoras no Brasil, continham um conjunto de normas “cientificamente” reconhecidas que deveriam compor a gama de conhecimentos da mulher. Os preceitos médicos introduzidos no ambiente escolar justificavam-se como prática preventiva que atingiria “grande parte da população”, tanto por meio do contato direto com os alunos e da disseminação desses saberes e comportamentos, quanto de forma indireta, repercutindo no cotidiano das famílias.

Depreende-se que as estudantes em formação de professoras deveriam dominar esse conjunto de conhecimentos e, consequentemente, internalizar comportamentos e um autocuidado específico com a sua corporalidade e com a corporalidade do outro, incluindo alunos, filhos, marido. Pois, além de serem exemplos a serem seguidos, deveriam responsabilizar-se por educar as crianças (dentro e fora da figuração escolar) e cuidar da casa e da família, adotando uma conduta saudável, higiênica e moralmente adequada.

Afrânio Peixoto e Graça Couto (1914)⁶², no manual “Noções de Hygiene: Livro de leitura para as escolas” caracterizam a escola na condição de uma “oficina higiênica” e afirmam que:

⁶² Afrânio Peixoto foi professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Graça Couto, Diretor dos Serviços de Profilaxia e Desinfecção e Diretor Geral interino da Saúde Pública do Rio de Janeiro (Peixoto; Couto, 1914).

Lições de coisas hygienicas devem ser dadas por toda a parte. A escola primaria deve ser principalmente a officina hygienica rudimentar, bem orientada, bem situada, bem construida, bem arejada, bem iluminada, bem provida de aparelhos sanitarios indispensaveis, e em que o **professor, educado hygienicamente**, além da instrucção, pelo **exemplo** e pela **prática**, dê conhecimento das **vantagens do asseio**, acostumando os alumnos a **serem limpos**, a tossir **convenientemente**, a se servirem de lenço e de escarrador a tempo, a se alimentarem, recreiarem, trabalharem, dormirem, **convenientemente**, para a **conservação da saude**. (grifo nosso) (Peixoto; Couto, 1914, p. 599).

A respeito do ensino de Higiene, os autores indicam, ainda, que “[...] assim, continua e progressivamente guiada e dirigida, **noções de decencia** e de **proveito pessoal e social, regras de bem viver** para vantagem propria e commum, os quaes pela repetição **se tornam habitos e automatismo inconscientes**”. (grifo nosso) (Peixoto; Couto, 1914, p. 400). Tal narrativa exalta a função da escola como propagadora dos preceitos e hábitos higiênicos, com ênfase no domínio e internalização dos comportamentos saudáveis. É possível identificar, nesse discurso, a associação direta dessas condutas higiênicas às noções de moralidade e decência, segundo as quais o indivíduo precisa agir de forma *decente* e *conveniente*, visando ao bem comum.

Nas décadas iniciais do século XX, dominar os preceitos médico-científicos associados à melhoria das condições de salubridade e higiene difundidos pela escola relacionava-se à importância de conhecer o que era considerado decente, conveniente e moralmente correto. Nesse sentido, caberia à mulher, futura professora, conhecer tais normas e segui-las, sendo, então, capaz de ensiná-las, servindo de exemplo moral e higiênico para os alunos. Não se pode desprezar o fato de que, naquele momento histórico, eram poucas as escolas existentes e o acesso à educação escolarizada era restrito. Assim, emergiam discursos que enalteciam essa figuração na sua condição de civilizadora e disciplinadora da sociedade.

Em outro manual, Burgerstein⁶³ (1934, p. 108-109) evidencia que “[...] de importância considerável é o Ensino da higiene aos jovens, incluindo nêle a **repulsa do curandeirismo**. Do mesmo modo tem importância a **educação da vontade**, para que **atue conscientemente** fazendo ou deixando de fazer o conveniente” (grifo nosso). Para além da necessidade de conhecer, aplicar e ensinar regras higiênicas

⁶³ Professor da Universidade de Viena (Burgerstein, 1934), autor do manual “Higiene Escolar”, tradução 3ª edição alemã.

de saúde, asseio e autocuidado — aspectos que incidiam diretamente na educação do corpo dessas mulheres —, a educação sanitária voltava-se também à educação da vontade, em vista do bem comum.

Desse modo, a moral e os “bons costumes” teriam que promover o comportamento sadio e as escolhas dessas mulheres. Elas deveriam interiorizar sentimentos e comportamentos que estimassem o asseio, o cuidado e a busca constante por um corpo saudável e, a partir dos códigos morais de conduta, agir sempre de forma decente e socialmente conveniente.

Por meio dessas narrativas, propaga-se o valor do autocontrole constante, tanto no que diz respeito às funções biológicas e físicas (tosse, espirro) quanto à adoção de condutas tidas como corretas e socialmente adequadas. Reforça-se a importância do comportamento “consciente” e da “educação da vontade”, tendo em vista o “bem comum” e o *conveniente*. Neste processo, contribui-se para o aprimoramento e a naturalização da capacidade de previsão nas mulheres e para a crescente valorização da reação do outro em relação a suas ações, possivelmente internalizando sentimentos de vergonha e repulsa às condutas consideradas inapropriadas (higiênica e moralmente), assim como sentimentos de valorização de si ao cumprir o socialmente esperado.

A importância da escola primária na difusão dos preceitos de higiene e saúde é salientada também no manual “Biologia Educacional: noções fundamentais”⁶⁴, de Antônio Ferreira de Almeida Júnior⁶⁵, quando afirma que: “a escola primária é o eixo da educação higiênica. Sua ação [...] pode por isso **incutir-lhe um sistema duradouro de hábitos**, assim como as noções básicas para a **orientação da conduta futura**”. (grifo nosso) (Almeida Júnior, 1968, p. 483). Em todos os manuais analisados, a função profilática e higiênica da escola é salientada. O compromisso das professoras na disseminação e na internalização desses hábitos nas crianças, tanto pelo ensino quanto pelo exemplo, também é reiterado, ainda que em alguns materiais de forma mais explícita. Desse modo:

⁶⁴ Os indícios de adoção deste manual remontam à década de 1930 (Morando, 2021), sendo que sua primeira edição data de 1939. A edição aqui consultada foi a 21ª, que inclui o Prefácio à 15ª edição e, neste, destaca o esforço em manter o texto atualizado, embora não detalhe as alterações realizadas. A ausência de registro das modificações evidencia certa fragilidade na análise desta fonte.

⁶⁵ Professor Emérito da Escola Paulista de Medicina e da Faculdade de Direito (U.S.P.) (Almeida Júnior, 1968). Autor de um manual analisado no Capítulo 3: “O Livro das mães (Noções de Puericultura)”, em coautoria com Mário Mursa (1933).

Surpreender os pequenos vícios, corrigi-los implacável e suavemente era, entretanto, apenas uma parte da tarefa que cabia ao professor vigilante. Era necessário ir além, inculcando os bons hábitos, redimindo as crianças e suas famílias, pela ação sobre o corpo, os gestos, as condutas, a alma. (Rocha, 2003, p. 51).

A relação entre conduta higiênica, comportamento moral e decência também permanece no discurso dos diferentes manuais. Ainda que com nuances distintas, observa-se um direcionamento comum: a preocupação com a difusão de uma educação que excedia o domínio de práticas profiláticas e saudáveis e que se relacionava à internalização de hábitos socialmente adequados, ligados à decência, à moral e ao “bom senso”, tendo em vista o bem comum e a vida em sociedade.

Valdemar de Oliveira⁶⁶, em seu manual “Higiene e Puericultura (Para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil)”, explicita algumas características e objetivos formativos que abrangiam essa educação:

Virtude pessoal de mais alta significação, o **asseio corporal** desperta na criança **sentimentos estéticos e morais** que não são de desprezar. Não basta que a criança seja limpa por atender, apenas, a um preceito sanitário. E' preciso **acordar**, no seu **espírito**, **o amor ao asseio e o ódio à sujidade**, **qualidades morais** que cumpre cultivar como ornamentos da personalidade. E, em especial, **provocar-lhe admiração** por tudo quanto revele **asseio e limpeza**, educando-lhe assim os **sentimentos estéticos**, pela relação que ela naturalmente descobrirá entre **asseio e beleza**. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 96).

Apesar de se referir à relevância de despertar tais sentimentos na personalidade da criança, por meio do fragmento acima é possível identificar algumas características que deveriam direcionar e compor a educação do corpo da mulher. Para a mulher, na condição de futura professora e/ou mãe, caberia internalizar tais sentimentos e comportamentos, já que seria a figura central nesse processo educativo. Ou seja, para despertar “o amor ao asseio e o ódio à sujidade”, ela deveria naturalizar esses sentimentos e seus comportamentos correspondentes em sua personalidade, colocando-os em prática. Responsável por despertar tais sentimentos estéticos e morais, caberia a ela — seja como futura professora, seja como futura mãe — ser exemplo no domínio e na execução dessas “virtudes”.

⁶⁶ “Catedrático de Higiene da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco, Docente assistente de Higiene da Faculdade de Medicina da Universidade do Recife. Catedrático de Higiene da Escola Normal Pinto Júnior. Catedrático de Higiene e Pedometria da extinta Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Pernambuco. Catedrático de Botânica da Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife” (Oliveira, 1954, p. 6).

Ainda, no que diz respeito ao papel das professoras nesse processo educativo, o autor sustenta que:

Explorando inteligentemente o instinto da imitação da criança, compete-lhe ser, ela mesma, **uma lição viva e permanente de asseio individual de discreção de maneiras, de fiel cumpridora dos preceitos higiênicos**, participando das práticas sanitárias que pretende impôr aos seus alunos: a lavagem das mãos antes de servir-se de qualquer alimento e depois de ter saído do quarto sanitário, o asseio da boca após as refeições, etc., conservando-se, por outro lado, de unhas limpas, penteado composto, vestes asseadas, etc. **Essas observações têm cabimento por serem menos raras do que se supõe as professoras que dão, nesse particular, maus exemplos aos seus discípulos.** (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 188).

Dessa forma, a mulher era incumbida de ser “uma lição viva” de asseio, discrição e coerência no cumprimento daquilo que ensinava. Ainda, orientações diretamente associadas à corporalidade da mulher eram destacadas nos manuais: as mãos e unhas precisavam estar sempre limpas, o cabelo arrumado de forma decente, roupas asseadas, alimentar-se corretamente e exercitar-se de forma higiênica. Ressalta-se a observação do autor quanto à necessidade de reforçar tais instruções, as quais, segundo ele, não raramente eram *descumpridas* pelas professoras, resultando em “maus exemplos”.

Apesar de constantemente reforçadas, essas orientações sugerem que havia aquelas — e não poucas — que não seguiam as prescrições. Tal aspecto desvela que, mesmo que as ofensivas higiênicas fossem presentes na formação das mulheres ao longo do século XX, o processo de disseminação e naturalização desses comportamentos não ocorreu de forma homogênea, algo que não pode ser mensurado apenas pela leitura e análise dos manuais. Nisso consiste uma das limitações desta pesquisa, dado que as evidências empíricas utilizadas correspondem, de certa forma, a uma versão parcial ou a um olhar específico sobre o fenômeno investigado.

No entanto, a narrativa dos manuais reforçava a importância de a mulher apresentar uma corporalidade, comportamentos e uma personalidade ajustados, de modo que fosse asseada, sem desvios sociais ou vícios.

Considerando os perigos da imitação, era imprescindível estar atento à elaboração de cada detalhe dessa figura modelar que as crianças deveriam imitar, de modo que se evitasse que, presa dos pecados capitais da falta de asseio, decência ou temperança, o mau exemplo do professor viesse a macular a alma infantil com a sugestão desses graves vícios, fazendo

desmoronar o *castelo da educação moral*. (Rocha, 2003, p. 48).

Portanto, caberia à escola, principalmente pela ação e pelo exemplo das professoras, disseminar e incutir hábitos saudáveis de cuidado com o corpo, relacionados ao domínio de si e à educação da vontade, de modo a preparar as crianças para executar a conduta correta na vida em sociedade. Para isso, essas mulheres deveriam naturalizar os valores e comportamentos correspondentes a essa “missão”.

Em conjunto com o discurso que fortalecia a função da escola e, conseqüentemente, da mulher professora como uma das principais agentes responsáveis pela regeneração da sociedade por meio da educação sanitária, regras e orientações precisas eram apresentadas nos manuais em relação à higiene da habitação, da alimentação, da vestimenta, entre outras.

A inclusão de tais conteúdos em manuais educativos direcionados à formação de professoras reforça o que foi evidenciado nos capítulos anteriores quanto à associação da figura feminina às responsabilidades na figuração doméstica e à importância de que ela dominasse os conhecimentos e comportamentos correspondentes a essa atribuição. Ao abordar o papel da escola na difusão de hábitos higiênicos relacionados ao lar, Oliveira (1954) reitera que:

Não há, decerto, melhor ambiente para a formação desses hábitos. Consideremos que a grande maioria dos escolares vem do seio das **populações pobres**, tôda uma multidão de pequenos seres que vivem em **habitações insalubres**, sob **deploráveis condições alimentares**, sem idéia precisa dos mais comecinhos **preceitos de higiene**. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 187).

O discurso em torno da insalubridade das moradias e da condição de pobreza da população continua presente nos manuais publicados no início da segunda metade do século XX. A permanência dessa constatação, como um problema a ser enfrentado pelo ensino da Higiene, revela a lentidão e as tensões decorrentes dos processos de industrialização, urbanização e modernização na sociedade brasileira ao longo deste século, bem como suas conseqüências na vida cotidiana da população pobre e na consolidação do ideal de uma “nação civilizada”.

Apesar de inseridas em um processo educativo de formação para o exercício de uma profissão específica, essas mulheres recebiam uma instrução que ultrapassava os limites do conhecimento exigido para o exercício dessa função. Ao

incluir, nos Manuais de Higiene e Biologia Educacional, conhecimentos relativos aos preceitos de higiene do lar, evidencia-se a importância da formação da mulher como pilar da aplicação desses preceitos na figuração doméstica. Encontram-se, nas fontes analisadas, orientações precisas como:

Os meios de evitar microbios nocivos na atmosfera consistem no **asseio rigoroso e constante**, impedindo vão ter ao chão, assoalhos, móveis, paredes, os excreta de toda a ordem, expostos a dessecação e à disseminação pelo ar. São condenados por isso, na **limpeza doméstica**, o espanador e a vassoura, substituídos pelo pano humido, pelo *vacuum cleaner*. A maior viciação, porém, do ar atmosférico é o confinamento. (grifo nosso) (Peixoto; Couto, 1914, p. 142-143).

Diretrizes rigorosas em torno da limpeza doméstica eram difundidas pelos manuais, em que destacam a importância do cuidado e da atenção constantes por parte da mulher, responsável pelo lar. Orientações relativas às particularidades gerais da habitação também compunham o conjunto de regras a serem aprendidas pelas professoras, por meio de um discurso que defendia a ideia de que um ambiente doméstico saudável propiciava a inteligência e possibilitava o “aperfeiçoamento” do indivíduo. Assim, instruções relativas à higiene e ao decoro faziam parte do conteúdo desses materiais:

Em síntese, **o equilíbrio harmônico, a boa alimentação, a higidez orgânica** favorecem a inteligência; **os privilégios do ambiente doméstico sadio aumentam o seu vigor**; desenvolvem-na o atrito social e a escolaridade otimista. A inteligência do homem, o seu mais valioso instrumento de cultura e de ação, em vez de permanecer acorrentada à fatalidade do plasma germinativo, é suscetível de aperfeiçoamento, mediante influências ao nosso alcance. (grifo nosso) (Almeida Júnior, 1968, p. 421).

A ideia reforçada era de que, por meio da boa alimentação, de um ambiente doméstico sadio e das influências higiênicas corretas, a inteligência seria favorecida e aprimorada. Essa ideia era espalhada por meio de um discurso que reiterava ser “notável é o papel das habitações na conservação da saúde individual” e “[...] onde não entra o sol, entra o médico” (Ricardo⁶⁷, 1948, p. 175). Dessa forma, os preceitos de higiene e saúde se consolidavam como rigorosos conhecimentos que deveriam ser aplicados no interior do lar e, para isso, caberia à mulher dominar e disseminar esses

⁶⁷ Autor do manual “Biologia aplicada à educação (Para uso de estudantes e professores), Aristides Ricardo foi Ex-Professor da Escola Normal de Sorocaba e da Escola Paulista de Medicina - Professor da Escola Livre de Sociologia e Política e Diretor do Serviço de Saúde Escolar (Ricardo, 1948).

bons hábitos, já que “os bons hábitos de alimentação e de asseio são o alicerce do edifício mental” (Gomes⁶⁸, 1951, p. 61).

As orientações em torno do cuidado e manutenção de um ambiente doméstico sadio e higiênico compuseram grande parte do processo educativo que integrava a narrativa desses suportes. Uma das miradas do higienismo era reduzir as causas de mortalidade infantil: má alimentação, falta de higiene corporal e precárias condições do ambiente, tais como falta de asseio na habitação ou acidentes domésticos, eram causas apontadas nos manuais (Lex, 1953). Tendo em vista a associação e responsabilização historicamente delineadas entre a mulher e a figuração doméstica, depreende-se que a incumbência de prevenir esses problemas era atribuída à figura feminina.

Rocha (2005, p. 89) constata que era “recorrente no discurso médico-higienista do período, a representação da mulher pobre como um ser ignorante e incapaz de cuidar da saúde dos filhos e, nesse sentido, como a principal responsável pelos elevados índices de mortalidade infantil”. Rago (1985) assinala que as mulheres das classes pobres também foram alvo do empreendimento higienista do início do século XX. Por mais que essas mulheres, trabalhadoras das fábricas brasileiras nas décadas iniciais do século XX, não tivessem acesso à instrução escolar, verificou que:

O movimento operário, por sua vez, liderado por homens⁶⁹, embora a classe operária do começo do século fosse constituída em grande parte por mulheres e crianças, atuou no sentido de **fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher** da esfera pública do trabalho e da vida social **para o espaço privado do lar**. Ao reproduzir a exigência burguesa de que a mulher operária correspondesse ao novo ideal feminino da mãe, “**vigilante do lar**”. (grifo nosso) (Rago, 1985, p. 63).

A autora destaca, ainda, o teor de algumas denúncias publicadas nas décadas iniciais do século XX pela própria imprensa operária quanto à exploração do trabalho feminino, que apelavam “[...] em primeiro lugar, para o problema moral da sexualidade e para os obstáculos à realização da função materna” (Rago, 1985, p. 67). Evidenciam-se também algumas iniciativas legais nessa direção, dentre elas o Código

⁶⁸ Dr. Fernando A. Magalhães Gomes, autor do manual “Faça seu filho feliz” (Higiene mental da criança e do adolescente). Não foram encontradas informações sobre esse autor.

⁶⁹ Rago (1985, p. 64) constata a “[...] baixa taxa de sindicalização das operárias em comparação à dos homens, desde o final do século XIX, em parte pela falta de disponibilidade (afinal **as trabalhadoras também são donas-de-casa e mães**), mas também pela “**dificuldade de penetrar no mundo masculino** dos sindicatos”” (grifo nosso).

Sanitário do Estado de São Paulo (Decreto n.º 2.918, de 9 de abril de 1918), que, ao incluir algumas demandas sindicais, alterou a legislação referente ao trabalho feminino, proibindo o trabalho noturno para as mulheres (Brasil, 1918).

Dadas as devidas proporções e considerando as diferenciações sociais, é possível identificar que, tanto às mulheres das camadas mais altas quanto às mulheres pobres, era concedida a função higiênica do lar e, conseqüentemente, a de regeneradora da sociedade. Uma vez que “o discurso masculino e moralizador dos médicos e sanitaristas procura persuadir ‘cientificamente’ a mulher, tanto da classe alta como das camadas baixas, de sua tarefa natural de criação e educação dos filhos” (Rago, 1985, p. 78). Nesse processo, caberia à escola e à mulher futura professora — com a gradativa ampliação do acesso à educação escolar — conhecer e disseminar aos alunos, alunas e, conseqüentemente, às suas famílias, os preceitos sanitários e higiênicos, contribuindo para a instrução saudável da sociedade.

Fragmentos como o exposto abaixo exemplificam o teor das orientações referentes às regras higiênicas no ambiente doméstico:

*A boa higiene alimentar obriga a **providências domésticas** que visam aos alimentos utilizados, quer quanto à sua qualidade, quer quanto à sua quantidade; às diversas **formas do seu acondicionamento**, de sua perfeita **conservação** e de sua guarda, ao abrigo de moscas, baratas, ratos, formigas; ao seu **preparo culinário**; à **limpeza dos utensílios**; à **vigilância** contra deteriorações acidentais; à proscrição de “alimentos de rua”, à lavagem de alimentos comidos crus (frutos, verduras, que podem conter micróbios maléficos e embriões e larvas de parasitos, quando empoeirados ou regados com água suja); à **cocção conveniente** do leite e da carne; à **filtração da água** de bebida; ao **estado de saúde de copeiras e cozinheiras**; ao horário regular das refeições; à preferência pelos alimentos realmente nutritivos (menos carne e mais legumes e frutas, menos café e chá e mais leite), etc. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 123).*

Conhecimentos sobre o acondicionamento dos alimentos, seu preparo, o asseio dos utensílios, a atenção aos detalhes sanitários, a necessidade de filtrar a água e o estado de saúde de quem preparava as refeições faziam parte desse processo educativo. Ao apresentar tais orientações, o autor ressalta a importância de verificar o estado de saúde de “copeiras” e “cozinheiras”, indicando a existência desses profissionais no ambiente doméstico. O que ajuda a compreender a origem social de parte expressiva das mulheres que recebiam esse tipo de aprendizado, possivelmente oriundas de classes mais abastadas da sociedade, conforme discutido na Introdução deste trabalho. Ressalta-se, contudo, que se trata de uma parcela, pois

algumas pertenciam às classes mais baixas e buscavam na formação de professores uma oportunidade profissional.

À mulher em formação de professora caberia internalizar esses preceitos sanitários, que indicavam a importância do asseio individual, das condições de um bom vestuário, das regras de alimentação visando ao equilíbrio, à saúde e ao bom desenvolvimento do organismo e das orientações para uma habitação higiênica e confortável, assimilando-os em sua corporalidade e personalidade. Nesse processo, seja como dona de casa responsável pelo lar, seja como professora, a mulher tornou-se a principal responsável pela prevenção de alguns dos “males” da sociedade e pela educação higiênica e moral do futuro cidadão civilizado.

O argumento era de que esses conhecimentos de Higiene deveriam compor a formação da mulher, “[...] insistindo-se, nas turmas de **alunas**, sobre a **higiene escolar** - próximas **mestras que serão** - e a **puericultura** - **mães que hão de ser**” (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 27). Assim:

A “nova mãe” passa a desempenhar um papel fundamental no nascimento da família nuclear moderna. **Vigilante, atenta, soberana** no seu espaço de atuação, ela se torna a **responsável** pela **saúde** das crianças e do marido, pela **felicidade** da família e pela **higiene do lar**, num momento em que cresce a obsessão contra os micróbios, a poeira, o lixo e tudo o que facilita a propagação de doenças contagiosas. A **casa** é considerada como lugar privilegiado onde se forma o **caráter** das **crianças**, onde se adquirem os **traços** que definirão a **conduta** da nova força de trabalho do país. Daí, a enorme responsabilidade moral atribuída à mulher para o engrandecimento da nação. (grifo nosso) (Rago, 1985, p. 80).

Considerando a condição feminina vinculada à maternidade, ao olhar para os Manuais de Higiene e Biologia Educacional no período analisado, foi possível identificar uma gradual alteração nas abordagens sobre a criação e educação dos filhos recém-nascidos e em idade “pré-escolar” no ambiente doméstico. Nos manuais das primeiras décadas do século XX, destaca-se a importância da experiência doméstica por meio das práticas saudáveis e higiênicas na formação e aperfeiçoamento do indivíduo:

A **criação** é a sequencia de actos, proprios a **conservar a saude do recém-nascido, protegendo-a** contra todas as **influencias damninhas** e auxiliando-a para o **desenvolvimento natural** dos órgãos e funções do corpo humano. Antes mesmo do nascimento, a **higiene intervem em favor do futuro ser**, preocupando-se com a saude dos paes, e com as condições propicias ao desenvolvimento d'elle no seio materno. (grifo nosso) (Peixoto; Couto, 1914, p. 385).

Em outro manual, é dito que “nas escolas de meninas, tem dado resultados o ensino dos *cuidados para com os recém-nascidos*” (Burgerstein, 1934, p. 112). Assim, a relevância de práticas higiênicas e saudáveis durante a gravidez e o desenvolvimento do bebê, voltadas à formação de um indivíduo “aprimorado”, também é salientada nas narrativas dos manuais utilizados na formação das professoras.

A ação do meio **inicia-se** desde que o **ôvo se constitui** até o momento em que a vida do indivíduo se extingue. No caso da espécie humana, os **estímulos ambientais** se exercem primeiramente durante os nove meses de **desenvolvimento pré-natal**. Exercem-se depois no decurso da existência inteira. (grifo nosso) (Almeida Júnior, 1968, p. 441).

O destaque para as práticas higiênicas e saudáveis na gestação e os primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança visava ao “êxito” nessa formação. Indicações direcionadas aos cuidados necessários, objetivando a saúde e o bom desenvolvimento da criança, faziam-se presentes de forma contínua nos manuais analisados. Ao olhar para o decurso desse processo educativo, verificou-se a presença — no caso dos Manuais de Higiene e Biologia Educacional na década de 1940 — dos conhecimentos relacionados à “Puericultura”⁷⁰, como saberes e práticas que deveriam ser aprendidos e aplicados pelas mulheres no cuidado dos filhos desde a mais tenra idade. Esses saberes relacionavam-se aos preceitos de higiene, saúde e profilaxia para o cuidado doméstico e a criação dos filhos.

As narrativas dos diferentes manuais reforçavam que “no preparo das crianças desempenha papel dos **mais relevantes a educação do lar**. Já se disse que ‘o poder da educação doméstica é tão vasto quanto a própria vida’” (grifo nosso) (Ricardo, 1948, p. 246). Em outro manual, afirma-se que “se as **mães** soubessem a **influência notável** que têm os **primeiros anos no futuro de seus filhos**, fariam tudo para observar as prescrições de Higiene Mental” (grifo nosso) (Gomes, 1951, p. 43). Tem-se, ainda, que “o pré-escolar tem enorme facilidade em transformar atividades voluntárias em hábitos. Daí a **oportunidade**, que não deve ser perdida, de uma **aprimorada educação no lar**, visando a **formação de bons hábitos**” (grifo nosso) (Lex, 1953, p. 16). Assim, “redimidas pela puericultura, a mãe e a professora primária deveriam zelar pela saúde das crianças, assegurando a formação de homens fortes,

⁷⁰ No contexto dos Manuais de Higiene e Biologia Educacional a temática aparece na condição de tópico de discussão, em formato de seções ou capítulos, inserida no campo maior da Higiene. Entretanto, por apresentar conteúdos já tratados em capítulo anterior, optou-se por não os reiterar.

saudáveis, produtivos e de virtuosas mães” (Rocha, 2005, p. 89).

Para além do viés higiênico, que abrangia o domínio das práticas e cuidados domésticos coerentes com os saberes sanitários, foi possível identificar o fortalecimento de um discurso ligado à “higiene mental”⁷¹, que deveria atravessar também a formação das crianças desde a mais tenra idade no interior do lar. Diante da atribuição da mulher como responsável por essa figuração, surge uma narrativa que lhe confere mais uma função.

A higiene mental foi introduzida na educação infantil como prática preventiva para combater vícios e maus comportamentos futuros. A mulher era, então, responsabilizada por conduzir a formação dos filhos de maneira correta, a fim de erradicar esses males sociais. Ela deveria apresentar uma corporalidade e personalidade correspondentes, que valorizassem a decência, que fosse afetiva, mas sem exageros, que soubesse corrigir quando necessário, evitando e prevenindo desajustamentos mentais e comportamentais em sua personalidade e na personalidade das crianças.

E' fácil compreender que a **educação de hábitos** pode ser feita desde os primeiros meses de idade. Chega-se a **corrigir ou atenuar** certas **tendências** hereditárias, constituindo-se **à força de hábitos higiênicos uma personalidade física e moral** que pode até contrapor-se àquela que lhe foi doada de berço. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 182).

Assim, para além das diversificadas atribuições inerentes à mulher em formação de professora e dos discursos que induziam a composição de uma corporalidade higiênica e saudável, com foco na internalização de sentimentos específicos vinculados ao asseio e ao cuidado doméstico, a ela também foi atribuída a responsabilidade pelo desenvolvimento moral e emocional dos seus filhos. Esse discurso foi se desenvolvendo e ganhou força no decorrer do processo analisado, por meio do qual se destacava a “[...] imperiosa necessidade de **preparação das mães sobre a vida emocional dos filhos** a fim de que êstes não sejam traumatizados pela indiscutível incompreensão que os adultos têm das crianças, e estas dos adultos”

⁷¹ Como desdobramento do higienismo, o movimento da Higiene Mental no Brasil caracterizou-se por uma vertente fundamentada em saberes psiquiátricos e psicológicos, cujo objetivo era prevenir doenças nervosas e mentais, além de combater vícios e desajustamentos sociais. Tendo como objetivo central o ajustamento social do indivíduo, pautava-se na “[...] compreensão de que esse ajustamento é mais viável na infância, período no qual ainda não se teria adquirido hábitos, vícios, desajustamentos definitivos e sem possibilidade de correção” (Vaz; Fuck, 2016, p. 335).

(grifo nosso) (Yahn⁷², 1962, p. 13-14).

Por meio dessas narrativas dos Manuais de Higiene e Biologia Educacional, foi possível identificar um processo que se delineou e, gradativamente, fortaleceu a representação das mulheres como figura central na educação das crianças, inclusive nas instituições escolares. Ao constatar a importância do ensino de Higiene desde cedo e ao ressaltar a relevância da educação e do cuidado doméstico na formação de indivíduos sadios e bem formados, reforçou-se uma estreita relação entre a escola e o ambiente doméstico.

A noção de escola na condição de *prolongamento do lar* é repetidamente apresentada em alguns dos manuais analisados (Lex, 1953; Oliveira, 1954; Ricardo, 1948). Esse processo diz respeito à consolidação da relação entre as funções designadas à mulher como professora em detrimento de sua condição “natural/biológica” como mãe. Observa-se, na escrita dos manuais, que a referência genérica ao “professor” vai sendo substituída pela figura da “professora”. Como indica Rocha (2003, p. 81),

[...] a feminização do magistério não pode ser lida como uma simples mudança na composição sexual do corpo docente, fazendo-se necessário atentar para as profundas **transformações nos significados sociais atribuídos à docência**, que responderam pela **identificação da figura da professora** a um conjunto de **atributos ligados ao feminino** e à **maternidade**. (grifo nosso).

Assim, a função da “professora” mulher vai gradativamente assumindo centralidade nas orientações, sobretudo as voltadas à educação da infância. Ao mesmo tempo, o discurso da época pregava que os saberes difundidos na escola deveriam reverberar no modo de vida familiar. Consequentemente, a professora, além de estender tais cuidados ao seu próprio lar, deveria examinar as crianças (seu asseio, o asseio de suas vestimentas e sua saúde) para, então, poder intervir de forma “higiênica” nos lares julgados como “desajustados”. Também os manuais analisados continham orientações detalhadas sobre a necessidade de a professora instruir as mães sobre nutrição e culinária e de contatar os pais quando as crianças apresentassem precárias condições de higiene (Lex, 1953; Oliveira, 1954).

Esperava-se que a mulher em formação de professora não só dominasse os

⁷² Autor do manual “Higiene Mental”, Mário Yahn foi Diretor Clínico do Instituto Achè e Psiquiatra dos Centros de Saúde de São Paulo (Yahn, 1962).

preceitos higiênicos sobre o próprio corpo e saúde, naturalizando sentimentos de valoração dessas práticas e sabendo cuidar do ambiente doméstico de forma condizente, mas também internalizasse sentimentos e comportamentos de responsabilidade e comprometimento com a criança. Essa responsabilidade estendia-se para além da escola, pois ela deveria compreender seu papel na formação saudável e higiênica de toda a sociedade.

6.2 “O INDIVÍDUO DESASSEADO É SEMPRE UM INDESEJÁVEL”: ATMOSFERA VIGILANTE E A ELABORAÇÃO DE PADRÕES DE NORMALIDADE

Em consonância com a atribuição de difundir e aplicar os preceitos de higiene, tanto no âmbito doméstico quanto na escola, evidencia-se outra dimensão educativa que possivelmente incidiu na formação da corporalidade e personalidade das mulheres. A análise das orientações dos Manuais de Higiene e Biologia Educacional desvela a produção de uma atmosfera constante de fiscalização, voltada tanto para o próprio corpo quanto para o corpo do outro. O discurso desses manuais destaca a importância da vigilância, inspeção e controle dos corpos envolvidos no processo educativo, a fim de alcançar uma “conduta higiênica e saudável” física e moral.

*O mestre que deve **vigiar** sobre todos esses **meios** e **habitos escolares**, completará a sua acção tutelar e só então pedagógica, com todos os **conselhos** e **advertencias suasorias** para **corrigir mas tendencias** e **dar boa direcção** á espontaneidade infantil. (Peixoto; Couto, 1914, p. 415).*

A vigilância em torno dos hábitos e do comportamento dos alunos era vista como anterior à própria ação pedagógica. Essa conduta deveria ser constante por parte das professoras, que necessitavam estar sempre atentas para corrigir as más tendências que porventura os alunos apresentassem. Por meio de conselhos e instruções persuasivas, elas deveriam guiar os estudantes a adotar uma corporalidade adequada e naturalizar bons hábitos. Destaca-se que somente após essa “ação tutelar”, vinculada à correção de más tendências e a internalização de boas condutas, é que a ação pedagógica propriamente dita poderia ocorrer. Isso evidencia o teor civilizador e moralizante da escola e da educação no início do século XX, já que a aquisição de uma conduta higiênica e a adoção de um bom comportamento precediam qualquer outro aprendizado.

No que tange ao controle dos corpos, uma parte expressiva dos manuais

analisados apresenta ampla discussão sobre o mobiliário escolar adequado e as consequências negativas de uma postura incorreta. Desse modo, para poder exigir e vigiar os alunos, a mulher em formação de professora tinha de conhecer a postura corporal correta e portar-se de acordo com ela, fiscalizando e corrigindo constantemente. Reforça-se, portanto, a ideia de que caberia à mulher educar e ensinar tais hábitos e comportamentos nos alunos e filhos. Para cumprir essa função, era preciso dominar e se apropriar da corporalidade considerada correta.

O controle dos corpos na escola apregoado pelos manuais, como a observância à postura correta das crianças ao sentar e ao ficarem em pé, não se limitava à sala de aula. As professoras deveriam estender a vigilância a todos os espaços da escola, como pátios, mictórios e instalações sanitárias (Burgerstein, 1934; Lex, 1953; Oliveira, 1954; Peixoto; Couto, 1914). Para efetivar esse controle do comportamento e a educação sanitária das crianças, as mulheres em formação de professoras deveriam interiorizar uma personalidade rigorosa e cautelosa, além de agir como modelo e manter um estado de alerta compatível com os comportamentos corporais exigidos dos alunos.

Em conjunto com essa prática de fiscalização e controle dos corpos proposta por esses manuais, verificaram-se ainda as recomendações para a inspeção relacionada ao asseio corporal, como é possível verificar nos fragmentos a seguir:

Faz parte também da **educação higiênica** a chamada “**visita de asseio**”. Quando o aluno entra em classe, o professor deve **examinar as mãos, as unhas, o rosto e os cabelos, para ver se estão asseados; o vestuário, para verificar se está limpo**. (grifo nosso) (Lex, 1953, p. 252).

Às professoras cabe **fiscalizar os hábitos dos seus alunos e combater vícios e tendências prejudiciais** à sua saúde. O **asseio corporal**, sôbre ser uma medida que atende a necessidades fisiológicas, é também **regra de conduta social**, compreendida no sentido de que o **indivíduo desasseado é sempre um indesejável**, pelo aspecto repugnante à vista e ao olfato. Sua prática, na vida escolar, será ponto de **honra**. Para isso, a escola disporá de lavatórios em número suficiente, com sabão líquido, incumbindo **à professora vigiar** cuidadosamente a **limpeza das mãos, rostos, dentes** dos seus alunos. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 216).

A narrativa dos manuais reiterava que as professoras precisavam ser “exemplos vivos” a serem seguidos. Com esse propósito, elas eram ensinadas a manter-se sempre limpas, com unhas cortadas, dentes bem cuidados, cabelos penteados e roupas asseadas. Assim, difundiam-se cuidados corporais específicos a

essas mulheres em formação, entendidos como símbolos de higiene e saúde, símbolos de civilidade, que deveriam ser absorvidos à sua corporalidade e personalidade para, então, serem transmitidos aos alunos e, possivelmente, aos filhos e maridos.

Por meio dessas orientações e inspeções, produziram-se padrões de normalidade e de corporalidade aceitas e esperadas, tanto para as futuras professoras quanto para as crianças. Do outro lado, definiu-se a corporalidade considerada indesejável, passível de gerar repugnância, nojo e vergonha. Disseminaram-se, assim, sentimentos que corroboravam a prática de exclusão e estigmatização daqueles que não possuíam a corporalidade, o asseio e o comportamento adequado.

Ao inspecionar os alunos, as professoras ensinavam e eram ensinadas de que manter o asseio era uma questão de “honra”, sendo o indivíduo “desasseado” considerado um “indesejável” por seu aspecto “repugnante”. Dessa forma, propagavam-se sentimentos de orgulho àqueles que se enquadravam no padrão “higienicamente” esperado e de vergonha aos que não possuíam as mesmas condições.

“Assim, a par dessas operações de esquadrinhamento do corpo infantil, vão sendo **produzidos** os **parâmetros** de **normalidade**, que permitiam aquilatar quanto ‘vale fisicamente’ cada criança em comparação com as da sua idade” (grifo nosso) (Rocha, 2009, p. 128-129). Essa narrativa, que padronizava o que era “normal”, abrangia desde o asseio corporal, isto é, o domínio de atitudes higiênicas vinculadas à corporalidade, até a adoção de comportamentos moralmente valorizados. Como se observa abaixo:

O educador, quando atua sobre os fatores das diferenças individuais, tem em vista um fim: o de **atenuar ou suprimir certos caracteres** dos indivíduos, o de **manter ou exaltar outros caracteres**. Para isso terá êle **estabelecido previamente padrões ideais** e, ainda, uma **escala de valores**: os caracteres que coincidam com os do **padrão, são bons e devem ser cultivados**; os outros, que se **distanciem do ideal, devem ser suprimidos**. (grifo nosso) (Almeida Junior, 1968, p. 19).

Além de ter que controlar sua própria corporalidade e a das crianças (sejam alunos ou filhos), as mulheres responsáveis por esse processo educativo necessitavam incorporar os “padrões ideais” de comportamento e corporalidade, internalizando os valores morais considerados socialmente decentes. Somente após essa internalização estariam aptas a modificar as condutas e práticas dos alunos.

Nessa dinâmica de difusão, inspeção e definição de padrões de normalidade, reconhece-se que emerge uma possibilidade de poder atribuída a essas mulheres, manifestada, principalmente, na fiscalização dos alunos e, conseqüentemente, das práticas familiares.

Com base no conhecimento adquirido na formação, as mulheres definiam o que era aceitável e o que não era. Desse modo, o domínio das regras e a responsabilidade de “averiguar” o cumprimento dessas orientações, tanto na sala de aula quanto no ambiente doméstico, conferiam às mulheres, potencialmente, gradientes de poder e uma autoimagem valorativa. Isso se manifestava na relação com os alunos e suas famílias, bem como na relação com os filhos. Conforme aponta Rago (1985, p. 80), “[...] o discurso médico concede-lhe uma autoridade na esfera doméstica” e, no caso da mulher-professora, também no ambiente escolar.

Essa vigilância da corporalidade feminina estendia-se aos internatos, em que conselhos específicos de cuidado eram adotados. Um dos manuais analisados orientava que a iluminação fosse elétrica para permitir o acendimento instantâneo e, assim, “favorecer à vigilância”. Em relação aos dormitórios femininos, havia o adendo de que as camas fossem separadas por “biombos”, uma vez que quartos fechados poderiam atrapalhar a fiscalização das meninas (Mello, 1917). A adoção dos biombos era oficialmente justificada pela seguinte razão:

Seria para desejar que este systema fosse adoptado nos internatos de meninas, para que ellas possam fazer a **‘toilette’ íntimo fora das vistas** de suas companheiras, **contrahindo assim habitos de hygiene corporal indispensaveis á conservação de sua saude actual e futura.** (grifo nosso) (Mello, 1917, p. 41).

Embora fundamentada em argumentos de cunho sanitário e higiênico, ensinava-se às mulheres que elas precisavam se “resguardar” e esconder seus corpos. A higiene íntima e as práticas de autocuidado eram apresentadas como tabus, que não deveriam ser compartilhados. A adoção dessas condutas era considerada indispensável para a *conservação* da saúde. Com isso, reforçavam-se em sua corporalidade e personalidade — agora com embasamento “científico” — sentimentos já discutidos, como a valorização do pudor e a subtração de sua sexualidade.

Essa narrativa consolidava a ideia de que o corpo e a “intimidade” física feminina jamais deveriam ser compartilhados, discutidos ou explorados. Como consequência, internalizavam-se sentimentos e comportamentos associados à

vergonha diante da exposição corporal, ao medo e à vulnerabilidade, o que levava as mulheres a evitar, a todo custo, tornar públicos quaisquer aspectos relacionados à sua intimidade sexual e fisiológica.

Por meio do discurso médico-higienista, definiam-se diferenciações psicológicas e biológicas entre os sexos, utilizadas como justificativa para as diferentes atribuições e comportamentos sociais, bem como para o acesso diferenciado às atividades físicas e intelectuais disponibilizadas a homens e mulheres.

Entretanto, além de que a duração das horas de estudo e a natureza das disciplinas devem ser proporcionais à idade de cada aluno, **ha diferenças fisiológicas e psicológicas entre um e outro sexo**, o que devia servir de base para a organização dos horários e dos programas escolares. De facto, ao passo que **no sexo masculino** predomina em geral o **systema muscular**, **no feminino prevalece o nervoso**, predispondo **a mulher a maior receptividade das impressões exteriores**. (grifo nosso) (Mello, 1917, p. 46).

A sugestão de que, nas mulheres, prevalecia o “sistema nervoso” revela uma percepção de vulnerabilidade psicológica e, conseqüentemente, intelectual. Essa concepção fortalecia a suposta limitação da força muscular no sexo feminino. De acordo com Vaz e Fuck (2016), o Estatuto da Liga Brasileira de Higiene Mental, elaborado na década de 1920, previa o estudo dos problemas relativos à higiene do *sistema nervoso*, bem como o combate às *doenças nervosas e mentais*. Assim, manifestações associadas ao “sistema nervoso”, tais como o descontrole emocional, a histeria e o desequilíbrio, deveriam ser prevenidas e combatidas por meio da higiene mental.

Essa narrativa que associava a mulher ao predomínio do sistema nervoso, claramente indicando sua maior receptividade a influências externas, disseminava uma perspectiva vinculada à fragilidade e inferioridade intelectual feminina, além de sua grande suscetibilidade mental e emocional. Os problemas relacionados ao sistema nervoso eram vistos quase como “predisposições” femininas, visto que o discurso as considerava mais suscetíveis às impressões do exterior.

Em contraste, o indivíduo do sexo masculino era associado ao predomínio do sistema muscular, o que reforçava potencialidades relacionadas ao físico, conectadas à força e à higidez. As diferenciações biológicas entre os sexos são comuns em diversos manuais analisados, sendo justificadas “cientificamente” e embasadas pela apresentação de exemplos, como se verifica no fragmento a seguir:

Assim, das investigações praticadas em um número aproximado de 30.000 meninos e meninas das escolas primárias e superiores na Dinamarca, Suécia e Noruega, resulta que a **proporção de meninas que sofrem de estados de debilidade é muito maior do que a de meninos**; especialmente certos estados patológicos, como a **clorose** e a **cefaléia** de repetição freqüente (cefaléia escolar), alcançam **uma difusão mais extensa entre as meninas**, e estas, em virtude de sua **menor resistência**, acham-se também mais predispostas aos encurvamentos da coluna vertebral. (grifo nosso) (Burgerstein, 1934, p. 18).

Anemia, dores de cabeça frequentes e predisposição a doenças psicológicas eram tidos como “estados de debilidade” atribuídos, em grande parte, às mulheres. Tais condições eram usadas para justificar a distinção entre práticas educativas e incumbências sociais, por considerá-las mais “vulneráveis” e com menor resistência física e muscular. Assim, observa-se uma prática educativa que padronizava a corporalidade feminina em contraposição à masculina, impondo restrições e limites e uniformizando as alternativas corporais e emocionais de expressão e vivência social. Em outro manual, encontra-se a seguinte afirmativa:

O psiquismo sofre, na transição da meninice para a adolescência, **diferenciações impostas pelo sexo**. Faculdades até então adormecidas acordam à voz do instinto sexual que desabrocha. **Índole melancólica e contemplativa, nas meninas; turbulência, exasperação, vontade, coragem, nos meninos**. Naquelas a **coqueterie**, a **faceirice**, as primeiras **manifestações de vaidade** e de orgulho, a **tendência** para o **romantismo** e para o **misticismo**; nestes o anseio de **virilidade**, o **desejo de ser homem**, expresso em **bravatas, vícios, esportes, riscos** de toda a espécie. (grifo nosso) (Ricardo, 1948, p. 217).

Essas diferenciações “naturais” entre os sexos eram incessantemente reforçadas nos materiais didáticos com o intuito de justificar distinções comportamentais e de orientar incumbências sociais específicas. Conforme discutido, às mulheres eram atribuídos sentimentos de passividade, melancolia, romantismo e vaidade, além de comportamentos sedutores e faceiros, vistos como ameaças à ordem moral e, por isso, sujeitos à supressão. Aos homens, por sua vez, associavam-se sentimentos e qualidades relacionados à coragem, força, vigor, robustez e vitalidade.

Em consonância com esse controle corporal e o estabelecimento de padrões femininos de normalidade e seus sentimentos e comportamentos correlatos, definiam-se, nos manuais, práticas corporais tidas como adequadas às mulheres e aquelas que deveriam ser evitadas. Além disso, os documentos orientavam que a vigilância do corpo feminino durante a atividade física fosse ainda mais rigorosa, exigindo um

cuidado mais preciso para evitar abusos. Isso se devia ao fato de o corpo da mulher ser retratado como delicado e excessivamente vulnerável. Consequentemente, os exercícios físicos deveriam ser restringidos e limitados para o sexo feminino.

As atividades físicas higiênicas compuseram o rol de prescrições sanitárias previstas nos manuais analisados. Em praticamente todos eles⁷³, havia indicações que ressaltavam a importância do exercício físico, por vezes denominado atividades funcionais, para o bom desenvolvimento e aprimoramento dos indivíduos. No que diz respeito às vantagens dos exercícios físicos para a educação sanitária, tem-se o seguinte discurso:

As vantagens são o desenvolvimento organico e funccional do corpo, trazendo a saude physica e moral. Physica, porque já vimos como todas as funcções e todos os órgãos recebem influencia do esforço muscular, desde as funcções da vida vegetativa, até as mais prezadas, porém, não mais nobres, da intelligencia, que se correspondem, ou se deviam corresponder, numa saude obtida physiologicamente através da raça, para se continuar no individuo. Moralmente, porque são educadores da sensibilidade, da intelligencia, da vontade principalmente, fazendo pela disciplina, a construcção ou a reparação do character. Os inconvenientes vem apenas do abuso. (Peixoto; Couto, 1914, p. 435).

Considerando as práticas higiênicas e suas concepções educativas, os exercícios físicos tinham a função de despertar as potencialidades musculares e físicas dos indivíduos, promovendo seu “aprimoramento pessoal” e o melhor aproveitamento saudável de suas capacidades corporais. Simultaneamente, possuíam caráter moralizante e disciplinador, pois, por meio da atividade física, difundia-se a importância do autocontrole corporal, da obediência, do rigor e do controle da vontade em detrimento do coletivo/social.

O discurso acerca da potencialidade moralizadora dos exercícios físicos persiste nos materiais analisados em períodos historicamente mais recentes. Em um manual datado de 1954, observa-se que:

A influência socializante dos **exercícios físicos** resulta do **espírito de ordem, disciplina e obediência** necessário à sua execução e, nos jogos escolares, dos **sentimentos** de mútua **compreensão, colaboração** íntima, **solidariedade**, que cultivam o **caráter**, numa promessa de vitória na vida profissional, onde ninguém vence por si, sem o auxílio dos seus semelhantes. Eis o seu valor *moral*. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 126)

⁷³ Com exceção dos manuais direcionados especificamente à Higiene Mental (Gomes, 1951; Yahn, 1962), todos os outros abordam os exercícios físicos na condição de atividade higiênica.

Destacando os benefícios morais e de desenvolvimento do caráter proporcionados pela atividade física, observou-se que essa abordagem disciplinadora e moralizante acompanhou as proposições quanto à atividade física na perspectiva higiênica durante todo o período analisado.

Contudo, a preocupação com os excessos era grande. Peixoto e Couto (1914, p. 437) consideram o excesso como o único inconveniente dos exercícios, afirmando que “os **abusos** são tão **funestos** que nesse período seria talvez mais **prudente** fazer **cessar** todos os exercícios; **nas mulheres o conselho é mais pertinente ainda**” (grifo nosso). Em consonância com as práticas civilizadoras do comportamento feminino já discutidas, é possível identificar uma característica histórica que atravessou a formação da corporalidade e da sensibilidade feminina no Brasil: os conselhos morais, físicos, corporais e de conduta eram reiterados e assumiam maior rigor quando direcionados às mulheres.

Ao advertir quanto aos abusos dos exercícios físicos, os autores do manual reiteram que “nas mulheres o conselho é mais pertinente ainda”. Em outras palavras, as mulheres precisavam ser constantemente mais atentas, cuidadosas e respeitar as orientações de forma muito mais rigorosa e cautelosa do que os homens, reforçando a necessidade de uma disciplina e cautela maiores ao se tratar do sexo feminino.

Em outro manual, Mello (1917, p. 51) apresenta orientações semelhantes ao indicar que “a questão deve se resumir na **escolha dos processos** de educação physica e no **conhecimento das funções das meninas**, assumpto por sua **natureza delicado** e que reclama a solicitude dos medicos escolares” (grifo nosso) (Mello, 1917, p. 51). A Ginástica Escolar, destacada nos manuais analisados como um dos melhores exercícios para o aprimoramento higiênico, é alvo dos seguintes apontamentos do autor:

[...] esses exercicios devem ser praticados em horas afastadas das refeições, devendo-se ainda observar as **contra-indicações morbidas** ou **physiologicas**, estas **representadas no sexo feminino pelo fluxo mensal**, que augmenta os esforços physicos, **podendo trazer graves danos á saude geral**. (grifo nosso) (Mello, 1917, p. 52).

Em razão da vulnerabilidade e da fragilidade muscular que lhes eram atribuídas e, sobretudo, do fluxo menstrual e da suposta “natureza delicada”, as mulheres eram compelidas a observar rigorosamente todas as contraindicações durante a prática de exercícios físicos, sob a ameaça — continuamente anunciada — de prejuízos à saúde.

A narrativa que associa o cuidado pormenorizado com a menstruação a prejuízos à “saúde geral” permite entender que a limitação das possibilidades físicas e o extremo cuidado da mulher nas práticas corporais ocorriam em função de sua função biológica ligada à maternidade. Consequentemente, a desobediência a essas instruções poderia levar ao julgamento e à condenação social, uma vez que colocaria em risco o cumprimento de sua atribuição feminina “mais elevada”: a de ser mãe.

Ao abordar os exercícios físicos sob uma perspectiva “higiênica”, a Ginástica Escolar foi uma atividade frequente nos manuais analisados. Apesar dessa relevância, o único manual que apresenta imagens desses exercícios físicos é o de Peixoto e Couto (1914)⁷⁴, denominados por eles de Ginástica Fisiológica (Figuras 3 e 4). Ao abordar a ginástica, os autores indicam que:

A **atitude correcta**, o **gesto harmonioso**, o **rythmo dos movimentos**, menos do que a força despendida brutalmente nelle do que a **educação da resistencia** para consegui-lo facilmente e **persistentemente**... são os principios essenciaes. Para isso com um mestre hábil que dê o exemplo immediato do movimento a realizar, pode-se ter proveitos certos dessa especie de gymnastica. (grifo nosso) (Peixoto; Couto, 1914, p. 431,434).

A educação da “resistência”, vinculada mais à persistência do que à força, era o meio para que as mulheres alcançassem o “gesto harmonioso”, o ritmo adequado nos movimentos e a atitude corporal higienicamente correta. Tendo em vista os discursos que “afastavam” as capacidades femininas da força e da destreza muscular, a explicitação de que esses exercícios se associavam à persistência, e não à força, denota uma certa autorização simbólica para que as mulheres realizassem tais atividades. Não por acaso, as imagens explicativas desse tipo de ginástica eram compostas por pessoas do sexo feminino, conforme se observa a seguir.

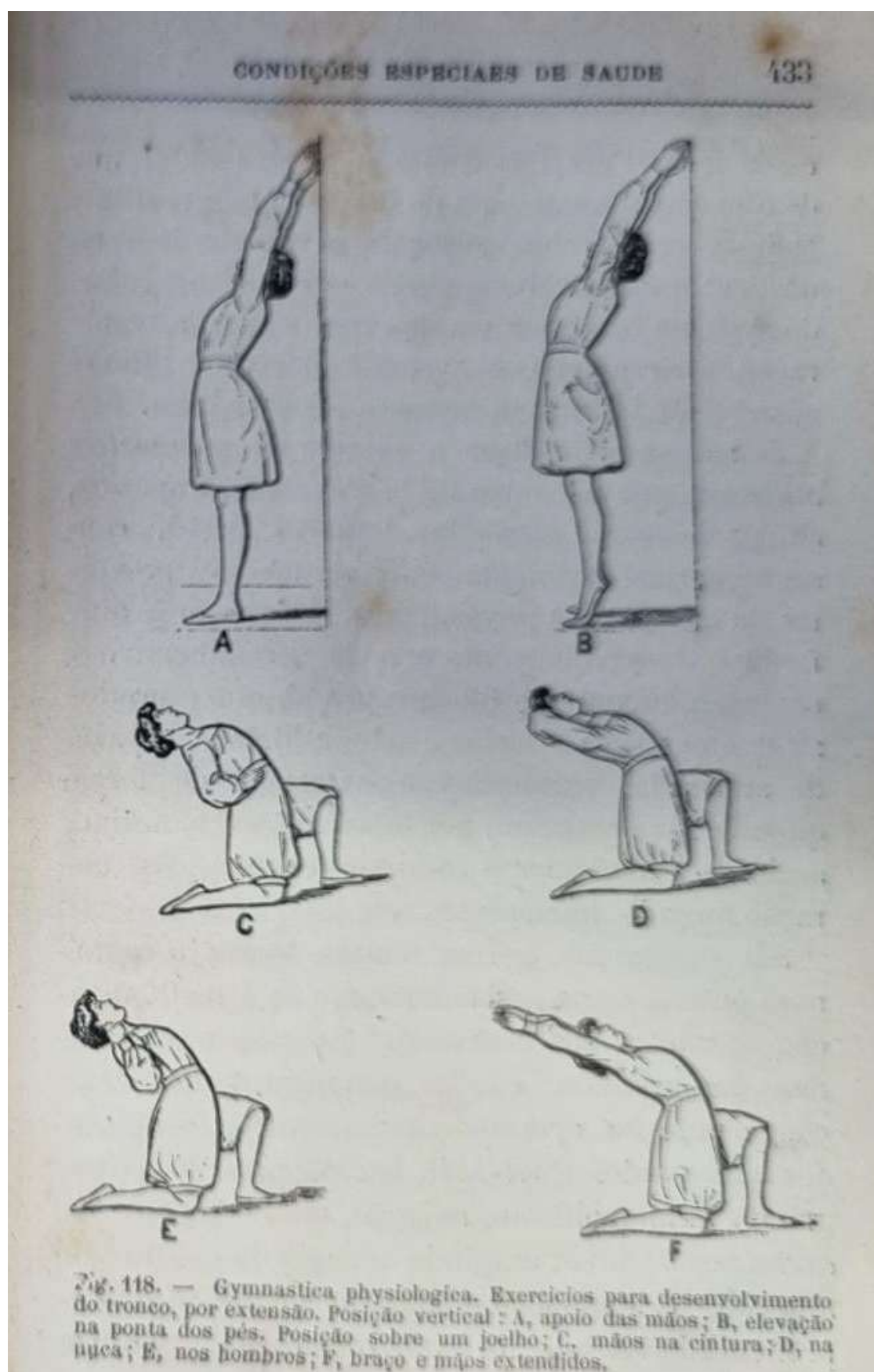
⁷⁴ Muitos manuais apresentam imagens relacionadas a postura correta das costas na posição sentada e dos desvios de coluna que são prejudiciais. Apresentam, também, imagens relacionadas as carteiras e mesas escolares adequadas.

Figura 3: Exercícios de Gymnastica Physiologica



Fonte: Peixoto e Couto (1914, p. 430).

Figura 4: Gymnastica Physiologica demonstrada pela “professora”



Fonte: Peixoto e Couto (1914, p. 433).

Optou-se por apresentar essas imagens, uma vez que revelam indícios pertinentes para a análise. O primeiro aspecto a se destacar é que, em ambas as figuras que ilustram movimentos ginásticos, os modelos retratados são do sexo feminino. Na Figura 3, observa-se uma criança; já na Figura 4, tem-se uma mulher que, presume-se, seja a professora.

De acordo com os autores do manual, caberia ao “mestre” dominar de forma hábil os movimentos da Ginástica Fisiológica para, então, ensiná-los (Peixoto; Couto, 1914). Contudo, a Figura 4, que ilustra uma mulher realizando os exercícios, presumivelmente a professora, aponta uma discrepância para essa ideia. Apesar de o manual usar a referência genérica ao “mestre”, a imagem sugere o lugar de destaque que a mulher já ocupava e viria a consolidar na educação da infância nas décadas iniciais do século XX. Fato corroborado pelo “[...] Censo Demográfico de 1920, que registrou um percentual superior a 70% de mulheres no ensino público primário brasileiro” (Rocha, 2005, p. 79-80).

Ao observar as Figuras 3 e 4, outros aspectos referentes à corporalidade e ao comportamento feminino podem ser destacados. Na Figura 4, evidencia-se que a roupa da professora é de cor clara e possui mangas compridas e gola fechada na parte superior, reforçando padrões de recato e contenção corporal. A vestimenta inferior, embora funcional como “calça” para permitir a abertura das pernas, assemelha-se a uma saia por seu corte amplo até a altura dos joelhos, onde um detalhe semelhante a um elástico a prende firmemente, evitando qualquer exposição “indesejada”. A largura da peça sugere que as curvas femininas não deveriam ser mostradas ou realçadas. A parte superior fortalece a exigência do pudor nas práticas de ginástica, em que não se admitia qualquer indício de sexualidade. Os cabelos da mulher estão bem alinhados e presos em “coque”, o que indica o cuidado pessoal e a conformidade com o decoro.

As mesmas observações feitas sobre a vestimenta e os cabelos pode ser aplicada à criança do sexo feminino representada na figura “Exercícios de Gymnastica Physiologica” (Figura 3). No caso infantil, adiciona-se o detalhe do “laço” no cabelo, o que indica uma tentativa de diferenciação de gênero. Além da indumentária e dos cabelos, observa-se uma diferença na corporalidade: enquanto a mulher adulta reflete maior controle físico, com uma postura mais rígida e o alinhamento preciso dos ombros e braços, a criança é representada de forma relativamente mais descontraída. Ao comparar ambas as figuras, a impressão que se tem é que a demonstração infantil

é menos rigorosa.

As atividades físicas propostas e permitidas às mulheres foram se alterando no decorrer do século XX. A partir da década de 1930, enfatizava-se a prática de atividades de “[...] ’grande alcance moral e higiênico’, com destaque para lazeres que envolviam um estilo de vida saudável” (Miguel; Rial, 2012, p. 159). Nesse contexto, algumas práticas físicas popularizaram-se entre as mulheres, embora não sem restrições.

No tocante à educação física feminina, pode-se perceber isso mais claramente nas classificações que dividiam a prática da atividade física e que refletiam, de certa forma, uma **supressão de características consideradas masculinas**: 1) as **atividades contra-indicadas**, devendo ser extinguidas (futebol, lutas, ginástica com halteres, ginástica de aparelhos, saltos em distância, salto com vara, handebol etc.); 2) as de **prática possível mediante rigorosa supervisão médica** (ciclismo, atletismo ligeiro, patinação, etc.); 3) **especialmente recomendadas** (natação, voleibol, golfe, dança, ginástica rítmica, lições de ginástica etc.). (grifo nosso) (Pacheco, 2008, p. 48).

Os exercícios físicos mantiveram-se diferenciados para homens e mulheres durante grande parte do século XX, sustentados inclusive por dispositivos legais. O Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941, que estabelecia as bases da organização dos desportos no Brasil, dispunha, em seu artigo 54, que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (Brasil, 1941). É somente nos anos finais da década de 1970 que “[...] feministas ligadas ao campo da Educação Física obtêm, com a promulgação da Deliberação n. 10, de 1979, do Conselho Nacional de Desportes, o fim da interdição às mulheres da prática do futebol (e outros esportes) no Brasil” (Miguel; Rial, 2012, p. 161-162).

Ao mesmo tempo em que se ampliavam as alternativas de atividades físicas destinadas às mulheres, as narrativas que demarcavam as práticas diferenciadas entre os sexos e suas correspondentes restrições tornavam-se ainda mais explícitas nos manuais mais recentes, datados a partir da década de 1950. Assim, é possível depreender que essa ampliação de possibilidades tornou ainda mais necessário reiterar a importância das “diferenças naturais” entre os sexos e da necessidade de cuidado e cautela na realização desses exercícios pelas mulheres:

Quanto ao sexo, é hoje opinião assente que o organismo da mulher, como o

do homem, comporta a educação física, feita com **vestuário apropriado**. Convém lembrar apenas as seguintes palavras de Boigey: “Aplicar sem **precaução**, à mulher, os métodos de exercício reservados ao homem representa um erro considerável. **A educação física da mulher deve permanecer, essencialmente e simplesmente, higiênica**. Os **esforços intensos não lhe são salutareos**. Fatigam-na. Se se prolongam, acabam por **arruinar sua saúde**. As **funções especiais** a que uma mulher está sujeita são **incompatíveis** com um **trabalho muscular violento**”. À parte estas restrições, a educação física da mulher, incluídos certos desportos, é plausível, salvo proibição médica. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 128).

Ao reconhecer que as percepções em torno da educação física para a mulher estavam se alterando, Oliveira (1954) destaca uma contraposição aos discursos e opções anteriores, referindo-se, possivelmente, às propostas da primeira metade do século XX. Todavia, esse contraste não fica totalmente explícito no texto, pois os manuais mais antigos — datados das primeiras décadas do século XX — já prescreviam atividades físicas femininas, desde que observados os devidos cuidados (recomendação que também se evidencia no material de 1954). Dessa maneira, infere-se que o autor pode estar se referindo, especificamente, à introdução de exercícios que exigiam maior aplicação de força muscular, algo tido como essencialmente masculino nos manuais analisados anteriormente.

Ainda que “autorizadas” a praticar atividades físicas, restavam restrições específicas para as mulheres. A primeira referia-se ao uso da “roupa adequada”, conforme é descrito na citação acima, um cuidado especial com a corporalidade feminina que não era observado para os homens. Oliveira (1954) reforçava também que uma conduta cautelosa e precavida necessitava acompanhar a mulher na aplicação de exercícios “reservados aos homens”. Essa exigência era fundamentada nas “funções especiais a que uma mulher está sujeita”. Assim, a recomendação era que a educação física feminina fosse *simples* e *higiênica*, excluindo esforços intensos que pudessem comprometer ou “arruinar” a sua saúde.

Mesmo com as graduais transformações no que tange ao acesso da mulher a diferentes figurações, reverberando também na possibilidade de ela realizar atividades “reservadas aos homens”, reitera-se a importância da cautela, considerando suas “funções especiais” enquanto mulher. Depreende-se, ainda, que, ao destacar essas funções femininas especiais, o autor se refere à capacidade de a mulher engravidar e dar à luz, ou seja, à potencialidade de se tornar mãe. Assim, a mulher não poderia se “arriscar” fisicamente nem explorar diferentes corporalidades, pois seu corpo tinha uma função específica: a de procriar. A mulher era, então,

ensinada de que suas escolhas e experiências corporais deveriam ser determinadas e limitadas considerando essa “missão”, devendo subjugar-se e negar qualquer experiência que pudesse prejudicá-la.

Em outro manual do mesmo período, Coelho (1959), ao abordar as práticas físicas, indica a Ginástica Rítmica como “muito **adequada às meninas e moças**, quando **praticada racionalmente**, isto é, **sem** provocar a **fadiga nervosa** e **sem** intuítos **exibicionistas** (grifo nosso) (Coelho, 1959, p. 121). Assim, por meio da determinação das atividades físicas “adequadas” às meninas e mulheres, foi-se definindo também a corporalidade possível e permitida a elas.

Ao ensinar às mulheres que deveriam evitar o “trabalho muscular violento” e a “fadiga nervosa”, restringiam-se as possibilidades de transformação corporal às quais elas teriam acesso e que poderiam realizar. Com isso, delimitava-se um padrão de corpo a ser cultivado pelas mulheres, a saber: um corpo sem músculos evidentes, mas com aspecto saudável, recatado e delicado. Explorar a força e a destreza, aspectos considerados masculinos, poderia “deformar” o corpo feminino.

Essas orientações quanto às atividades físicas femininas condenavam, ainda, o “exibicionismo”. Coelho (1959) reforça que:

[...] o grande perigo de se **desvirtuar**, como tem acontecido, a Educação Física; de se tornar ela desordenada por descambar para o **culto do corpo** e para o **exibicionismo grosseiro e indigno**, que estamos acostumados a ver, **sobretudo** no que diz respeito à **Educação Física feminina**. É preciso reagir contra isso, combater a mentalidade pagã que procura desmoralizar a Educação Física, torná-la *ordenada*, na expressão do Sumo Pontífice Pio XII” (Coelho, 1959, p. 123)

O “culto do corpo” e o “exibicionismo” eram condenados sobretudo quando se tratava da corporalidade e da prática feminina. Tal reprovação, possivelmente, relaciona-se aos aspectos já discutidos em capítulos anteriores, ligados à importância de um comportamento discreto e do pudor associado ao corpo feminino. Esse processo educativo ensinou às mulheres que deveriam esconder seus corpos e que, ao fazê-lo, estariam protegendo sua saúde e sua “moral”. Assim, cultuar o próprio corpo corresponderia a explorá-lo, permitir-lhe experienciar e descobrir novos limites e possibilidades, questões que não eram socialmente autorizadas a essas mulheres. Além disso, “exibir” o próprio corpo remeteria à ruptura com seu caráter “sagrado”, vinculado ao corpo “materno”, o que poderia ser desmoralizador para a mulher.

Cabe mencionar que o destaque dos manuais sobre a importância de a mulher

não realizar determinadas práticas físicas pode indicar que, ao contrário das prescrições, havia mulheres que as realizavam, transgredindo as orientações higiênicas e se desafiando corporalmente (Miguel; Rial, 2012). Assim, embora existissem recomendações rigorosas e claramente delimitadas quanto à corporalidade feminina e às restrições de suas aplicações, muitas mulheres as enfrentavam, modificando e explorando sua corporalidade e, conseqüentemente, ampliando suas possibilidades e experiências sociais.

No que diz respeito à conduta e “natureza” feminina e à sua atuação como professora, foi possível identificar que alguns manuais apresentavam orientações específicas quanto à personalidade e à sensibilidade que deveriam ser incorporadas para o exercício dessa função. A esse respeito, Mello (1917, p. 54) afirma que:

Na mulher, principalmente, “nada contribue melhor para o funcionamento normal do seu organismo de que **a posse de si mesma, a serenidade** resultante da **firmeza de suas convicções**”. É, portanto, missão do educador inculcar no espírito do aluno o culto da verdade, o desprezo pelas más ações, a iniciativa e a energia de carácter, a rectidão de sua conduta, a compreensão nitida das responsabilidades dos seus actos. (grifo nosso).

Tendo em vista a narrativa de “susceptibilidade” da mulher a desenvolver doenças nervosas e à sua “fragilidade” emocional, Mello (1917) destaca a relevância de que as mulheres naturalizassem o autocontrole do comportamento e das emoções, a fim de demonstrar “posse de si mesma”, “serenidade” e “firmeza” em suas convicções. A mulher necessitava, ainda, internalizar sentimentos e gostos específicos, pois deveria sentir “desprezo” pelas más atitudes, ter iniciativa, bom caráter e boa conduta. Para além disso, não poderia esquecer a consequência social de suas escolhas e comportamentos, considerando a “grande” responsabilidade educadora e civilizadora em suas mãos.

Burgerstein (1934, p. 117) afirma que “um organismo **sadio e resistente, muita paciência**, um **espírito tranquilo e alegre** são condições favoráveis, para não dizer necessárias, para os que se sentem inclinados para o magistério” (grifo nosso). Lex (1953), ao discorrer sobre o exercício do magistério, indica que “para tal, são precisas várias qualidades: **constância, dedicação** ao ensino, **afabilidade, calma, otimismo** e alto **senso de solidariedade**” (grifo nosso) (Lex, 1953, p. 281). Assim, os materiais trazem definições precisas quanto à personalidade e à corporalidade esperadas da professora: ela deveria ser saudável e resistente, tranquila e, ao mesmo tempo, alegre

e otimista; além disso, precisava apresentar uma personalidade estável e reconhecer suas responsabilidades, prezando por cumpri-las com dedicação.

Oliveira (1954, p. 223) afirma que a professora deveria manter o “controle permanente da vontade”, conservando “[...] controladas as suas reações nervosas, evitando constantes conflitos com os seus alunos afim de manter intacta a sua autoridade moral”. Indica ainda que,

O professor, **tolerante sem passividade, enérgico sem violências, culto sem vaidade**, será facilmente respeitado pelos seus alunos. As suas próprias qualidades, além de constituírem um alto exemplo, inspiram os sentimentos da *disciplina* e da *obediência*. (grifo nosso) (Oliveira, 1954, p. 229-230).

Orientações como estas, explicitadas pelos manuais, indicam as sensibilidades e os comportamentos específicos que deveriam guiar a prática das mulheres professoras e compor a sua personalidade. Considerando o entendimento desses materiais sobre a “predisposição” das mulheres a problemas nervosos, uma vasta gama de prescrições sobre controle emocional era difundida às mulheres em formação. Essa personalidade, distinta por ser equilibrada, paciente, tolerante, autocontrolada e dedicada, deveria ser naturalizada, não apenas em função de suas atribuições como professoras, mas também pelas responsabilidades sociais a elas atribuídas na condição de “mulher”, vigilante do lar e regeneradora da sociedade.

6.3 “EDUCADO, POR CERTO, MAS AO MESMO TEMPO CURADO E HIGIENIZADO”

A assertiva de que “[...] o homem, no Brasil, precisa ser *educado*, e não substituído. Educado, por certo, mas ao mesmo tempo curado e higienizado” (Almeida Júnior, 1968, p. 492) é representativa do discurso higienista difundido a partir das décadas iniciais do século XX. A necessidade de “higienizar” a população e de difundir as práticas sanitárias visando ao “aprimoramento” da sociedade era constantemente reforçada. A educação, tanto aquela proporcionada no lar quanto a escolar, figurava nos discursos dos manuais como importante instrumento de “regeneração” e “cura” social. Nesse processo, evidenciou-se a centralidade dos saberes sanitários e das prescrições higiênicas na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, das mulheres — futuras professoras e mães —, influenciando diretamente a composição de sua corporalidade por meio das dimensões apresentadas nos tópicos anteriores.

Foi possível identificar investidas específicas que delinearam uma atmosfera

higiênica e saudável que deveria compor a personalidade e a corporalidade da mulher. A partir da compreensão de que ela deveria ser “uma lição viva”, asseio, discrição e coerência deveriam ser características incorporadas à sua corporalidade. Responsável pela manutenção de um lar higiênico, a mulher deveria conhecer e dominar os preceitos “científicos” divulgados por esses materiais e colocá-los em prática, tanto em sua atividade profissional quanto no cuidado doméstico da casa, dos filhos e do marido.

Para além disso, a mulher deveria se tornar uma agente profilática e regeneradora da família e da sociedade, que, por meio de suas atitudes de cuidado e preservação da saúde, combateria futuros vícios e maus comportamentos, seja na criação dos filhos ou na educação dos alunos. Necessitaria, para isso, desenvolver uma personalidade equilibrada e atenta, que soubesse identificar e prevenir tais desajustamentos. Considerada mais propensa aos desvios nervosos, à mulher reforçavam-se orientações quanto à importância do autocontrole emocional e corporal e quanto ao valor e à responsabilidade de suas ações. Evidenciou-se, ainda, a difusão da ideia da escola como prolongamento do lar, aspecto que, possivelmente, reforçou a já expressiva presença feminina nessa figuração. Nesse contexto, as mulheres professoras deveriam, também, intervir nos lares desajustados como agentes sanitários de regeneração social.

Ao investigar esses manuais, verificou-se a produção de uma atmosfera de constante fiscalização e vigilância na mulher, seja do próprio corpo, seja do corpo do outro. Esse processo produziu marcas de distinção social vinculadas a padrões de normalidade que reverberaram na composição da corporalidade dessa mulher em processo formativo. Por meio do discurso higienista, definiram-se e reforçaram-se as diferenciações biológicas e psicológicas entre os sexos, utilizadas como justificativas para as distintas atribuições e possibilidades disponibilizadas a homens e mulheres. A vigilância do corpo feminino na realização de atividades físicas deveria ser ainda mais rigorosa, e o cuidado com abusos era constantemente reforçado. Com isso, é possível inferir que as alternativas de experimentação e transformação corporal da mulher foram delimitadas, estabelecendo-se um padrão de corpo feminino a ser cultivado: sem músculos, recatado e delicado — e que tinha como objetivo principal resguardar-se e preparar-se para uma “futura” maternidade saudável.

No que diz respeito à personalidade e à conduta da mulher que viria a se tornar professora, identificou-se que esses manuais apresentavam indicações precisas

nesse sentido. As orientações eram de que as mulheres deveriam naturalizar o autocontrole dos comportamentos e emoções, demonstrar serenidade e firmeza, desprezar más condutas e vícios e ter bom caráter. A mulher em formação de professora não poderia, ainda, esquecer que todos os seus atos e escolhas deveriam ser projetados tendo em vista o outro, pois elas eram exemplos morais e, agora, também higiênicos a serem seguidos.

7 “APRENDER A CONTER-SE, APRENDER A INIBIR-SE, É APRENDER A TER VONTADE”: A PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO CIENTÍFICA DA MULHER

No terreno da educação, a psicologia invadiu todos os domínios, servindo de base, não só à *organização estática* da escola (classificação dos alunos, organização das classes, material didático, programas e horários), como à sua *organização dinâmica* (técnica de ensino, medida objetiva da aprendizagem, disciplina, orientação educacional e profissional, etc.). (Santos, 1953, p. 227).

No final do século XIX, emerge, em diversos países europeus, a estruturação da psicologia como uma ciência atrelada à compreensão da mente humana. Fundamentados na experimentação, observação e uso de dados empíricos, os estudos da área passaram a ser desenvolvidos em laboratórios universitários estabelecidos em diferentes regiões da Europa, especialmente na Alemanha, França e Suíça. Campos (2005, p. 01) assinala que “o interesse pelo conhecimento científico em psicologia produzido no âmbito dos laboratórios pode ser observado também no Brasil, no início do século XX”. Nas duas primeiras décadas do século XX, são instalados dois laboratórios de psicologia experimental⁷⁵ no Brasil, um no Rio de Janeiro (1906) e outro em São Paulo (1916), este último vinculado à Escola Normal de São Paulo (Assunção, 2007; Campos, 2005).

No final do século XIX e início do XX, o interesse pela aplicação dos conhecimentos psicológicos na educação pôde ser verificado nos estudos de Alfred Binet e Théodore Simon, na França; William Stern, na Alemanha; Édouard Claparède e Pierre Bovet, na Suíça; Sigmund Freud, na Áustria⁷⁶, dentre outros. Atrelado a esse processo, tem-se a consolidação do saber médico que, vinculado ao movimento higienista no final do século XIX e início do XX, apresentava como foco as práticas sanitárias relacionadas à medicina, psicologia e educação. Nesse contexto, destaca-se o movimento da higiene mental — abordado no capítulo anterior —, que objetivava “[...] desenvolver dispositivos de prevenção dos distúrbios mentais que pudessem ser amplamente difundidos para as modernas populações urbanas” (Campos, 2005, p. 1).

⁷⁵ “[...] a psicologia experimental, ao se aproximar dos métodos das ciências naturais, privilegiou a descrição e a mensuração das capacidades do aluno para estabelecer sua posição em um quadro classificatório” (Lima, 2019, p. 26).

⁷⁶ A análise dos Manuais de Psicologia e de Psicologia Educacional, utilizados no período de 1930 a 1970, evidenciou que esses intelectuais foram amplamente mencionados na maioria das obras brasileiras aqui consultadas.

Essa aproximação entre medicina e educação delineada nas primeiras décadas do século XX, principalmente por meio da higiene mental, colaborou para a constituição da psicologia como um campo de conhecimento articulado à educação (Campos, 2005). Nesse cenário, “[...] crescem os estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos cognitivos e testes psicológicos (psicometria), assim como sobre as relações entre os conhecimentos psicológicos e seu papel no processo de ensino” (Barbosa, 2012, p. 114).

No que diz respeito à introdução da psicologia como conhecimento previsto nas escolas de formação de professoras, sinaliza-se que os seus saberes já se encontravam incorporados aos conteúdos previstos nas diferentes cadeiras que formavam os cursos normais no Brasil no início do século XX (Barbosa, 2012; Campos, 2005; Lima, 2016; Monarcha, 2009). Inicialmente caracterizada como desdobramento de outras matérias, a partir de 1930 a área de Psicologia Educacional se estabelece como campo de saber,

[...] com objeto de estudo, linhas de pesquisa e atuação específicos identificados por esse olhar para a criança que não aprende. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem passam a constituir elementos prioritários de análise, e a Psicologia infantil, a Psicologia diferencial e Psicologia pedagógica situam-se como referências, mantendo a ênfase na criança. No caso dos processos educativos, observa-se o crescimento do movimento de identificação, testagem e classificação das crianças, com o intuito de conhecer suas habilidades e problemas. (Barbosa, 2012, p. 115-116).

Corroborando com as informações coletadas por esta investigação, que indicaram expressiva adoção dos Manuais de Psicologia e Psicologia Educacional a partir da década de 1930 nas escolas normais, Assunção (2007, p. 74) reitera que “[...] o número de livros e edições localizados deixa entrever a influência e a importância que a Psicologia passa a ter nesse período”. Vale mencionar que, apesar de não ter sido possível identificar por meio do material consultado a adoção de Manuais de Psicologia anteriormente à década de 1930, nas primeiras décadas do século XX já circulavam alguns Manuais de Psicologia no Brasil. Dentre eles: “Lições de Pedagogia”, de Valentim Magalhães (Parte 1: Psychologia, publicado em 1900) e “Noções de Psychologia”, de Manoel José do Bomfim (1ª edição publicada em 1916) (Assunção, 2007; Lima, 2016).

Consolidando-se como um saber científico incorporado aos cursos de formação de professoras, o objetivo da Psicologia Educacional seria “[...] desenvolver uma

atitude científica nas alunas, futuras professoras, propiciando-lhes, além de um autoconhecimento, o conhecimento da criança (baseado na higiene mental), buscando, sempre, o ajustamento desta ao meio” (Assunção, 2007, p. 74-75). Salienta-se que, no conteúdo dos manuais analisados, observa-se a referência constante ao “educador”, ao “mestre” ou ao “professor”, no masculino. No entanto, conforme já discutido, a atuação no ensino primário no Brasil consolidou-se como uma atividade e uma formação predominantemente feminina, influenciando diretamente a educação da mulher em suas diferentes dimensões.

Abaixo, os manuais analisados neste capítulo:

Quadro 13 – Manuais de Psicologia e Psicologia Educacional

Período de adoção	Manual
Década 1930	CLAPARÈDE, Édouard. A escola e a psychologia experimental . Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.
Década 1930	GEENEN, Henrique. Temperamento e Caracter sob o ponto de vista educativo . São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.
Década 1930	RAMOS, Arthur. Educação e Psychanalyse . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.
Década 1930	PIMENTEL, Iago Victoriano. Noções de Psicologia : aplicadas à educação. 9ª edição revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.
Década 1940-1960	CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental . Edição revista. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1956.
Década 1950-1970	SANTOS, Theobaldo Miranda. Noções de Psicologia Experimental . 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
Década 1950-1970	FLEMING, Mary Charlotte. Psicologia Social da Educação . Tradução de Lavinia Costa Raymond. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
Década 1950-1970	CASASANTA, Guerino. Manual de Psicologia Educacional . 4ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1961.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Fundamentados na importância da Psicologia para a compreensão e o diagnóstico das crianças, os manuais apresentavam uma vasta e recorrente gama de conteúdos. Dentre os temas identificados nestes materiais, destacam-se: Temperamento; Caráter; Atenção; Memória; Associação; Personalidade; Métodos; Hereditariedade e Meio social; Organismo e Sistema Nervoso; Crescimento físico e Desenvolvimento mental; Aquisição de Conhecimento; Linguagem; Afetividade; Prazer e Dor; Hábitos; Imitação e Jogo; Consciência; Imaginação; Juízo e Raciocínio;

Tendências sociais; Instintos; Vontade; Sugestionabilidade; Fadiga e Preguiça; e Testes Psicológicos e de Medição da inteligência.

No que diz respeito à função feminina e à condição “materna” da mulher, a leitura destes manuais revelou narrativas pontuais que salientavam a relevância da mãe para a educação dos filhos no âmbito doméstico. No entanto, embora houvesse menções esparsas à relevância da mãe como primeira educadora, o enfoque do conjunto de manuais analisados recaiu sobretudo na formação e instrumentalização científica da mulher, visando a sua atuação na figuração escolar.

Contudo, considerando os preceitos sanitários consolidados nas primeiras décadas do século XX e a consequente responsabilização da mulher como agente regeneradora moral e higiênica da sociedade, é possível situar a Psicologia como um campo do saber que passou a contribuir para a promoção da higiene mental no âmbito familiar e escolar, atuando no diagnóstico e na prevenção de possíveis vícios, desajustamentos emocionais e sociais.

Outro aspecto característico do campo de conhecimento abordado neste capítulo, e que merece ser mencionado, é que o discurso presente nos manuais analisados revelou muito mais proximidades e convergências interpretativas e de conteúdo entre eles do que mudanças substanciais. Tal fato pode ser explicado tanto pela temporalidade que abrange o uso desses materiais quanto pelos processos históricos que caracterizam a definição, transformação e reprodução de saberes e sua transposição como produtos materiais, na condição de manuais educativos. Além disso, é preciso considerar a própria especificidade do campo da Psicologia, que, nesse período, encontrava-se em pleno processo de desenvolvimento e consolidação, especialmente no que diz respeito à sua interface com a educação.

Esta percepção encontra-se em consonância com as análises de Assunção (2007), que, ao investigar manuais de Psicologia Educacional utilizados na formação de professoras no Brasil, identificou que:

Nessa trajetória, de 1920 a 1970, percebemos que os livros didáticos de Psicologia Educacional **sofreram pouquíssimas alterações**, e estas se restringem a mudanças de alguns termos, organização e localização do assunto no livro ou a ênfase de um(a) ou outro(a) autor(a) em um determinado assunto. Assim, o que circulou em todo esse período **foi um conteúdo bastante semelhante**, que apresentava como preocupação básica definir a Psicologia e a Psicologia Educacional. Assim, tomando a perspectiva hereditária e neurológica como uma forma de explicar e entender o comportamento humano e assumindo, posteriormente, o ponto de vista comportamentalista para explicar não só os “fenômenos psíquicos”, como

também todo o processo de aprendizagem. Vale lembrar que nessa trajetória a hereditariedade continuou a ter um importante papel nas explicações e justificativas, principalmente para a não-aprendizagem. (grifo nosso) (Assunção, 2007, p. 80).

Considerando os objetivos desta investigação, assinala-se que o enfoque desses materiais não indica uma intencionalidade educativa evidente quanto aos aspectos direcionados à personalidade, ao comportamento e à corporalidade das professoras. Apesar de desenvolver temas como personalidade, caráter, hábitos e vontade, o que se observa é uma abordagem com viés biológico e psicométrico desses aspectos, com a intenção de identificar as características intelectuais e mentais dos alunos, classificá-los, para então intervir em seu desenvolvimento.

No entanto, ao se debruçar sobre tais questões, evidencia-se que os autores apresentam – no decorrer das narrativas – pequenos indícios quanto a posturas educativas, valores relacionados à conduta dos professores, comportamentos considerados “eficazes” e adequados a serem adotados, entre outros. Com isso, possibilita-se a apreensão de certas perspectivas educativas do corpo que incidiram na formação da mulher, desenvolvidas a seguir.

7.1 “A PSICOLOGIA NÃO SE PROPÕE A ATINGIR FINS: ELA INDICA OS FATOS”: O CONHECIMENTO FUNDAMENTADO DE SI E DO OUTRO

“Parece elementar verdade que a Pedagogia deva basear-se no conhecimento da criança, como a horticultura se baseia no conhecimento das plantas” (Claparède, 1956, p. 23)⁷⁷. Comparada, também, com o médico, que deveria dominar os conhecimentos científicos necessários ao diagnóstico de uma doença para então poder tratá-la, a psicologia surgia como uma instrumentalização científica necessária às professoras, tendo em vista atingir os fins da educação (Casasanta, 1961)⁷⁸. Evidencia-se, nesses materiais, um discurso e uma argumentação constantemente vinculados à importância e à necessidade de as professoras conhecerem e dominarem os conhecimentos relacionados à psicologia para então compreenderem as especificidades das crianças.

⁷⁷ Édouard Claparède foi professor na Universidade de Genebra (Claparède, 1928), autor de dois dos manuais analisados e é citado na maioria dos materiais de psicologia utilizados neste capítulo.

⁷⁸ Guerino Casasanta foi professor da cadeira de Psicologia Educacional na Escola Normal de Minas Gerais, a 1ª edição do seu manual foi publicada em 1950 (Assunção, 2007).

A partir da década de 1930, é possível identificar uma abordagem da psicologia com

[...] ênfase nos aspectos neurológicos, considerados como ponto de partida (e de chegada) para **o entendimento dos diversos comportamentos humanos**, bem como dos diversos problemas que as crianças poderiam apresentar no processo de aprendizagem, que iam da memória à preguiça, problemas muitas vezes entendidos como uma herança genética. (grifo nosso) (Assunção, 2007, p. 74).

A valorização do domínio e da instrumentalização, pelo conhecimento científico, dos aspectos psicológicos que envolviam o desenvolvimento e as características humanas, atrelados aos aspectos biológicos e sociais vinculados ao crescimento infantil, deveria ser incorporada pelas mulheres, tendo em vista aprimorar seu trabalho e alcançar maior eficácia nos resultados educativos. O discurso difundido era o de que “o conhecimento dos caracteres individuais é, pois, imprescindível aos educadores” (Geenen, 1929, p. 8)⁷⁹.

Em consonância com o discurso médico-higienista, que considerava os aspectos hereditários e as precárias condições de vida em que se encontravam as crianças pobres como graves influenciadores e, em alguns casos, determinantes do sucesso ou fracasso educativo, disseminava-se a assertiva de que conhecer e identificar os alunos “difíceis” integrava os propósitos desse saber psicológico. Considerando a hereditariedade e o meio, tem-se o discurso de que “todas essas condições desfavoráveis geram os **“difíceis” escolares**, cuja **correção** exige uma **preparação psicológica** do **mestre**. Sua atitude clássica deve ser substituída por uma **exacta compreensão da alma infantil**” (grifo nosso) (Ramos, 1934, p. 59-60)⁸⁰.

Fortalecendo a narrativa relacionada à importância de conhecer os mecanismos psíquicos da criança tendo em vista sua eficácia, a “preparação psicológica” da professora é mencionada nesses materiais. Assim, é possível identificar que, por meio da aquisição de novas “ferramentas” intelectuais e, conseqüentemente, do aprendizado de novos comportamentos, a professora deveria modificar sua prática, suas atitudes em sala, orientando sua conduta e sua personalidade com base no domínio desses conhecimentos científicos e psicológicos.

⁷⁹ Henrique Geenen foi “lente do gymnasio de Ribeirão Preto, autor de várias obras de philosophia” (Geenen, 1929, p. 3).

⁸⁰ Arthur Ramos foi um médico, educador e psicólogo brasileiro.

Ela deveria agir de forma racional e estratégica, a fim de observar, identificar e “diagnosticar” os alunos que necessitavam de “correção”, para então atuar de acordo com os preceitos psicológicos, considerando as necessidades individuais. Pois,

Na década de 1920, os intelectuais que se dedicaram ao exame da questão constataavam a situação de atraso em que o país permanecia, o problema do analfabetismo e da falta de organização do trabalho, cuja expressão mais evidente era a população que migrava da zona rural para a urbana, transformando-se numa massa de analfabetos, pobres e doentes que vagavam pelas cidades, sem trabalho fixo, vivendo em condições miseráveis. Para a superação desse quadro desolador, mais uma vez a difusão da escola aparecia como solução à vista. (Lima, 2019, p. 122-123).

Nesse contexto, a psicologia era apresentada como um instrumento que contribuiria para a maior eficácia da prática educativa, para a modernização da escola e, conseqüentemente, para o “progresso” da sociedade. A incorporação dos saberes psicológicos ao fazer escolar era fator determinante à melhoria do ensino, com isso, “a escola se converteria desse modo no que ella ainda não o é, de modo completo: um **instrumento** de **ajustamento social**, um **factor** de **progresso social**” (grifo nosso) (Claparède, 1928, p. 60). Dessa forma, por meio do conhecimento das características psicológicas individuais, as professoras seriam capazes de guiar as crianças a orientarem de modo “perfeito” sua conduta no futuro.

As futuras professoras, por meio do *conhecimento científico*, do *fino discernimento* e da *experiência*, deveriam observar *atentamente* as crianças, pois “[...] **tôdas as manifestações**, em suma, de sua atividade, no lar, na rua, ou na escola, são **documentos preciosíssimos**, por meio dos quais muitas vêzes conseguimos **sondar-lhes** as **tendências**, os **desejos** e os **interêsses**” (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 15)⁸¹. Assim, a psicologia educacional era apresentada à mulher e futura professora na condição de “[...] diretrizes seguras e leis claras que o dirijam e orientem na grande tarefa que lhe incumbe executar” (Casasanta, 1961, p. 16), pois “a Psicologia não se propõe atingir fins: ela indica os fatos” (Casasanta, 1961, p. 11).

Desse modo, a psicologia configurava-se como um instrumento científico, uma ferramenta diagnóstica para as professoras, tendo em vista o aprimoramento de seu

⁸¹ “Iago Victoriano Pimentel foi professor da cadeira de Psicologia Educacional na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte/MG a partir da Reforma de Ensino de 1928 até aproximadamente a década de 50 – o que confirma sua importância no campo da Psicologia Educacional em Minas Gerais Seu livro atravessou décadas formando as alunas do Curso Normal, com a primeira edição publicada em 1931, e a última (décima terceira), localizada por mim, publicada em 1967” (Assunção, 2007, p. 72).

trabalho e o alcance eficaz dos fins da educação. Ao difundir uma narrativa relacionada ao aperfeiçoamento do trabalho educativo, tendo como finalidade a aprendizagem infantil e considerando as características individuais, observa-se um discurso diretamente relacionado à importância da modificação dos hábitos e dos temperamentos infantis. Por meio de assertivas que indicavam que “é evidentemente, o **elemento moral do character** que mais é modificado pela educação” (grifo nosso) (Geenen, 1929, p. 94), verifica-se, com a incorporação desse saber, que se exigia da mulher a capacidade de identificar as características, as tendências e os interesses dos alunos para então direcioná-los de forma proveitosa, moralmente adequada e eficaz.

Para além da orientação do comportamento da professora no que diz respeito à sua atitude em sala de aula, a aquisição desse conhecimento científico incidiu na educação do corpo feminino em dimensões distintas. Entende-se que, ao instrumentalizá-la cientificamente com o intuito de aumentar suas habilidades de compreensão psicológica do outro, também se ampliavam as possibilidades de poder e mobilidade social, mediadas pelo esclarecimento intelectual. Em outras palavras, ao favorecer o desenvolvimento da leitura e da apreensão do mundo por meio da formação psicológico-científica, criavam-se condições para um maior grau de consciência e discernimento por parte da mulher, o que — *potencialmente* — contribuiria para a transformação de comportamentos e para a elaboração de questionamentos acerca da vida cotidiana.

Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar que esse conhecimento era transmitido de forma limitada e relativamente superficial às mulheres. Fundamentados em discursos sobre a importância do diagnóstico e da classificação da inteligência e da personalidade dos alunos, esses manuais disponibilizavam uma gama incontável de testes de inteligência, personalidade, aptidões e mecanismos de medição já pré-definidos. Tais aspectos restringiam e direcionavam as aplicações desses conhecimentos, bem como os caminhos de sua aquisição. Para além disso, a transmissão desse campo de saber não se fazia desvinculada de discursos embasados na moral e no bom senso:

Será preciso dizer que essa categoria de **bom senso** é uma **qualidade indispensável** ao **educador** e que a iniciação psicológica, longe de a sufocar, a desenvolverá ou pelo menos lhe ministrará os meios de **aperfeiçoar seus conhecimentos**. E que boa parte das circunstâncias que o **educador deve considerar**, ao julgar ou ao tratar uma criança, **são**

exatamente circunstâncias de **ordem moral** ou **psicológica**, que somente serão postas á mostra por um inquérito convenientemente conduzido. (grifo nosso) (Claparède, 1956, p. 28).

Em conjunto com uma narrativa que enaltecia o domínio sobre tais conhecimentos, os manuais transmitiam de forma bem definida os modos de transposição e utilização desse saber, em que as diretrizes, os mecanismos de medição e os testes determinavam e orientavam como se daria a observação do outro e suas possíveis considerações. A narrativa era de que, no contexto escolar, “os professores dispõem de meios para avaliar adequadamente a atuação do aluno em testes de rendimento escolar ou de vários aspectos da inteligência” (Fleming, 1955, p. 109)⁸². Desse modo, a ampla difusão de testes prontos, enquanto mecanismos de avaliação, funcionava como instrumento “facilitador” e “encurtador” do acesso ao conhecimento psicológico, restringindo o aprofundamento científico e dispensando a aplicação de um exercício intelectual mais intenso por parte das mulheres.

Dentre os manuais analisados, a maioria expressiva prevê a aplicação desses testes como instrumento eficaz de diagnóstico (Claparède, 1928; Geenen, 1929; Pimentel, 1955; Santos, 1953; Fleming, 1955; Claparède, 1956; Casasanta, 1961). Estes serviriam, ainda, para a

[...] a seleção de crianças cuja inteligência deficiente exige que sejam colocadas em ambiente apropriado à sua educação. As vantagens daí resultantes para o ensino saltam imediatamente aos olhos. As **classes comuns** ficam, dêsse modo, **desimpedidas** de elementos que lhes **entravam** e **perturbam gravemente** o trabalho escolar. (Pimentel, 1955, p. 26).

Considerando o movimento higienista do século XX, que buscava o aprimoramento dos indivíduos e o combate à “degradação” física e mental por meio de práticas profiláticas, é possível interpretar que os testes psicológicos operavam como mecanismos de exclusão. Ao padronizar comportamentos e inteligências, eles marginalizavam aqueles que não se enquadravam nos modelos de normalidade e eficiência considerados adequados. As diferenças individuais eram justificadas “[...] pelo aparato biológico da criança e pelos diferentes processos de desenvolvimento físico e psíquico. O papel dos testes era apenas reafirmar as diferenças individuais e

⁸² Mary Charlotte Fleming foi professora do Instituto de Educação da Universidade de Londres, a primeira versão do manual analisado foi escrita em 1944. A versão traduzida para a língua portuguesa corresponde à 7ª triagem, datada de 1951.

adaptar a criança ao meio em que ela estava inserida” (Carvalho; Daros; Sganderla, 2012, p. 689).

Junto à exaltação do domínio dos saberes psicológicos para aprimorar as práticas educativas, os manuais apresentavam uma narrativa que impunha à professora a necessidade de autoconhecimento como pré-requisito para compreender o outro. A psicologia, ao instrumentalizar o autoconhecimento da mulher em formação de professora, forneceria um melhor entendimento do aluno e refinaria suas estratégias de “intervenção” em sala de aula. Esse requisito de análise pessoal é sublinhado pelo discurso: “[...] é indispensável um **conhecimento de si-mesmo**, uma **analyse** dos seus **próprios conflitos** inconscientes, para que o educador leve avante a sua tarefa pedagógica” (grifo nosso) (Ramos, 1934, p. 169).

De acordo com um dos manuais investigados, o domínio do saber psicológico colaboraria para o autoconhecimento e a autoanálise das professoras, de modo a fornecer uma compreensão de si, de seus defeitos e de seus conflitos internos. O objetivo era que elas pudessem contê-los e controlá-los, perante sua missão como educadoras. O estudo da psicologia traria, nesse contexto, “[...] **vantagens indirectas** para o **educador**, porque, armado deste conhecimento, **ele aprende a vêr as coisas com outra attitude**, decifrando enigmas que até então lhe pareceram insolúveis” (grifo nosso) (Ramos, 1934, p. 142). A “mudança de atitude” deveria, portanto, ser um componente vital na aquisição desse conhecimento pela mulher.

A mulher deveria considerar, ainda, que “[...] o domínio do indivíduo sobre si mesmo origina-se da **reflexão sôbre os prováveis resultados** que a efetivação de um ato poderia trazer-lhe” (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 149). Assim, a professora desenvolveria “[...] a aptidão para *compreender outros espíritos que não o seu* e a aptidão para *calcular as consequências de sua conduta em relação a cada um destes seres diferentes*” (Claparède, 1956, p. 213). Ela deveria conhecer a si mesma, seus traumas, suas tendências (boas e más) e seus defeitos para então reconhecer seus semelhantes; deveria aprender a controlar-se física e emocionalmente para compreender como controlaria e educaria o outro. Uma vez que se ensinava à mulher futura professora que “a **observação interna** de nossos estados emocionais e mentais nos leva a uma **melhor compreensão dos homens e da vida**” (grifo nosso) (Casasanta, 1961, p. 21).

Arelada à valorização do autoconhecimento por parte das professoras, os manuais analisados destacavam a relevância da educação da vontade. Esse

processo vinculava-se diretamente à inteligência, entendida como a capacidade intelectual necessária para que o indivíduo tomasse boas decisões e fizesse as escolhas consideradas adequadas. Fragmentos como o seguinte dão indícios dessa percepção: “a **intelligencia** que **fornece**rá á **vontade os principios** pelos quaes se ha de **guiar**. E’ **illuminada por ella** que os nossos sentimentos se compenetrarão de um **são optimismo**” (grifo nosso) (Geenen, 1929, p. 128). Tem-se, ainda, que

Energia, firmeza e constancia da vontade associadas ao habito de **conformar nossos actos** aos dictames de uma **consciencia recta**, eis as prendas de um **caracter ideal**. Só quem as possuir dominará a si mesmo e será capaz de exercer sobre os outros uma **influencia benéfica**. (grifo nosso) (Geenen, 1929, p. 129).

Perante a função que exerceria como professora, a mulher era ensinada a guiar e definir suas vontades a partir de princípios sadios e socialmente adequados. Tais atitudes demonstrariam a “inteligência” feminina, pois aquela que realizasse as escolhas corretas e socialmente/moralmente adequadas provaria ter sua vontade educada e, assim, seria intelectualmente valorizada e considerada “apta” à missão educativa. Além disso, a firmeza e a constância, associadas à consciência do que é bom e correto, eram características ideais ao seu caráter. Portanto, dominar a si mesma significava dominar e educar suas vontades de forma “inteligente”, fator considerado essencial para que a mulher se tornasse uma influência “benéfica” para os alunos.

Em outro manual, evidencia-se que “todos os nossos **vícios** e tôdas as nossas **virtudes** decorrem de nossos **atos de vontade**, e dêles procede o **cunho decisivo do caráter** de cada um de nós” (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 148). Assim, “aprender a conter-se, aprender a inibir-se, é aprender a ter vontade” (Pimentel, 1955, p. 150). Desse modo, o discurso embasado na instrumentalização psicológico-científica da mulher em formação de professora reforçava uma corporalidade, comportamentos e emoções femininas que já vinham se delineando em outros campos formativos. Porém, aqui eles são respaldados e valorizados por pressuporem a capacidade intelectual e a perspicácia da mulher, já que a educação da vontade exigia inteligência e habilidade cognitiva. O conhecimento do outro para a realização eficaz do seu trabalho implicava autoconhecimento e autodisciplina.

Com isso, difundia-se um discurso quanto à importância do autocontrole e do domínio dos instintos e tendências considerados inadequados na mulher; e tudo isso

era correlacionado, agora, ao esclarecimento e à capacidade intelectual. Uma vez que “o papel do educador é ‘não liberar os instintos do homem, mas libertar o homem de seus instintos’” (Casasanta, 1961, p. 74), disseminava-se a percepção de que o indivíduo inteligente seria aquele capaz de educar e direcionar sua vontade. A mulher inteligente seria, portanto, aquela que fizesse boas escolhas e controlasse e definisse suas vontades adequadamente. Pois, “a formação dos hábitos, assim como toda espécie de aprendizagem, representa, portanto, um processo inteligente, intencional e auto-ativo” (Santos, 1953, p. 73)⁸³. Compreendia-se, ainda, que:

Há **tendências** que **colidem** com as **exigências da vida social** e com os **imperativos da lei moral**, e que, por isso, são **reprimidas**. Forma-se, assim, em nosso psiquismo, sobretudo, por **influência da educação**, uma função de **contrôle**, um sistema de “**censura**” que se opõe à passagem dessas tendências para o âmbito da consciência. (grifo nosso) (Santos, 1953, p. 155).

Neste processo, é possível identificar uma dualidade: ao mesmo tempo em que a mulher em formação de professora era contemplada com ferramentas intelectuais cientificamente mais elaboradas, as quais potencialmente lhe permitiriam expandir sua leitura do mundo e do outro com base no conhecimento psicológico, reforçavam-se discursos que definiam o que era considerado “ser inteligente”. Essa definição abrangia o autocontrole dos instintos, o autoconhecimento, a capacidade de previsão das respostas sociais aos seus comportamentos, a valorização do domínio e da censura “consciente” de sua conduta e, finalmente, o direcionamento de sua vontade com discernimento e “inteligência”.

7.2 “O COMPORTAMENTO COMO UM TODO SE MODIFICA QUANDO SUA SIGNIFICAÇÃO É MODIFICADA”: O DESPERTAR DO INTERESSE PARA OS BONS HÁBITOS

Acompanhando as alterações na percepção da infância ocorridas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, simultaneamente ao destaque dado à importância do conhecimento das características psicológicas infantis, observa-se

⁸³ Com um notório legado na produção de manuais didáticos e tendo o catolicismo como elemento central de seu pensamento, Theobaldo Miranda Santos foi catedrático de Filosofia da Educação do Instituto de Educação da Universidade Católica e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Úrsula, além de ter atuado como diretor do Departamento de Educação Primária e do Departamento de Educação Técnico-Profissional do Distrito Federal (Santos, 1953).

um discurso que destaca a necessidade de a professora despertar o interesse da criança para o aprendizado, tornando o ensino “atraente”.

Tal discurso reiterava a ideia de que cabia à professora a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. Para além disso, em consonância com o que foi desenvolvido no tópico anterior, essa concepção era embasada cientificamente na noção da tendência humana à imitação e, conseqüentemente, na importância de que a mulher proporcionasse e fosse um “bom” exemplo à criança. Verificou-se, ainda, a disseminação de uma imagem da professora que se sacrifica em prol de um bem maior e que orienta seu trabalho pelo “amor”.

O discurso que se propagava era de que “o ensino deve ser feito em torno da **intenção de aprender da criança** e não da intenção de ensinar do professor” (grifo nosso) (Ramos, 1934, p. 14). O enfoque, com isso, passa a ser direcionado à criança, em que a professora seria a responsável por identificar e direcionar seu trabalho a partir do “interesse” infantil⁸⁴. Por meio de uma narrativa persistente e voltada à importância de um ensino e de uma prática educativa que despertassem o interesse da criança, inscrevia-se — possivelmente — na personalidade e na corporalidade da mulher a necessidade de adequação e modificação do seu comportamento, tendo em vista atingir, de forma competente e atrativa, esses novos moldes educativos.

O ensino previsto por essas professoras precisaria, portanto, despertar o interesse na criança para ser eficaz. Ao mesmo tempo, partindo da anunciada importância da educação da vontade, difundia-se a percepção de que “tudo aquilo que **desperta interesse desenvolve a vontade**. O interesse faz com que o indivíduo **se contenha** e **concentre** a atividade em torno de um único objeto” (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 150). Com isso, disseminava-se uma concepção específica em torno das práticas educativas que deveriam ser adotadas pelas professoras, tendo em vista educar moralmente os alunos, desenvolver um caráter correto e afastar as más tendências que porventura essas crianças apresentassem. Assim, caberia à professora “[...] reconhecer como seu aluno aprende para que se pudesse utilizar dos processos de ajustamento social com maior qualidade” (Carvalho; Daros; Sganderla, 2012, p. 689).

Para educar a vontade do aluno, a professora deveria incorporar uma conduta e uma atitude interessantes e atraentes à criança. O discurso repetido pelos diferentes

⁸⁴ Tais orientações reverberaram inclusive nas perspectivas previstas pelo movimento escolanovista a partir da década de 1920 e 1930 no Brasil.

manuais analisados era a de que “a **atenção** e o **interêsse** desempenha um **papel capital na aquisição dos hábitos**” (grifo nosso) (Santos, 1953, p. 71) e, ainda, “[...] o **comportamento** como um todo **se modifica** quando sua **significação é modificada**” (grifo nosso) (Fleming, 1955, p. 77). Desse modo, considerando os objetivos educativos enfocados por esses materiais que eram apresentados às mulheres em formação, tais como a transformação do caráter e o direcionamento das tendências e do temperamento infantil, emergia a concepção de que:

Compete, portanto, ao educador, para realizar o ideal do “ensino seletivo” e da “escola sob medida”, estudar cada educando, individualmente, procurando caracterizar suas realizações, seus interêses, suas aspirações. Só, assim, poderá **conhecê-lo** de maneira **viva e concreta**, **prevenir desvios e desajustamentos** e **realizar a formação harmoniosa de sua personalidade**. (grifo nosso) (Santos, 1953, p. 219).

A função da mulher, futura professora, seria a de adotar uma prática embasada nos preceitos da psicologia que levasse em conta as diferenças individuais, sendo então capaz de selecionar e classificar os alunos, atuando de forma eficaz junto àqueles considerados “difíceis”. Deveria, ainda, apresentar uma personalidade considerada atraente às crianças, transmitindo valores morais e sociais de modo a guiá-las nessa direção, a fim de prevenir desajustamentos sociais e desenvolver o caráter e a personalidade infantil, no intuito de conter instintos e tendências negativas. Para isso, ela deveria ser “exemplo vivo” desses comportamentos e valores, pois, nas fontes consultadas, era enfatizada a capacidade infantil de aprender e ser influenciada por meio da imitação e da sugestibilidade:

Da sociedade lhe vem, coercitivamente, ou **através de sugestões do exemplo, a maior parte dos sentimentos ou das crenças que o dirigem**, sob a forma de tradições, usos, costumes, regras morais, ou religiosas. Particularmente **durante a infância** do indivíduo, as mencionadas influências fazem sentir-se da **maneira mais decisiva**: daí o **valor** que, neste terreno, representa todo e qualquer **sistema educativo da criança**. (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 49-50).

Respaldava-se, por meio de uma narrativa psicológico-científica, a orientação e o autocuidado que vinham sendo historicamente introduzidos no comportamento e na personalidade da mulher, ligados à percepção de que, na condição de “exemplo vivo”, ela deveria constantemente vigiar-se e autocontrolar-se. O discurso reforçava que “[...] evidentemente, os **nossos atos, diante das crianças, deverão revestir-se**

de cautelas especiais, para não se constituírem em elementos perturbadores de sua personalidade” (grifo nosso) (Casasanta, 1961, p. 342). Portanto, a personalidade da mulher necessitaria ser rigorosa e cautelosamente delineada, tendo em vista a importância de sua função na produção de uma personalidade e de um psiquismo infantil adequados e moralmente valorizados.

“Da mesma forma, o signal da **salvação** e da **salvaguarda**, a volta do **amor**, pode **conduzir a creança a grandes renuncias dos instinctos**, quando ellas são necessarias do ponto de vista educativo” (grifo nosso) (Ramos, 1934, p. 109-110). Observa-se que outro atributo que deveria compor a personalidade e a corporalidade femininas era uma atuação pautada em práticas afetivas e amorosas, orientadas para o cuidado e a relação com a criança. Tal postura e sensibilidade, segundo alguns dos manuais, contribuiriam diretamente para a formação de bons hábitos e para o aprimoramento do caráter da criança, um dos objetivos principais da educação. Como é possível observar nos fragmentos dos manuais a seguir:

Todas estas condições de **atenção elevada**, **refôrço emocional** e **valor do prestígio** se encontram em situações escolares **competentemente orientadas**; os **potenciais educativos** da relação existente **entre professor e aluno** são, portanto, quase **alarmantes em sua fôrça**. O **futuro** todo duma **criança** pode ser **modificado** por um **professor** que é **admirado**. (grifo nosso) (Fleming, 1955, p. 32).

De fato, **juntamente com os conhecimentos positivos** necessários a este sacerdócio, **intervém qualidades de ordem afetiva, simpatia, penetração, doçura, prestígio, paciência, tacto, habilidade**, etc., que são muitas vezes naturais e que também quasi sempre não se poderiam adquirir. (grifo nosso) (Claparède, 1956, p. 31).

A **boa palavra, oportuna, sincera e estimulante**, deve brotar dos lábios do educador, com **espontaneidade** e com **doçura**, a fim de **exaltar a personalidade**, inoculando-lhe elementos dinâmicos e criadores. A autoridade do mestre não será, como frequentemente se observa, contundente e revoltante. Ela será, ao contrário **carinhosa e benéfica**, a fim de pôr em liberdade tôdas as fôrças, tôdas as vivências enfim que residem nas almas infantis. (grifo nosso) (Casasanta, 1961, p. 129).

Assim, para além do rol de conhecimentos científicos e dos comportamentos correspondentes que deveriam ser incorporados à personalidade e à conduta feminina tendo em vista atingir eficácia em sua atuação, a professora era ensinada que, por meio da adoção de uma postura sensível e amorosa frente aos alunos, ela também conseguiria atribuir sentido e, com isso, gerar o interesse por bons hábitos na criança. E, por meio do interesse, teria êxito na modificação dos comportamentos infantis e na

renúncia de instintos, sendo “grande responsável” por direcionar ou até mesmo modificar o futuro infantil.

Neste contexto, características bem definidas quanto à personalidade e ao comportamento da mulher eram apresentadas às professoras em formação. Para obter desempenho satisfatório, elas deveriam ser afetuosas, simpáticas, doces, ter paciência e tato para lidar com as crianças. Deveriam agir com espontaneidade — porém, uma espontaneidade guiada e embasada por conhecimentos científicos e por uma moral bem definida —, ser carinhosas e boas, perspicazes e observadoras, sabendo identificar quando e como intervir. Para além disso, exigia-se dessas mulheres “maturidade emocional” para compreender as dificuldades que envolviam o desempenho dessa função.

Mas, a angústia tem seus encantos e **a construção do homem pela educação é uma tarefa que paga as dores que causa**. Rever-se o professor na **personalidade que formou** com o **suor de seu sangue**, é já uma **bela recompensa**. Cumpre, portanto, **colocar, na obra educativa, todo o coração e todo o amor**. O amor sabe arquitetar meios de penetrar no coração da criança. (grifo nosso) (Casasanta, 1961, p. 352-353).

Elas deveriam possuir, um “[...] sentimento de **confiança e segurança** íntimas, **simbolizadas** por êsse **esquecimento de si mesmo** que permite receber, sem desmedida emoção, tanto as alegrias quanto as tristezas” (Fleming, 1955, p. 101-102). Pois, “quanto maior sua **empatia e maturidade pessoal**, tanto mais completamente se **fortalecerá o professor contra decepções desnecessárias**” (grifo nosso) (Fleming, 1955, p. 102). Eram ensinadas de que a sua “maior recompensa” seria o sucesso na formação do caráter reto e da personalidade adequada na criança. Assim, a mulher deveria esquecer a si mesma, abnegar e direcionar suas vontades de acordo com o que era socialmente esperado dela, apresentando uma personalidade equilibrada e agindo, ao mesmo tempo, sem excesso de emoções e com discernimento, mantendo uma postura amorosa e sensata.

7.3 A COMPOSIÇÃO DA PERSONALIDADE DA MULHER E A FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFERENÇAS

Como último apontamento relacionado à difusão de uma perspectiva específica sobre a educação do corpo da mulher em formação de professora, identificou-se, nos Manuais de Psicologia e Psicologia da Educação analisados, discussões acerca dos

aspectos psicológicos que sustentavam as características diferenciadas entre os sexos. Entende-se que disseminar e fundamentar, por meio de um discurso científico considerado “moderno” — a psicologia —, determinadas predisposições, preferências e posturas “comumente” atribuídas a homens e mulheres, e relacioná-las aos padrões de “normalidade”, implica influenciar diretamente a formação da personalidade, da corporalidade e da composição individual.

Ao abordar as diferenças entre os sexos, Claparède (1928) afirma que “os meninos não possuem espírito identico ao das meninas; as diferenças entre os sexos se accusam, tanto mais claramente, quanto mais se desenvolvem os individuos. **E a escola não deve ignorar essas diferenças**” (grifo nosso) (Claparède, 1928, p. 68). Segue indicando que “para as funções mentaes especializadas, as diferenças de technica mental, em relação ao sexo, são menos conhecidas do que a direcção geral do interesse” (Claparède, 1928, p. 71). Conclui que “acredita-se, no entanto, que **o poder de abstracção, factor capital na producção do pensamento, seja mais consideravel nos rapazes** que nas moças” (grifo nosso) (Claparède, 1928, p. 72).

Ao constatar que as diferenças nas funções mentais entre os sexos “são menos conhecidas”, mas reiterar a existência de interesses distintos entre meninos e meninas e advertir que a escola não poderia ignorar essas características, observa-se que, mesmo sem embasamento científico aparente e sem medidas psicológicas específicas que possibilitem tal conclusão, o discurso que se produz e difunde é o da existência de uma diferença intelectual e de interesses entre homens e mulheres. Pois, mesmo sem indícios evidentes, a conclusão à qual chega o autor é a de que, no homem, a capacidade de abstração e de produção do pensamento é “mais considerável” do que na mulher.

Nesse processo de situar e delimitar a existência de interesses específicos para cada sexo, de indicar que a capacidade e o poder de abstração seriam maiores nos homens e de reiterar que a escola não deveria ignorar tais distinções, elaborava-se uma percepção específica acerca das possibilidades e habilidades que deveriam ser disponibilizadas e desenvolvidas, por meio da educação, nessas crianças. A professora — mulher, responsável por esse processo — precisaria compreender essas diferenças, incorporá-las em sua personalidade e, então, transmiti-las.

Ao discorrer sobre os interesses das crianças, Pimentel (1934, p. 59) constata o seguinte:

Fato importante, que nos resta ainda assinalar, é que os **interesses**, que, nas crianças mais novas, são idênticos, seja qual for o sexo a que estas pertençam, pouco a pouco **se vão diversificando**, quando surge a fase dos interesses especiais, conforme se trate de meninos, ou de meninas. Os **exercícios físicos, que requerem força e habilidade, os jogos violentos**, por exemplo, **declinam** rapidamente nas **meninas**, a partir dos 8 anos, ao passo que **persistem nos meninos**, até depois da adolescência. Enquanto os últimos gostam preferentemente de pintar animais, cenas da vida, navios, locomotivas, etc., as primeiras dedicam-se com especial carinho a desenhos de flores, de figuras geométricas, de móveis e de utensílios. Também as leituras mais apreciadas pelos indivíduos de um e de outro sexo não parecem ser as mesmas, conforme o vieram mostrar alguns inquéritos feitos nesse sentido.

Diante dos fragmentos apresentados, observa-se que o desenvolvimento e a gradativa diferenciação dos interesses infantis entre os sexos configuram-se como um processo socialmente produzido, que se desenvolve por meio das relações constitutivas do indivíduo. As narrativas identificadas nos manuais acima indicam, confirmam e reforçam a existência dessas diferenciações, tratando-as como um fenômeno normal e característico do desenvolvimento, que é diferenciado nos indivíduos do sexo masculino e feminino.

Diante da orientação de que a escola deveria levar em conta tais diferenças, é possível interpretar que as mulheres professoras — seguindo também as prescrições previstas pelo conhecimento científico e psicológico — ensinaram e, ao mesmo tempo, limitaram meninos e meninas em suas alternativas e experiências sociais, comportamentais e emocionais. Educando-os, direcionando-os e restringindo-os em seus gostos, corporalidades e modos de ser.

Ao discorrer sobre o cérebro e a inteligência, Pimentel (1955, p. 95) afirma que “nos adultos do sexo masculino, esse peso orça, em média, por cerca de 1400 gramas; nos do sexo feminino, por cerca de 1265 gramas”. A constatação dessa diferença entre o peso do cérebro masculino e o feminino, por si só, não seria um aspecto relevante a destacar se, ao longo de sua exposição, Pimentel (1955) não apresentasse também a seguinte assertiva:

Outra prova é a que resulta da comparação metódica, dos indivíduos **pertencentes a raças e a culturas diferentes**. Ao passo, com efeito, que, **nas sociedades de civilização mais requintada**, o peso do cérebro vai, em média, a **1400 gramas**, em outras, de **civilização mais retardada**, como as de alguns **selvagens africanos**, não excede, em regra, **1000 gramas**, ou pouco mais. (grifo nosso) (Pimentel, 1955, p. 99).

Ao estabelecer uma relação entre o nível de civilização e o grau de “requinte” dos grupos humanos e o peso do cérebro, isto é, ao afirmar que civilizações intelectualmente mais “evoluídas”⁸⁵ possuíam cérebros mais pesados, o autor revela indícios de uma compreensão hierarquizante entre esses fatores. Dessa forma, é possível inferir sua concepção acerca da diferenciação das potencialidades intelectuais entre homens e mulheres, sobretudo porque, no fragmento anterior, o próprio autor havia afirmado que o cérebro feminino pesaria menos que o masculino.

Com um respaldo estatístico baseado nos resultados de testes e inquéritos realizados por meio da psicologia experimental, alguns desses materiais apresentavam dados que reforçavam as diferenciações entre os sexos:

As **investigações psico-estatísticas** do gênero das indicadas acima (inquéritos sobre o ideal, sobre as leituras favoritas, etc.) revelam claramente **a diferença dos interesses entre meninos e meninas**, diferenças que vão se acentuando com a idade. Assim, enquanto os rapazinhos lêem de preferência narrativas de aventuras, de invenções, de história, de ciência, a biblioteca das mocinhas se constitui, antes de tudo, de narrações puramente imaginativas (mitos, lendas, novellas) e, principalmente, narrativas referentes aos meninos. [...] Em síntese, como diz Brittain, os **interesses dos meninos** possuem um caráter principalmente **dinâmico**, ao passo que os das **meninas** têm um caráter **estático**. (grifo nosso) (Claparède, 1956, p. 494).

Verifica-se, nesses materiais, a predominância de uma perspectiva psicológica que direciona e atribui comportamentos e preferências distintas a indivíduos do sexo feminino e masculino. Nesse contexto, ainda que de forma sutil, é possível identificar a existência de uma percepção igualmente diferenciada acerca das capacidades intelectuais entre ambos os sexos.

Por meio de afirmações relacionadas ao poder de abstração, ao caráter dos interesses ou até mesmo ao “tamanho do cérebro”, constrói-se uma hierarquia quanto às capacidades femininas e masculinas e delineiam-se as “potencialidades” e os “limites” intelectuais atribuídos de forma distinta a cada sexo. Depreende-se que, ao se deparar com tais informações, transmitidas por suportes didáticos reconhecidos pelo seu respaldo “científico”, reforçavam-se e internalizavam-se, na mulher, percepções específicas acerca dos parâmetros de normalidade que deveriam orientar

⁸⁵ Considerando o enfoque da discussão, optou-se por não entrar no debate acerca das bases eugênicas que possivelmente sustentaram a afirmação do autor. Contudo, reconhece-se que tal afirmação reflete concepções hierarquizantes de raça e cultura vigentes à época.

suas escolhas comportamentais e seus interesses sociais, influenciando diretamente a composição de sua corporalidade e sensibilidade.

No entanto, ainda que a maioria dos materiais analisados tenha reproduzido uma perspectiva semelhante quanto às atribuições e interesses destinados a cada sexo, dois manuais apresentaram uma abordagem relativamente distinta ao tratar dessas diferenças:

Sabe-se hoje que as diferenças entre medias obtidas por meninos e meninas em relação aos atributos mais suscetíveis de medida, são tão pequenas que mal chegam a ter significação; [...] Meninos e meninas são também indivíduos – suas capacidades e interesses variam de acordo com seus dotes pessoais e o tratamento que recebem. Não é possível, tomando-se por base apenas o elemento sexo, predizer qual o treinamento mais apropriado a uns e a outras. Começa-se também a duvidar de que a dicotomia masculino-feminino seja mais proveitosa, como meio de descrição de seres humanos. [...] Existem homens mais femininos que muitas mulheres. Existem mulheres mais masculinas que muitos homens” (Fleming, 1955, p. 117).

Observando que o encéfalo da mulher, pesa, em media, menos do que o do homem, conclui, entretanto, que êsse fato provém das diferenças do crescimento. Não revela, tal fato, a inferioridade da mulher. (Casasanta, 1961, p. 17-18).

Mary Charlotte Fleming (1955), professora do Instituto de Educação de Londres, apresenta em seu manual a concepção que mais contrasta com os conteúdos identificados nos materiais analisados. A autora chega a admitir a possibilidade de alguns homens apresentarem comportamentos mais “femininos” e de mulheres apresentarem comportamentos mais “masculinos”, mas não aprofunda a discussão. Afirma, ainda, que as distinções entre sexo biológico não são suficientes para definir e diagnosticar as necessidades educativas dos alunos, sendo necessária uma análise mais profunda dos diferentes aspectos individuais que caracterizam o sujeito para além dessa questão.

Já no segundo fragmento, Casasanta (1961) rompe com a perspectiva apresentada por Pimentel (1955) quanto à relação entre o tamanho do cérebro e a suposta inferioridade intelectual, ao afirmar categoricamente que o peso ou volume cerebral não indicam inferioridade da mulher. Entretanto, observa-se que, apesar de Casasanta (1961) não considerar a mulher intelectualmente inferior, ele não rompe com a perspectiva de atribuição de características específicas e diferenciadas entre homens e mulheres.

Quanto à relação entre “patologias”, possíveis transtornos psicológicos e diferenciações entre os sexos, Henrique Geenen (1929), ao abordar alguns transtornos de personalidade, afirma:

Na época da menopausa, **reaparece a histeria latente**, caracterizada pela impressionabilidade excessiva, a falta de sensibilidade moral e psíquica, o pythiatismo, tempo moderno para designar a suggestibilidade. A loucura crepuscular, com tendência à colera, ciúme, hypocondria, misticismo, delírio de perseguição, melancolia, erotismo, ameaça nesta idade. [...] É a idade em que as **mulheres** vão povoar os asylos de loucos. (grifo nosso) (Geenen, 1929, p. 47).

Ao indicar que a histeria “reaparece” na personalidade da mulher, infere-se que o autor compreende esse comportamento como um processo emocional intrínseco ao feminino, algo que faz parte de sua “natureza” e permanece latente. Em outro manual, ao abordar distúrbios da vontade, Casasanta (1961) cita dois exemplos: “o retrato de uma caprichosa” e “os escrupulosos”. A escolha dos termos (“caprichosa” no feminino e “escrupulosos” no masculino) evidencia indícios de uma percepção generificada das patologias.

9 – **Retrato de uma caprichosa**: As histéricas agitam-se, as paixões arrastam-nas. Não sabem, não podem, não querem querer. O que de mais constante existe nelas é a inconstância. Com alternativas de alegrias e tristezas, detestam, agora a pessoa que, há pouco lhes agradava. As mudanças bruscas são campo propício para as exaltações emotivas.

10 – **Os escrupulosos**: Já nos referimos aos escrupulosos que, notadamente, entre as pessoas religiosas, existem em bom número. O escrúpulo, cujo sentido se refere a pequenas coisas, determina enfermidades na inteligência, impedindo o sujeito de distinguir o falso do verdadeiro; na sensibilidade, que se desnorteia na dúvida; na vontade, que fraqueja. (Casasanta, 1961, p. 91).

Ainda, ao discorrer sobre a histeria, o autor admite que existem homens que apresentam essa característica, mas afirma que, nesses indivíduos, há “[...] **uma diminuição das qualidades propriamente viris**. A sua mentalidade e suas relações não são exatamente femininas, mas **o que há de pior na feminilidade**” (grifo nosso) (Casasanta, 1961, p. 106). Assim, a leitura do autor é a de que poderiam haver homens histéricos, mas estes seriam considerados deficientes em sua virilidade e possuidores do que haveria de “pior” no feminino.

Por meio desses fragmentos, infere-se que o distúrbio feminino da vontade estava “naturalmente” relacionado à histeria, à inconsistência emocional, ao desejo insaciável e a mudanças emocionais bruscas. Já o escrupuloso, era caracterizado

pela fixidez e pelo apego excessivo a minúcias, era ainda considerado um distúrbio responsável por “impedir” o sujeito de distinguir o falso do verdadeiro, sendo notadamente percebido entre pessoas religiosas. Observa-se, assim, uma sutil diferença na forma como o autor aborda os distúrbios: enquanto o distúrbio da vontade, associado à figura da “caprichosa”, não é retratado como um fator *impeditivo* ou *corruptor* do comportamento, tampouco como a *causa* da falha moral, mas sim como uma característica inerente ao “feminino”, o distúrbio do tipo “escrupuloso” é representado como o verdadeiro *responsável* pelo comportamento desviante.

Assim, apresentados às mulheres como instrumentos científicos que ampliariam e sustentariam sua prática e sua percepção de si e do outro, depreende-se que esses materiais disseminaram uma perspectiva específica quanto aos comportamentos, às capacidades intelectuais, aos interesses e às preferências consideradas características e adequadas às mulheres, distintas daquelas direcionadas aos homens. Da mesma forma, sutilmente, reiteraram a existência de uma natureza feminina mais vulnerável a certas patologias e comportamentos, reforçando, com isso, a necessidade de maior autocontrole racional e emocional por parte da mulher.

Ao olhar para os manuais de Psicologia e Psicologia Educacional utilizados na formação de professoras no Brasil, evidenciam-se alguns aspectos que influenciaram a composição da corporalidade e da personalidade da mulher. Em consonância com o movimento médico-higienista, que previa o domínio dos preceitos sanitários, observa-se a consolidação e a maior valorização da aquisição, pela mulher, do conhecimento científico relacionado à compreensão do desenvolvimento humano, neste caso vinculado aos aspectos psicológicos, como possibilidade de aprimoramento da sociedade por meio da educação.

Nesse processo, foi possível identificar que, ao mesmo tempo em que foram disponibilizadas às mulheres ferramentas intelectuais cientificamente mais elaboradas, que potencialmente lhes possibilitariam expandir sua leitura do mundo e do outro, difundia-se uma narrativa que associava a inteligência ao controle e ao direcionamento adequado da “vontade”. Assim, a mulher foi ensinada de que ser inteligente correspondia à habilidade intelectual de educar seus instintos e controlar suas tendências e impulsos.

Evidenciou-se, ainda, uma narrativa que destacava a importância do interesse da criança na aquisição de bons hábitos. Assim, a mulher deveria adotar um

comportamento atraente na busca de envolver as crianças e guiá-las no caminho correto, visando à formação de sua personalidade e de seu caráter. Para isso, demandava-se da mulher a adoção de uma personalidade afetuosa, simpática, paciente, bondosa e amorosa. Observa-se que se delineia uma valorização do sacrifício atribuído à professora, que deveria demonstrar maturidade e equilíbrio emocional para compreender os desafios da prática educativa, esquecendo-se de si mesma e persistindo na “obra educativa”.

Por fim, por meio de um embasamento psicológico fundamentado na psicologia experimental, disseminado por esses suportes educativos que se apresentavam com viés científico, difundiram-se às mulheres perspectivas específicas associadas às características, às predileções e às capacidades consideradas “normais” para cada sexo. Com isso, infere-se que as mulheres tiveram reforçadas, em sua personalidade e corporalidade, percepções específicas acerca dos parâmetros de normalidade que deveriam orientar suas escolhas comportamentais e seus interesses sociais, aspecto que possivelmente influenciou diretamente a composição de sua corporalidade e sensibilidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância das escolas de formação de professores na história da educação feminina no Brasil, esta pesquisa propôs-se a investigar, por meio de uma análise processual que abrangeu uma longa duração histórica (1870-1970), quais foram as perspectivas direcionadas à educação do corpo da mulher em formação de professora anunciadas nos manuais educativos utilizados ao longo desse período. Para pensar a categoria historiográfica “educação do corpo”, apoiou-se na teoria dos processos civilizadores e na sociologia figuracional desenvolvidas por Norbert Elias, a fim de destacar as potencialidades e os diferenciais dessa perspectiva para a investigação historiográfica aqui proposta.

Por meio das lentes da sociologia histórica e figuracional de Norbert Elias, evidenciou-se a composição das emoções e dos comportamentos humanos como possibilidade investigativa dos processos de longa duração que envolvem e definem a existência dos indivíduos em sociedade. Isso porque é por meio da existência social corporificada que a vida humana em sociedade se materializa e se desenvolve. Ao analisar os manuais educativos utilizados na história da formação de professoras no Brasil, esta tese defendeu que tais materiais desempenharam papel fundamental na difusão de perspectivas e prescrições específicas relacionadas à educação do corpo feminino, as quais compuseram um conjunto de códigos emocionais e comportamentais produzidos, consolidados e transmitidos a essas mulheres em formação. Adotando um olhar historicamente mais abrangente, a tese também demonstrou as transformações, mudanças e permanências que atravessaram e caracterizaram esse processo formativo ao longo do tempo.

No que tange às evidências quanto ao uso desses dispositivos pedagógicos nas escolas de formação brasileiras, recorreu-se a trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) já realizados em torno da história da formação de professores no Brasil. Após a localização e identificação desses documentos, organizaram-se esses materiais tendo em vista seu enfoque formativo. Com isso, as fontes foram agrupadas a partir das seguintes temáticas: Maternidade e Puericultura; Educação Moral e Cívica; Etiqueta e Civilidade; Higiene e Biologia Educacional; Psicologia e Psicologia Educacional; Práticas de Ensino; Ginástica Escolar; e Trabalhos Manuais. Tais temáticas orientaram a análise do material, todavia as três últimas foram pouco

privilegiadas em razão do tempo para o fechamento desta tese, ficando disponíveis a estudos futuros.

Uma das especificidades da investigação realizada é que ela se debruçou sobre um conjunto expressivo de manuais voltados a temáticas e campos de saber distintos, em uma temporalidade histórica igualmente significativa. A partir do exame desses manuais, foi possível evidenciar que tais suportes educativos difundiram e consolidaram perspectivas específicas acerca da corporalidade e da personalidade feminina, incidindo diretamente na educação do corpo da mulher. Não se pode deixar de apontar que a abordagem de longa duração histórica que caracterizou esta pesquisa e a quantidade considerável de manuais analisados dificultam, de certa forma, uma exposição breve sobre as diferentes nuances, as possíveis permanências e as múltiplas transformações que emergiram no decorrer do processo investigado.

No que diz respeito ao público dessas escolas, observou-se que ele não foi homogêneo, salientando-se, contudo, predominâncias em sua composição histórica. Apesar da presença de mulheres pertencentes às classes baixas, inicialmente predominavam nessas instituições aquelas oriundas das camadas mais altas da sociedade brasileira. Concomitantemente ao processo de urbanização e ao aumento da oferta de educação — ao longo do século XX —, nota-se que o acesso à formação de professoras passa a abranger, de forma mais expressiva, as camadas médias e baixas da população. Além disso, evidenciou-se que a escolha feminina pelo magistério nem sempre esteve relacionada à profissionalização, mas também ao preparo para o casamento, para a vida familiar e, ainda, à possibilidade de aquisição de uma cultura geral mais elaborada.

Em linhas gerais, destacam-se alguns aspectos que caracterizaram essa formação. Em alguns manuais datados do final do século XIX e início do XX, identificou-se uma narrativa que retratava a mulher como portadora de uma natureza vulgar, histérica e fútil, inclinada a ceder a desejos e paixões e, ainda, considerada como potencialmente corruptora do homem. Diante dessa concepção, defendia-se que a mulher precisaria ser controlada e direcionada por meio da educação. Reforçava-se, assim, a exigência de um elevado grau de autocontrole sobre seus comportamentos e pulsões. Desejos, prazeres e excessos deveriam ser reprimidos e controlados, cabendo à mulher internalizar uma corporalidade ponderada e discreta, distanciando-se de instintos, impulsos e da busca pela satisfação de prazeres.

Concomitantemente ao processo que condenava a suposta natureza nociva da mulher, observou-se o empenho na composição de uma personalidade e corporalidade feminina intrinsecamente vinculadas à maternidade. Apresentada como seu atributo de maior valor, essa característica consolidou-se gradativamente na narrativa dos manuais ao longo do século XX. Ainda que com nuances e períodos de maior e menor ênfase, tal concepção atravessou toda a temporalidade analisada. Produziu-se, com isso, uma associação direta entre a mulher, a figuração doméstica, a família e as atribuições que lhes eram correspondentes. Suas possibilidades de poder e prestígio eram, portanto, delimitadas e fortemente condicionadas à valorização social de suas funções como mãe, esposa, responsável por um lar e pela educação do cidadão do futuro. Para cumprir essas atribuições, esperava-se que a mulher naturalizasse um forte senso de responsabilidade e dedicação, pautando sua conduta na diligência, organização e abnegação.

Para além desses aspectos, observou-se um processo educativo que incidiu diretamente sobre a autoimagem feminina, definindo o que era considerado belo, agradável e socialmente adequado. As escolhas comportamentais e emocionais da mulher deveriam ser orientadas pelo impacto que produziriam no outro. Nesse sentido, o controle dos instintos, das emoções e das condutas corporais femininas era minuciosamente prescrito e delineado, tendo como metas a sobriedade, a simplicidade e a discrição. A beleza física era concebida como expressão de um interior “belo”, que deveria pautar-se pelo meio-termo, pelo bom senso e pelo equilíbrio. Graça, elegância, discrição, boa postura e decência — qualidades a serem adquiridas por meio do treino constante e da autoobservação — deveriam converter-se em uma segunda natureza. Com a ampliação das possibilidades de expressão por meio da corporalidade (como maquiagem, práticas de autocuidado, vestuário e, posteriormente, cirurgias) os manuais passaram a enfatizar ainda mais a necessidade de vigilância permanente de si. Intensifica-se, assim, a rigorosa demanda pela autorregulação e por uma constante capacidade de previsão nas mulheres.

Ao adentrar novas figurações, no desenrolar do século XX, evidenciou-se que as mulheres passaram a ser ensinadas a tornarem-se ainda mais metódicas, competentes, comprometidas e organizadas, dominando os conhecimentos relativos às suas diferentes funções sociais — como mães, donas de casa, esposas e, também, trabalhadoras fora do lar, como professoras. As narrativas dos manuais reforçaram, de forma reiterada, a necessidade de internalização de uma personalidade dócil,

responsável, afetuosa e altruísta. Esperava-se que a mulher conhecesse e respeitasse as hierarquias vigentes, compreendendo e adequando-se a posição social que foi historicamente produzida e disseminada como “inerente” ao feminino.

A atribuição da função de regeneradora moral, delegada às mulheres principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, ganhou centralidade na composição do comportamento feminino. Alçadas à condição de exemplos vivos a serem seguidos e de agentes civilizadoras do outro, esperava-se que adotassem uma conduta permanentemente vigilante e rigorosamente autocontrolada. Sob essa perspectiva, as possibilidades de prazer e entretenimento da mulher foram historicamente restringidas, frequentemente vinculadas ao trabalho e à busca de aprimoramento pessoal. Observa-se, ainda, a ênfase na vigilância constante do corpo feminino, atrelada à difusão de padrões específicos de corporalidade e à delimitação das escolhas físicas, inclusive no que se referia aos exercícios que lhes eram permitidos. O corpo feminino deveria ser preservado, disciplinado e preparado para a finalidade definida, nesses materiais, como primordial à mulher: a maternidade.

No decorrer do século XX, verificou-se que o discurso em torno da educação da mulher adquiriu maior complexidade. Passou-se a exigir o domínio de conhecimentos técnicos e cientificamente fundamentados relativos ao cuidado da casa — por meio de prescrições sanitárias e higiênicas —, do marido e dos filhos — com base nos preceitos da puericultura —, bem como de si mesma e dos alunos — mediante aportes da psicologia. Asseio, higiene, cuidado, autocuidado e educação da vontade deveriam ser valores incorporados à sua personalidade. Evidenciou-se, assim, um processo de instrumentalização científica e psicológica da mulher, voltado ao desenvolvimento da capacidade de compreender a si própria como condição para compreender e ensinar os outros. Tal processo buscava, ainda, fomentar o autoconhecimento com vistas ao fortalecimento do autocontrole e, por conseguinte, à elevação do caráter. Nessa perspectiva, a inteligência feminina era frequentemente associada à capacidade de controlar a própria vontade e as pulsões e de adotar um comportamento considerado decente e socialmente adequado.

Não se pode desconsiderar, ainda, que indícios — pequenos, porém não esporádicos — de mobilidade e resistência feminina foram identificados ao longo da análise, o que evidencia que as mulheres não internalizaram de forma passiva a corporalidade e personalidade que lhes eram difundidas e prescritas por esses materiais. Ademais, ressalta-se que, no processo histórico de educação do corpo

feminino no Brasil, articulado à formação de professoras, outras figurações e dimensões formativas também influenciaram, tornando-se progressivamente mais expressivas a partir da segunda metade do século XX. Entre elas, destacam-se as revistas femininas e os movimentos emancipatórios e feministas que passaram a ocupar lugar relevante na difusão, problematização e reconfiguração de modelos e cânones de feminilidade.

Tendo em vista a fonte histórica eleita para a realização deste estudo, reitera-se que a sociedade brasileira, a condição social da mulher e o próprio curso de formação de professoras possivelmente passaram por transformações muito mais expressivas do que aquelas passíveis de serem apreendidas por meio dos materiais consultados. Na medida do possível, buscou-se dialogar com tais transformações ao longo do texto. Nessa perspectiva, destaca-se ainda uma peculiaridade evidenciada por esta investigação, relativa à adoção desses manuais: embora se constituam como suportes didáticos produzidos em determinada temporalidade, verificou-se que estes atravessaram distintos contextos históricos e sociais, apresentando uma circulação mais abrangente e duradoura. Essa constatação permite inferir que os reflexos das transformações e do desenvolvimento social tendem a ser incorporados de maneira mais lenta nesses materiais, produzindo possíveis descompassos entre as mudanças sociais em curso e os discursos neles veiculados.

Salienta-se que, por meio deste trabalho, buscou-se contribuir para a produção de estudos no campo da educação, especificamente no âmbito da história da educação, a partir de algumas dimensões de análise. Ao investigar indícios sobre a adoção de suportes didáticos na história da formação de professores no Brasil, sob uma perspectiva de longa duração histórica, identificou-se a existência de uma lacuna quanto às informações nesse sentido. Assim, este estudo pôde contribuir com uma primeira sistematização — ainda inicial e com enfoque específico — que reúne informações relacionadas à adoção desses manuais educativos nas escolas de formação brasileiras, em distintas temporalidades e localidades. Além disso, a investigação envolveu a coleta de uma quantidade expressiva desses materiais, em diferentes acervos brasileiros, fortalecendo a base empírica da pesquisa.

No que diz respeito à categoria historiográfica “educação do corpo”, ao utilizar a sociologia figuracional e a teoria dos processos civilizadores elaboradas por Norbert Elias, desenvolveu-se uma interpretação distinta desse fenômeno social, formulando o conceito a partir das bases teóricas e metodológicas propostas por essa abordagem.

Vinculada a essa opção metodológica, a pesquisa também contribui ao propor um olhar temporalmente mais abrangente sobre a história da formação de professoras no Brasil, que, por meio de uma análise processual, buscou ampliar e aprofundar a compreensão das perspectivas de educação do corpo que atravessaram e caracterizaram esse processo formativo.

Em linhas gerais, entende-se que a educação do corpo corresponde ao processo de transmissão e internalização de uma corporalidade e de uma sensibilidade socialmente produzidas no decurso histórico e que, em pequenas ou grandes proporções, se cristalizaram, tornando-se emblemáticas, características e comuns aos membros de determinada sociedade e/ou figuração, compondo uma estrutura compartilhada que orienta a corporalidade, sensibilidade e composição das emoções individuais. Assim, a educação do corpo diz respeito ao processo de transmissão de comportamentos, sensibilidades e emoções consolidados socialmente, que representam e simbolizam os modos de ser, sentir e se comportar dos indivíduos em determinada figuração e que se concretizaram como padrões e códigos sociais.

Cumprе mencionar, ainda, que a realização desta pesquisa suscitou alguns desafios peculiares, pois toda escolha teórica e metodológica implica limites e possibilidades. O principal desafio esteve justamente em um dos aspectos que singularizam este estudo: a adoção de uma perspectiva de longa duração histórica. Assinala-se, nesse sentido, a dificuldade em estabelecer, de forma eficaz e sempre que necessário, as relações entre a produção e a disseminação das narrativas dos manuais e os contextos sociogênicos que compuseram esses processos. Além disso, registra-se que a dificuldade de acesso aos manuais gerou certa discrepância entre o período indicado de sua adoção nas escolas de formação e as edições efetivamente disponíveis para análise, comprometendo o acesso e a interpretação do conteúdo veiculado.

Por ora, o olhar para as ofensivas civilizatórias representadas pelos manuais educativos destinados às mulheres em formação de professoras, ao longo de aproximadamente cem anos, possibilitou identificar transformações e permanências — sutis ou explícitas — que marcaram, em diferentes proporções, a composição da personalidade e da corporalidade feminina no Brasil. As análises evidenciaram o teor e a força de determinadas prescrições e perspectivas formativas, permitindo compreender a intensidade com que características corporais e emocionais foram

historicamente apresentadas às mulheres como padrões adequados de comportamento e conduta, difundidos por distintos campos do saber. Nesse sentido, o estudo permite compreender que os processos de elaboração, circulação e internalização desses códigos sociais, bem como as formas pelas quais foram apropriados, ressignificados e transformados pelas mulheres ao longo do tempo, constituíram elementos historicamente centrais na produção de modelos femininos de comportamento e personalidade associados à formação de professoras no Brasil.

FONTES HISTÓRICAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. **Biologia educacional**: noções fundamentais (1892). 21ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; MURSA, Mario. **O Livro das mães** (Noções de Puericultura). 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Livro das Donas e Donzelas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1906.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Maternidade**. Rio de Janeiro: Editora Olívia Herdy de Cabral Peixoto, 1925.

AMANAJÁS, Hygino de. **Noções de Educação Cívica**: para uso das escolas primárias do Estado do Pará. Belém: Impresso na Typographia do Diario Official, 1898.

ANDRADE, Benedicto de. **Educação Moral e Cívica**. Editora Atlas, São Paulo, 1978.

BURGERSTEIN, Leo. **Higiene Escolar**. Tradução 3ª edição alemã Dr. Lyon Davidovich. Rio de Janeiro: Atlantida Editora, 1934.

CARVALHO, Marcelino de. **ABC de Boas Maneiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

CARVALHO, Maria Amália Vaz de. **Mulheres e Crianças** (Notas sobre Educação). Porto: Editores Joaquim Antunes Leitão & Irmão, 1880.

CASASANTA, Guerino. **Manual de Psicologia Educacional**. 4ª edição. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1961.

CASTANHO, Iracema Soares. **Etiqueta Social**. São Paulo: Editora Universitaria Ltda, 1954.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola e a psychologia experimental**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. Edição revista. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1956.

COELHO, José Guerra Pinto. **Introdução à Biologia Educacional** (Para os Cursos de Formação e Escolas Normais). Belo Horizonte, 1959.

COMPÊNDIO de Civilidade: Para uso das famílias e dos institutos educativos. São

Paulo: Livraria Salesiana Editora, 1930.

COSTA, Clóvis Correia da. **Cartilha da Maternidade**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.

D'ÁVILA, Carmen. **Boas Maneiras**: Manual de Civilidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Educação Moral**. Bibliotheca de Educação Vol. III. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1928.

FLEMING, Mary Charlotte. **Psicologia Social da Educação**. Tradução de Lavinia Costa Raymond. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GARCIA, Edília Coelho. **Educação Moral e Cívica na Escola de Primeiro Grau**. São Paulo: Livros Irradiantes S.A., 1973.

GEENEN, Henrique. **Temperamento e Caracter sob o ponto de vista educativo**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

GENCÉ, Condessa de. **Tratado de Civilidade e Etiqueta**. 16. ed., Lisboa: Guimarães Editores, 1963.

GOMES, Fernando A. Magalhães. **Faça seu filho feliz** (Higiene mental da criança e do adolescente). São Paulo: Livraria José Olympo Editora, 1951.

GRANDE, Humberto. **A Educação Cívica das Mulheres**. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1967.

KILPATRICK William Heard. **Educação para uma Civilização em Mudança**. 12. ed., São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1974.

LEX, Ary. **Biologia Educacional**: Para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

MARIA, Dora. **Aprenda as Boas Maneiras**. Rio de Janeiro: Livraria Ediouro, 1961.

MELLO, Baltazar Vieira de. **Higiene Escolar e Pedagogia**. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas na família**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

MIRANDA, José Tavares de. **Boas Maneiras e outras Maneiras**. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965.

NEGROMONTE, Álvaro. **A Educação Sexual** (Para pais e educadores). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

NEVES, Guilhermina de Azambuja. **Entretenimentos sobre os Deveres de Civildade colleccionados para o uso da puerícia brasileira de ambos os sexos.** Rio de Janeiro, 1875.

OLIVEIRA, Valdemar de. **Higiene e Puericultura** (Para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil). Recife: Editora do Brasil S.A., 1954.

PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. **Noções de Hygiene:** Livro de leitura para as escolas. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia; Paris: Aillaud, Alves & Cia, 1914.

PEQUENO MANUAL da Civildade para uso da Mocidade. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.

PIMENTEL, Iago Victoriano. **Noções de Psicologia:** aplicadas à educação. 9ª edição revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

PINHEIRO, Aracoeli Gonçalves. **Aparência Pessoal:** conselhos a minha filha. Rio de Janeiro: Bruno Buccini Editor, 1965.

RAMOS, Arthur. **Educação e Psychanalyse.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

RICARDO, Aristides. **Biologia aplicada à Educação** (para uso de estudantes e professores). São Paulo: Saraiva, 1948.

ROCHA, José Martinho da. **Cartilha das Mães.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1935.

ROQUETTE, José Inácio. **Código do Bom-Tom ou Regras da civilidade e de bem viver no século XIX.** org. Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SALGADO, Plínio. **Compêndio de Instrução Moral e Cívica.** 5. ed., São Paulo: Editora F.T.D. S.A., 1964.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Psicologia Experimental.** 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **Curso de Educação Moral e Cívica.** São Paulo: Artes Gráficas Industrias Reunidas S.A. - AGIR, 1970.

STEKEL, Wilhelm. **Cartas a uma mãe.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1964.

TELES, Antônio Xavier. **Educação Moral e Cívica:** introdução à cidadania. 8. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

VASCONCELOS, Jaime Freire de; LOPES, Carlos Augusto. **Livro das Mães.** Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1955.

WILSON, Margery. **Cortesias**: Código Moderno das Boas Maneiras. Traduzido e adaptado por Gilda Marinho. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1945.

YAHN, Mário. **Higiene Mental**. 3ª ed. São Paulo: Gráfica e Editôra Edigraf S.A., 1962.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral. **Manuais de etiqueta e civilidade (1940-1970): abordagem histórica na formação de professoras**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.
- 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.
- ARAUJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores(as) - (1920 - 1960). **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 69-84, jun. 2007.
- 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.
- AVELAR, Ana Claudia. **Uma ginástica que também se lê: a produção do Compendio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins (1896-1934)**. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- 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.
- BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. esp., p. 104–123, 2012.
- BARROS, José D’Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BARROSO, Carmen; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 47-77, dez. 1975. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741975000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2025.
- BASSANEZI, Carla. Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964). **Cadernos Pagu**, De trajetórias e sentimentos, v.1, p. 111-148, 1993.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Pro-Posições**. V. 23, n. 3 (69). set./dez., 2012. p. 33-50.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 2.918, de 9 de abril de 1918**. Dá execução ao Código Sanitário do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2918-09.04.1918.html>. Acesso em: 06 out. 2025.

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. Acesso em: 08 abr. 2020.

BRASIL, **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BUENO, Manuela Priscila de Lima. **Manuais pedagógicos e programas de ensino**: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961). 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BUFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Formação de professores de 1ª a 4ª séries: escola normal e pedagogia. **Série-Estudos**, Campo Grande - MS, n. 14, p. 73-82, jul./dez., 2002.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: On the discursive limits of sex. Taylor & Francis Group, 2011.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005.

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

em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO, Tony. História da educação do corpo: uma leitura com Norbert Elias. In: Ana Flávia Braun Vieira; Miguel Archanjo de Freitas Junior. (orgs.). **Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil**. 1ªed.Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020, p. 137-157.

CARVALHO, Diana Carvalho de; DAROS, Maria das Dores; SGANDERLA, Ana Paola. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 675–692, set. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1998.

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.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**. Pelotas, v. 6, n. 11, jan-jun, 2002. p. 5-24.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, v. 13, n. 27, Jan./Abr., 2009. p. 9-75.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. IN: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernandez (orgs.). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 81-121.

COSTA, Edivando da Silva. **Civilizar a nação pela instrução pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909)**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CUNHA, Maria Teresa Santos. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 e 1960. **educação**. Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005. p. 121-138.

CUNHA, Maria Teresa Santos; SANTOS, Márcia Regina dos. Preceitos para bem

viver: um estudo sobre manuais de civilidade e etiqueta na década de 1950. **Comunicações**. Piracicaba, v. 24, n. 3, set-dez, 2017. p. 191-211.

DE LUCA, Tânia Regina. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELGADO, Buenaventura. Os livros didáticos como fonte para a história da Educação. IN: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernandez (orgs). **História da Educação e Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 15-22.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5–14, 1993.

DONATO, Antonio; GALAK, Eduardo, BORTOLOTTI, Alessandro. (a cura di). **Pedagogia del Corpo**. Roma: Quapeg Edizioni, 2023.

DUNNING, Eric; HUGHES, Jason. **Norbert Elias and Modern Sociology: Knowledge, Interdependence, Power, Process**. London: Bloomsbury, 2013.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, 27 (3), 2012, p. 469–493.

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

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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

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

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 o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Portugal: Celta Editora Ltda, 1991.

ELIAS, Norbert. The changing balance power between the sexes – a process-sociological study: the example of ancient Roman state. In: ELIAS, Norbert. **Essays III: on sociology and the humanities**. (Chapter 25, p. 240 – 265). Dublin: University College Dublin Press, 2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e Feminilidade. 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. 322-361.

FACCHI, Jehnny Zélia Kalb. **História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das escolas normais** Carola Moreira e Irene Rickli. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo espectros imperiais**. 2014. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERREIRA, Priscila Pereira; DIAS, Carlos Alberto. Direito e Sexualidade: evolução da condição feminina ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2011.

FONSECA, Daniela Flavia Martins. **Prescrições sobre higiene na cidade e na escola normal: São João del-Rei, final de século XIX e início do XX**. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FRANÇA, Denise Medina. Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro: local de constituição de um *expert*. In MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **Escolas Normais do Brasil: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p.180-200.

FRANÇA, Franciele Ferreira. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-1892)**. 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; SANTOS, Darlene da Silva Monteiro dos; LOPES, Mário Allan da Silva. A Escola Normal do Estado do Pará (1890-1912): saberes e práticas educativas. In MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **Escolas Normais do Brasil: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais**. São Paulo: Editora

Livraria da Física, 2020. p.131-159.

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.

GALAK, Eduardo. (Org.). **¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?:** una agenda de investigación. La Plata: Universidade Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades Y Ciencias de la Educación; Ensenada, 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MOREIRA, Kênia Hilda (orgs). **Impressos que educam:** volume I. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. p. 13-26.

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

GONÇALVES JUNIOR, Ernando Brito. **O impresso como estratégia de intervenção social:** educação e história na perspectiva de Dario Vellozo (1885-1937). 2011. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GOUDSBLOM, Johan. A vergonha: uma dor social. In: Gebara, Ademir; Wouters, Cas (orgs.). **O Controle das Emoções.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 47-60.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professôras de Amanhã** (um estudo de escolha ocupacional). São Paulo: Livraria Pioneira Editôra, 2ª edição revista, 1970.

HAHNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012. p.43-64.

HONORATO, Tony. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba:** formação, poder e civilidade (1897-1921). 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

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

JÚNIOR, Edivaldo Góis. “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientiae Saúde**, [S. l.], v. 1, p. 47–52, 2008.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975).** Marília: UNIMAR, São Paulo, 2009.

LAUFF, Rafaelle Flaiman. **Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do Estado Novo (1930-1937).** 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória,

2018.

LEITE, Maria Adélia Clementino. **Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945)**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LIMA, Ana Laura Godinho. A psicologia ensinada a normalistas: um estudo de manuais de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 23–31, jan. 2016.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação de professores**. 204f. (Livre-Docência em Educação) Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, 20 (2)., 1995. p. 101-132.

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**, 11., 1994. p. 31-46.

MARTINS, Carlos. Recensão: Plínio Salgado: Fascismo e Autoritarismo no Brasil do Século XX, de João Fábio Bertonha, por Carlos Martins. **Anál. Social**, Lisboa, n. 239, p. 392-395, jun. 2021.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 126-147.

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.

MEUCCI, Simone. Os Livros Didáticos da Perspectiva da Sociologia do Conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 20, 2020.

MIGUEL, Raquel de Barros; RIAL, Carmen. “Programa de mulher”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p.148-168.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre a institucionalização da Psicologia em São Paulo:

o serviço de Psicologia Aplicada (1930-1938). **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 7-15, jun. 2009.

MORANDO, André. **O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros**. 2021. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**. v. 20, n. 50 Set./Dez., 2016. p. 119-138.

OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. **Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos**. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. Educação Física Feminina: Uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 E 1940. **Journal of Physical Education**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2008.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. 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.278-321.

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e escola**. 2012. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PESSANHA, Eurize Caldas; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Duas Práticas Pedagógicas na Formação de Professores Brasileiros na Década de 1930: livros e cadernos. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 139-166, jan/abr. 2009.

PINTO, Helder de Moraes. **A Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro: 1950-1970**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. 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. 607-639.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 115-168.

QUITZAU, Evelise Amgarten; MORENO, Andrea. Apresentação - História da educação do corpo: pesquisas para uma noção em construção. **Educar Em Revista**, 37, 2021.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: A Utopia da Cidade Disciplinar** (Brasil 1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e Sexualidade. 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. 578-606.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. **Acervo**, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. 139–152, 2012.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. **A história da didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira - Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975)**. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ROCHA, Célia Aparecida. **A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente**. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A educação sanitária como profissão feminina. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 69–104, jan. 2005.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 59, p. 39–56, abr. 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. **Historia De La Educación**, n. 28, 109–134, 2009.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.371-390.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 52, p. 55–73, nov. 2000.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **Manuais de civilidade e educação: “a conduta da juventude feminina” de Sophie Christ**. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no**

Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-359.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Direitos sociais e transição para o capitalismo: o caso da primeira república brasileira (1889 - 1930). **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 11, n. 20, 2007.

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

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. "Sempre bela". In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012. p.105-125.

SANTOS, Regina Brito Mota dos. **Saberes destinados à formação de professores em Alagoas:** O Compêndio de Pedagogia Prática (1886) de Joaquim José de Araújo. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SARAT, Magda. Meninas, Mulheres e Feminino: a educação e os modelos civilizados na infância. **InterMeio.** Campo Grande, MS, v. 24, n. 48, jul/dez, 2018. p. 91-113.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** 2009. V.14, n. 40. p. 143-155.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução. In: ROQUETTE, José Inácio. **Código do Bom-Tom ou Regras da civilidade e de bem viver no século XIX.** org. Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 7-39.

SCOTT, Ana Silvia. O Caleidoscópio dos Arranjos Familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012. p.15-42.

SCOTT, Joan W. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História.** São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SHILLING, Chris. **O corpo:** uma introdução histórica, social e cultural. Tradução de Levindo Pereira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

SHILLING, Chris. **The body and social theory.** 3. ed. London: SAGE Publications, 2012.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. **"A justa medida do progresso dos alunos":** avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em Viagem nos Manuais Pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2005. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, (16), 2000. p. 43–60.

SOIHET, Raquel. A Conquista do Espaço Público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 218-237.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Formação Docente na Província do Rio Grande do Norte: uma profissão sem curso. In MENDES, Iran Abreu; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **Escolas Normais do Brasil: espaços de (trans)formação docente e produção de saberes profissionais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p.27-48.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 142-164.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. (2019). Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas. In VEIGA, Cynthia Greive; Taborda de Oliveira, Marcus Aurélio (Orgs.). **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. Fino Traço, 2019. p. 101-148,

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

TURCI, Deolinda Armani. **Os saberes psicológicos na Escola Normal de Ouro Preto entre 1890 a 1930**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VALDEZ, Diane; PANIZZOLO, Claudia; DIAS, Ana Raquel Costa; ROCHA, Juliano Guerra. (orgs.). **Dicionário de Autoras(es) de Cartilhas e Livros de Leitura no Brasil (Século XIX)**. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

VALENTIM, Renata Patricia Forain de; MARTINS, Renata Dahwache; RODRIGUES, Mariana Martelo. Ideários da educação feminina na Primeira República Brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 57, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8658141>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, 22(3), 2004. p. 21–49.

VAZ, Alexandre Fernandez; FUCK, Lara Beatriz. Higiene do corpo e Higiene da mente: algumas raízes da psiquiatrização da educação no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 55, 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90–103, set. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Civilização/Descivilização do corpo como processos histórico-sociais. In: PANTALEÃO, Edson; SARAT, Magda; SOBRINHO, Rodrigo César; HONORATO, Tony. (Orgs.). **Norbert Elias: educação, política e processos sociais**. Vitória: EDUFES, 2022a p. 59-79.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Editora Unesp, 2022b. Vera (Org.). **La Civilización de los Padres y outro Ensayos**. Colombia: Editorial Norma 1998a. p. 199-249.

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.

VIÑAO, Antonio. Higiene, salud y educación em su perspectiva histórica. **Educación**, Curitiba, n. 36, p. 181-213, 2010.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, C. (Orgs.) **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 91-118.