

A educação do corpo na formação de professoras¹

Mariana Montagnini Cardozo²

ORCID: 0000-0002-5657-9897

Tony Honorato³

ORCID: 0000-0003-3057-1157

Resumo

Compreender qual foi a perspectiva de educação do corpo da mulher em formação de professora anunciada nas práticas educativas do Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL), na década de 1970, foi o que motivou este estudo. Para pensar a categoria historiográfica educação do corpo, debruçou-se nos estudos de Norbert Elias (1993; 2011). Pensando com Elias, a categoria historiográfica educação do corpo é entendida como um processo educativo no qual os indivíduos, no decorrer da sua vida, vão internalizando e naturalizando comportamentos e construindo uma personalidade e consciência de si que são específicas à estrutura social e às redes de relações das quais fazem parte. Analisando as práticas educativas do corpo que permearam a formação de professoras no Brasil, a partir de uma perspectiva processual, foi possível apreender a existência de três parâmetros formativos. Considerando esses parâmetros formativos e as fontes históricas disponíveis (atas de reuniões, relatórios, programas de disciplinas e propostas pedagógicas), aproximou-se de uma perspectiva de educação do corpo que permeou a dinâmica educativa do IEEL no município de Londrina, Paraná, buscando-se formar uma mulher/professora que fosse competente e responsável, apresentasse comportamentos polidos, tivesse autocontrole do próprio corpo e emoções e que não se esquecesse de suas funções como mulher em uma sociedade na qual a figuração familiar e o lar ainda eram responsabilidades fortemente atribuídas a ela.

Palavras-chave

Educação da mulher – Norbert Elias – Formação docente – Educação do corpo – História da educação.

1- Financiamento: Contou com apoio da Capes e do CNPq.

2- Universidade Estadual de Londrina (UEL); Secretaria Municipal de Educação, Londrina, PR, Brasil. Contato: marimontagnini@gmail.com

3- Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. Contato: tony@uel.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450271848por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



The education of the body in teacher training

Abstract

This study was motivated by understanding of the perspective of education of the body of women in teacher training included in the educational practices of the Londrina State Institute of Education (IEEL), in the 1970s. To consider the historiographical category of education of the body, the research focused on the studies of Norbert Elias (1993, 2011). Thinking with Elias, the historiographical category of education of the body is understood as an educational process in which individuals, throughout their lives, internalize and naturalize behaviors and build a personality and self-awareness that are specific to the social structure and networks of relationships of which they are part. Through analyzing the educational practices of the body that permeated teacher training in Brazil, from a procedural perspective, it was possible to understand the existence of three formative parameters. Considering these formative parameters and the available historical sources (meeting minutes, reports, subject programs and pedagogical proposals), we approached a perspective of education of the body that permeated the educational dynamics of IEEL in the city of Londrina, Paraná, seeking to train a woman/teacher who was competent and responsible, presented polite behavior, had self-control over her own body and emotions, and who did not forget her role as a woman in a society in which family representation and the home were still responsibilities strongly attributed to her.

Keywords

Women's education – Norbert Elias – Teacher training – Education of the body – History of education.

Introdução

O objetivo é compreender qual foi a perspectiva de educação do corpo da mulher em formação de professora⁴ anunciada nas práticas educativas do Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL/Londrina-PR)⁵, na década de 1970. Pensar a educação do corpo na formação de professoras como objeto histórico é considerar a amplitude dos processos educacionais que atravessaram a formação da corporeidade na escola, pois ela se entrelaça com as diferentes áreas de formação, seja por meio de currículos e disciplinas escolares, seja na organização e ocupação do espaço, tempo e mobiliário, e também a partir das concepções de higiene, jogos, castigos, recompensas e festividades presentes no fazer escolar (Taborda de Oliveira; Linhales, 2011).

A educação do corpo na escola abrange conteúdos e saberes específicos e envolve a formação moral, a educação estética e a das sensibilidades. Considerando as diferentes

4- Nesta pesquisa optou-se por usar a denominação *mulheres em formação de professora*. Tal escolha resulta do entendimento da importância e necessidade de demarcar o lugar social desse ser que se encontra em um processo educativo, e por isso *em formação de*.

5- Disponibilidade de dados: as fontes históricas utilizadas neste artigo estão disponíveis integralmente no arquivo físico do Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL).



abordagens nas ciências humanas que potencializam a categoria historiográfica educação do corpo⁶, a pesquisa aqui apresentada aborda a formação da corporeidade da mulher – futura professora – apoiando-se em fundamentos da teoria dos processos civilizadores desenvolvida por Norbert Elias (1993, 2011). Com Elias (2011), entende-se que os padrões de comportamento e personalidade dos indivíduos são constructos sociais que integram uma dimensão processual de longa duração histórica, que permanece em transformação. Desse modo e tendo como base uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores no Brasil (Louro, 1986; Tanuri, 2000; Vidal, 2001; Auras, 2005; Furtado, 2007; Cardozo; Honorato, 2023), observou-se o percurso de constituição, estruturação e mudança das práticas e dos saberes formativos que caracterizaram a educação do corpo no decorrer desse processo histórico, isso a partir de três parâmetros educativos apresentados no decorrer do artigo e que serviram como referência para a análise das fontes históricas.

Como evidências empíricas, debruçou-se na análise dos documentos históricos disponíveis no arquivo do IEEL – atas de reunião, relatórios, programas de disciplinas e propostas pedagógicas – a fim de perceber quais disciplinas, quais discursos, quais saberes e práticas educativas contribuíram para a formação de uma determinada conduta e personalidade na estudante como mulher e como professora. O lócus do estudo foi a primeira escola de formação de professores(as) do município de Londrina, criada em 1945, o IEEL.

Como método admite-se que o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes (Bacellar, 2008). Os documentos disponíveis no arquivo do IEEL indicam muitos registros da década de 1970, período de modificações legais nos cursos de formação de professores em tempos de Ditadura Civil-Militar. Assim, optou-se pela década de 1970 como periodização histórica de referência, e os documentos pesquisados portam origens e finalidades diversas.

Quadro 1 – Fontes históricas da pesquisa

Documento	Período
Ata do departamento de Educação Física	1971-1977
Ata do departamento de Educação Musical	1971
Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente	1970-1978
Atos Oficiais – Setor Técnico – Pedagógico – Corpo Docente	1978-1985
Currículo 2º grau – IEEL.	1973
Estrutura Funcional Técnico Administrativo	1973-1980
Histórico 1972/1980 – Grades Curriculares	1972-1980
IEEL – Livro de Atas – 01 – Comissões Especiais	1970-1985
Proposta Geral Ordinária 1º grau; 2º grau	1974-1984
Proposta Ordinária de Educação Física 1º e 2º grau – ano letivo 1974	1974
Relatório da Coordenação Administrativa – Setor de Bens Móvel e Imóvel	1973-1979
Sistema de Avaliação – primeiro e segundo grau	1972-1980

Fonte: Acervo do IEEL (1970-1978a; 1970-1978b; 1970-1985; 1971; 1971-1977; 1972-1980a; 1972-1980b; 1973; 1973-1979; 1973-1980; 1974; 1974-1984; 1978-1985; 2019). Elaborado pelos autores (2022).

6 - Sobre educação do corpo, conferir também: Soares (2000), Vaz (2004), Tabora de Oliveira (2004), Bassani, Richter e Vaz (2013), Veiga (2018), Pineau (2018), Galak e Southwell (2020). Sobre educação do corpo na formação de professores, destacam-se os estudos de Moreno e demais autores (2012), Honorato; Nery (2018), entre outros.



Com a análise dos documentos observou-se os diferentes aspectos que constituíram a dinâmica escolar investigada na tentativa de perceber evidências históricas referentes às práticas, aos discursos e às experiências propostas que incidiram na educação do corpo da mulher em formação de professora.

A educação do corpo como categoria

Considerando as teorias desenvolvidas por Elias (1993, 2011) para pensar a educação do corpo como categoria analítica, é significativo destacar que o foco das obras do autor não esteve direcionado aos processos educativos escolarizadores do corpo; entretanto, ao desenvolver suas análises em torno dos processos humanos, Elias recorreu às práticas corporais como possibilidades interpretativas. Logo, a educação do corpo é fundamental na compreensão dos processos humanos e sociais.

A educação do corpo como categoria histórica envolve conceber a dinâmica indivíduo e sociedade de forma interdependente e processual, pois “a psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode [...] ser compreendida se estudada independente da sociogênese da nossa ‘civilização’” (Elias, 2011, p. 15). Assim, os processos históricos de formação do indivíduo social são interdependentes e relacionados aos processos históricos de constituição da sociedade. Estes formam integralmente o adulto – sociogênese e psicogênese – e são produzidos no bojo das relações dos indivíduos em um tempo e espaço específico e, portanto, são compreendidos na perspectiva interdependente, processual e em constante transformação. Como afirma Elias, “[...] a relação entre o indivíduo e as estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução” (Elias, 2011, p. 213). Desse modo, os gestos e movimentos naturalizados pelos indivíduos são a materialização de uma relação entre estrutura mental e emocional de determinado momento histórico no processo de civilização, que é individual e social.

Partindo da dimensão da processualidade dos fenômenos sociais, a educação do corpo da mulher em formação de professora, aqui investigada, apesar de situada em um momento específico (década de 1970), foi produzida ao longo da história que integra a constituição desse fenômeno humano. Torna-se fundamental observar a difusão e a definição de padrões e códigos de conduta que condicionam os comportamentos e personalidades na cena social.

Elias (1993, 2011) analisou as mudanças de comportamento das pessoas que refletiam nos diferentes espaços de socialização, e verificou um processo de civilização dos costumes como algo gradual, conflituoso e internalizado pelos indivíduos. Nesse processo, o indivíduo teve seus comportamentos corporais, suas posturas, seu autocontrole emocional e sua personalidade educados e modelados socialmente, assim dependia-se das redes de interdependências e de específicas figurações humanas cada vez mais complexas nas quais se objetivam as relações de poder e formativas.

Tem-se como aspecto essencial para pensar a educação do corpo da mulher em formação de professora a posição social específica desse indivíduo e o diferencial na balança de poder existente entre os sexos. As diferenças específicas entre os sexos influenciam diretamente na composição dos modos de ser e de se comportar. Elias aponta que,

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

Como grupo social, as mulheres encontraram-se historicamente em um lugar de desigualdade na balança de poder na relação entre os sexos. Tal desequilíbrio é representado por um código social que compõe condutas diferenciadas entre os sexos e que acabam convertendo-se em costumes e hábitos sociais que dificilmente são rompidos, e que podem – até mesmo – ser considerados uma segunda natureza (*habitus*), que, segundo Elias (1998), foi histórica e desigualmente definida de forma diferenciada para homens e para mulheres.

Ao olhar para a mulher em formação de professora, reitera-se a importância de compreender e identificar as redes de interdependência e os gradientes de poder que interferiram nesse processo educativo de definição de uma corporeidade e personalidade da *mulher*, apreendendo as figurações sociais das quais ela foi parte e as relações de poder as quais experienciou. Com isso, entende-se que a mulher em formação de professora no IEEL (década de 1970), ao integrar diferentes figurações sociais, foi atravessada e exerceu distintas relações de poder, dentre elas: mulher dona de casa, mulher esposa, mulher mãe, mulher filha, mulher em uma sociedade experienciando uma Ditadura Civil-Militar, mulher aluna, mulher futura professora.

A educação do corpo é entendida aqui como um processo formativo em seu sentido orgânico, que envolve o modo como os indivíduos apreendem e internalizam o comportamento e a personalidade socialmente aceitos e esperados de acordo com a estrutura social da qual fazem parte, como uma *segunda natureza (habitus)*, e se movimentam no mundo social. É o processo histórico que perpassa a existência dos indivíduos e que resulta na aprendizagem constante de comportamentos, sentimentos, gostos e condutas que se tornam internalizados no sujeito. Essa apropriação resulta do complexo entrelaçamento do contexto sociogenético e psicogenético, envolvendo as estruturas sociais nas quais o indivíduo se insere, as figurações sociais das quais participa e os emaranhados de relações nas redes de interdependência que o permeiam. Assim, “[...] a educação do corpo compreende um complexo processo formativo que permeia o indivíduo nas diversas relações e instituições das quais participa e atua no decorrer de toda a sua vida” (Cardozo; Honorato, 2020, p. 155-156).

Para compreender a educação do corpo na formação de professora, buscou-se perceber esse padrão histórico de comportamento socialmente construído, que constituiu e influenciou na formação da mulher, percebendo os códigos de conduta, os comportamentos e as emoções difundidas. Vejamos.

Formação de professoras no Brasil: parâmetros de educação do corpo feminino

Apoiando-se em bibliografias sobre a história da formação de professoras no Brasil (Louro, 1986; Tanuri, 2000; Vidal, 2001; Auras, 2005; Furtado, 2007; Cardozo; Honorato,



2023), foi possível perceber a existência de três parâmetros formativos específicos que atravessaram esse processo educativo. Os parâmetros foram por nós sistematizados e são observáveis na realidade das escolas de formação de professoras – as escolas normais, institutos – desde meados do século XIX chegando até a década de 1970, que é o período histórico das fontes analisadas neste artigo. São eles: a) *as práticas de controle, inspeção e vigilância*; b) *os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos*; e c) *as atividades e práticas educativas complementares*.

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

Recaíam também no controle da sanidade física e mental dessas alunas, sendo que, com base na bibliografia analisada, evidenciou-se que elas eram submetidas a exames de saúde e eram avaliadas física e psicologicamente antes de ingressarem nos cursos de formação. A matrícula de meninas que apresentavam atitudes morais incoerentes com a missão de ser professora eram recusadas (Vidal, 2001). Nota-se também a constância do uso do uniforme, que caracterizava e distinguia essas alunas contribuindo para o controle e autocontrole dos corpos e dos comportamentos dessas mulheres dentro e fora da escola e definindo, também, uma vestimenta adequada. Tais práticas se fizeram presentes constantemente e contribuíram diretamente para a internalização do autocontrole dos comportamentos, para a sublimação dos impulsos, a docilização e a naturalização de um padrão de conduta e uma personalidade específica e adequada nessas mulheres em processo educativo.

No que diz respeito *aos conteúdos, às disciplinas e aos saberes formativos*, matérias como Educação Doméstica, Higiene e Puericultura e Trabalhos Manuais educavam as mulheres por meio da difusão de características, habilidades e comportamentos muito bem definidos. Eram compostos por práticas que envolviam o desenvolvimento de destreza e habilidades manuais úteis ao trabalho doméstico e escolar, definindo uma sensibilidade estética específica e, também, naturalizando hábitos de higiene e asseio. Tais práticas indicam uma perspectiva formativa relacionada à educação do corpo de uma mulher, que deveria dominar habilidades manuais específicas, ser passiva e dócil, contribuindo para a administração do lar de forma econômica, uma mulher que se comportasse sem exageros em sua conduta e com discrição, que demonstrasse fragilidade, dependência, recato e autocontrole dos seus comportamentos e emoções.

Disciplinas como Música, Canto Orfeônico e Educação Física também contribuíram para modelar o comportamento e a personalidade das alunas, uma vez que ensinavam o domínio e o autocuidado com o corpo, o autocontrole dos movimentos e o reconhecimento das práticas corporais e condutas a elas cabíveis, como mulheres e professoras. As rotinas



que integravam essas matérias consistiam em atividades e práticas que desenvolviam a naturalização de uma expressividade disciplinada do corpo, compondo e difundindo os movimentos adequados, femininos. As alunas deveriam dominar suas pulsões e emoções, possuírem autocontrole e disciplina, portarem-se de forma delicada e sutil e ainda serem competentes e hábeis; naturalizando uma postura polida, dominando seus movimentos corporais e tendo controle sobre a tonalidade da sua voz, apresentando ações meticolosas e respostas cuidadosas, sem comportamentos inadequados a sua função e à personalidade esperada de uma professora.

Percebe-se ainda a constância de *práticas e atividades educativas complementares*, sendo elas comemorações cívicas, atividades de grupos de canto e de teatro, competições esportivas, elaboração de jornais escolares, cursos extracurriculares etc. Eram desenvolvidas como atividades complementares e integravam a dinâmica educativa das escolas de formação de professoras e – em consonância com as demais práticas realizadas – educavam as futuras professoras em seus comportamentos, atitudes e personalidade, divulgando, definindo e internalizando valores morais e de conduta. É possível inferir que essas práticas exigiam das alunas responsabilidade e comprometimento, um controle e domínio corporal, uma expressividade disciplinada do corpo, movimentos adequados e calculados, o desenvolvimento de um senso estético específico acompanhado da internalização dos valores morais contidos no conteúdo das peças e músicas ensaiadas.

A educação da mulher em formação de professora: o IEEL, Londrina-PR

Assumindo a categoria historiográfica educação do corpo pensada em interlocução com as teorias de Norbert Elias (1993, 2011) e a análise processual delineada em torno das práticas, saberes e processos formativos que compuseram a educação do corpo na história da formação de professoras no Brasil, realizou-se a análise das fontes históricas selecionadas a fim de perceber quais as possíveis práticas, saberes e processos educativos desenvolvidos no IEEL educaram o corpo da mulher em formação de professora na década de 1970.

A conjuntura social e histórica caracteriza-se pelo regime autoritário, haja vista a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Conforme Saviani (2010, p. 364), disseminava-se, por parte dos dirigentes do período, o discurso de que as Forças Armadas “[...] levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições”. Esse discurso reforçava a difusão dos preceitos de moralidade, civilidade, bons hábitos e costumes, algo que já vinha sendo construído e disseminado no decorrer da história da civilização brasileira.

Com a sociedade brasileira do período, identifica-se o alargamento do controle externo do comportamento e da conduta dos indivíduos e, também, o monitoramento das informações veiculadas pelos diferentes meios, reforçando o rígido controle em torno da educação nacional. Esses aspectos influenciavam diretamente na modelação dos comportamentos e da personalidade individual, uma vez que a conduta dos indivíduos passa a ser regida por ordens externas inflexíveis e rigorosas. Essa organização política e

social reverberou diretamente nas práticas educativas de formação de professores(as). Um dos aspectos de relevo é a alteração por meio da *Lei n° 5.692/1971*, que descaracterizou os cursos normais, transformando-os em mais um dentre tantos cursos profissionalizantes de 2° grau, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (Tanuri, 2000).

Esse período foi marcado por prática educacional controlada e constantemente avaliada, dando destaque às atividades de desenvolvimento da moral e do civismo visando a introjeção de valores, comportamentos e hábitos. Com o golpe cívico-militar após 1964, os cuidados e a vigilância em torno dos comportamentos e costumes tornaram-se redobrados, tendo como contrapartida a valorização das atitudes e virtudes esperadas no comportamento das alunas (Louro, 1986).

Considerando que o acervo disponível para esta pesquisa se caracterizou pela diversidade da documentação histórica já apresentada na introdução, apoiou-se na perspectiva de que as fontes selecionadas versavam sobre diferentes aspectos da dinâmica de funcionamento (administrativo, educativo e legal) do IEEL na década de 1970. A documentação investigada contempla, em sua maioria, a perspectiva institucional proposta por esse processo educativo. Assim, a interpretação aqui apresentada restringiu-se ao que foi possível identificar com base nos dados empíricos disponíveis.

Para apresentar os indícios encontrados de diferentes práticas de educação do corpo da mulher em formação de professora no IEEL, optou-se por explorá-los considerando os parâmetros de formação já explicitados no tópico anterior deste artigo e conforme seguem a seguir.

As práticas de controle, inspeção e vigilância

Dentre as práticas vinculadas ao controle, inspeção e vigilância do comportamento e da conduta das alunas, encontra-se a adoção do uso obrigatório do uniforme, que definia uma vestimenta adequada para essas mulheres em formação. De acordo com os *Atos Oficiais – Setor Técnico – Administrativo – Corpo Docente* (IEEL, 1970-1978a), o uniforme era padronizado, com todas as medidas muito específicas e demarcadas, definindo o comprimento das saias e mantendo a neutralidade e seriedade da roupa, sendo composta por azul marinho, branco e sapatos pretos. Consta ainda no documento a ressalva de que o branco da camisa não poderia ser transparente.

Imagem 1 – Uniforme obrigatório feminino



Fonte: IEEL, 1970-1978a, s/p.

As concepções de vestimenta e moda vão se alterando no decorrer dos anos; no período analisado, houve a introdução do uso do jeans justo e da minissaia, propagados pelos diferentes meios de comunicação (televisão, revistas etc.) – que vão se tornando cada vez mais acessíveis – e que divulgavam roupas mais *descontraídas* (Sant’Anna, 2014). Em contrapartida a esse movimento, práticas como o uso do uniforme cumpriam um papel educativo específico na formação dessas mulheres e, contrário ao apelo *vulgar* para mostrar o corpo e usar roupas mais expostas e modernas, reforçava-se no interior da escola a importância do recato e da seriedade nas vestimentas das futuras professoras. Definir uma vestimenta *séria* e *recatada* como obrigatória para essas alunas – com ela buscando-se difundir seus comportamentos correspondentes – tratava-se de um aspecto que, possivelmente, incidiu na formação da corporalidade dessas mulheres.

O uso obrigatório do uniforme permeou os diferentes momentos da história da formação de professoras no Brasil. Auras (2005, p. 76), ao estudar a Escola Normal Catarinense no início do século XIX, identificou esta como uma prática que contribuía “[...] para fortalecer os mecanismos de autocontrole exercido sobre as suas emoções e pulsões, concorrendo para o seu autocondicionamento”. O uso do uniforme, então, configurava-se tanto como estratégia de identificação social dessas alunas – dentro e fora da escola – quanto como forma de definir uma vestimenta adequada que exigisse comportamentos corporais e uma compostura a ela correspondente.

Relacionado à busca pela internalização de comportamentos adequados e esperados nessas mulheres em formação, encontrou-se um registro que indicia como o processo avaliativo-punitivo acontecia na dinâmica escolar do período. Em um livro ata destinado ao registro de ocorrências do IEEL, verifica-se um registro que diz respeito à infração cometida por alunas do terceiro ano do curso do magistério. A prática indisciplinada consistia em que parte das alunas entraram na sala da diretora e rasuraram o livro de faltas e notas de algumas disciplinas.

Em todo o texto da ata que relata o ocorrido, evidencia-se a gravidade do problema moral em questão frente à atitude de alunas, principalmente considerando que estas seriam futuras professoras. Destacam-se também, por parte das demais alunas da turma – convocadas a participar da reunião e a deliberar sobre a conduta das *infratoras* – “[...] os aspectos de *caráter e personalidade*, a nível de tese, imprescindíveis a função do Magistério, e a nível pessoal, *o comportamento indisciplinar das colegas*” (IEEL, 1970-1985, s/p, grifos nossos). Percebe-se aqui a importância de disseminar o comportamento ideal e esperado das futuras professoras, uma vez que, para julgar a *transgressão* de alguma delas, as demais foram convocadas. Como ação punitiva, define-se suspensão de sete dias e aconselhamento de transferência, ou seja, ao analisarem a atitude e o comportamento dessas alunas, verificando que estes não condiziam com a função que futuramente iriam desempenhar, estas foram aconselhadas a mudar de curso (IEEL, 1970-1985).

Segundo Elias,

[...] cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro



indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência. (Elias, 2001, p. 158).

Nesse sentido, uma atitude isolada de indisciplina de algumas alunas do magistério do IEEL não se reduziu apenas ao fato em si, mas movimentou e rompeu com toda uma organização e uma forma de ser e de se comportar – na escola e fora dela – que era valorizada na formação específica de ser professora. Ao transgredir com a conduta esperada, as alunas foram socialmente expostas e julgadas pelas outras alunas, correndo o risco de perderem seu prestígio dentro da figuração escolar e até mesmo de serem expulsas dela.

Conforme será explicitado no tópico seguinte, havia um conjunto de objetivos avaliativos e normas de comportamentos que regiam as diferentes disciplinas e por meio dos quais as alunas eram constantemente examinadas. Tal prática avaliativa da conduta permite a interpretação de como, possivelmente, se davam as práticas de punição em prol do controle dos comportamentos.

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

Apesar do rígido controle e cuidado com o comportamento adequado que envolvia o cotidiano das alunas em formação de professora na escola estudada, constata-se que houve, também, algumas práticas *transgressoras* que questionavam as regras de comportamento a elas difundidas, fato este que dá indícios de que havia tensionamentos e desvios de comportamento por parte dessas mulheres em formação. Com isso, apesar do controle existente, as alunas criavam mecanismos de não aceitação e de questionamento do padrão de comportamentos delas esperados. Coexistindo, portanto, nesse processo formativo uma multiplicidade de apropriações de comportamentos, inclusive, conflituosos.

Entretanto, não se pode desconsiderar que, em resposta a tais infrações – como o exemplo anteriormente apresentado –, as alunas eram severamente punidas e corriam o risco de serem obrigadas a mudar de curso, uma vez que para serem professoras considerava-se necessário ter disciplina, boa conduta e atitude moral. Com isso, é possível compreender que o medo da degradação social e perda de prestígio colocava as alunas em um movimento que priorizava e indicava a necessidade de internalização dos comportamentos ditos adequados.

Os conteúdos, as disciplinas e os saberes formativos

No que diz respeito às disciplinas escolares que incidiram diretamente na educação do corpo, no processo formativo aqui analisado, destacam-se as de Organização Social

e Política Brasileira (OSPB); Educação Moral e Cívica (EMC); Educação Física; Educação Artística; Programas de Saúde; Expressão Corporal, Plástica e Sonora; e Educação Musical. Tendo como base os programas das disciplinas anteriores (IEEL, 1973), apresentam-se a seguir alguns dos diferentes aspectos que – possivelmente – educaram o corpo, o comportamento e a personalidade dessas mulheres em formação de professoras.

Na disciplina OSPB⁷, tem-se os seguintes objetivos: “Tornar o aluno mais *côncio de seus deveres sociais*”; “Formar o *caráter* do educando pela absorção de ideias sadias como civismo, patriotismo *sem falsidade, aversão por soluções extremadas*”; “Criar *hábitos e atitudes* que sirvam às exigências da vida prática” (IEEL, 1973, s/p, grifos nossos). No que tange à EMC, encontram-se objetivos como: “Desenvolver o *senso de responsabilidade* para com os direitos morais e cívicos, perante a família, escola e comunidade;” “Formação no educando de *hábitos de conduta*”; “Citar a *importância da família* em relação a *formação dos filhos*”; e ainda: “Conhecer os principais problemas da dissociação familiar” (IEEL, 1973, s/p, grifos nossos).

Ao difundir a absorção de ideias sadias reforçando a aversão ao extremismo, favorecia-se a formação de uma mulher passiva, obediente e enquadrada socialmente. Ao criar e difundir hábitos e atitudes morais e cívicas, buscava-se divulgar valores específicos que contribuíam para o autocontrole corporal e emocional dessas mulheres, assim como construir um código de conduta que iria reger toda e qualquer atitude delas. Ao discutir os conceitos de responsabilidade, família, formação de valores éticos e valorização do trabalho, destaca-se o forte apelo à difusão de um tipo específico de cidadão e, considerando as alunas, a construção de um modelo específico de mulher com função na sociedade, inclusive como professora. Tal perspectiva formativa corrobora com a função social da mulher, difundida e esperada no contexto da ditadura militar, vinculada à figura de mãe, responsável pelo lar, esposa fiel e dedicada (Gusmão, 2018).

As alterações na conduta do indivíduo correspondem às demandas de sociabilização e de integração da sociedade da qual é parte, tal relação acabava por formar e difundir uma estrutura específica de personalidade de acordo com suas redes de interdependência e divisões sociais características (Elias, 1993, 2011). Desse modo, a mudança processual no padrão de comportamento das mulheres, futuras professoras, resultava da relação com uma dinâmica social que vinha se consolidando e que necessitava de uma mulher/professora com características e valores específicos.

A disciplina Programa de Saúde expunha objetivos tais como:

- Desenvolver *hábitos de saúde e higiene*;
- Aprender a importância da *postura* tanto no aspecto *físico* quanto no *estético*;
- Compreender a importância do *saber vestir*;
- Conhecer a importância da higiene, iluminação e ventilação no *lar*;
- Avaliar o perigo dos ‘regimes alimentares’ mal orientados ou sem orientação médica. (IEEL, 1973, s/p, grifos nossos).

7- Ambas as disciplinas – OSPB e EMC – não eram exclusividade dos cursos de formação de professores(as), entretanto apresentavam em seu rol de conteúdos uma percepção específica de família e sociedade e, com isso, difundiam papéis sociais específicos às mulheres.



Apresentando como tópicos de conteúdo *Postura – vestuário e higiene da habitação*, tem-se que as mulheres em formação eram ensinadas a desenvolverem comportamentos de saúde e higiene, aprendiam a forma *correta* de se vestir e se comportar – prática reforçada pelo uso do uniforme –, além de terem todo um tópico de conteúdo voltado para a higiene do lar. Afinal, esperava-se que fossem asseadas, limpas e organizadas, pois além de professoras deveriam ser mulheres do lar.

Louro (1986, p. 239, grifos nossos), ao estudar a formação de professoras entre 1930 e 1970 na Escola Normal de Porto Alegre, identificou que, no período pós golpe cívico-militar de 1964, “[...] com diferentes mecanismos de censura e controle procurava-se evitar as transformações, inclusive no terreno do *comportamento social*. A liberalização dos costumes era atacada e o alvo de pregação mais direto era a *mulher*”. Assim, ao ensinar hábitos de cuidado com a saúde e de higiene, valorizando a importância da boa postura da mulher e do bem-vestir, aliados ao ensinamento de cuidados com o lar, reforça-se nessas mulheres a importância dos costumes tradicionais vinculados ao espaço doméstico, à responsabilidade sobre os filhos, o bem-estar do marido e o lar.

Objetivos ainda mais explícitos e direcionados à educação do corpo dessas mulheres foram encontrados na disciplina de Educação Física, ministrada no decorrer dos três anos do curso do magistério, conforme seguem:

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

Por meio das atividades físicas buscava-se educar corporalmente as alunas, desenvolvendo o domínio de técnicas de expressão, a internalização da postura corporal correta, a importância da busca constante pela execução perfeita, a desenvoltura ao caminhar, o senso de responsabilidade para com seus deveres, ou seja, o autocontrole e a previsão em torno das suas ações para saber lidar com as situações da forma dita adequada. Esse comportamento potencialmente compunha a internalização de uma personalidade *equilibrada*, que não poderia ser nem extremamente tímida e menos ainda agressiva e transgressora. Assim, por meio dessas práticas, almejava-se desenvolver nessas alunas o

interesse pela atitude *adequada*, a capacidade de discernimento para saber a forma *correta* de reagir às diferentes situações, educando-as em sua personalidade, sensibilidade e emoções.

Na *Proposta ordinária de educação física – 1º e 2º grau/ano letivo de 1974*, encontram-se ainda os seguintes objetivos previstos para o conteúdo denominado *Preparo Didático-Pedagógico*, da 3ª série do curso de Magistério:

O aluno deverá ser capaz de:

- a. Executar satisfatoriamente as atividades físicas ministradas.
- b. Demonstrar com *perfeição* os exercícios físicos nas práticas de ensino.
- c. Formular planos de aula.
- d. Revelar *qualidades de educadora*, tais como:
 - domínio de classe;
 - linguagem fluente; clara e simples;
 - controle emocional;
 - responsabilidade;
 - comunicação, etc...

(IEEL, 1974, s/p, grifos nossos).

Somada as demais disciplinas mencionadas, a Educação Física – ministrada em todos os anos do curso de formação de professoras do IEEL – tinha no cerne dos seus objetivos e conteúdos formar uma professora que soubesse dominar e controlar uma classe, sem ser agressiva e extravagante; que soubesse se expressar de forma clara, fluente e simples; que dominasse e se autocontrolasse emocionalmente, e corporalmente também; e que tivesse noção da sua responsabilidade moral e da sua função social. Nesse processo, modelava-se a corporeidade das alunas em consonância com a busca de internalização do autocontrole das emoções e dos sentimentos delas, pois elas precisavam ser emocionalmente equilibradas e visualmente recatadas, sem excessos e sem escassez.

Os objetivos e as práticas avaliativas apresentadas nas diferentes disciplinas sugerem a existência de uma perspectiva específica de comportamento e de personalidade a serem alcançados no processo formativo, tais como: aprender a escutar para julgar; contribuir para a educação moral; integrar-se no grupo social; expressar-se de maneira clara e estética; desenvolver o senso de responsabilidade e atitude de cooperação; observação do aluno; assiduidade; pontualidade; interesse e relacionamento social (IEEL, 1973). Ao avaliar cada movimento e atitude das alunas, buscava-se transmitir e naturalizar o modo de ser e de se comportar socialmente esperado. Produzindo-se nelas uma percepção específica em torno do que representava ser mulher e ser professora.

Entende-se que,

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



Assim, segmentavam o comportamento das alunas – entre o aceito, o adequado e o socialmente valorizado e aquele que era repugnado e passível de ser punido –, entende-se que foi se difundindo também qual era a personalidade esperada dessas mulheres em formação em matéria de autocontrole dos comportamentos e das pulsões.

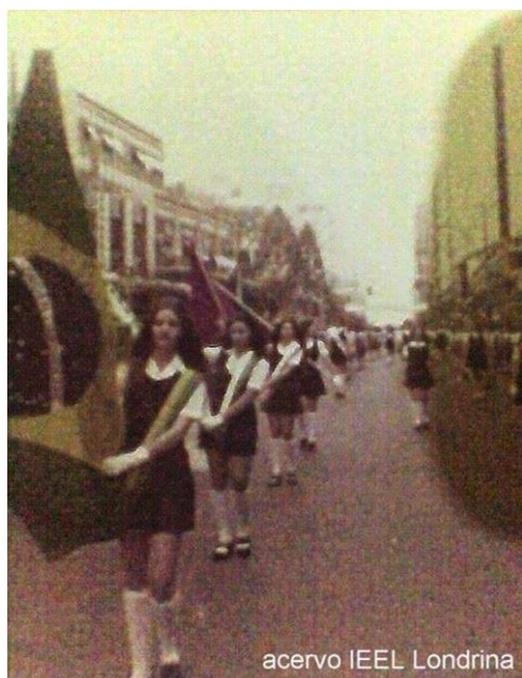
Os comportamentos e as posturas corporais nada mais são do que aspectos e materializações da estrutura emocional e da personalidade do indivíduo, sendo que ambos compõem e correspondem a uma estrutura social específica e a uma função que também é socialmente diferenciada. Os modos de ser e de se comportar ligados às mulheres professoras foram histórica e socialmente construídos e correspondiam a uma personalidade específica, que foi sendo definida no social. Então quando à mulher em processo formativo de professora fossem ensinadas as posturas *corretas* de se movimentar, a forma *adequada* de falar, o ritmo corporal e a desenvoltura que deveria possuir, para ela seria também ampliada a sua sensibilidade estética a ser internalizada e as responsabilidades públicas a serem praticadas. Isso como mecanismos de educar o corpo, a personalidade e a consciência da futura professora.

As atividades e práticas educativas complementares

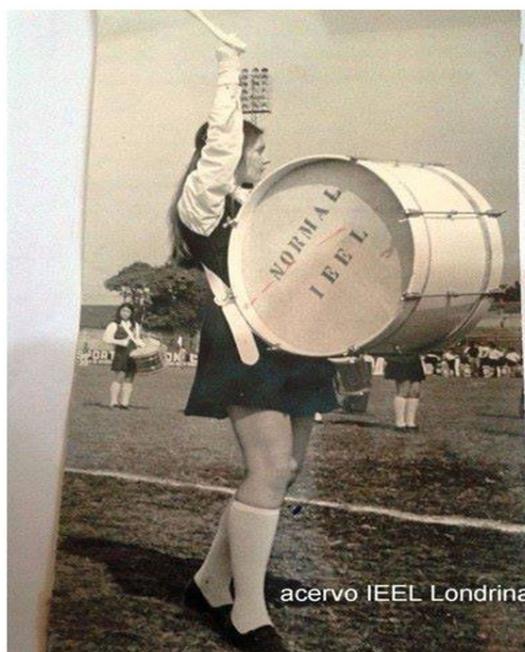
Indícios de práticas e atividades educativas complementares também foram encontrados nos documentos analisados. Evidencia-se a existência da Fanfarra na formação das professoras que tinham seus ensaios “[...] dois dias por semana com a responsabilidade e supervisão da professora Elizabeth, e mais um dia, totalizando três, a cargo da aluna chefe, Maria José” (IEEL, 1971-1977, p. 2) e a participação expressiva das alunas do magistério nos desfiles de 7 de setembro, “[...] sendo 120 alunas da Escola Normal entre 1ºs e 3ºs anos, formando dois pelotões, também serão as normalistas as portas e guardas bandeiras” (IEEL, 1971-1977, p. 10). A presença de comemorações e práticas cívicas e a celebração de datas emblemáticas são constantes na história da formação de professoras desde o início de século XX (Furtado, 2007).

No *Livro Ata do Departamento de Educação Física* (IEEL, 1971-1977), percebe-se que, na maioria das vezes em que o curso de magistério era mencionado, as referências vinculavam-se a deliberações em torno da participação/organização dos desfiles de 7 de setembro, hasteamento da bandeira em eventos e atividades cívico-educativas. Tal ênfase sugere que as mulheres em formação de professoras eram eleitas a serem apresentadas na linha de frente desses eventos e responsabilizadas pela sua organização e bom andamento. Ao serem *convocadas* a assumir esse papel tendo em vista a responsabilidade cívica, social e moral a elas atribuídas como mulheres e professoras, reforçavam-se nelas a importância da boa conduta, da atitude moral e da civilidade, assim como a importância do autocontrole do comportamento e das pulsões, uma vez que eram os exemplos morais e cívicos e representavam a escola.

Nas imagens a seguir é possível vislumbrar dois momentos como estes citados, o Desfile de 7 de setembro – no qual as alunas do magistério são as porta-bandeiras – e uma apresentação da Fanfarra, ambas em 1973 (na imagem também é possível verificar o teor sóbrio dos uniformes, anteriormente discutido).

Imagem 2 – Desfile 7 de setembroDESFILE DE 7 DE SETEMBRO
ANO DE 1973 IEEL Londrina

Fonte: (Formandas..., 2014a).

Imagem 3 – Fanfarra – 1973APRESENTAÇÃO ALUNA DO CURSO NORMAL
MAGISTÉRIO 1973 VGD

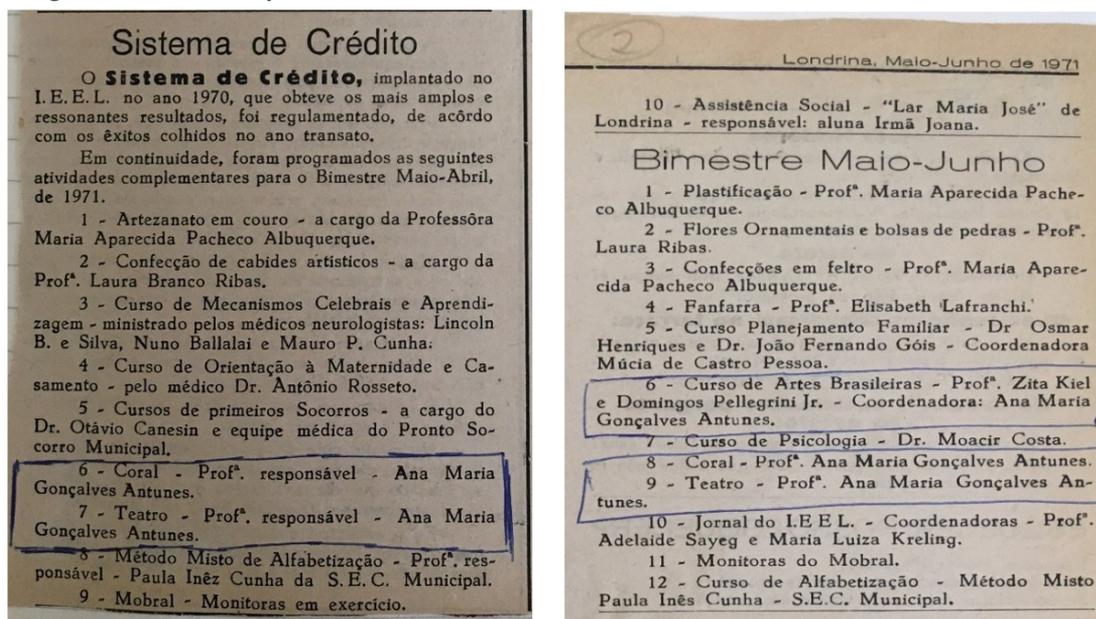
Fonte: (Formandas..., 2014a).

Segundo os registros anteriores, eram as mulheres em formação de professoras que deveriam assumir a responsabilidade nessas comemorações cívicas, sendo elas a figura social apresentada na linha de frente desses eventos. O fato é que as interdependências regiam a formação das professoras no contexto estudado tendo em vista a função social que iriam desempenhar e a importância de uma personalidade estável, autocontrolada e responsável para o empenho das atividades. Tais práticas escolares contribuíam para a internalização e naturalização dos comportamentos e posturas ditas educadas.

As alunas realizavam ainda atividades de teatro e coral, além da organização de jograis e apresentações musicais para as datas cívicas e comemorativas. Entende-se que essas práticas favoreciam a educação da corporalidade e sensibilidade na formação de professoras, uma vez que exigiam disciplina, autocontrole físico e mental dessas alunas, responsabilidade e comprometimento com as apresentações e ensaios agendados, além do aspecto formativo corporal e estético vinculado ao fazer teatral e musical em si, que demandava posturas corporais específicas, controle do corpo e da entonação da voz, atenção nas ações realizadas, delicadeza, desenvoltura e destreza nos movimentos. Tudo isso somado ao teor moral vinculado ao conteúdo das peças, que transmitiam valores muito específicos.

Outro destaque apresenta-se na imagem abaixo, que integra o *Livro ata do Departamento de Educação Musical* e se refere ao recorte de um jornal denominado *IEEL EM AÇÃO*, do período de maio/junho de 1971, a respeito do sistema de crédito para as alunas do Curso Normal:

Imagem 4 – Recorte de jornal – sistema de crédito



Fonte: IEEL, 1971, p. 3.

Ao examinar as atividades programadas para o sistema de créditos do Curso Normal, verificam-se os temas das atividades disponibilizadas para as alunas. Ressalta-se a oferta de atividades como artesanatos em couro, confecções de cabides artísticos, curso de orientação à maternidade e casamento, plastificação, flores ornamentais e bolsas de pedras, confecções em feltro, curso de planejamento familiar (IEEL, 1971). Essas atividades denotam outros objetivos formativos que não estão diretamente relacionados à prática docente; dentre eles, vinculados à maternidade, ao casamento e ao cuidado com o lar. Nota-se a necessidade do domínio de habilidades específicas que recaíam sobre a mulher, independentemente da sua formação profissional.

Tais práticas, voltadas à formação estética específica das professorandas, privilegiavam uma educação para a vida familiar de uma mulher dona de casa, esposa, mãe e, também, professora; partindo de uma educação do corpo que valorizava saberes e práticas vinculados ao lar e à maternidade. As mulheres em formação de professoras, nessa perspectiva, deveriam desenvolver e dominar habilidades manuais e artesanais que difundissem um gosto estético específico, ocupassem o tempo, a atenção e direcionassem e modelassem o seu pensamento. Reforçando, assim, padrões de docilidade e fragilidade

que – potencialmente – integrariam a personalidade dessas mulheres. Somado a isso, identificam-se os cursos voltados a orientar essas mulheres sobre casamento, maternidade e planejamento familiar a fim de que cumprissem e concretizassem sua função de esposa e mãe e internalizassem modos ideais e adequados de ser e de se comportar.

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

Não se pode desconsiderar ainda que esses cursos eram ministrados e inseridos em um sistema de créditos e, portanto, as alunas em formação de professoras poderiam escolher quais realizariam e quais não. Nem todas as mulheres realizavam esses cursos e, com isso, infere-se a existência de processos educativos com ênfases diferentes de acordo com as possibilidades – mesmo que limitadas – de escolhas das alunas. Entretanto, a grande quantidade de cursos com as temáticas mencionadas e ainda o teor do programa das disciplinas abordadas no tópico anterior indicam que a perspectiva educativa do corpo no IEEL estava vinculada ao aprimoramento do comportamento e da personalidade das futuras professoras, ensinando-as o autocontrole de seus comportamentos e emoções.

Considerando os tensionamentos e possíveis desvios entre as perspectivas educativas previstas e difundidas no processo de formação de professoras analisado e as possibilidades de as alunas questionarem e modificarem algumas dessas relações de poder vinculadas à disseminação de um padrão de comportamento e personalidade específico, há indícios – alguns apresentados no decorrer deste trabalho – que apontam para essa possibilidade.

Dentre eles destaca-se um registro do *Livro ata do Departamento de Educação Musical*, no qual as alunas do coral foram convidadas para apresentar em um programa da rádio da cidade. Entretanto, o evento aconteceria em um domingo das 13h às 14h, o que prejudicou a adesão das alunas pois, de acordo com a professora, “a maioria das alunas normalistas inscritas nesse crédito são casadas e tem filhos; alegavam que domingo os maridos irritar-se-iam com esta obrigação, além do horário também não ajudar, por ser na hora do almoço” (IEEL, 1971, p. 10).

A professora obteve êxito ao angariar alunas ao propor a isenção de três faltas ou de três comparecimentos ao crédito. A adesão de dezoito mulheres, após a intervenção da professora, indica a capacidade dessas mulheres em alterar algumas relações de poder e construir novas possibilidades de atuação, mesmo em condições que colocassem em choque responsabilidades vinculadas a outras figurações sociais das quais fazem parte, a saber, a família, o casamento e o lar. Com isso, admite-se que esse processo educativo da corporalidade e da sensibilidade da mulher em formação de professora não se caracterizou por um processo uniforme, mas foi sim atravessado por conflitos e tensionamentos que influenciaram diretamente na composição da personalidade e da corporalidade dessas alunas.



Considerações finais

Considerando a diversidade de práticas que influenciaram na educação do corpo das mulheres em formação de professoras no IEEL, na década de 1970, foi possível perceber que a formação prevista institucionalmente encontrava-se em consonância e direcionada a um padrão específico de conduta e de personalidade. Verificou-se a elaboração de um modo específico de ser e de se comportar enquanto mulher e professora tidos como socialmente adequado, que foi sendo ensinado por meio das diferentes frentes educativas oficiais que atravessaram a escola.

Entende-se que essas práticas integraram parte do processo educativo do corpo que caracterizou a dinâmica formativa das alunas no curso de formação de professores do IEEL no período estudado. Esse processo educativo do corpo abrangeu: a definição de um modelo de vestimenta adequada para essas mulheres e com isso a difusão da necessidade de uma personalidade específica e uma postura corporal também correspondente (séria, comportada, sem exageros e libertinagens); a definição de princípios e valores em relação às suas responsabilidades (assiduidade, comprometimento, passividade, obediência); a avaliação constante do comportamento e da personalidade das alunas, uma vez que qualquer desvio era visto como algo a ser corrigido ou punido; a delimitação das funções que deveriam exercer na escola e também no lar (higiene, limpeza, organização, cuidados); a formação corporal e psíquica em torno do que se esperava da mulher professora (desenvoltura, perfeição, recato, clareza, simplicidade e autocontrole corporal e emocional); uma formação estética visando a naturalização de uma sensibilidade específica (valorizando o autocuidado, o cuidado com o lar, a delicadeza por meio de cursos voltados ao artesanato e orientações vinculadas à maternidade e ao casamento) e uma formação moral e cívica em torno de práticas que exigiam da mulher responsabilidade, domínio das pulsões, aquisição dos hábitos e condutas esperadas e socialmente valorizadas – ser uma mulher decente, uma professora competente e responsável pelo lar.

Esses valores, princípios e modos de ser exaltados socialmente como ideais e adequados a essas mulheres perpassaram os diferentes momentos e as diversas práticas educativas nas figurações no IEEL. Por meio desse processo educativo, buscava-se instaurar nelas sentimentos e comportamentos específicos que definiriam gradualmente a personalidade e o padrão de conduta delas esperado. Todavia, não se pode desconsiderar ainda que existiram e aconteceram práticas subversivas nas quais se observa a tentativa de romper com alguns padrões ou até mesmo questionar práticas de ensino. Assim, apesar de limitadas em suas condições, relações de poder e interdependências, percebeu-se que essas práticas por parte das mulheres – mesmo que pequenas e pontuais – também existiram.

De fato, as mulheres em formação de professoras integravam diferentes figurações e, conseqüentemente, deveriam sincronizar distintos papéis sociais (mulheres, professoras, esposas e, possivelmente, mães de família) em uma sociedade ditatorial da década de 1970, admitindo ainda as diferenças na balança de poder existentes entre os sexos. Sendo assim, a personalidade e a consciência individual dessas alunas, juntamente com seus comportamentos e condutas, foram sendo constituídos e definidos socialmente – considerando o papel das próprias mulheres nesse movimento educativo –, respondendo



e harmonizando-se às diferentes demandas de relações que integravam e suas interdependências.

Considerando as limitações da pesquisa – que ficou restrita, em sua maioria, aos documentos oficiais da instituição investigada – não foi possível obter uma percepção mais abrangente dos diferentes aspectos que compuseram a dinâmica educativa, da corporalidade e sensibilidade da mulher, que se pretendeu pesquisar. Isso porque os documentos oficiais apresentam uma perspectiva e concepção específica em torno do processo educativo, que não necessariamente contempla e corresponde ao que efetivamente foi realizado e experienciado. Desse modo, com exceção dos pontos levantados no decorrer da análise, quase não foi possível aproximar-se de práticas que rompiam com esse padrão específico, ou que traziam alternativas de resistência em relação a eles – fato que não desconsidera a possibilidade de sua ocorrência e nem a importância dessas práticas na formação de corporalidade e sensibilidade das alunas.

Admite-se a urgência de pensar sobre o processo histórico que constituiu e integrou as diferentes dinâmicas sociais que compuseram a educação do corpo dessas mulheres em formação de professoras, compreendendo-o em seus tensionamentos e desvios. Ao apreender e se aproximar dos processos educativos dessas mulheres – previstos nas práticas institucionais da escola investigada –, observou-se suas perspectivas formativas, destacando como se configurou a imagem social do corpo da mulher professora. Para além disso, reforça-se a urgência em compreender e questionar atribuições sociais que ainda hoje são incumbidas às mulheres e que precisam ser repensadas, criticadas e, impreterivelmente, rompidas.

Referências

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. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

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

BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, fev. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11736>. Acesso em: 14 maio 2024.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO, Tony. História da educação do corpo: uma leitura com Norbert Elias. *In*: VIEIRA, Ana Flávia Braun; FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo de (org.). **Norbert Elias em debate**: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. 1. ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 137-157.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO, Tony. Uma mulher decente, uma professora competente: práticas de educação do corpo na formação de professoras (IEEL, década 1970). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-35, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5tSLwhYdT7SmKFHb4jZXkQJ/>. Acesso em: 14 maio 2024.



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

ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. *In*: WEILLER, Vera (org.). **La civilización de los Padres y otros Ensayos**. Bogotá: Norma 1998. p. 199-249.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FORMANDAS e docentes de 1973 (Magistério) – IEEL – Londrina-PR. **Foto postada na linha do tempo**. Facebook. 2 maio 2014a. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=871273049565582&set=g.657159474294188>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FORMANDAS e docentes de 1973 (Magistério) – IEEL – Londrina-PR. **Foto postada na linha do tempo**. Facebook. 2 maio 2014b. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=871272966232257&set=g.657159474294188>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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

GALAK, Eduardo; SOUTHWELL, Myriam. Processos e tensões da democratização na educação estética na Argentina: a Revista de Educación entre os anos 1960-1970. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-19, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66756. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66756>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GUSMÃO, Daniela Cristina Frediani. **Ideais de homem civilizado veiculado nos livros didáticos de educação moral e cívica (1969-1986)**. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, p. 33-48, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018178522>.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Londrina: IEEL, 2019.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Atos oficiais – setor técnico – administrativo – corpo docente: 1970-1978. v. 1. Londrina: IEEL, 1970-1978a.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Atos oficiais – setor técnico – administrativo – corpo docente: 1970-1978. v. 2. Londrina: IEEL, 1970-1978b.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Atos oficiais – setor técnico – pedagógico – corpo docente: 1978-1985. v. 1. Londrina: IEEL, 1978-1985.



IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Currículo 2º grau – IEEL – Londrina: 1973. v. 2. Londrina: IEEL, 1973.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Estrutura funcional técnico administrativo: 1973 a 1980. Londrina: IEEL, 1973-1980.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Histórico 1972/1980 – grades curriculares. Londrina: IEEL, 1972-1980a.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. IEEL – livro ata – 01 – Comissões Especiais. Londrina: IEEL, 1970-1985.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de Documentação Histórica**. Livro ata do Departamento de Educação Física. Londrina: IEEL, 1971-1977. (Manuscrito)

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de documentação histórica**. Livro ata do Departamento de Educação Musical: 1971. Londrina: IEEL, 1971. (Manuscrito)

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de documentação histórica**. Proposta geral ordinária 1º grau; 2º grau. 1974-1984. Londrina: IEEL, 1974-1984.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de documentação histórica**. Proposta ordinária de educação física – 1º e 2º grau / ano letivo de 1974. Londrina: IEEL, 1974.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de documentação histórica**. Relatório da Coordenação Administrativa – período de 1973 a 1979 – setor de bens móvel e imóvel. Londrina: IEEL, 1973-1979.

IEEL. Instituto Estadual de Educação de Londrina. **Arquivo de documentação histórica**. Sistema de avaliação – primeiro e segundo: 1972-1980. Londrina: IEEL, 1972-1980b.

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

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos; FERNANDES, Gyna de Ávila; JESUS, Luciano Jorge. “Gesticulação nobre, sympathica e attitude digna”: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1 (28), p. 221-242, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38781>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINEAU, Pablo. Historiografia educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: um balanço (que se tem conhecimento) incompleto. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, 2018, v. 18 DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>.

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



SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.205>.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um “projeto” de exegese moral: teoria crítica e história. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 225-245, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 389-408, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200007>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. esp., p. 21-49, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

VEIGA, Cynthia Greive. The body's civilisation/decivilisation: emotional, social, and historical tensions. **Paedagogica Historica**, v. 54, p. 20-31, 2018.

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: Universidade São Francisco, 2001.

Recebido em: 01.04.2024

Aprovado em: 13.05.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

Mariana Montagnini Cardozo é doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. É docente da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores.

Tony Honorato é doutor pela Universidade Estadual Paulista; docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina; bolsista PQ-CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores.