

# **Meninas punidas: a educação por meio do castigo no preventório de Araguari, Minas Gerais (1950-1965)**

Elizabeth Figueiredo de Sá

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

## **Resumo**

Os preventórios foram criados para abrigar crianças, com pai/mãe com hanseníase. Neste artigo o objeto de estudo é o Educandário Eunice Weaver, preventório instalado em Araguari – Minas Gerais, no ano de 1952. Tem como objetivo analisar as práticas de punição física e/ou simbólica contra meninas – a singularidade do corpo e da subjetividade – residentes nesta instituição, entre os anos 1950 e 1960. A pesquisa seguiu a orientação metodológica da história oral, ao utilizar entrevistas com três irmãs que residiram no preventório. O aporte teórico se ancora em autores como Bosi (1994), Goffman (1987), Meihy (2002) e Foucault (2016). Os resultados apontam que, no Preventório Eunice Weaver de Araguari (1950-1965), a punição física e simbólica foi utilizada como instrumento de disciplinamento dos corpos femininos, deixando marcas de vergonha e silenciamento que moldaram subjetividades. Ao mesmo tempo, as memórias revelam pequenos gestos de resistência e solidariedade entre as meninas.

Palavras-chave: Preventórios. Meninas. Pedagogia do castigo. Araguari, MG.

## **Punished girls: education through punishment at the Araguari preventative center, Minas Gerais (1950-1965)**

## **Abstract**

Preventative centers were created to shelter children whose father or mother had leprosy. In this article, the object of study is the Eunice Weaver Educational Institution, a preventative center established in Araguari, Minas Gerais, in

1952. The aim is to analyze the practices of physical and/or symbolic punishment against girls – the uniqueness of the body and subjectivity – residing in this institution between 1950 and 1960. The research followed the methodological guidelines of oral history, using interviews with three sisters who resided at the preventative center. The theoretical framework is based on authors such as Bosi (1994), Goffman (1987), Meihy (2002), and Foucault (2016). The results indicate that, at the Eunice Weaver Preventive Center in Araguari (1950-1965), physical and symbolic punishment was used as an instrument to discipline female bodies, leaving marks of shame and silencing that shaped subjectivities. At the same time, the memories reveal small gestures of resistance and solidarity among the girls.

Keywords: Preventative centers. Girls. Pedagogy of punishment. Araguari, MG.

## **Niñas castigadas: la educación mediante el castigo en el preventorio de Araguari, Minas Gerais (1950-1965)**

---

### 2

#### **Resumen**

Los preventorios fueron creados con el propósito de acoger a niños y niñas cuyos padres o madres padecían de hanseniasis. En este artículo, el objeto de estudio es el Educandario Eunice Weaver, preventorio instalado en Araguari – MG, en el año 1952. Tiene como objetivo analizar las prácticas de castigo físico y/o simbólico contra niñas – la singularidad del cuerpo y de la subjetividad – residentes en esta institución, entre los años 1950 y 1960. La investigación siguió la orientación metodológica de la historia oral, mediante entrevistas con tres hermanas que residieron en el preventorio. El aporte teórico se basa en autores como Bosi (1994), Goffman (1987), Meihy (2002) y Foucault (2016). Los resultados indican que, en el Preventorio Eunice Weaver de Araguari (1950-1965), se utilizó el castigo físico y simbólico como instrumento de disciplina de los cuerpos femeninos, dejando marcas de vergüenza y silenciamiento que moldearon subjetividades. Al mismo tiempo, los recuerdos revelan pequeños gestos de resistencia y solidaridad entre las niñas.

Palabras clave: Preventorios. Niñas. Pedagogía del castigo. Araguari, MG.

## Introdução

A história da educação do Brasil tem dado muita atenção ao cotidiano nas instituições escolares, em especial às práticas pedagógicas: agentes, ações, tempos, lugares, motivações, etc. Um dos eixos de análise se concentra na prática das punições, como característica da escolarização elementar, ao menos, até os anos 1970.

Com a ampliação das pesquisas sobre instituições educativas, as pesquisas têm mostrado uma prática do uso do castigo e/ou punições em instituições não escolares, como no caso das Casas da Criança, creches, internatos, orfanatos e, dos preventórios.

Os preventórios, especificamente, tinham finalidades distintas dos orfanatos e similares, voltados para a criança abandonadas e desamparadas, como no caso das deixadas nas rodas dos expostos (Marcilio, 2016). Nestes, o público interno não era necessariamente órfão, mas corria risco de sê-lo por força das circunstâncias: a epidemia de hanseníase. De início, a ida para tais instituições presumia permanência temporária; duraria o tempo do tratamento de pai, mãe e/ou responsáveis. Porém, era traumática, pois presumia a retirada compulsória das crianças do convívio familiar.

Evidentemente, se tratava de exclusão do convívio social amplo para um convívio social confinado, que afetava quase exclusivamente a classe trabalhadora (cidade e campo), grande parte analfabeta e, sobretudo do meio rural. As famílias com doentes de hanseníase ficavam vulneráveis à ignorância e, conseqüente, à falta de conscientização sobre doenças e riscos de contágio. Deste modo, quando a autoridade encaminhava as crianças de uma determinada família para um preventório, está pouco podia fazer contra a decisão; afinal, os doentes eram igualmente confinados em colônias.

Assim, parece não ser exagero dizer que aos preventórios, foi encaminhado um público infanto-juvenil oriundo de contextos já marcado socialmente: o de gente pobre, que já experienciava a exclusão do aparato educacional ou da saúde pública.

O preventório, para crianças suscetíveis de contraírem hanseníase em casa, surgiu em Minas Gerais em meados dos anos 1930. Nos anos de 1940 é possível ver elementos de um ideário eugenista e higienista na

institucionalização preventorial, quando o lema do governo nacionalista se voltava para formar uma pátria de genes ótimos para *corpos fortes e saudáveis* (Viana, 2009; Parada, 2005). Logo, os corpos fora dos padrões estipulados de normalidade – o corpo deficiente, o corpo desabrigado, o corpo adoentado, o corpo desamparado, o corpo mais vulnerável, como o de meninas residentes em preventórios – se sujeitavam à supervisão de padrões de conduta, ao controle de atitudes e gestos, enfim, à punição: o castigo por *desvios*. Tudo em nome da assistência e beneficência sociais.

Nesse sentido, a objetiva deste artigo volta-se para práticas de punição física e/ou simbólica contra meninas – a singularidade do corpo e da subjetividade – residentes no preventório de Araguari, Minas Gerais, entre os anos 1950 e 1960. Pretende-se examinar o funcionamento de tal instituição, procurando perceber como eram tratadas as condições biológicas, como a menstruação e a enurese, desencadeadas por fatores psíquicos.

Associados a questões ainda pouco discutidas e compreendidas pela população em geral, o sangue do fluxo menstrual e a urina incontida por razões emocionais da faixa etária, eram passíveis de sofrerem intervenções rigorosas consideradas educativas. Para tal, pretendia-se educar pelo exemplo, via castigo público, que elevasse ao máximo o sentimento de vergonha pela humilhação sofrida. Supostamente, assim se disciplinavam comportamentos para a docilidade e obediência (tanto quanto a reação e resistência).

Tudo se articula atrás de uma fachada, elaborada de tal modo que a punição era invisível para os de fora e o era porque as marcas deixadas ficam mais no plano da subjetividade: da memória, da lembrança insistente; numa palavra, porque era violência simbólica.

A violência simbólica é aquela forma de coerção *invisível* que se exerce *com a cumplicidade* daqueles que a sofrem. É a violência suave, insidiosa, muitas vezes *disfarçada sob formas de educação*, orientação ou tradição, que leva os dominados a ver o mundo – e a sua posição nele – como naturais e justas (Bourdieu, 1998, p. 47, grifo nosso).

No caso das meninas no preventório, uma variável se acresce: o papel do gênero tal qual o discute Scott (1991). Impõe-se como *sine qua non* à compreensão do processo de institucionalização (educativa) no Brasil

do século XX, pois era o corpo das meninas o mais sujeito ao controle e à rigidez, mais facilmente domável e enquadrável em um ideário moral de feminilidade e pureza.

Nesse sentido, as seguintes questões se impuseram como ponto de partida: Como as meninas agiam para evitar os atos disciplinares voltados para a educação de seus corpos? Que efeito o castigo e outras experiências podem ter tido na vida delas após saírem da instituição, em especial como adultas? Tais indagações permeiam, portanto, a constituição de identidades femininas em ambientes institucionais de exclusão social onde se interligavam: classe social e gênero, ideologias políticas, médicas, educacionais e religiosos.

Assim, pretende-se entender de que modo a educação fundada na conformação e obediência dos corpos à regra afetava a formação da subjetividade – a cosmovisão – e as formas de agir na vida adulta – a vida do presente. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi analisar os impactos de práticas educativas centradas no uso do castigo: a inculcação do medo em favor da obediência; a punição como elemento central do processo de desenvolvimento de meninas institucionalizadas.

Para tal, a pesquisa se vale de relatos orais de três irmãs da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Protagonistas de uma história de resistência, reação e esperança (ao lado de outras irmãs e irmãos), relataram como foi viver em um ambiente que era o avesso da vida familiar no meio rural. Este exercício exigiu recorrer à história oral (Thompson, 2002) como método de pesquisa e produção de fontes, inspirado em Bosi (1994, p. 9), pois, na expressão da autora, se trata da memória de “pessoas velhas”.

No conjunto, a história oral vai além do levantamento de informações para a produção de fontes, pois se torna instrumento – e lugar, no caso do texto – para se valorizar e se veicular a memória de pessoas com muita experiência de vida histórica e subjetiva.

Os textos resultantes das entrevistas foram lidos e analisados interpretativamente como discursos; ou seja, “[...] uso de linguagem como forma de prática social [...]”, como “modo de ação”. Pelo discurso, o sujeito atua no mundo e sobre o mundo: influencia, induz, convence, persuade o outro (Fairclough, 2008, p. 91); noutros termos, tal qual “[...] prática de linguagem

[...]”, o discurso “[...] medeia a relação entre o homem e a sua realidade natural e social constituindo-o e a sua história [...]” (Orlandi, 2001, p. 19); isto é, medeia as relações das pessoas entre si, com demais seres e os objetos mediante usos e intenções. Igualmente, o discurso pode ser de grupos, instituições e agentes em suas inter-relações (Mainguenau, 1997). Enfim, pensar no discurso supõe fazer o confronto do dito com o não dito; e do dito com o referente: a realidade objetiva, extradiscursiva; sobretudo, supõe alinhar a intenção de análise em princípios, instrumentos e técnicas da análise do discurso (escrito). Evidentemente, se trata de um escrutínio para se construir uma *compreensão histórico-contextual educacional*, e não só dos discursos.

## Entre abandono e prevenção: institucionalização, cuidado e educação da infância

6

Desde o fim do século XIX, foram adotadas medidas de assistência e proteção de crianças em situações de risco. Nos decênios seguintes até décadas de 1970 e 1980, a institucionalização da infância e adolescência foi posta em prática em vários tipos de instituição: abrigos de menores, casas da criança, internatos, orfanatos etc. (Marcilio, 2016). As razões foram do abandono e da orfandade à prevenção de doenças contagiosas, além de práticas diversas afins a cuidados de saúde e à educação (escolar). Essas ações estavam fortemente associadas às estratégias de regulação social de certos segmentos populacionais da cidade (classe operária e estratos próximos da miséria) e do campo (a classe trabalhadora rural) (Carvalho, 2012).

Até o fim da Primeira República, as condições da saúde do país seriam postas à prova por epidemias diversas (Marcilio, 2020). Afora a gripe espanhola, de efeito devastador, mas de duração rápida (cerca de seis meses), havia a tuberculose, que matava muito desde meados do século XIX. Não por acaso, o combate à doença, via confinamento (segregação), entrou no rol das preocupações republicanas. São Paulo se destacaria nesse quesito com o trabalho de uma liga de assistência social filantrópica, a qual em 1904 lançaria o movimento “Obra de preservação dos filhos dos tuberculosos pobres”, com apoio de damas da sociedade paulista. O intuito era acolher

a prole de pais e mães doentes em um *preventório* na cidade de Bragança Paulista (Bertolli Filho, 2001).

Os esforços republicanos não bastariam para criar formas de lidar com os problemas de saúde e resolvê-los. Por consequência, não só passariam ao governo pós-revolução de 1930, mas ainda se ampliariam por conta do aumento de casos de hanseníase e da constatação de um grau elevado de mortalidade infantil. Por um lado, o problema da hanseníase seria abraçado com mais vigor e trabalho pela iniciativa filantrópica; e a mortandade seria tratada pelo governo federal. Em discurso de janeiro de 1931, Getúlio Vargas se referiu aos problemas que pretendia resolver (Sá; Ribeiro, 2024). Era preciso investir na instrução pública primária e secundária, assim como no ensino profissional e, sobretudo, na garantia de público para eventuais escolas e vagas a serem abertas.

Um passo central para se dirimir o problema da educação escolar foi criar um ministério para a área. Essencialmente, o órgão passou a cuidar da organização do setor com intenção de fazer o que até então não havia sido alcançado; em especial quanto a um sistema educacional nacional e um projeto de desenvolvimento progressivo (Horta, 1994). A fim de tratar da saúde pública infantil, entre os anos de 1939 e 1940 foi criado e estabelecido um Departamento Nacional da Criança para suprir demandas afins ao cuidado materno e infantil, inclusive iniciativas no ensino (Sá; Ribeiro, 2024).

Subjacentes às intenções do governo Vargas, estavam intenções de formar cidadãos de sentimento patriótico-nacionalista intenso, alinhado nos valores do Estado Novo e comprometido com a ideologia de trabalho/trabalhador: a de ser útil à pátria. Tal contexto de educação escolar e cuidado com a infância seria permeado por uma visão de ser humano de grande vitalidade física (Prado, 1982). Assim, a importância de educar se aliava a de melhorar a saúde desses indivíduos que se imbuiriam de tal cosmovisão em nome do desenvolvimento do país. A importância da educação foi enfatizada em discursos oficiais; ao mesmo tempo, refletia a autoridade do regime político em nome de uma saúde pública que fosse moralizante e ideologizada (Horta 1994; Silva, 2019).

Restava o problema da hanseníase, que afetava a infância: quando não com a perda de pai/mãe que sucumbiam à doença, então com um

tipo de orfandade compulsória: sua saída do convívio familiar para evitar contágio. Muitas vezes, a saída se tornava definitiva porque pai e/ou mãe doentes morriam. Assim, enquanto o governo Vargas se articulava em torno da educação e saúde na infância, pessoas como Eunice Weaver, em Juiz de Fora, se lançavam em uma campanha de suporte a essa prole que se via sem pai e mãe na primeira infância e pré-adolescência.

Mulher devotada à causa da hanseníase, Weaver se uniu a mulheres com seu mesmo perfil e ajudou a fundar uma instituição de filantropia em Minas Gerais em prol de tais crianças. Talvez, inspiradas nos preventórios criados para a prole de pessoas doentes de tuberculose, as filantropas conceberam um modelo de preventório e o instalaram em 1935, em área rural de Belo Horizonte. Ali seriam acomodadas crianças identificadas como em situação de risco com base em registros sanitários (postos de saúde e profilaxia, hospitais, casas de saúde) (Carvalho, 2012; Ribeiro; Araújo; Sá, 2025).

Em 1939, o governo se tornou “parceiro” da federação com o projeto de difundir o preventório pelo país. Eunice Weaver ficou à frente do movimento (Santos, 2011; Lima, 2009). Visitou cada capital para articular a obtenção de um terreno, a formação de uma associação feminina de assistência e o início uma campanha permanente de arrecadação de fundos (Carvalho, 2012; Curi, 2002; Schumaer; Brasil, 2000). Assim, os preventórios se associaram às colônias – um “bairro” só para doentes bem longe da cidade. Além da doença, o que os unia era a presença compulsória. Pais e mães reportados com hanseníase iam para uma instituição; suas crianças, para outra, em nome da prevenção e do cuidado infantil. É como disse Goffman:

O confinamento total elimina todos os suportes familiares e sociais da identidade do indivíduo. O interno passa a ser fabricado pela instituição, sua personalidade é desfeita e, em seu lugar, se instala a identidade institucional (Goffman, 1987, p. 17).

Noutras palavras, a internação é institucionalização porque sujeita o público interno a uma vida programada, monitorada e controlada; normas e regras são aceitas como orientação de ações e decisões individuais. A conduta se ajusta à privação de liberdade e à padronização de comportamentos.



A difusão plena de tal instituição total veio só após a queda do Estado Novo, para durar até mais ou menos o fim dos anos 60; e mais ou menos nos mesmos moldes, quaisquer que fossem o regime de governo: democracia ou ditadura. Por exemplo, a Lei nº 610, de 13 de janeiro de 1949, onde se prescreveu que crianças sob cuidados “em preventivos” terão acesso a “ensino *primário e profissionalizante* e receberão *orientação moral e cívica* além de participarem de atividades recreativas adequadas” (Brasil, 1949).

Após atrair a atenção e ação do governo Vargas como objeto de difusão, o preventório passou a ser orientado por uma ideologia em que o trabalho assalariado e seu universo se tornaram uma marca discursiva que levava a uma retroalimentação ideológica, pois era instância para a propaganda governamental. Ao preventório, seria atribuída uma função no projeto de governo varguista como instituição não só sanitária, mas ainda escolar primária e profissional. Suas unidades não seriam apenas locais de cuidados médicos; também funcionariam como instrumentos de controle social e moral, para moldar indivíduos à obediência desde a infância, conformá-los às normas de uma sociedade dita normal e sã e fazê-los se conformarem com tais normas. Por trás de fachadas sugestivas de um acolhimento humano mediante promessas de autoridades sanitárias, a realidade era de violência simbólica de início e física depois. As crianças eram separadas da família de forma abrupta e com corte severo dos vínculos sociais essenciais para receberem afeto caloroso e crescerem com um senso de que pertenciam a uma família mesmo dentro da instituição.

Ao fim e ao cabo, a aplicação das leis levou a um aumento expressivo no número de crianças aos preventórios, em que se tornavam sujeitos institucionalizados; mas em uma lógica avessa à vida na instituição família, ou seja, marcada por conduta regrada. Comportamentos individuais e grupais, além de horários e atividades, estavam sob restrição, rigidez e controle. Conforme destacam Ribeiro, Araújo e Sá (2025, p. 15), mais que “[...] afastadas da convivência com seus pais [...]”, as crianças foram “[...] sujeitas a uma rotina caracterizada por punições, constrangimentos e atividades não remuneradas [...]”. Assim, embora em tese fossem justificados o cuidado e a proteção a crianças em situação vulnerável, esta não era sem imposição

severa de manifestações do poder disciplinar, a exemplo da punição. Isso ia contra certo discurso oficial sobre o preventório como segundo lar.

## **Preventório de Araguari: vigiar para punir, resistir para reagir**

Essa perspectiva da prática se destaca aqui no caso do Educandário Eunice Weaver, denominação dada ao preventório de Araguari, MG, estabelecido em 1952. A instituição resultou da ação conjunta do Estado com organizações filantrópicas e segmentos da sociedade civil; o contexto era ainda de certo ideário higienista e moralista sobre a relação com a infância. Eunice Weaver desempenhou papel crucial na campanha de criação e do esforço conjunto entre governo e instituições filantrópicas. Liderou iniciativas de arrecadação de fundos e de parcerias com autoridades estaduais para garantirem o financiamento e a manutenção; tal qual no contexto mais amplo da ação sociofilantrópica.

10 O preventório instalado seguiu certa filosofia assistencial que se pode chamar de sistêmica, pois tinha diretrizes nacionais, rígidas na medida do possível. Eunice Weaver visitava com frequência cada preventório para acompanhar o funcionamento, ou seja, se certificar de que diretrizes eram seguidas (Ribeiro; Araújo; Sá, 2025). Em Araguari, o preventório se constituiu na perspectiva de ser autossustentável em certa medida; isto é, produziria e fabricaria como ações não só pedagógicas, mas ainda de geração de renda e subsistência. Com isso, não dependia de relações diretas e frequentes com gente da cidade. Esse contato era dificultado mais ainda pela área onde estava situado: a sete quilômetros da cidade. A intenção é que fosse uma instituição de atendimento regional, de modo que as cidades vizinhas que encaminhassem crianças em situação de risco à instituição contribuíssem para a construção de novos pavilhões. Tudo sob ordem de autoridades médicas e assistenciais locais com base em critérios sanitários e morais segregacionistas.

Assim, o preventório de Araguari se constituía mais ou menos como a instituição social delineada e teorizada por Goffman (1987): a total. A separação entre público interno e o mundo social externo era total; e, na identidade a ser construída como sujeito institucionalizado – a moldagem

pela norma do confinamento –, até mesmo crianças admitidas aos 3 anos de idade estavam sujeitas a vigilância e disciplinamento.

As instituições totais exercem um controle abrangente sobre a vida dos internos, impondo-lhes rotinas padronizadas, regras rígidas e práticas disciplinares que reconstróem sua identidade. O indivíduo ingressa com um eu anterior, mas pouco a pouco é moldado por um sistema que redefine quem ele é, o que deve fazer e como deve sentir (Goffman, 1987, p. 22).

A fachada do acolhimento institucional escondia um sistema rigoroso de observação e disciplina segundo a caracterização feita por quem lá viveu. O pretexto de proteger da contaminação e preparar para uma vida melhor através de atividades educativas e formação profissional se relativizava em função da prática, da vida cotidiana do público interno; em função de rotinas tais quais punição corporal e castigo humilhantes por causa de situações embaraçosas para as meninas, em vez de manifestações de afeto, atenção e cuidado. A lógica era a da obediência rigorosa, do silêncio e da contenção do choro – numa palavra, da repressão e da censura. Era instituição cuja fachada de acolhimento institucional escondia um sistema rigoroso de observação, controle e disciplina.

Tal compreensão se projeta nas memórias partilhadas por três irmãs que viveram no Educandário Eunice Weaver por quase seis anos e cuja tônica em suas falas é de uma vida duplamente dolorosa: pela retirada abrupta do seio familiar e pela vida no preventório, que era o avesso do lar. A lógica da punição corretivo-educativa permeava o “sistema” associada à imposição violenta do medo e de outros sentimentos simbólico-repressores e nocivos ao desenvolvimento emocional (psíquico, da personalidade).

Foi preciso sensibilidade no ato de escuta das vozes historicamente caladas; ou seja, para fazer as irmãs entrevistadas evocarem memórias de um período tão marcante em suas vidas. Essa atitude se apoiou no aporte da história oral como método e parâmetro ético para tratar e valorizar subjetividades e experiências de pessoas que ficaram invisíveis nos registros oficiais (Portelli, 1997; Meihy, 2002). Mesmo que suas memórias evoquem uma experiência traumatizante ao contarem eventos passados, as irmãs se

projetam como personagens protagonistas de sua história, posição que lhes foi negada à época e que, depois, caiu no limbo do passado.

Contudo, fazê-las evocarem sua memória – conforme Bosi (1994) – pode ter o efeito de ajudá-las a reverem o passado, de maneira que o que se conta passa a ter uma ressignificação, um sentido novo se inscreve na experiência vivida. Nesse caso, a memória representaria um meio de resistência e afirmação de uma identidade mesmo quando ressuscita vivências sufocadas pelo tempo e silenciamento social. Ao serem lembradas e verbalizadas tal qual memória, as experiências podem ser revistas de modo em que há o sentido do dito em função da memória e há um sentido novo para quem relembra e conta. Daí a importância da história oral tal qual a vê Portelli.

A diferença entre história oral e outras formas de documentação não está unicamente no uso das fontes orais, mas sim na natureza do discurso oral: subjetivo, parcial, com memória seletiva. *As falas não nos dizem apenas o que aconteceu, mas o que as pessoas pensam que aconteceu*, e isso é essencial para entendermos as experiências vividas e os sentidos atribuídos por quem as narra (Portelli, 1997, p. 63, grifo nosso).

12

Com efeito, quando as irmãs dizem o que pensam que aconteceu, o dito delas vem carregado não só da lembrança do passado; mas também da experiência do presente em que evocam memória, a qual interfere na seleção das lembranças. Novos sentimentos são acrescentados às lembranças, tanto quantos novos sentidos. Assim, o que foi motivo de raiva um dia pode ser dito com um filtro em que a raiva se evanescer totalmente por força, por exemplo, da maturidade: da seleção de sentimentos que importam mais à medida que a vida avança; por força de vivências mais significativas e mais valiosas que sentimentos como frustração, mágoa, ódio e afins.

Por outro lado, o sentido inicial de dada experiência pode se cristalizar ainda mais quando lembrado. “Nas lembranças que persistem, vive o essencial de cada existência, sobretudo aquelas que se inscrevem no tempo da infância, quando o mundo deixa marcas definitivas” (Bosi, 1994, p. 39); isso é particularmente relevante em situações traumáticas durante a infância.

No caso das irmãs, essa memória da infância que persiste diz, justamente, do momento impactante da dissolução do núcleo familiar, ainda que

temporária. Em 1959, a hanseníase da mãe levou à separação da família, e a prole infante deixou o município de Ituiutaba, MG, para residir no preventório de Araguari, onde ficariam até 1965.

Muito do que disse Bosi se expressa no relato da partida dito pelas irmãs: “Até hoje não consigo esquecer. Isso permanece vívido em mim [...] minha mãe chorando e meu pai acenando adeus com as mãos. Ficaram gravadas vividamente em minha mente” (N, 2023). O instante da despedida – de lágrimas – se mantém, então, como lembrança não só enraizada, mas ainda privilegiada na evocação: é imagem representativa do processo; sobretudo porque se refere ao primeiro movimento de mudança na vida delas – a institucionalização. Talvez seja o que Portelli (1997) chamou de “veracidade subjetiva” da lembrança.

Certamente, a experiência dos momentos ruins no preventório se tornou memória tão fixa e vívida quanto à despedida da família; ou seja, está igualmente na formação da identidade das irmãs (Bosi, 1994). É o caso das experiências associadas à conduta individual interna, sujeitada a um ambiente regulado, onde a ação na vida cotidiana e no funcionamento da instituição era alvo de vigilância e controle ostensivos e rígidos. Na prática, se traduzia na pedagogia do castigo e da culpa (Foucault, 2016; Solazzi, 2007; Longo, 2002), na qual um julgamento unilateral de dada ocorrência impunha, como medida educativa, a punição pública (internamente).

Os relatos das irmãs reiteram um exemplo de tal pedagogia.

Eu costumava fazer xixi na cama lá. Então, eles pegavam o lençol da minha cama e colocavam na minha cabeça [...] e me colocavam na frente da fila do refeitório. [...] Quando eu tive acidentes noturnos, eles puxaram o lençol da minha cama e colocaram em volta da minha cabeça [...] e eu fiquei na frente da fila no refeitório. [...] Eu costumava ter acidentes noturnos, e eles pegavam o lençol para colocá-lo sobre a minha cabeça. Depois me fizeram ficar na fila do refeitório com ele assim enquanto todos observavam (Z, 2023).

Não sabíamos como lidar com aquela peça de roupa suja [de sangue menstrual]. Se os meninos percebessem que estávamos menstruadas, seríamos alvo de piadas. Eu escondi as peças de roupa na bolsa por medo e vergonha. Não tinha onde lavá-las. [...] A diretora exhibe os paninhos sujos das garotas na frente de

todos. E costumava dizer “Você é descendente de pessoas com lepra”. [...] Era muito humilhante... A diretora expunha as roupas sujas das moças na frente de todos (D, 2023).

A irmã Z é a mais nova; D, a irmã do meio. São donas de uma fala fluente e firme, sem hesitações e titubeios; exceto quando a memória evocada exigia mais exercícios de lembrança, ocasiões em que se perguntavam sobre se era fato mesmo o que haviam lembrado. Embora aludam a ocorrências que aparentemente eram corriqueiras (em que pese o efeito de coibição como resultado da punição), suas falas têm consequências para a reflexão sobre a institucionalização de crianças, inclusive a escolar. Dialogam com questões sociais que têm ocupado muitos estudiosos. Dizem de uma escala de temas e assuntos que vão dos traumas de infâncias ao exercício do poder disciplinador, imposto por meio da vigilância e da punição aos “desvios”: a pedagogia do castigo; o poder disciplinador.

As falas referem sujeitos – meninas, meninos e diretora; posições hierárquicas internas em situações humilhantes determinadas pela diretora e expostas ao riso de internos; relações sociais – criança sendo punida por gente adulta como medida educativa. Quando vistos nesse prisma, podemos pensar que os meninos ocupavam lugar similar ao da diretora no momento dos atos vexatórios: eram observadores; igualmente, demais pessoas que estivessem no refeitório.

Incompreensível a todos, o objeto motivador da punição vem a público com elementos de violenta: o lençol molhado sendo *puxado e arrancado* da cama para envolver a cabeça da menina; então o gesto evolui para tortura: obrigar o olfato a sentir o odor fétido.

A perversidade da situação se mostra mais ainda quando se pensa mais conceitualmente no problema da enurese, incluído nos padrões e distúrbios do sono. Não é incomum em crianças com idade já suficiente para desenvolver o controle da bexiga (3-5 anos); e ocorre com mais incidência entre meninos acima dos 5 anos. A maioria dos casos se resolvem até por volta dos 8 sem ajuda especial. Por isso, pais e mães devem ser esclarecidos e tranquilizados de que se trata de algo comum e passageiro. Além disso, visto que as causas fogem ao controle da criança, ela não deve ser punida. A persistência da enurese tende a se associar a autoestima baixa

e a outros problemas afins, inclusive como manifestação de luto (Papalia; Feldman, 2003); pode derivar também de outros “abalos emocionais excessivos” (Guimarães, 2003, p. 182), como mudança brusca na rotina familiar, a exemplo de “internamento no hospital. O que se requer é confiança e não repressão” (Guimarães, 2003, p. 183). Parece cabível ver na irmã mais nova alguém que passou por um abalo emocional forte: a mãe doente, a separação da família, a internação no preventório. Todavia, o problema que devia ser encarado como parte normal do crescimento era considerado uma falta merecedora de punição porque não se compreendia a causa.

Também incompreensível a todos, a menstruação se aliava à enurese noturna como motivo para punição pública, embora com violência mais discreta. A ignorância chegava ao extremo de não se saber como cuidar nem da higiene da roupa manchada de sangue; tampouco a educação sobre higiene pessoal do preventório criava condições para tal aprendizado. Antes, as meninas que menstruavam não só não sabiam, ainda, lidar com o fluxo, como também não tinham condições de se instruírem nem lugar para cuidarem da própria roupa. É como se fosse um tipo de *arranjo perverso* para serem pegadas com a roupa suja e, exatamente por isso, serem submetidas à punição pública; afinal, a diretora cobrava das meninas algo que não tinham de modo nenhum e as punia por não terem.

Nesses momentos, os meninos igualmente ocupavam lugar privilegiado de observadores a serem animados pela humilhação. E ao todo se acrescia a violência simbólica das imagens e das palavras: o sangue supostamente sujo e impuro e o rótulo de filhas de “gente leprosa”, dito pela diretora.

Crianças pequenas, as irmãs de Ituiutaba haviam sido expostas a riscos ao seu desenvolvimento psíquico e físico no momento em que estavam mais frágeis – a infância. Logo, tudo que lhes acontecesse do ponto de vista negativo tendia a ter um efeito mais severo em tal desenvolvimento, a ponto de comprometer a vida delas como adultas diante de desígnios como o matrimônio e a maternidade. No momento de mais fragilidade como ser humano em desenvolvimento, foram sujeitadas a uma educação orientada pela violência física e simbólica: a exposição de seus corpos como alvo de escárnio e humilhação pública – origens de sentimentos como vergonha, raiva e ódio, passíveis de se cristalizarem como traços da personalidade adulta. Assim, a

fragilidade da infância era acentuada pela exposição à crítica, que se transformava em espetáculo educativo: a humilhação pública dava uma lição à transgressora e um recado claro às demais. Como afirma Foucault (2016, p. 14), “O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário”.

Mary del Priore (2011) se refere à abordagem educativa da vergonha, em que o corpo foi meio para impor disciplina aos indivíduos. A historiadora examina como a vergonha pública era utilizada tal qual método educacional na infância disciplinada no Brasil. A estratégia foi mais intensamente aplicada às mulheres, que desde jovens foram instruídas a serem recatadas, obedientes e controladas em suas ações. O objetivo era criar sujeitos obedientes produtivos com imputação de castigo e internalização de culpa e medo relacionados com a exposição pública.

No preventório, o objetivo do castigo era mais que corrigir comportamentos: era moldar indivíduos obedientes que internalizavam sentimentos de culpa e submissão. Nesse sentido, se alinhava na perspectiva de constituição e funcionamento da instituição escolar no país.

16

A escola construiu, ao longo da história, um saber moral sobre o corpo feminino. Um corpo que deveria ser contido, vigiado, adestrado. As meninas foram educadas para o silêncio, para o pudor, para o autocontrole. A naturalização da vergonha diante das funções corporais foi um dos instrumentos mais eficazes de docilização (Della Piazza, 2012, p. 89).

Na escola contemporânea, o *status* da instituição pode ser este: local de construção do conhecimento e socialização, tanto quanto lócus-meio de controlar o corpo das meninas, particularmente em relação à sexualidade, à higiene e à moralidade (Louro, 1997).

É nesse contexto educativo que o corpo das meninas era alvo no preventório, ainda mais vulneráveis às normas de conduta. A punição por molhar a cama à noite ou pela roupa manchada na menstruação visava não apenas corrigir um desvio, mas ainda ensinar uma lição sobre quem dar ordens de como devia ser e quem as obedecia, sobre quem gritava e quem baixava a cabeça, sobre quem ria e quem chorava. Se com a “[...] vivência de gênero [...]” referida por Scott (1991, p. 86): criadas, atribuídas e imputadas características simbólicas ao corpo da mulher que legitimam a



submissão dela como virtude feminina. Isso porque “[...] diferenças de gênero são construídas [...]” por meio de práticas sociais que “refletem” e “mantêm as relações de poder”; ou seja, a construção da diferença ocupa o cerne de estratégias legitimadoras da desigualdade, logo o gênero se torna “[...] campo primário dentro do qual ou por meio do qual o poder é articulado [...]”.

Nesse sentido, no preventório, a disciplina era ainda mais rigorosa, dados os padrões morais ligados ao gênero: à sexualidade e aos cuidados com o corpo, assim como ao tempo de permanência. Se às meninas eram necessárias – tal qual diz Scott (1991, p. 86) – “habilidades especiais” para lidarem com ser corpo, então a educação que recebiam não as provia; antes, as exigia, com coerção e submissão. Provinda da direção, tal lógica de condução da vida no preventório nos leva a Foucault (2016), à sua concepção em que punição e vigilância expressam algo maior: o exercício do poder disciplinar sobre o corpo físico, que é obrigado a se moldar segundo certas posturas e maneiras, inclusivas o estar, o andar e o falar, assim como a cosmovisão que guia o existir material de cada pessoa.

Segundo o autor, nos estabelecimentos de detenção do século XX ocorriam práticas de disciplina física e simbólica de maneira indissociável. A pretexto de proteção e educação moral do público interno, se estabelecia um sistema de monitoramento e correção dos corpos. Conforme discutido por Foucault (2016), eram dispositivos disciplinares que influenciavam os gestos cotidianos dos sujeitos detidos. Em tal ambiente, a forma de existência presumia a violência explícita para se exercer o controle sistemático e constante dos corpos. Quando exercido com punições físicas em público, o controle se torna tática de disciplinamento dos corpos em locais fechados (Foucault, 2016).

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. *A disciplina aumenta as forças do corpo* (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). O corpo torna-se força útil apenas quando é, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 2016, p. 135, grifo nosso).

Com efeito, no preventório, a disciplina – imposta por regulamento – era infligida para “docilizar” os corpos: os rebeldes e os não; com violência ora física, ora simbólica, às vezes ambas em um gesto só. Subjacente a tal poder disciplinar, estava a figura da diretora – o corpo forte da diretora.

Todavia, o aumento da força do corpo em virtude da disciplina pode ter um efeito contrário: o da resistência e da reação, mediante pequenos gestos associados à astúcia e nem um pouco ao uso da força. É o que relato das irmãs deixa entrever. Verbalizaram lembranças de ações de solidariedade e resistência entre as internas, mesmo sob monitoramento e chance de serem punidas.

Assim, o que parecia ser educação se resumia a um treinamento social destinado a manter uma estrutura desequilibrada: meninas aprendiam a obedecer para servir sem questionar ou resistir. Conforme Pinto (1994), isso seria traço do ensino destinado às mulheres no Brasil a intenção de moldá-las para cumprirem um papel social sempre próximo do doméstico-passivo.

As irmãs, porém, não esmoreceram. Procuraram quebrar a regra atuando nas frestas do controle. Ciente de que a irmã mais velha havia achado um jeito de resolver as consequências da enurese, D se dirigia ao dormitório dela para lhe dizer que tinha molhado o lençol.

“Madrinha! Eu fiz xixi na cama”. Aí, ela [N] pegava, ia lá na minha cama, tirava o meu lençol que molhou, nós íamos lá no banheiro, ela dava uma enxaguada nele, jogava na pedra e pegava o lençol da cama dela e levava e punha no meu [colchão], porque eles não iam procurar na cama dela, porque ela não estava acostumada a fazer xixi. Aí, de madrugada, antes de todo mundo acordar, ela ia lá, catava o lençol e punha na cama dela, pra eles não fazerem aquilo comigo. Punha assim, na frente de todo mundo (D, 2023).

Com efeito, N cuidava das irmãs menores, preservando-as de punições mediante gestos de perspicácia, mesmo sob risco. Seu senso de proteção era enfático.

[...] eu brigava, eu quebrava o pau, falava [...] como eles dizem: “me mata, mas que eu vou proteger ela eu vou”. [...] Eu defendia as meninas que sofriam *bullying* [...] Eu estava em revolta. Parecia que havia uma grande revolta dentro de mim (N, 2023).

A atitude da irmã mais velha parece ecoar a ideia das “infraestruturas da resistência” referidas por Scott.

As formas cotidianas de resistência raramente se manifestam em confrontos abertos, mas sobrevivem em *práticas encobertas, dissimuladas*, que minam silenciosamente a dominação. São *gestos discretos* — recusa, ironia, *solidariedade clandestina* — que expressam uma política invisível dos oprimidos (Scott, 2005, p. 24, grifo nosso).

Ao rever o que via e fazia, N deixa claro o quanto ressignifica sua lembrança pela experiência ao reconhecer marcas do que passou. Sua reelaboração exemplifica o valor da história oral ao protagonismo individual que cada pessoa tem em sua história. Em seu protagonismo, N assume o papel da heroína: a irmã mais velha defensora das meninas mais novas. Nesse sentido, o atributo “madrinha” deixa entrever as consequências de suas ações para a subjetividade delas: não perder e fortalecer o senso de família deixado em Ituiutaba. A irmã-madrinha era a força do afeto fraternal que representa a resistência em escala menor.

19

## **Quando a memória educa: ouvir para (re)escrever a história**

As memórias das três irmãs revelam que a pedagogia do castigo, sem o teor de um recurso meramente corretivo, constituiu-se como tecnologia disciplinar (Foucault, 2016) aplicada de modo particular aos corpos femininos, em conformidade com um ideário moral e higienista que legitimava a submissão e o silenciamento naquele contexto histórico. Ao expor publicamente práticas, como a enurese e a menstruação, a instituição transformava experiências íntimas em cenas de humilhação pública, convertendo a vergonha em ferramenta educativa (Della Piazza, 2012; Scott, 1991). Entretanto, ao mesmo tempo em que disciplinava corpos, esse regime gerava frestas para pequenas resistências, gestos de solidariedade e manutenção de vínculos afetivos, em consonância com as formas cotidianas de resistência, como apontadas por James Scott (2005). Nesse sentido, a história oral (Portelli, 1997; Bosi, 1994) não apenas resgata vozes silenciadas, mas permite compreender como a memória reelabora a experiência traumática e a reinscreve

como resistência, assim como expõe práticas que não se manifestam explicitamente nos documentos oficiais.

Ao trazermos a público histórias marcadas por momentos de silêncio imposto, procuramos mostrar como a pedagogia do castigo como medida da educação institucional se entrelaça com o gênero do corpo castigado e a exclusão social em forma de controle que anulavam identidades pessoais. Fica claro como certos métodos de educação foram influenciados por valores moralizantes enraizados em discursos de saúde pública e normas de gênero que visavam controlar e conformar o corpo a padrões de pureza, docilidade e submissão. Punições físicas, humilhação pública, restrição da sexualidade e supressão de laços afetivos formavam um ambiente no qual a dor era parte do processo educativo.

Assim, este estudo de intenção histórica reconhece o lado negativo da filantropia institucional: aquele em que a caridade e o apoio perpetuavam desigualdades sociais, naturalizando formas de violência e estruturas sociais de exclusão. Dos relatos orais, emanaram uma compreensão mais profunda da experiência como fonte genuína de conhecimento do passado ao revelar sentimentos que interferem nos significados e não se mostram em outros registros do passado. A história das irmãs registra punições passadas e constrangimentos, além de revelar como suas vivências influenciaram suas identidades ao internalizarem valores como obediência, pudor.

De fato, as marcas deixadas nos corpos das meninas não são físicas, ou seja, são invisíveis aos olhos; mas saltam aos ouvidos quando as irmãs relatam suas memórias. Moldam uma compreensão atualizada do passado, em que entram novos componentes de significação porque as irmãs são “[...] fonte viva da história ao recordarem [...]” (Meihy, 2002, p. 15, grifo nosso); logo, se transformam. Assim, se a história da educação brasileira tem capítulos marcados pela violência institucionalizada que ainda afeta diretamente as pessoas, então é importante que sejam “lidos” com a atenção devida para que possam produzir sentidos, inclusive o da denúncia. Paira um silêncio sobre sofrimentos vivenciados, como se fossem as “memórias subterrâneas” referidas por Pollak (1989): ficam suprimidas, mas sem serem esquecidas.

## Referências

BERTOLLI FILHO, Claudio. **História social da tuberculose e do tuberculoso**: 1900-1950. São Paulo: Editora Fiocruz, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. Lei nº 610, de 13 de janeiro de 1949. Dispõe sobre as medidas de profilaxia da lepra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 15 jan. 1949. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1949-1958/10610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1949-1958/10610.htm). Acesso em: 28 maio 2025.

CARVALHO, Keila Auxiliadora. **Colônia Santa Izabel**: a lepra e o isolamento em Minas Gerais (1920-1960). 2012, 245f. (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CARVALHO, Marta Machado. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da escola republicana (1889-1930). 4. ed. Bragança Paulista: Edusf, 2012.

CURI, Luciano Marcos. **“Defender os sãos e consolar os lázaros”**: lepra e isolamento no Brasil 1935/1976. 2002. 231f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

D. **Entrevista**. Arquivo de áudio. Ituiutaba (Minas Gerais), 23 jul. 2023.

DELLA PIAZZA, Maria Isabel Moura. **A pedagogia da disciplina**: saberes sobre o corpo feminino na educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUIMARÃES, Deocleciano (org.). **Dicionário de termos médicos e de enfermagem**. São Paulo: Rideel, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LIMA, Zilda Maria. Ações de combate à lepra no Estado Novo: o caso de Fortaleza. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Associação Nacional de História, 2009.

LONGO, Cristiano. **A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes**: o olhar de autores de livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000). São Paulo: Leditora, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**: 1726-1950. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Breve visão sobre as epidemias na história do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 119-28, out./dez. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

N. **Entrevista**. Arquivo de áudio. Ituiutaba (Minas Gerais), 23 jul. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: AMGH, 2003.

PARADA, Maurício. Corpo e Poder: a criação do Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde (1937/1945). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/Associação Nacional de História, 2005.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Mulher, família e educação no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1994.

POLLAK, Michael. História, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3. p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A história oral como gênero literário. In: THOMPSON, Paul. **Vozes do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Assistir e educar: o Departamento Nacional da Criança e suas ações em Cuiabá-MT (1940-1948). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 46, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2024.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAUJO, Brenda Maria Dias; SÁ, Elizabeth Figueiredo. "Acolher, educar e encaminhar na vida": o preventório Eunice Weaver e a formação escolar profissional de filhas/filhos de pais/mães hansenianos (Araguari, MG, 1952-65). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 24, p. 1-19, jan./dez. 2025.

SANTOS, Vicente Saul. Filantropia, poder público e combate à lepra (1920-1945). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 253-74, dez. 2011.

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil – de 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Zahar-Brasil, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1991.

SCOTT, James. Formas cotidianas de resistência camponesa: uma crítica à teoria da revolução. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 13-44, 2005.

SILVA, Daniela Teles. Eugenia, saúde e trabalho durante a Era Vargas. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, v. 1, n. 33, p. 190-213, ago./dez. 2019.

SOLAZZI, José Luiz. **A ordem do castigo no Brasil**. São Paulo: Imaginário, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VIANA, Luiz Roberto Serralheiro. **A educação física na Era Vargas**: a concretização da identidade moral e cívica brasileira e a formação da mão de obra. 2009. 122f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

Z. **Entrevista**. Arquivo de áudio. Ituiutaba (Minas Gerais), 23 jul. 2023.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Figueiredo de Sá  
Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Programa de Pós-graduação em Educação  
Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5861-7535>  
E-mail: elizabethfsa1@gmail.com

24

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da  
Educação Brasileira  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>  
E-mail: betania.laterza@gmail.com

Recebido em 15 set. 2025

Aceito em 6 out. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.