

**A ESCOLA DOMÉSTICA E O 'APERFEIÇOAMENTO DA MÃE DE FAMÍLIA':
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE CONTROLE DA FEMINILIDADE (NATAL, 1911-
1914)**

**THE ESCOLA DOMESTICA AND THE 'HOUSEWIFE IMPROVEMENT':
DISCURSIVE PRACTICES OF A FEMININITY CONTROL (NATAL, 1911-1914)**

**LA ESCOLA DOMÉSTICA Y LA 'PERFECCIÓN DE LA MADRE DE LA FAMILIA':
PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE CONTROLAR LA FEMINIDAD (NATAL, 1911-
1914)**

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos
azemarsoares@hotmail.com
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0000-0003-0015-415X>

SOUZA, Vitória Diniz de
vitoriaddesolza@gmail.com
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<https://orcid.org/0000-0003-0486-4423>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar o projeto de escolarização feminina desenvolvido e implementado pela Escola Doméstica, instituição de ensino doméstico localizada na cidade de Natal. Dessa maneira, foram analisadas duas fontes, o Programa Geral de Ensino (1911) e o Discurso Inaugural (1914), para compreender o funcionamento dessa escola como um dispositivo de controle e disciplinarização da feminilidade por meio de uma análise do discurso de inspiração foucaultiana. Nesse sentido, foi possível perceber como esse projeto idealizava construir uma feminilidade condizente com os valores burgueses da modernidade, pautados em um ideal de 'aperfeiçoamento da dona de casa', tornando-a racionalizada e visando produzir novas sensibilidades.

Palavras-chave: História da Educação. Escola Doméstica. História da Feminilidade. Práticas Discursivas.

ABSTRACT: This article aims to analyze the female schooling project developed and implemented by Escola Doméstica; a domestic education institution located in the city of Natal. Thus, two sources were analyzed, The General Teaching Program (1911) and the Inaugural Discourse (1914) through a Foucauldian discourse analysis to understand the functioning of this institution as a controlling device for discipline the

femininity. Therefore, it was possible to comprehend how this project idealized to build a femininity consistent with the modernity bourgeois values, guided by an ideal of “housewife improvement”, making her rationalized and aiming to produce new sensibilities.

Keywords: History of Education. Escola Doméstica. History of Femininity. Discursive practices.

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo analizar el proyecto de escolarización femenina desarrollado e implementado por Escola Doméstica, una institución de educación doméstica ubicada en la ciudad de Natal. De esta forma, se analizaron dos fuentes, el Programa de enseñanza general (1911) y el Discurso inaugural (1914), para comprender el funcionamiento de esta escuela cómo un dispositivo para controlar y disciplinar la feminidad a través de análisis del discurso desde la perspectiva de Michel Foucault. En este sentido, tratamos de entender cómo este proyecto idealizó construir una feminidad en línea con los valores burgueses de la modernidad, basada en un ideal de “perfeccionar a la madre de la familia”, racionalizándola y con el objetivo de producir nuevas sensibilidades.

Palabras Claves: Historia de la Educación. Escola Doméstica. Historia de la Feminidad. Prácticas Discursivas.

1 INTRODUÇÃO

Já dissemos destas columnas o valor social da Escola Doméstica e a influencia que ella se destina a exercer no progresso de nossa terra, remodelando-a sobre as bases do aperfeiçoamento da mãe de família, consciente de seu destino e preparada para exercer inteligentemente sua preponderancia na sociedade moderna [sic]. (BREVE..., 1914, p. 4).

No início do século XX, a educação escolar era interpretada como um mecanismo de aprimoramento das capacidades humanas e de formatação do indivíduo às demandas da sociedade. Isso não quer dizer que todas as pessoas recebessem o mesmo tipo de educação, como é possível perceber no trecho acima. Para as mulheres, a educação escolar era diferente da dos rapazes; para elas, era preciso uma educação que aprimorasse os ‘dotes’ de mãe de família. Sendo assim, as mulheres sofreram, ao longo do tempo, processos de ‘aperfeiçoamento’ peculiares, planejados em torno de um ideal de feminilidade associado a certas imagens que permeavam o imaginário popular, como a ‘rainha do lar’, a ‘dona de casa’ e a ‘mãe de família’. Isso é decorrência das múltiplas camadas de discursos produzidas ao longo do tempo sobre o feminino, que acabaram por instituir uma relação naturalizada entre a mulher e o espaço doméstico. Então, o que foi a Escola Doméstica? Uma escola



para formar 'donas de casa', criada no início do século XX, que recebia alunas de diferentes lugares do Brasil e foi muito influente na sociedade potiguar.

Em vista disso, o objetivo deste texto é analisar o projeto de escolarização feminina desenvolvido e implementado pela Escola Doméstica, localizada na cidade de Natal, no recorte temporal que vai de 1911 a 1914. E, dessa maneira, observar dois aspectos principais: como esse projeto idealizava construir uma feminilidade condizente com os valores burgueses da modernidade, pautados em um ideal de 'aprimoramento da dona de casa', os quais almejavam edificar uma mulher do lar, racionalizada e profissional; e como visava produzir novas sensibilidades acerca do feminino, do corpo e do espaço doméstico, baseadas em conhecimentos 'científicos' da área interdisciplinar de Economia Doméstica.

A Escola Doméstica¹ é uma instituição de ensino privado da cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, criada em 1911 pela Liga de Ensino do Rio Grande do Norte² e inaugurada em 1914. Inicialmente, funcionava em frente à Praça Augusto Severo, no Bairro da Ribeira, sendo posteriormente transferida, em 1954, para a Avenida Hermes da Fonseca, no Bairro do Tirol. Essa escola foi inspirada na *Escola Normal pour la formation d'Institutes d'Écoles Menagère de Fribourg*, no Cantão Suíço, e idealizada por Henrique Castriciano³ após sua viagem à Europa em nome do governo do Estado. Henrique Castriciano, ao conhecer as escolas suíças, ficou impressionado com a forma como vinham sendo educadas as meninas nesse país. Na Suíça, o ensino doméstico era obrigatório para as moças após a conclusão do equivalente ao ensino primário. Assim, Henrique Castriciano via nessa obrigatoriedade uma conquista e acreditava que, investindo na educação doméstica escolarizada, um país como o Brasil poderia se igualar àquilo que ele considerava um país 'civilizado'. Por isso, ao chegar em território brasileiro, entrou em contato com o

¹ São utilizadas na documentação duas formas de nomeá-la, ora como Escola Doméstica de Natal, ora apenas como Escola Doméstica. Foi mantida a segunda nomenclatura ao longo do texto, por ser a mais comumente utilizada.

² A Liga de Ensino do Rio Grande do Norte é uma instituição privada sem fins lucrativos criada por Henrique Castriciano e por outros homens da elite potiguar em 1911. Seu objetivo inicial era 'auxiliar' o Estado em questões relacionadas ao ensino, prioritariamente na educação feminina.

³ Henrique Castriciano de Souza (1874-1947) foi um intelectual e político potiguar. Sua atuação na imprensa foi significativa, sobretudo no jornal A República, no qual conseguiu veicular suas ideias acerca da educação feminina no Estado.



governador e outros homens da elite potiguar, com os quais formou a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte e montou uma escola inspirada no modelo europeu.

A educação doméstica escolarizada se enquadrava nos padrões legais do ensino profissional (RIO GRANDE DO NORTE, 1917) e era destinada às meninas de 15 anos, após a conclusão do ensino primário. Os conhecimentos escolares eram divididos entre as matérias 'intelectuais' (português, aritmética, história, inglês, francês, música etc.) e as matérias 'técnicas' (cozinha, corte e costura, lavanderia, leiteria, ordem do lar, jardinagem etc.), e o diploma equivalia à formação de 'dona de casa'. A duração do curso variou ao longo dos anos; inicialmente, durava cinco anos, mas oscilou entre cinco e seis anos durante as décadas seguintes.

A pesquisa apresentada neste texto se enquadra nos pressupostos epistemológicos da história cultural e se insere na temática da história da educação, que não se resume apenas à escolarização. Desse modo, o ensino é considerado uma etapa fundamental da formação humana; e a escola, um espaço de formação e inculcação de valores, marcado por desigualdades e hierarquias entre os alunos, bem como entre estes e os que não podem frequentá-la (LOURO, 2003), sendo responsável por produzir modos de subjetivação e performatividades. Por isso a escolha da abordagem dos estudos de gênero para entender como os valores acerca da feminilidade são significados em determinado tempo e em determinada sociedade.

Gênero é uma categoria analítica utilizada para reconhecer a dimensão cultural em que se baseiam as diferenças entre os homens e as mulheres. Segundo Louro (2003, 2008, 2019), a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, empreendidas de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

Nesse sentido, compreende-se a instituição escolar como um dispositivo, a partir da perspectiva de Agamben (2005), que, ampliando a discussão proposta por Michel Foucault, compreende dispositivo como qualquer coisa que tenha, de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente as prisões, os manicômios, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas e as medidas jurídicas mas também a caneta, a escritura, a literatura, a



filosofia, a agricultura, os computadores e os telefones celulares. A própria linguagem pode ser considerada, talvez, o mais antigo dos dispositivos.

Metodologicamente, este artigo se fundamenta em uma análise documental, reconhecendo que documento histórico é qualquer objeto transformado pelo historiador em fonte de pesquisa. Dessa maneira, atribui-se ao documento o *status* de documento/monumento (LE GOFF, 1990). Além disso, o documento só pode ser analisado na qualidade de discurso, pois o passado já não existe mais, sobrevivendo apenas os discursos sobre ele produzidos em outros tempos. Por isso, foram utilizadas ferramentas da análise do discurso, inspirada nos escritos de Michel Foucault (1999). Ao elaborar *A ordem do discurso*, o autor afirma que não se pode falar sobre tudo e, portanto, para que alguma coisa possa ser enunciada, nomeada e comentada, existem procedimentos de exclusão e interdição. As interdições que atingem esse discurso revelam a sua ligação com o poder. Para que ele seja dito, é preciso que sua enunciação parta de um lugar autorizado, de um lugar de poder que o legitime e cause um efeito de verdade. Apesar da aparente dispersão desses discursos, existe uma coerência, uma ordem subjacente a eles, embora nem sempre perceptível. Sendo assim, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos, que têm por função dominar seu acontecimento aleatório (FOUCAULT, 1999).

Biroli (2006), ao discutir questões relacionadas à história, ao discurso e ao poder em Michel Foucault, afirma que essa ordem do discurso não apenas produz restrições ao que se diz mas também controla os enunciados que devem ser ditos e repetidos em certas circunstâncias. Esses procedimentos teriam como efeito a rarefação dos discursos (das possibilidades do dizer) e também das formas de positivação que produziram o verdadeiro, o sensato e, de modo mais geral, o que é dizível em circunstâncias específicas. Trata-se ainda de descrever o funcionamento dessa massa de discursos desencontrados que constituem os objetos e os aprisionam em um conjunto limitado de técnicas que permitiriam abordá-los, que constituem enunciados e aprisionam seus efeitos em sistematizações científicas ou nos modelos de expressão e da intenção (BIROLI, 2006).

Escolheu-se como fontes a serem problematizadas neste artigo o *Programa Geral de Ensino da Escola Doméstica*, elaborado em 1911, e o *Discurso Inaugural da*



escola, publicado no Jornal A República,⁴ em setembro de 1914. Assim, analisou-se as suas implicações na produção de um modelo de ensino que tinha como objetivo desenhar um padrão de feminilidade que exercesse sobre as alunas o poder de inculcar valores e modos de subjetivação.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS DISCURSOS SOBRE O ‘APERFEIÇOAMENTO DA MÃE DE FAMÍLIA’

Discursos sobre o ‘aperfeiçoamento da mãe de família’ e o ‘lugar da mulher’ se tornaram praticamente um dos lemas da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, estando presentes em pronunciamentos, propagandas e notícias. Mas o que seria esse aperfeiçoamento? Na verdade, nesse período, permeava o imaginário social a crença de que a mulher possuía certos atributos naturais, relacionados ao lar, à sensibilidade, à docilidade, ao cuidado e à maternidade. Eles eram reforçados por outros discursos, como o médico, o filosófico e o político, que, em suma, regularmente reafirmavam essa posição do feminino. A ideia de aperfeiçoamento estava relacionada a uma espécie de reforço desses atributos e dessas características consideradas femininas. Para esses homens, isso só seria possível por meio da escolarização e de uma modificação na socialização das meninas, que deveriam, a partir desse momento, aprender novas formas de exercer a sua ‘função’ no mundo enquanto mulheres.

Com a modernidade e o processo de urbanização vivenciado pelas principais cidades brasileiras, iniciativas desse tipo começaram a se proliferar. Muitos homens da elite, que atribuíam a si mesmos o *status* de intelectuais, acreditavam na necessidade de educar a ‘mãe de família’. A mulher ganhava uma nova função nesse momento, a de redentora da família. Em meio às transformações no comportamento feminino e em suas novas formas de sociabilidade, com o aumento da presença das mulheres nas cidades, um novo discurso começou a ser delineado: o da importância da mulher no lar, que, como ‘mãe de família’, deveria contribuir para a construção de

⁴ O jornal A República foi fundado por Pedro Velho de Albuquerque Maranhão em 1889 e tornou-se um dos principais veículos de difusão da República recém-instalada no Estado. Ele era o jornal oficial do governo estadual e publicava notícias da cidade e de seus moradores (MORAIS, 2005).



uma nova sociedade, uma função tão digna quanto a do homem, que, diferentemente dela, circulava nos espaços públicos.

Henrique Castriciano era um desses homens; observador, ouvia as reclamações de muitas mulheres em relação à ausência de escolas femininas, preocupadas com as restrições ou os constrangimentos que as meninas suportavam ao dividirem espaços dominados por meninos. A vigilância sobre a conduta feminina e a manutenção da sua virgindade prejudicavam aquelas que tinham interesse nos estudos, que eram punidas com a proibição de circular nesses espaços, devido ao receio constante do contato entre meninos e meninas. Henrique Castriciano acreditava que a educação feminina deveria ser universalizada, por isso o seu interesse em conhecer as escolas da Europa. Ao entrar na Escola Doméstica de Fribourg, na Suíça, viu-se tão encantado com os métodos empregados nesse lugar, que procurou reproduzir no Brasil após o seu retorno.

A *Escola Normal pour la formation d'Institutices d'Écoles Menagère de Fribourg* foi criada em 1898 e era destinada à formação de instrutoras para as escolas domésticas. Sua criadora, Mme. Marie Sophie Emile de Gottrau-Wetteville, segundo Lima (2004), possuía fortuna própria e empregou seus próprios bens, além de doações de terceiros, para construir a escola. Aparentemente, além de ser uma mulher da alta sociedade suíça, possuía o apoio de pessoas influentes, pois, em maio de 1904, foi promulgada uma lei que tornou obrigatória às jovens moças a frequência em cursos domésticos.

No século XIX, as Escolas de boas maneiras já eram comuns na Europa e recebiam moças de todos os lugares, sendo as francesas as mais reconhecidas. No entanto, a novidade agora se encontrava na reorganização do que seriam os conhecimentos ensinados para as meninas, que se expandiram para uma base mais científica e direcionada ao exercício do trabalho doméstico. Com o tempo, as escolas domésticas se espalharam por toda a Europa, ganhando notoriedade em países como França, Suíça, Alemanha e Bélgica. Elas se organizavam em diferentes tipos, e as mais comuns eram as ambulantes e as rurais. No caso da escola suíça visitada por Henrique Castriciano, ela era destinada às moças das classes média e alta, para a formação como professoras de ensino doméstico ou governantas. Dessa escola



vieram a primeira diretora da Escola Doméstica de Natal, Héléne Bondo, e sua assistente, Jeanne Negulesco.⁵

Os conhecimentos ensinados nessas escolas pertenciam à Economia Doméstica, área que se difundiu no Brasil durante a primeira metade do século XX. Amaral (2002) reitera que a área de estudos interdisciplinares de Economia Doméstica surgiu na Europa, durante o século XIX, com forte ênfase no movimento higienista, vigente à época da Revolução Industrial, no qual ela foi incluída enquanto conjunto de conhecimentos técnicos das áreas de alimentos, saúde, higiene, puericultura, vestuário e habitação. Por meio de programas de valorização da família proletária, este movimento visava à maximização da qualidade de vida da família, tendo sido utilizado pelos 'terapeutas familiares' para a manutenção do 'espírito doméstico' da mulher. A instrução feminina, portanto, passou a ser reivindicada tanto para capacitar a mulher para o mercado de trabalho quanto para que ela desenvolvesse bem as atividades domésticas. Assim,

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

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

⁵ Não foram encontradas muitas informações sobre essas duas mulheres, apenas que eram nativas da Romênia e foram contratadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte para auxiliar na elaboração do programa escolar e dirigir a escola.



Um dos argumentos utilizados por Henrique Castriciano na defesa da escolarização feminina era a importância de ensinar as mulheres a serem mães. Mesmo que nesse período se acreditasse na ‘vocação’ feminina para a maternidade, com o desenvolvimento da medicina, os médicos e os sanitaristas passaram a fazer duras críticas às mulheres e a atribuir a elas a responsabilidade pelas altas taxas de mortalidade infantil.

Perrot (2005), em estudo sobre o trabalho feminino na França, afirma que as tentativas de profissionalização havidas no século XX queriam homologar a existência de “profissões de mulheres”. Seus organizadores, desejosos de melhorar a qualidade do serviço que esperavam das mulheres, impuseram suas exigências ao modelo de escolarização vigente à época. Nesse sentido, a história do trabalho doméstico entre as duas guerras ilustra esse processo de feitura da ‘dona de casa’, uma profissional formada por meio de um ensino doméstico baseado na mecanização e na organização científica do espaço e do tempo, que transformou a cozinha em laboratório, e a ‘dona de casa’ em ‘engenheiro tayloriano’.

As mudanças provocadas pela urbanização e pela industrialização mudaram as relações familiares no início do século XX, trazendo desafios para as mulheres. Esse aspecto foi tratado pelo então presidente da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, Francisco de Sales Meira e Sá,⁶ em seu discurso de inauguração da escola, em setembro de 1914:

A vida social de hoje, cada dia mais intensa, exige actividade methodica e seria orientação positiva. Nesse conflicto vital cabe à mulher a tarefa mais nobre e difficil, pois que a ella é confiada a organização da casa, compreendendo os cuidados dispensados ao esposo, aos filhos e aos domésticos [sic] (MEIRA E SÁ, 1914, p. 9).

A predominância de discursos acerca da ‘tarefa da mulher’ na sociedade moderna demonstra os conflitos presentes nesse contexto, marcado pelo aumento demográfico das cidades e por maior presença das mulheres nas aglomerações urbanas, desejosas de ocupar outras funções no mercado produtivo. Por isso, na fala

⁶ Francisco Sales de Meira e Sá nasceu em Sousa (PB), em 1856. Filho do ex-presidente da província do Rio Grande do Norte Olinto José Meira de Vasconcelos, exerceu as funções de deputado estadual, senador, vice-governador, desembargador do Superior Tribunal de Justiça e juiz federal. Também foi um dos criadores da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, em 1911, e seu presidente na época da inauguração, em 1914, tendo falecido em 1920 (PEIXOTO, [201-?]).

de Francisco de Sales Meira e Sá, identifica-se a defesa da necessidade de uma 'orientação positiva' às mulheres diante dos desafios dessa nova sociedade. Em meio a essas transformações, eram reafirmados constantemente o 'lugar da mulher' no lar e a sua nobre 'missão', principalmente a organização da casa e os cuidados para com o marido e os filhos. Era um modelo de feminilidade que resistia às modificações nas relações familiares, mantendo o padrão burguês de família nuclear, que encontrou seu ápice, nas décadas seguintes, na figura da 'rainha do lar', presente em propagandas de alimentos e eletrodomésticos (PINSKY, 2012). Quando, por fim, cita os "cuidados aos domésticos", Meira e Sá (1914) situa o contexto social da mulher à época. Essa 'dona de casa' à que ele se refere é a patroa, que controla os empregados e supervisiona os trabalhos. Afinal, eram as filhas dos coronéis do interior do Estado, dos burocratas, dos políticos e dos comerciantes urbanos que ocupavam as cadeiras da escola.

Nesse período, Natal vivia um momento de euforia em relação à modernidade e suas tecnologias. A cidade foi começando a ganhar ares urbanos após o empenho das elites locais em transformá-la em uma capital, processo este que ganhou intensidade no início do século XX, com os esforços de nomes como Pedro Velho e Alberto Maranhão, no governo do estado, e de Omar O'Grady na intendência municipal. Os bairros Ribeira e Cidade Alta eram os centros urbanos e comerciais de Natal. Neles estavam localizados os principais comércios, hotéis, bancos, fábricas, escritórios e repartições públicas da cidade, além do Palácio do Governo do Estado e das moradias das famílias mais ricas da cidade (PINHEIRO, 2009; SILVA, T., 2010). A rua Dr. Barata, no bairro Ribeira, reunia os principais estabelecimentos comerciais, nos quais as jovens senhorinhas faziam suas compras (RAMALHO, 2004). Além disso, era nos arredores da Praça Augusto Severo, também no bairro Ribeira, que estavam localizados o Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, a Escola Normal e a Escola Doméstica.

A instalação de escolas também fazia parte desse projeto de modernização; portanto, a máquina estatal foi utilizada por essas elites como o principal meio para colocar seus planos em ação, investindo em escolas públicas e privadas, que, com o subsídio concedido pelo Estado, conseguiam manter seus estabelecimentos em funcionamento. Essas vantagens asseguraram a existência da Escola Doméstica,



que, caso não tivesse recebido o apoio do Estado nesse período, certamente não teria sobrevivido.

A ideia de racionalizar o trabalho doméstico por meio da escolarização ganhou adeptos importantes. Porém, diferentemente das escolas europeias, esse ensino não teve grande alcance no Brasil, estando restrito às moças de classe média e ricas das famílias nordestinas. Tampouco conseguiu criar, de fato, um mercado de trabalho para as mulheres, devido às poucas garantias legais do diploma da Escola Doméstica, que só era válido no Rio Grande do Norte. Além disso, não havia uma profissão para as diplomadas pela escola, a não ser para aquelas que voltaram para a escola como professoras. Sendo assim, o que esse diploma garantia, realmente, era apenas *status* social.

A Escola Doméstica, apesar de ter nascido em meio às discussões feministas que reiteravam o direito da mulher a trabalhar 'fora de casa', agia na contramão desse discurso. A defesa do trabalho doméstico feminino se baseava em concepções que, nesse período, já eram consideradas antiquadas por parte da população feminina e não contribuíam, de fato, para a profissionalização da mulher, apenas reiteravam seu lugar como 'dona de casa', uma trabalhadora não remunerada, nem valorizada.

É interessante salientar o quão instável era essa questão; havia diferentes olhares e opiniões sobre a escolarização feminina nesse período, tanto em defesa do ensino doméstico, visto como uma forma de contribuir para a educação feminina, quanto em oposição a esse modelo escolar, visto como um retrocesso para os direitos das mulheres. Em suma, o ensino doméstico não causava modificações concretas na vida dessas mulheres, no entanto, apesar disso, o oferecimento da educação formal já lhes atribuía certo valor e *status* social.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE E DISCIPLINARIZAÇÃO DA FEMINILIDADE

O modelo familiar burguês começou a se delinear no Brasil ainda no século XIX, em um contexto de grandes transformações sociais. Com a urbanização das cidades, novos padrões de sociabilidade marcaram uma mudança nos comportamentos de homens e mulheres. Com a industrialização, novas relações de



trabalho se configuraram; além disso, com o desenvolvimento da imprensa, ainda que incipiente, hábitos europeus foram sendo paulatinamente incorporados pela burguesia nascente.

A chamada 'família burguesa' caracterizou-se pela valorização da intimidade e da maternidade, baseada no ideal de um sólido ambiente familiar, de lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada à família e desobrigada de qualquer trabalho produtivo (D'INCAO, 2018). O estilo de vida era marcado pela incorporação da 'civildade', inspirada nos comportamentos dos franceses, que eram considerados o símbolo do que havia de mais refinado. As mulheres, a partir desse momento, passaram a ser percebidas como as joias da família, por isso a beleza, a elegância e o refinamento eram imprescindíveis na constituição de sua feminilidade.

A feminilidade é uma construção repleta de sentidos e significados históricos e culturais. Não há uma regra universal que defina o que é o feminino; na verdade, esse universo de signos, comportamentos e imagens se modifica com o tempo e precisa ser analisado no contexto em que é produzido. Nesse sentido,

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais, ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e ressignificam essas representações (MEYER, 2013, p. 18).

Os processos de construção dos gêneros são marcados por tensões, sendo a linguagem um dos dispositivos mais eficientes em assegurar a coerção das pessoas para agirem dentro dos limites discursivos atribuídos ao seu gênero. A produção de saberes age de maneira a garantir dada ordem social e certa coerência. Nesse sentido, o conhecimento formal e institucional também produz discursos sobre os gêneros, alguns sutis, outros mais diretos. No caso dos saberes escolares, eles são resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes de um universo mais amplo, baseada em critérios que também são permeados por uma cultura educacional, que é histórica. O que se entende como currículo, atualmente, tem como base a busca da transformação do indivíduo, seu aprimoramento. Ou seja, precisamente modificar as

peças que vão 'seguir' esse currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2017) aponta para a necessidade de se questionar durante a análise de um currículo: "Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?". Em relação ao programa de estudos da Escola Doméstica, portanto, a pergunta é: qual tipo de mulher era desejável no início do século XX?

É possível observar, no Quadro 1, como foi pensada a organização das matérias, divididas entre tipologias:

Quadro 1 – Matérias do Programa de Geral de Ensino da Escola Doméstica

Tipologia	Matérias
Educação Moral	Moral Individual Moral Doméstica Moral Social
Educação Intelectual	Língua Portuguesa Língua Inglesa ou Francesa Aritmética Álgebra Geometria Geografia Corografia ⁷ História do Brasil Noções de Física Química
Educação Física	Ginástica
Educação Estética	Desenho Decoração e ornamento do lar Música Canto
Educação Técnica, profissional e social	Contabilidade doméstica Costura Agricultura Avicultura Cozinha teórica Cozinha prática Higiene individual Medicina prática e de urgência Puericultura

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados contidos em Castriciano (2011).

⁷ Descrição de uma região ou de uma parte importante de um território. A palavra caiu em desuso.



Os dados do Quadro 1 foram retirados do Programa Geral de Ensino da Escola Doméstica, presente na ata de criação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, publicada em 1911. Esse documento delimitava as matérias que seriam ministradas e suas tipologias dentro da perspectiva de ensino da escola. Houve algumas alterações nos nomes das matérias ao longo dos anos seguintes, mas nada de muito significativo em seu conteúdo. A finalidade do ensino doméstico era modificar as sensibilidades domésticas, instituir novas práticas e alterar a intimidade das famílias. Ele se baseava em um esquema de escola-mulher-casa, no qual a menina, ao ser colocada na escola, aprendia certos conhecimentos, que, depois de casada, reproduziria em sua casa, modificando os hábitos de todos os familiares. Isso se estendia também aos serviços, que aprenderiam novas práticas domésticas e reproduziriam depois em suas próprias casas. Essas práticas se resumiam a uma racionalização da casa com base nos conhecimentos de higiene, estética, nutrição, psicologia, pedagogia, criação e economia. Enfim, tudo quanto fosse considerado como 'aperfeiçoamento do lar'.

De acordo com o documento acima, o primeiro tipo de saber, a Educação Moral, não era uma matéria em si; na verdade, ela perpassa essas divisões. No que diz respeito à educação moral, identifica-se nela o interesse de agir sobre as convicções das alunas pela via da inculcação de determinados valores morais, ou seja, o intuito era produzir práticas de subjetivação e de adestramento (FOUCAULT, 2007) sobre essas jovens a partir dos valores reconhecidos como adequados para as mulheres. Esse conhecimento seria inserido no dia a dia e aprendido nas situações que fossem necessárias. Como no caso das broncas, dos sermões e das correções, que teriam por fim formar os 'espíritos' das jovens moças para a vida em sociedade.

De início, foram estabelecidos três pontos de vista: a *moral individual*, que cuidava dos assim chamados deveres pessoais, como a obediência, a disciplina e o bom convívio com o grupo, além do estímulo à sensibilidade, compreendido como uma sensibilidade de natureza artística, estética e afetiva. Nesse ponto de vista, também figura o trabalho, marcado pelo estímulo da vontade e do empenho em realizar as tarefas. O segundo ponto de vista era a *moral doméstica*, que se estabelecia sobre os deveres para com as famílias nuclear e extensa, para com os criados e também para com os animais. Nesses casos, o documento não deixa claro



quais seriam esses deveres, mas, provavelmente, cogita-se que estavam relacionados a uma postura de cuidado para com a família, de vigilância e ordem para com os empregados e de cuidado para com os animais domésticos, que deviam estar bem alimentados e higienizados. O terceiro ponto de vista é a *moral social*, que regia os valores da ‘justiça’ e da ‘caridade’, por meio da “[...] iniciação experimental nos deveres para com os desvalidos, colaboração nas obras de educação popular, de beneficência, de assistência pública e privada” (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 112).

Esses pilares da moral se estabeleciam sobre o ideal ‘escola-mulher-casa’, ou seja, um ideal ‘social-individual-doméstico’, que pode ser comparado com a produção imagético-discursiva da “professora-esposa-mãe”, apontada por Pinheiro (2009), visto que as jovens eram adestradas para a mansidão, a caridade, a obediência, o cuidado da casa e a educação dos filhos.

A educação intelectual, diferentemente da moral, era alicerçada na divisão em matérias. Essas matérias eram padrões e faziam parte do programa da maioria das escolas, sendo consideradas essenciais à formação escolar das alunas. Elas se dividiam entre línguas, conhecimentos matemáticos, Geografia e História do Brasil. As noções de Física também eram consideradas parte dos saberes domésticos, pois sua função era ensinar algumas noções básicas da matéria relacionadas com os outros saberes ensinados na escola. No ensino de Química, por exemplo, o foco era o estudo da composição dos alimentos. A seguir, aparece a Educação Física, que se resumia aos exercícios realizados pelas alunas na escola, a saber: ginástica suíça, natação⁸ e tênis.

Enquanto isso, a educação estética se organizava em torno de concepções acerca do embelezamento do ambiente doméstico, como é o caso dos saberes de Ornamento do lar, disciplina que se baseavam na organização e na decoração, ações consideradas de responsabilidade da ‘dona de casa’. A educação estética também previa aulas de etiqueta, para que as jovens aprendessem como se comportar à mesa e decorar os jantares – o ordenamento dos pratos, copos e talheres, bem como a decoração do ambiente, por exemplo.

⁸ Apesar da referência à natação, no prédio antigo da escola não havia piscina. Além disso, não encontramos registros de nenhum projeto para a sua construção no período estudado.



As alunas também tinham aulas de desenho, matéria que lhes ajudava na hora de fazerem os moldes de costura das roupas, uma das 'prendas' indispensáveis a uma 'moça de família', pois estimulava a atenção, a delicadeza e a dedicação. Por fim, a educação estética também incluía aulas de música – aprendizagem de instrumentos como violino, violoncelo, flauta e piano – e de canto, individual e em coral. Um detalhe importante é a ausência de recomendações em relação ao cuidado do corpo, ao embelezamento, à maquiagem e à moda, que também fazem parte da estética; neste caso, do corpo. Além disso, a Escola Doméstica era uma instituição de ensino integral; então, no espaço escolar, as jovens se banhavam, trocavam de roupa e se arrumavam.

Por fim, havia a educação técnica, profissional e social, que se baseava nos conhecimentos domésticos de formação do sujeito 'dona de casa' propostos pela escola. Eles se dividiam entre disciplinas que contemplavam cada detalhe do lar e das atividades domésticas, entre as quais se destaca a Contabilidade Doméstica, disciplina que exigia conhecimentos de orçamento familiar, organização das despesas diárias e economia. O currículo também contava com aulas de Costura, que se referiam ao "feitio de roupas de crianças e de senhoras"; nela, as moças aprendiam bordado, corte, costura e uso da máquina, sendo exigido nas avaliações a elaboração de peças para o seu guarda-roupa individual. Havia também aulas de Agricultura, que compreendiam algumas noções de botânica. Dessa maneira, as jovens aprendiam sobre o solo, os adubos, a criação de hortas, jardins e pomares, plantações, replantação e o uso das plantas medicinais do Brasil. A Avicultura tratava da criação de animais; neste caso, aves domésticas para consumo. As alunas aprendiam a incubar, a cuidar e a combater parasitas e moléstias. Na Cozinha Teórica, aprendiam as "condições de uma boa alimentação", o valor nutritivo dos alimentos, a identificar falsificações,⁹ os perigos do alcoolismo, a "transmissão alimentar de certos parasitas" e a "[...] cozinha vegetariana: sua influência sobre a solução do problema econômico da alimentação diária" (LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 113). Já na Cozinha Prática, aprendiam a preparação dos alimentos, a higiene e o

⁹ O termo falsificações está relacionado à produção de alimentos 'falsos', como queijos que não advém do leite, 'carne' não animal, entre outros. Era prática comum em épocas de muita fome, pois esses simulacros serviam como substitutos dos alimentos originais.



asseio da cozinha, a conservação dos alimentos, a elaboração de pratos simples e 'finos', a fabricação de queijos, pães, doces e os regimes dietéticos.

Na matéria de Higiene Individual, eram ensinados conhecimentos acerca do cuidado com o corpo, da higiene intelectual (vigilância sobre o que as moças estavam lendo, por exemplo) e da relação entre a higiene pessoal e coletiva e a higiene familiar – a casa e suas dependências, circulação do ar, consumo de luz e água e cuidado com “moléstias contagiosas”. Além disso, havia a matéria de Medicina Prática e de Urgência, que tinha o objetivo de ensinar as moças a realizarem os primeiros socorros, o cuidado e o monitoramento de doentes, a antisepsia e a assepsia. E, por fim, as jovens aprendiam Puericultura, que incorporava conhecimentos acerca dos cuidados para com os bebês recém-nascidos, a observação do seu crescimento, além da higiene e da psicologia aplicadas à educação infantil.

O modelo pedagógico escolhido pela escola era o que havia de mais 'moderno' na época, segundo seus criadores. A metodologia empregada era muito semelhante ao que viria a ser nomeado posteriormente de Escola Nova. Essa ruptura entre uma e outra formação discursiva, segundo Vidal (2003), não vinha associada à alteração dos enunciados, mas sim de seus significados. A 'escola renovada' ambicionava incorporar toda a população infantil como base para a disseminação de valores e normas sociais. Estava em sintonia com os preceitos do trabalho produtivo e a interiorização de normas e de certos comportamentos, preceitos estes otimizados em termos de valorização da perspectiva da psicologia experimental, adotando a compreensão científica do humano, que passava a ser analisado na dimensão individual, deslocando-se do 'ouvir' para o 'ver' e associando 'ver' a 'fazer'. O trabalho eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil, e a escola deveria oferecer situações em que o aluno, a partir não só da visão mas também da ação, pudesse elaborar seu próprio saber. Dessa maneira, aprofundava as modificações iniciadas pela introdução do método intuitivo, ainda no século XIX.

Uma das marcas da Escola Nova é método intuitivo, que, segundo Rozante (2017), nasceu durante o século XIX, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com o objetivo de mudar não apenas as formas de ensinar mas também as de aprender. Esse método se baseava na educação pelos sentidos e em como esses sentidos captam os objetos. Pestalozzi e Fröbel foram referências nesse âmbito. Eles



afirmavam a importância de educar pelos sentidos, entre a percepção sensorial e a apreensão cognitiva. Para o primeiro, a educação deveria acontecer do simples para o complexo, pois o desenvolvimento da cognição se dá pela interação entre percepções de novas e velhas experiências. Ou seja, a educação acontece por meio do desenvolvimento sensorial da visão, da audição, do tato, do paladar e do olfato, muito embora não se limite a esses sentidos básicos, sendo possível ao indivíduo aprimorar outros sentidos, até então desconhecidos. A educação apresentava-se como possibilidade de produzir um novo cidadão brasileiro, servindo para “[...] desenvolver o indivíduo do ‘interior para o exterior’, disciplinando-o não pela autoridade externa, mas pela atitude consentida” (VIDAL, 2003, p. 512).

Eram métodos que implicavam certa normatização e controle do aluno no tocante aos gestos, às atitudes e às maneiras de aprender. O discurso higiênico foi substituído pelo da psicopedagogia; além disso, acrescentava a funcionalidade ao experimentalismo, à racionalização e à eficiência, compondo as principais características que a ‘Escola Nova’ associava, em sua produção, ao ensino ‘renovado’. A concepção de ensino laboratorial fazia as atividades da escola e das pessoas nela envolvidas avançarem para além da observação. Experimentar era a “nova meta do universo escolar” (VIDAL, 2003, p. 503). Foi nesse momento que aconteceu a revalorização das bibliotecas, dos museus e dos laboratórios. O aluno era incentivado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características, tanto em situações de aprendizagem, como as excursões, quanto nas chamadas ‘lições de coisas’.

Era muito comum, nos enunciados educativos do início do século XX, a defesa de uma educação que associasse a teoria à prática. No caso da Escola Doméstica, essa era uma de suas premissas, concretizada no ensinamento teórico, que se embasava no que havia de cientificamente produzido sobre o ensino doméstico, e em sua aplicação prática pelas alunas. Nas salas de aula, as jovens aprendiam por meio da escrita e da leitura; e, no laboratório, por meio da observação das mestras e da repetição das atividades por elas realizadas. A valorização do ensino prático implicava também a permanência diurna das alunas na escola; por isso, elas eram divididas em duas categorias: as internas, que viviam em regime de internato, e as externas, que moravam em suas próprias casas, chegando à escola pela manhã e saindo ao fim da



tarde. Além das alunas internas, as professoras e a diretora também eram obrigadas a viver na escola, a fim de vigiarem as alunas e cuidarem para que elas fossem obedientes.

A aprendizagem acontecia também por meio da organização do espaço escolar, que se baseava no modelo de uma casa. A certa altura, até mesmo o prédio da escola foi nomeado como 'Casarão da Ribeira' pelas alunas, por se parecer com uma casa.¹⁰ O imóvel era composto de varanda, sala de visitas, salas de aulas, cozinha, refeitório, escritório, jardim, horta e lavanderia. No chão superior ficavam os quartos. Isso possibilitava uma experiência imersiva para as alunas, já que a escola se assemelhava a uma casa de verdade. Almejava-se que, após o término do curso, as alunas formassem suas próprias casas, depois de se casarem com algum rapaz adequado à sua classe social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a emergência da modernidade, novas relações familiares foram se estabelecendo. A urbanização transformou a dinâmica social, que modificou a cidade e os espaços de sociabilidade. Na busca por um meio de controle dessa massa disforme de pessoas na cidade, o Estado encontrou na escola uma ferramenta importante para a modificação dos comportamentos das pessoas e a criação de uma 'ordem social'. As mulheres, que até então eram preocupação dos patriarcas da família, passaram a ser preocupação do Estado. Iniciativas de controle das subjetividades femininas se proliferaram nessa época, forjando o papel de 'regeneradora da sociedade' para a mulher, imbuída da missão de proteger os valores morais.

Foi nesse contexto que surgiu o feminismo, cujo discurso encontrou mulheres inconformadas e ávidas para trabalhar e construir uma vida nessa sociedade que estava nascendo. Não dava mais para contê-las nos lares, então foram criadas maneiras de não romper definitivamente com esse lar, concedendo-se às mulheres um de seus desejos, a escolarização, que, diferentemente da dos meninos, baseava-

¹⁰ Infelizmente, não tivemos acesso à planta baixa da escola, no entanto esse assunto foi discutido na tese de doutoramento de Rodrigues (2007).



se na casa e em sua extensão. Na Europa, as escolas domésticas foram responsáveis pela profissionalização das jovens moças, sobretudo as pobres, que almejavam um lugar no mercado produtivo remunerado. No entanto, essa profissionalização só acontecia em profissões consideradas 'femininas'. Enquanto isso, no Brasil, o ensino doméstico ficou restrito às moças ricas e de classe média, que aprendiam o trabalho doméstico para serem patroas, tendo empregados à sua disposição. Além disso, a escola se tornou também uma espécie de passatempo para as moças casadouras, para que não ficassem 'desocupadas' nem se perdessem nos 'perigos' da cidade.

O lar, que era considerado um espaço 'feminino', nesse momento, passou a sofrer a intervenção masculina, por meio da escolarização. Nos conhecimentos científicos, esses homens encontraram um meio de assegurar às mulheres um papel no mercado produtivo não remunerado e não profissional, racionalizando e transformando os lares em pequenos laboratórios industriais. Nesse viés, confiava-se às jovens mulheres a missão de experimentar e testar esses conhecimentos no 'núcleo' da sociedade, a família. Dessa maneira, a mulher se tornou o lar, até deixar de existir em sua singularidade e assim se transformar na 'mãe de família'. Essa mãe precisava ser bela, recatada, econômica, materna, feliz, elegante, amorosa, simpática, atenciosa e disciplinada.

AZEMAR DOS SANTOS SOARES JÚNIOR

Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFRN) e de História (PPGH/UFCG). Doutor em Educação.

VITÓRIA DINIZ DE SOUZA

Graduada em História. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN). Professora da Rede Básica de Ensino do Estado da Paraíba.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *Outra travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2º sem. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2LFuMjK>. Acesso em: 20 set. 2020.

AMARAL, C. C. G. *Fundamentos de Economia Doméstica: perspectiva da condição feminina e das relações de gênero*. Fortaleza: Editora UFC, 2002. 75p.

BIROLI, F. História, discurso e poder em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGANETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 119-126.

BREVE notícia da inauguração da Eschola Domestica de Natal. *A República*, Natal, p. 1-21, 1º set. 1914.

CASTRICIANO, H. *A Educação da Mulher no Brasil* [edição fac-similar]. Natal: Sebo Vermelho, 2011.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 223-240.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 80p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 288p.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990. 504p.

LIMA, D. P. C. A Escola Doméstica de Natal e as Ecoles Ménagére na Suíça. *In*: LIMA, D. P. C. *Noilde Ramalho: uma história de amor à educação*. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004. p. 212-227.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 184p.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2YXLYO3>. Acesso em: 20 set. 2020.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-42.

LIGA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE. O início da Liga do Ensino: (circular, programas, estatutos). *In*: CASTRICIANO, H. *A Educação da Mulher no Brasil* [edição fac-similar]. Natal: Sebo Vermelho, 2011. p. 104-107.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MEIRA E SÁ, F. M. S. Discurso Inaugural, da Eschola Domestica. *A República*, Natal, p. 4, 1º set. 1914.

MORAIS, H. H. D. de. *Representações do moderno: a modernidade n'A República*, Natal (1920-1930). 2005. 64 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.



- PEIXOTO, R. A. Sá, Meira e. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*, Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2OonlJd>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- PERROT, M. O que é um trabalho de mulher? In: PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005. p. 251-262.
- PINHEIRO, R. K. B. de S. *Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX*. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- PINSKY, C. B. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512.
- RAMALHO, N. Reminiscências. In: LIMA, D. P. C. *Noilde Ramalho: uma história de amor à educação*. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004. p. 66-107.
- RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916. In: RIO GRANDE DO NORTE. *Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1916*. Natal: Tipografia de A República, 1917. p. 69.
- RODRIGUES, A. G. F. *Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)*. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- ROZANTE, E. L. A educação do corpo pelos sentidos e a intuição como alma civilizada: um estudo sobre as prescrições do método intuitivo. In: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; OLIVEIRA, M. A. T. *Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: UFPR, 2017. p. 181-210.
- SILVA, F. L. *O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928)*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156p.
- VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-518.