

# PROCESSO CIVILIZADOR NAS MINAS OITOCENTISTAS: DESVELANDO ALGUNS SENTIDOS...

Diva do Couto Gontijo MUNIZ\*

*Toda mulher letrada permanecerá solteira a vida inteira,  
em só existindo homens sensatos na terra.*

Rousseau

*O pedantismo nas mulheres é mil vezes mais ridículo que  
nos homens.*

Bom Tom

## RESUMO

Este artigo objetiva analisar a construção das diferenças de gênero na sociedade mineira oitocentista, considerando-se particularmente a conduta “civilizada” e seu respectivo código, veiculados no compêndio de civilidade – Manual do Bom-Tom –, e no ensino dessa disciplina pelos colégios religiosos femininos daquela época. Observa-se que “ser civilizado” encontrava-se generizado porquanto significava pautar o comportamento social – individual e coletivamente – segundo padrões sexualmente diferenciados. Diferenciados, porque as representações de civilizado/civilidade que referenciam tal código constituem matrizes e efeitos de práticas sociais masculinizantes e feminizantes.

Os novos hábitos introduzidos no Rio de Janeiro com a chegada da Corte demoraram a se instalar na afastada e isolada Minas. Mesmo após a

---

\* Doutora em História pela USP e professora do Departamento de História da Universidade de Brasília.

Independência, em que pese a veemência dos discursos das elites sobre a necessidade de se construir uma imagem do país que “afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (Louro, 1997, p.446), a sociedade mineira provincial permaneceu, até meados dos oitocentos, refratária aos apelos quanto à importância da educação na modernização do país, particularmente no tocante à escolarização do segmento feminino da sua população.

Modernização entendida como projeto das elites dirigentes cujo propósito maior consistia em “civilizar” essa formação social engendrada nos trópicos, em impulsionar o Brasil em direção ao “novo”, ao progresso ou, como assinala Chalhoub, “no sentido da constituição de uma ordem social burguesa” (1986, p.29). Uma ordem cuja construção processou-se no contexto social da consolidação do capitalismo, no incremento da vida urbana, que oferecia novas alternativas de convivência social, na reorganização das vivências familiares e doméstica, do tempo e das atividades femininas. Enfim, um conjunto de transformações significativas que responderiam pela instauração de um novo estilo de vida, o estilo burguês.

Se há um consenso quanto a certo padrão de relações entre as pessoas e as estruturas da sociedade, em sua dimensão material e imaginária, não se pode negar que a vinda e a presença da Corte Portuguesa no Brasil inscrevem-se e, ao mesmo tempo, sinalizam para um movimento de transformações, dentre as quais incluem-se aquelas relativas ao comportamento social. À ruptura com o pacto colonial, uma das mudanças identificadas na historiografia como a mais significativa da referida presença, acrescentam-se outras, mais lentas, menos visíveis, mas igualmente reveladoras da substituição do padrão de sociedade colonial, “atrasada” e “inculta”, para o de sociedade autônoma, “moderna” e “civilizada”. Uma substituição que, como não poderia deixar de ser, permanece utilizando-se dos mecanismos de dominação e de subordinação para sua produção/reprodução.

Todavia, captar essas transformações, apreender o sutil movimento de mudança gradual dos comportamentos sociais no Brasil do século XIX é tarefa que traz certo desconforto, porque nos lança, reportando-nos a Nor-

bert Elias, de um lado para outro, entre impressões aparentemente contraditórias, já que o que se apresenta como “novo”, como ruptura, igualmente contém em si algo de “velho”, de permanente. E isso se dá porque, afinal, como atenta o referido autor, “a conduta e o código de conduta estão em movimento, mas o movimento é muito lento” (Elias, 1990, p.94).

Acrescente-se ainda que isso ocorre por tratar-se de movimento engendrado no interior de práticas sociais presididas por códigos normativos cultural e historicamente construídos. E, como tais, os conceitos aí expressos – como os de gênero, classe, raça, etnia, religião, idade, escolaridade etc. – constituem o saber, a compreensão produzida pelas culturas e sociedades a respeito das relações humanas (Foucault, 1981). Um saber que não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo, produzido de maneira complexa, no interior de epistemes e cujos “usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (Scott, 1994, p.12). Como um modo de ordenar o mundo, trata-se de uma compreensão que não antecede a organização social, mas é inseparável dela, já que produzida no decorrer do processo histórico.

Se os significados dos conceitos variam de acordo com as culturas, com os grupos sociais e com o tempo, deve-se atentar, no caso da análise da conduta na sociedade brasileira oitocentista e de seu respectivo código, para os processos conflituivos através dos quais aqueles se estabelecem. Entender o que significava ser “civilizado” no Brasil de então implica atentar para o jogo de forças presentes na construção e implementação desse significado, desvendando-o de forma a permitir perceber as exclusões inscritas em tal construção. Quais relações de dominação e subordinação foram instauradas sob a égide do conceito “civilizado”? ou sob o movimento de mudança em direção ao que Norbert Elias (1990) denomina “tipo de comportamento refinado, àquele padrão de conduta, hábitos e controle de emoção que em nossa mente é característico de sociedade “civilizada”, de “civilização” ocidental?

No exame do padrão de comportamento a que a sociedade brasileira

do século XIX procurou conformar e assujeitar o indivíduo, centramos o enfoque nos conceitos de gênero expressos no código normativo que informa a conduta definida como “civilizada”, veiculado no Manual do Bom-tom<sup>1</sup>. Conquanto presidido por outros conceitos, o de gênero foi priorizado na presente análise por entendê-lo também como categoria que permite perceber e desvelar o processo de generização inscrito no de mudança de comportamentos, observada na sociedade brasileira do século XIX. Ou seja, permite responder ao questionamento de como se deu esse processo de internalização do padrão de conduta civilizada que responde pela produção/reprodução de comportamentos sexualmente diferenciados, pela “naturalização” das hierarquizações nas relações entre homens e mulheres, pelas desigualdades sociais de gênero.

Os manuais de civilidade e o ensino de civilidade oferecem-nos muitas possibilidades na apreensão desse movimento em direção ao comportamento “civilizado” e, sobretudo, das significações imprimidas e das relações de poder que as presidem. As instruções sobre a conduta social considerada correta, dentro do “bom-tom”, revelam-nos o padrão de hábitos e comportamentos a que uma sociedade, em dada época, procurou disciplinar o indivíduo e ordenar o corpo social. Utilidade essa, sublinhada pelo citado autor, ao referir-se àqueles:

(...) Esses poemas e tratados são em si mesmo instrumentos diretos de “condicionamento ou “modelação”, de adaptação do indivíduo a esses modos de comportamento que a estrutura e situação da sociedade onde vive tornam necessários. E mostram ao mesmo tempo, através do que censuram e elogiam, a divergência entre o que era considerado, em épocas diferentes, maneiras boas e más(...) (Elias, Op.cit, p. 95)

---

<sup>1</sup> Trata-se de manual de Luiz Verardi, traduzido do francês por um “amigo da mocidade”, cujo exemplar a que tivemos acesso é o de sua 7ª edição. Ver: VERARDI, Luiz. *Novo Manual do Bom Tom*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Laemmert & Cia, 1910.

Revelam-nos, portanto – e principalmente –, a dimensão política da construção e implementação dos significados dos conceitos, a permanente disputa que preside tal processo, bem como a variabilidade, volatilidade e instabilidade dos significados, já que se expressam através de contrastes, explícitos ou implícitos, via diferenciação interna. São, portanto, dinâmicos, sempre potencialmente em fluxo, abertos às disputas e às redefinições, exigindo, como atenta Scott, “uma repetição, reafirmação e implementação vigilante por parte daqueles que endossaram uma ou outra diferenciação” (Scott, 1994, p.17)

Não por acaso, observa-se no contexto de uma estrutura social peculiar – a de um país independente, organizado sob a forma monárquica de governo – um movimento de disseminação dos conceitos de civilizado/civilidade/civilização, particularmente via manuais e compêndios, sugerindo uma mudança de comportamento social e de seu respectivo código em consonância com o estatuto recém-adquirido de país livre e em oposição às imagens de “primitividade”, “incivilidade” e “rudeza”, construídas e identificadas com o passado colonial.

Se ser “civilizado” pressupunha um “conhecimento de sociedade” (Ariès, 1981) ou “um comportamento refinado” (Elias, 1990, p.94), trata-se de saberes e práticas que se apresentam como aparentemente neutros e dessexualizados, mas que, todavia, encontram-se vinculados por representações de gênero, matrizes e efeitos de práticas sociais masculinizantes e feminizantes. Gênero, como “saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p.13), é categoria útil de análise histórica porque, como atenta Rago (1998, p.95), permite “sexualizar a experiência humana”, ou seja, permite incorporar a dimensão sexual que habita nossas práticas cotidianas – já que é parte constitutiva de nossas experiências – enquanto dimensão analítica. Útil, porque possibilita perceber como foram construídas, legitimadas e naturalizadas as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil do século XIX.

Tal contexto apresenta-se particularmente promissor para a análise da mudança dos comportamentos sociais já que nele se inscreve o processo

de formação do Estado Nacional, em que “modernização”, “progresso”, “civilização” foram termos reiteradamente invocados nesse esforço das elites dirigentes em construir uma imagem de um país moderno. Tal como hoje, a educação foi, nesse contexto, ressaltada e identificada como o mecanismo propulsor dessas mudanças, a “mola-mestra”.

Substituir relações sociais pré-industriais pelas do tipo burguês foi processo que avançou pelo século XX, porquanto tratam-se de mudanças inscritas nas injunções que resultaram na constituição do Estado Nacional, na substituição de uma economia com base escravista pela do trabalho livre, nas mudanças na sociedade e da vida familiar. Segundo Ângela D’Incao:

(...) Presenciamos ainda nesse período o renascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível (...) (1997, p.223).

Nesse processo civilizador, de configuração das esferas pública e privada da vida social, além da valorização da maternidade e da intimidade, ocorreram novas formas de sociabilidade entre os sexos, com a introdução da convivência social dos salões, espaços intermediários entre o lar e a rua, abertos de tempos em tempos para a realização de saraus noturnos, jantares e festas (Bicalho, 1989, p.223).

Com efeito, a convivência nos espaços externos às famílias, mas sob seu estrito controle, inscreve-se nesse processo. Cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social tornam-se locais e ocasiões em que a presença das mulheres da elite se faz notar, sob o olhar atento dos pais, maridos ou irmãos. Vigilância que se justificava sob o argumento da “natureza mais frágil, sensível, emocional e passiva” (Rocha-Coutinho, 1994, p.44) da mulher, representado como mais facilmente influenciável e cooptável,

presa fácil quanto aos “descaminhos da honra”, no sentido de perda da virgindade, atributo que conservava tendo peso de ouro na sociedade brasileira provincial (Muniz, 1999, p.131).

De forma mais ou menos aproximada e em ritmos diferenciados, observa-se nos núcleos urbanos de maior expressão demográfica, econômica ou política, independente de sua localização geográfica, um movimento de ampliação da convivência social, um esforço de disseminação do padrão de comportamento que passaria a presidir a vivência no Rio de Janeiro, cidade que se tornou o centro cultural, político e econômico do país. Tal posição de preeminência resulta do fato de que, ali, segundo Alencastro,

(...) se desenrola o ‘paradoxo fundador’ da história nacional brasileira: transferida de Portugal, sede de um governo parlamentar razoavelmente bem organizado para os parâmetros da época, capital de um império que pretendia representar a continuidade das monarquias e da cultura européia na América dominada pelas repúblicas, a corte do Rio de Janeiro apresentava-se como pólo civilizador da nação (...) (1997, p.12),

A adoção, no mínimo extravagante, de posturas, hábitos e comportamentos europeus por uma sociedade engastada nos trópicos e fundada no trabalho escravo incluiu, de forma peculiar, o uso e abuso do piano e a disseminação de regras de “viver em sociedade”. Tal difusão, reveladora de mudanças no consumo e nos costumes do país, expressas, no caso das artes e das relações sociais, tanto “na virada na música e nas danças imperiais” (Idem, *ibidem*, p.14), quando, então, se passa a tocar quase que exclusivamente “músicas de danças, romanças e polcas” (Expilly, 1935, p.404), como na ampliação dos espaços de sociabilidade entre os sexos, já que o “piano permitia exercitar pendores privados no âmbito dos saraus familiares” (Alencastro, 1997, p.16) e estes, a prática de regras de civilidade.

A presença do piano como peça fundamental do mobiliário das salas e salões que foram se abrindo para saraus e bailes, bem como as demons-

trações públicas, no âmbito do privado, da arte de bem receber e de bem comportar-se socialmente constituíam práticas inscritas no projeto familiar de ascensão social. Este incluía “um conhecimento da sociedade”, traduzido pelas exhibições de desembaraço no exercício das regras de etiqueta social, pela proficiência em falar o francês e pela destreza em tocar piano, particularmente pelas “prendadas” filhas solteiras. O domínio de tais artes e habilidades constituía-se, assim, em mais um atributo feminino a ser cotado no mercado matrimonial, ao lado do dote e da honra (Muniz, 1999, p.133).

Tais atribuições demandaram das jovens de elite um outro tipo de aprendizagem – além daquela que as preparava para os cuidados com os filhos e a casa -, a de comportar-se em público, de conviver de maneira polida, educada, recatada e distinta. Uma aprendizagem que, se iniciada em casa com a mãe, requeria ainda um posterior refinamento em termos de aquisição de conhecimentos e formação de hábitos. Uma educação que, excetuando-se a intermediada por preceptoras estrangeiras, apenas poderia ser viabilizada no espaço institucionalizado dos colégios (Idem, *ibidem*, p.134).

Educandários femininos, especialmente os internatos dirigidos por religiosas, foram criados e/ou reestruturados para receberem essas jovens bem nascidas – às vezes nem tanto – , para prepará-las para assumirem, futuramente, o trono de um reino que lhes estava predestinado e predeterminado pela sua condição de gênero. Aulas de civilidade, música, literatura, francês, geografia, história, desenho, pintura e economia doméstica foram acrescentadas aos limitados currículos existentes, de forma a instrumentalizá-las para o exercício desse reinado doméstico, para ocuparem o trono que lhes pertencia, por prescrição, mas nem sempre por aspiração ou vontade (Muniz, 1997, p.195-7).

O espaço privilegiado para essa preparação, para intermediar essa “passagem do estado de infância ao do adulto”, de que fala Ariès (1981, p.231), foi o dos colégios, que se tornam o instrumento normal de iniciação social. E colégios religiosos, sob o regime de internato, modalidade que correspondia a

(...) uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos (...) (Idem, *ibidem*, p. 232).

Os educandários religiosos, sobretudo os internatos, representavam o modelo de instituição escolar que correspondia às expectativas dos segmentos mais diferenciados da sociedade provincial. A receptividade a esse modelo explica-se pela preocupação e interesse das famílias em “preservar” seus filhos e, especialmente, suas filhas, dos perigos do mundo, ao mesmo tempo em que os preparava, dentro de uma disciplina rígida e sob os severos princípios morais e cristãos, para serem “entregues à sociedade” (Idem, *ibidem*, p. 272-8). Com efeito, como ressalta Snyders, o papel do internato foi o de

(...) instaurar um universo pedagógico, universo exclusivamente pedagógico, e assinalado por dois traços essenciais: separação do mundo e, dentro desse recinto reservado, vigilância constante, ininterrupta, do aluno, vigilância de todos os instantes, que visa concluir um auxílio, um devotamento de todos os instantes (...) (1974, p. 275)

Nas Minas, a criação dos primeiros colégios religiosos femininos – Macaúbas (1846), Providência (1849), N.S. das Dores (1867) – inscreve-se no âmbito das reformas do clero e dos costumes, empreendidas por D. Antonio Ferreira Viçoso, bispo de Mariana entre 1844 e 1875<sup>2</sup>. A vinda das vicentinas, religiosas francesas da Companhia das Filhas de Caridade de S. Vicente de Paulo, para iniciar em Mariana, com o Colégio Providência, o

---

<sup>2</sup> D. Antonio Ferreira Viçoso, padre lazarista da Congregação da Missão, como bispo de Mariana iniciou o movimento de reforma do clero mineiro, com vistas a enquadrá-lo nas diretrizes romanizadoras emanadas da Santa Sé. Sobre o assunto, ver Maurílio Carmello, *Dom Antônio Viçoso e a reforma do clero em Minas Gerais no século XIX*. São Paulo: FFLCH/USP, Tese de doutoramento, 2 vols., 1986, mimeo.

trabalho de “educação da juventude, e da juventude abastada, única capaz de ter um pouco de influência” (Dubost, 1853, p.23) é fruto de uma das iniciativas daquele prelado com vistas aos seus propósitos reformistas. Com efeito, a obra educativa era, ao lado da pastoral, de extrema utilidade para o objetivo missionário dos padres congregacionistas, considerando-se que os colégios religiosos constituíam espaços privilegiados para a pregação contra-reformista desses religiosos, obcecados pela idéia de conversão (Muniz, 1997, p.165).

Sob a direção das irmãs vicentinas – Providência e N.S. das Dores – ou das religiosas de Macaúbas, esses colégios foram identificados como instituições voltadas não apenas para “preservar” as jovens dos perigos do mundo, mas sobretudo para manter a “barreira e o nível” de que fala Goblot, ou seja, para e distingui-las socialmente, identificá-las entre si e hierarquizá-las segundo o gênero. Proporcionavam uma formação igualmente vinculada pelo viés do devotamento religiosos dos colégios masculinos e, além disso, caracterizada pela importância atribuída ao estudo do francês, civilidade, português, geografia e história sagrada, desenho, música vocal e instrumental, costuras e bordados (Regulamentos dos Colégios Providência, 1948 e Macaúbas, 1863). Em suma, um ensino pautado por um currículo diferenciado tanto em relação ao proporcionado às meninas e jovens de estratos inferiores da sociedade que frequentavam as escolas primárias de instrução pública – limitado ao “ler, escrever e contar” e “trabalhos d’agulha” – como ao oferecido pelos colégios religiosos masculinos que preparavam seus alunos para atuarem no mundo do trabalho, com ou sem prosseguimento de estudos (Muniz, 1998, p. 21-3).

Observa-se que, independente do caráter público ou privado da instituição, tais propostas educacionais encontravam-se igualmente vinculadas pela diferenciação de gênero, porquanto presididas por uma concepção fundada no princípio de que “aos homens se instruía para desenvolver o intelecto; às mulheres se educava para formar o caráter” (Scharpe-Valadares, 1985, p. XI). Além disso, acrescentava-se à dos colégios religiosos a diferenciação de classe, uma vez que se tratava de uma escolarização presidida por ex-

pressivas nuances curriculares em relação às públicas, de ambos os sexos. Um ensino diferenciado de forma a sublinhar hierarquizações, a precisar com contornos mais nítidos fronteiras sociais ainda imprecisas.

Se, daquele conjunto de disciplinas, todas as suas unidades contribuíram, mais ou menos acentuadamente, para a configuração de um perfil de ensino que atendia às demandas sociais por uma formação escolar sintonizada com as exigências inerentes à ampliação do padrão da funcionalidade feminina e com uma maior hierarquização social, algumas destacaram-se mais nessa função. É o caso do ensino de latim e francês para os alunos, de francês, música e artes para as alunas, e de civildade para ambos. Não por acaso é que se encontram – algumas depois de acirradas disputas, como foi o caso da música e da pintura<sup>3</sup> – inclusas nos currículos daqueles colégios religiosos, de caráter privado, cuja condição inicial de ingresso – pagamento de matrícula e anuidade – já configurava um traço diferenciador, um traço que estabelecia, a um só tempo, “a barreira e o nível”, as hierarquizações de classe e também de gênero (Muniz, 1999, p.137).

Particularmente, no caso da música e da pintura, seu ensino cumpria, sobremaneira, a função de vincar ainda mais o traço hierarquizador de classe. Significativamente, foi sempre um serviço cobrado à parte nas mensalidades, uma vez que o conjunto das alunas pagantes/pensionistas não compreendia, exclusivamente, jovens dos estratos superiores da sociedade, pois nele se incluíam, também, algumas dos estratos intermediários e até mesmo órfãs desvalidas (Idem, *ibidem*).

Quanto ao ensino do francês, negado às alunas das escolas primárias públicas, era ministrado a todo corpo discente dos três primeiros educandários religiosos. Afinal, sua inclusão tinha em vista não apenas afirmar os traços diferenciadores desse ensino, mas, também, homogeneizadores, no sentido de “civilizar” as mineiras, de as modelar pelo mesmo padrão de

<sup>3</sup> Sobre o assunto ver MUNIZ, Diva do C. G. “O Império, o piano e o ensino da “miserável música” in COSTA, Cléria B.da e MACHADO, Maria S. K. *Imaginário e História* Brasília: Marco Zero/Paralelo 15, 1999, p.129-150.

cultura educacional. Um padrão definido a partir do ideário da ilustração, particularmente da visão rousseauniana, veiculada sobretudo em “Emílio” – obra publicada em 1762 –, em que o autor brinda as mulheres com a prescrição de um modelo de educação que afirma/reafirma a hierarquização de gênero, porquanto concebe-as como indivíduo relativo, definido em relação ao homem, portanto, fechada em seu papel de esposa/mãe/educadora.

Se a Rousseau deve-se a veiculação de uma “teoria radicalmente nova de família” (Badinter, 1985, p.164), como única sociedade natural, idéia em torno da qual “se deu um verdadeiro impulso à família moderna, isto é, à família fundada no amor materno” (Idem, *ibidem*, p.59), foi um reformismo que, todavia, deteve-se nas fronteiras do sexo, já que os direcionamentos pensados, em termos educacionais, tinham seus limites bem demarcados. Tal delimitação, expressa em “Emílio”, obra lida e relida, na qual se prescrevia não ser conveniente

(...) a um homem que tem educação amar uma mulher que não tem (...) Mas eu preferia mil vezes uma jovem simples e grosseiramente educada, a uma jovem culta e enfiada que viesse a estabelecer um lar num tribunal de literatura na qual seria presidenta. Uma mulher assim é o flagelo do marido, dos filhos, dos amigos, dos criados, de todo o mundo. Do alto do seu gênio ela desdenha todos os seus deveres de mulher... Fora de casa ela é sempre ridícula e mui justamente criticada pois não se pode deixar de sê-lo quando se sai de sua condição. Toda mulher letrada permanecerá solteira a vida inteira, em só havendo homens sensatos na terra (...) (Rousseau, 1968, p.489)

Um modelo, portanto, em que a instrução destinada às mulheres deveria ser ministrada em doses bem regradas, pois o excesso poderia pôr tudo a perder, em razão de sua “natureza descontrolada”. O meio termo educacional – “nem excesso de instrução, nem total ignorância” – torna-se a máxima da educação prescrita para elas nos séculos XVIII e XIX. Máxima que, em seus aspectos essenciais, permaneceu referenciando a forma-

ção proporcionada pelos colégios religiosos femininos nas Minas oitocentistas: a de preparar jovens distintas, virtuosas, preñadas e cristãs; jovens qualificadas para o posterior exercício de suas atribuições tradicionais e ampliadas no espaço de seus “reinos” domésticos (Muniz,1997, p.166).

Nessa preparação, o ensino de civilidade foi de extrema utilidade, pois veiculava e internalizava em jovens consideradas despreparadas para a convivência em sociedade um conjunto de normas e preceitos que as instrumentalizava para o convívio social dentro do “bom-tom”. Tal ensino, desenvolvido sob a forma de “noções” nas escolas públicas e esquadrinhado nas particulares – mediante a memorização e prática de um conjunto infundável de regras -, bem como sua concomitante disseminação fora dos muros dos colégios foram de extrema utilidade sobretudo para o projeto político de “civilização do país”, de “controle das pulsões”, de ordenamento do corpo social, segundo os padrões tradicionais de sociabilidade, ou seja, segundo a divisão de gênero. Ao veicular e internalizar em jovens “rudes”, “grosseiras” e “geniosas” um conjunto de posturas e práticas presididas pelos conceitos de gênero, instaurava-se um processo de aprendizagem que, ao final e ao cabo, construía diferenças.

Essa internalização, via escolarização, sugere ser mais profundamente efetivada, tendo-se em vista que se trata de processo capaz de instaurar uma predisposição para “agir de uma determinada maneira” (Passeron, 1992, p.3). Um processo, portanto, presidido por relações de poder, do poder de predispor o indivíduo a algo, de nele inculcar “um conjunto organizado de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, mediante a ação pedagógica cotidiana”(Idem, ibidem).

O “Manual do Bom-tom”, localizado no acervo residual da biblioteca do Colégio N. S. das Dores, contendo “modernísimos preceitos de civilidade, política, conducta e maneiras em todas as circunstancias da vida, indispensaveis a mocidade e aos adultos para serem bemquistos e caminharem sem tropeço pela carreira do mundo” (Verardi,1910, prefácio), é sobremaneira revelador dessa utilidade e, sobretudo, de representações de “civilidade”, diferenciadas segundo o gênero.

Esse manual de civilidade, como seus similares, nada mais é do que um conjunto eclético de preceitos práticos para se viver em sociedade, cujas fontes, segundo Ariès, podem ser identificadas nos três gêneros de literatura mais antigos: os tratados de cortesia, redigidos nos séculos XIV e XV e dirigidos tanto aos clérigos como aos leigos; as regras de moral comum, contidas numa coletânea de adágios latinos atribuída a Catão e reeditada no século XVIII; as artes de agradar ou as artes de amar, oriundas do período clássico romano e divulgadas nos manuais do amor do século XVI (1981, p. 245).

O primeiro deles está contemplado, no manual, no título “A civilidade em geral”, que reúne conselhos práticos e regras de etiqueta quanto aos comportamentos, masculino e feminino, em sociedade: desde como organizar e como proceder em jantares, bailes, saraus até a maneira de vestir-se, conversar, receber e retribuir visitas. Inclui, ainda, um item “civilidade nas ruas”, em que trata especificamente das regras de civilidade – igualmente vincadas por hierarquizações de gênero – acerca da convivência social nesse espaço.

O segundo gênero da literatura, na parte intitulada “Civilidade Doméstica”, refere-se aos padrões de conduta que devem pautar as relações entre amigos, filhos e pais e vice-versa, marido e esposa, patrões e criados. Padrões, esses, configurados por formulações acerca do comportamento em sociedade, que, se hoje são consideradas convenções sociais triviais, para nossos antepassados constituíam, conforme atenta Ariès, “os mandamentos da vida em comum, guardiães dos verdadeiros valores” (Ariès, 1985, p.246).

Por último, o das artes de agradar ou as artes de amar que permeia os títulos anteriores, já que, em síntese, constitui o conjunto de “receitas para ganhar a simpatia das mulheres e de todos os companheiros de uma vida em que nunca se estava sozinho, mas sempre no meio de uma sociedade numerosa e exigente” como ressalta o já referido autor (Idem, *ibidem*, p.247).

Como código de conduta, esse conjunto eclético de preceitos compreende a acumulação de regras de etiqueta e de normas de convivência social, ou seja, um modo de ordenamento das relações sociais, um saber

cujos elementos expressam os conceitos de gênero, classe, raça, etnia, religião, estado civil, idade, escolaridade de uma sociedade. São prescrições instituidoras/instituídas de/por práticas sociais hierarquizantes/hierarquizadas, particularmente no que tange às relações de gênero. Definir e imprimir comportamentos masculinizantes e feminizantes em corpos domesticados como masculinos e femininos é processo disciplinador e civilizador que revela como os sujeitos se constituem e, ainda, como tal construção é generizada, ou seja, se faz de acordo com os “diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, sobre mulher e sobre homem” (Louro, 1997, p.445).

Já na introdução, a definição de “civilidade/bom tom” sinaliza para diferentes modelos, detalhadamente esquadrinhados e disseminados ao longo do manual com suas regras/conselhos quanto aos comportamentos masculino e feminino em sociedade. Proceder dentro do “bom tom” é regra básica e geral, da qual as outras derivam, para ser “bemquisto”, para “caminhar sem tropeço pela carreira do mundo”. E o procedimento é diferenciado, segundo o sexo. Para as mulheres, portar-se em consonância com a imagem com que é representada: ser relativo – já que sua existência é definida em função do outro – e submisso – já que sua existência deriva dessa definição. Como explicita um dos itens “civilidade entre marido e mulher”:

(...) Deos deu a mulher ao homem para fazer a felicidade da familia, – portanto, ella deve aceitar de muito bõa vontade este papel (...) – (Verardi, 1910, p.18)

(...) Pelas leis divinas e humanas, a mulher deve obedecer a seu marido, e por isso ella o deve tratar com toda affabilidade, cessando sòmente a submissão quando o marido exigir cousas injustas, contrarias á moral, á virtude ou á probidade, e aos santos deveres da família (Idem, ibidem, p.19)

Quanto aos homens, a imagem veiculada é do que concede, que outorga, que define a outra:

(...) Todo homem que ostenta em sua casa diante de estranhos, despotismo domestico, é verdadeiramente um tolo digno de desprezo e compaixão. Um marido deve ser sempre ser bom e affavel, indulgente e affectuoso com sua mulher, e por este meio elle a tornará digna (...)  
(Idem, *ibidem*, p.19)

(...) Uma mulher sera constantemente respeitada por todas, sempre que obtiver que seu marido a respeite (...) (Idem, *ibidem*, p.18)

Submissa, virtuosa, afável, frágil, ingênua, emotiva, abnegada e distinta, constituem algumas das características inerentes ao modelo de mulher que o manual veicula e a ação pedagógica reitera, inculca, de forma a predispor as alunas a pensarem e agirem de acordo com o mesmo. Modelo presidido pela imagem/representação de um ser que vive para os outros e por meio dos outros e cuja afirmação como pessoa consiste precisamente em negar-se como tal. Modelo de mulher cristã, pautado na imagem da Virgem Maria, símbolo de virtude, de doação e de submissão, referenciando a prescrição de papéis/atribuições/conduitas femininas. Interessante observar que, incluso àquele modelo, encontra-se também o de família. Tendo-se em vista que tais prescrições circunscrevem a atuação feminina à esfera do doméstico – afinal “Deos deu a mulher ao homem para fazer a felicidade da família” – as atribuições inerentes à mesma são demarcadas pelos princípios morais, éticos e religiosos que ancoram a representação de família cristã. Nesse sentido é que a submissão prescrita em relação ao marido não é absoluta, cessando apenas quando este “exigir cousas injustas, contrárias à moral, à virtude ou à probidade, e aos santos deveres da família”. Absoluta e irrestrita, apenas a submissão a Deus, entidade que está, afinal, acima do bem e do mal e também dos homens.

A outra face dessa moeda revela-se, no manual, como as definições do que é socialmente condenável e reprovável quanto ao comportamento feminino expressam as convenções de gênero construídas a partir de uma outra imagem, a de “agente de satã”, imagem diabolizada de mulher. Imagem negativa que serve de contraponto à positiva, da mulher ideal e cuja função reside justamente em possibilitar identificar e distinguir a considerada “normal” (Engel, 1989, p. 239), ou seja, aquela que é capaz de dominar e controlar seus desejos, sua vontade, sua sexualidade, controlar sua “natureza” insaciável, desregrada, sedutora e viciosa. “Natureza” perigosa que precisava ser, portanto, esquadrihada para ser contida, domesticada, civilizada. As relações de poder – de dominação e subordinação – que presidem esse processo de generização, de disciplinarização de corpos e homogeneização de condutas segundo o padrão estabelecido explicitam-se nas formulações sobre corpo e sexualidade, veiculadas no manual:

(...) Ainda que a senhora com quem dançar seja uma irmã, é conveniente que desapareça durante a dança o tom de familiaridade (...)

(...) Uma senhora nunca levantará o vestido quando andar na rua e se for isso indispensável senão com a mão direita, e que a barra do vestido não passe dos artelhos (...) O homem de bom senso não deve fazer-se notar pela excentricidade do seu vestuário (...)

(...) Um chefe de família não consentirá que sua esposa ou sua filha valem ou dancem a polka, exceto se quizer parecer-se com o louco que lançou fogo à casa para se divertir vendo-a arder (...)

(...) Uma donzela não deve fixar a vista no cavalheiro, quando dançar, e se elle dirigir a palavra, deverá responder honestamente, mas de maneira a não prosseguir conversação, devendo a sua dança ser simples e modesta (...)

(...) Uma donzela não deve apresentar-se em um baile sem ser acompanhada por seu pai, mãe, parentes superiores(...)

(...) Uma senhora não deve em caso algum dar o braço a dous homens, visto que só compete à gente de ínfima classe praticar isso (...)  
(Verardi, op.cit, p. 62-7).

Todavia, para o homem “é permitido levar duas senhoras pelo braço, supposto que isto poucas vezes aconteça” (Idem,ibidem, p.60), pois, afinal, à imagem que preside sua representação foram conferidos sinais característicos, distintos e opostos àquela constitutiva da representação de mulher: razão, inteligência, capacidades de decisão e comando, firmeza e domínio de si. Assim, os padrões de comportamento “civilizado” – diferenciados segundo o sexo – à medida que são veiculados no referido manual e reiterados pelo fazer pedagógico, acabam por afirmar e reafirmar como “naturais”, isto é, fundadas em uma definição biológica, diferenças que são de gênero, que foram e são construídas social, lingüística e historicamente. Uma “naturalização” reveladora da força instauradora do imaginário social que, ao ser acionado pelo uso que se faz das imagens/representações nele inscritas, procura dar significação às relações estabelecidas numa sociedade.

Não se pode deixar de atentar nestas prescrições para o recorte de classe aí inscrito e também constitutivo desse processo de construção de relações sociais desiguais. Da referência explícita – “visto que só compete à gente de ínfima classe praticar isso” – à implícita – cenários e práticas sociais que, indubitavelmente, não dizem respeito aos das classes populares – o conjunto dos “modernísimos preceitos de civilidade” as exclui. E não poderia ser outra a abordagem já que dizem respeito às formas de ordenamento das relações entre pessoas em uma sociedade que, ainda que aparentando certa imprecisão em suas fronteiras sociais, fundava-se nas desigualdades, sobretudo de gênero, classe e raça. O “conhecimento de sociedade”, expresso nas regras, conselhos e recomendações do manual, contemplava justamente formar o convívio social entre homens e mulheres dos

estratos superiores da sociedade. Ter uma conduta pautada por tais parâmetros constituía uma das marcas evidentes da distinção social requerida naquele momento e contexto. Constituía o “nível” que igualava os indivíduos “civilizados de ambos os sexos, daqueles estratos e, ao mesmo tempo, a “barreira” que impedia que os de “infima classe” fossem, por qualquer imprecisão, com aqueles confundidos e/ou identificados.

Do modo de vestir-se à postura frente à política, as diferenciações de gênero vão sendo construídas/reconstruídas, via reiteração das condutas masculina e feminina, definidas a partir dos traços identitários imputados a cada um dos sexos, reiteradores das hierarquizações nas relações entre homens e mulheres como fenômeno natural. As prescrições falam por si:

(...) Um moço antes de casar-se deve seguir a moda em tudo o que não for ridículo. O homem casado deve igualmente segui-la, com prudência. Um e outro não devem considerar como obrigatório uma moda senão quando ella é geralmente aceita pela boa sociedade (...)

(...) A mulher é uma criatura que se veste, dá a taramela e despe-se. Certamente esta crítica é muito exagerada, e innumeráveis são as mulheres que se exceptuão; mas não obstante a melhor vontade, acontece (...)

(...) Aquelle que souber diferentes linguas, reserve esse conhecimento para falar com algum indivíduo da respectiva nação: repetir phrases ou orações de lingua desconhecida pelos circunstantes é o verdadeiro pedantismo. O pedantismo nas mulheres é mil vezes mais ridículo que nos homens (...)

(...) Falar de política na presença das mulheres é dar provas de falta de juízo, e de civilidade (...) (Idem, *ibidem*, p.77, 79, 111, 99)

Se, em seu sentido restrito, a política é assunto e esfera interditados às “insanas”, “insensatas” e “indecisas” mulheres, em seu sentido amplo ela preside toda a tessitura do manual, considerando-se que se trata de um código de conduta. Como todo código, define o permitido/proibido e as correspondentes inclusões/exclusões em termos de comportamento social, participando da produção/reprodução dos conceitos de gênero, do “saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, op.cit, p .13). Ou seja, é um modo de ordenar o mundo, de imprimir significação às relações sociais, cuja construção e estabelecimento são de natureza política, já que processadas conflitivamente através de disputas, de um jogo de forças, de relações de dominação e subordinação.

Com efeito, observa-se que o tornar-se “civilizado” recebe conotações diferenciadas segundo o sexo na “receita” do manual. Para as mulheres, significava tornarem-se afáveis, frágeis, ingênuas, emotivas, abnegadas, virtuosas e distintas; isto é, implicava apropriar-se das características/traços constitutivos da imagem de “mulher civilizada”, veiculada no manual, por afirmação ou por negação. Como, por exemplo, os contidos nas seguintes prescrições:

(...) Uma mulher impertinente e colérica, sempre de mau humor, é a peste da sociedade; faz-se detestar por seu marido, seus filhos, e toda a família. Onde poderá ella achar a felicidade?(...)

(...) Uma mulher deve fazer tanto empenho para agradar a seu marido, quanto para este fim praticava antes de se casar (...) (Verardi, op.cit., p. 18,16)

Para os homens, tornarem-se “civilizados”, ou seja, “para serem benquistos e caminharem sem tropeço pela carreira do mundo”, implicava os mesmos processos de apropriação e internalização do modelo de conduta masculina civilizada, sem “tropeçar”, todavia, em traços negativos no que tange à configuração das imagens que ancoram a representação de “ho-

mem civilizado”. Decisão, discernimento, firmeza, bom senso, controle, equilíbrio são alguns dos traços constitutivos daquelas, veiculadas nos “moderníssimos preceitos”, dentre estes, o de que

(...) Um pai deve, sobretudo, proibir às suas filhas a leitura de romances. Os melhores de todos, apenas dão idéias confusas e muito falsas de mundo e da vida positiva (...)

(...) O pai cuidadoso deve ensinar seus filhos a praticar no salão todos os actos de civilidade que mais tarde tem de praticar nas sociedades (...)

(...) Se ella (esposa) se inclinar a fazer despeza, deve o marido fazer-lhe ver as suas circunstancias: mas se não obstante uma tão justa advertencia, ella continuar a ultrapassar os limites do rendimento, nesse caso, cumpre ao marido tomar a autoridade de chefe de familia para fazer cessar o abuso (...) (Idem, *ibidem*, p.16,19)

Da convivência em família à dos salões, incluindo a da rua, a conduta é normatizada a partir de padrões de comportamento civilizado, diferenciados segundo o sexo. Veiculados no manual e disseminados por força de uma ação pedagógica cotidiana, os preceitos de civilidade, ao serem internalizados e praticados, reiteram a “naturalização” das diferenças sexuais, legitimadora das desigualdades de gênero na sociedade mineira provincial.

O constituir-se objeto de ensino nos colégios revela a importância e a utilidade atribuídas à civilidade, ou seja, à força domesticadora dos códigos de conduta, contemplados em uma disciplina curricular que integrava o “conhecimento de sociedade”, e os comportamentos considerados apropriados à convivência heterossexual em sociedade. No caso das jovens mineiras bem criadas, cuja tradição familiar foi a de resguardá-las o máximo possível dos contatos com os rapazes, tal aprendizagem mostrava-se particularmente útil. Útil, porque o acesso a esse “co-

nhecimento de sociedade”, possibilitado pela formação adquirida nos educandários, constituía mais um dos complementos dessa preparação para circular no espaço público cercadas de algumas garantias que a convivência dentro do “bom tom” sinalizava.

Útil, sobretudo, porque os conselhos, preceitos e normas veiculados no manual, ensinados nas aulas de civildade e praticados no próprio espaço dos colégios e fora deles, afirmavam/reafirmavam os sinais distintivos de classe e inter classe, bem como comportamentos diferenciados segundo o sexo. Construía e estabeleciam “barreiras” que delimitavam os domínios femininos, reiteradoras dos traços de desigualdade que vincavam a sociedade mineira provincial. Pois, ainda que a concepção de civildade, veiculada no referido manual, estivesse centrada no propósito de estabelecer uma maneira cortês/civilizada de vivência e convivência sociais, trata-se de uma maneira presidida pelos recortes de gênero, classe e escolaridade. Afinal, suas regras diziam respeito aos modos de portar-se dos estratos superiores da sociedade, portadores de uma escolarização diferenciada e, sobretudo, encontravam-se referenciadas pelo princípio de “inferioridade estrutural do sexo feminino” (Delumeau, 1996, p. 334).

#### ABSTRACT

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. The civilization process in Minas in the 1800's: showing some meanings. *Temporis(Ação)*; Goiás, v.1, n.7, Jan/Dez. 2003

This article aims to analyse the structure of the gender's differences in the “mineira” society in the 1800's, regarding the civilized” manner and its code in the “Manual do Bom-Tom”, subject that was taught in the feminine religious schools, at that time. To be “civilized” meant, to observe the social behavior – individually and collectively – according to patterns that were sexually differentiated because in that code there were masculine and feminine social practices.

FONTES

VERARDI, Luiz. *Manual do Bom-Tom*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1910

ARQUIVO DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA. Cartas da Irmã Dubost a seus superiores: 1849 a 1853 in *Acontecendo: a Companhia no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa Provincial, 1969

\_\_\_\_\_. *Regulamento do Colégio Providência*. Mariana, 1948

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. "Regulamento do Colégio Caraça.". in *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v. VII, 1902.

ARQUIVO DO COLÉGIO MACAÚBAS. *Regulamento do Recolhimento e Colégio N. S. das Macaúbas*, 1863, manuscrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de "Vida privada e ordem privada no Império" in NOVAES, Fernando (dir.) *História da vida privada no Brasil Império*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A porta do céu: educação e exilidade. Colégio Caraça*. Belo Horizonte: UFMG/FE, 1991, Dissertação de mestrado. mimeo.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado. O mito do amor materno*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

BICALHO, M. O. "O belo sexo. Imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do XX" in COSTA, <sup>a</sup> e BRUSCHINI, C (orgs.) *Rebeldes e submissas. Estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vertice; Fundação Carlos Chagas, 1989.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Cia das Letras, 1996

D'INCAO, M. Ângela. "Mulheres e família burguesa" in DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, v.1, 1990.

EXPILLY, Charles. *Mulheres e costumes do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1935.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GOBLOT, Edmundo. *A barreira e o nível. Retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Campinas: Papirus, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. "Mulheres em sala de aula" in DEL PRIORE, Mary (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MUNIZ, Diva do C. G. "O império, o piano e o ensino da miserável música" in COSTA, Cléria B. da e MACHADO, Maria S. K. *Imaginário e História*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 1999.

\_\_\_\_\_. "Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no "fazer-se" das professoras no século XIX" in *Pro-posições* Campinas: Unicamp/FAE, v.9, n.1, 1998.

\_\_\_\_\_. "Do lar para a escola e da escola para o lar. Gênero e educação em Minas Gerais (1834-1889)". São Paulo: FFLCH/USP, tese de doutoramento, 1997, mimeo.

RAGO, Margareth. "Descobrimo historicamente o gênero" in *Cadernos Pagu. Trajetórias de gênero, masculinidades...* Campinas: Unicamp/NEG, n.11, 1998.

ROCHA-COUTINHO, M. Lúcia. *Tecendo por trás dos panos. A mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Nacional, 1968.

SCOTT, Joan. "Prefácio a Gender and Politics of History" in *Cadernos Pagu. Desacordos, desamores e diferenças*. Campinas: Unicamp/NEG, n.3, 1994.

SHARPE-VALADARES, Peggy. "Introdução" in FLORESTA, Nisia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1985.

SNYDERS, George. "Os séculos XVII e XVIII" e, DEBESSE, M. e MIALARET, G. (orgs.) *Tratado de ciências pedagógicas*. São Paulo: Ed. Nacional, v.2, 1974.

PASSERON, Jean Claude. *Pedagogia e poder*. In *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, v.5, p.2-12, 1992.