

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CÉLIA A. ROCHA

**A RE-SIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA EDUCAÇÃO ENTRE
1946 E 1970: Um estudo sobre a construção do
discurso eugênico na formação docente**

Belo Horizonte

2010

Célia A. Rocha

**A RE-SIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA EDUCAÇÃO ENTRE
1946 E 1970: Um estudo sobre a construção do
discurso eugênico na formação docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – Conhecimento e inclusão social, da FAE-UFMG, linha de pesquisa História da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: História da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira.

Belo Horizonte

2010

R672r
T

Rocha, Célia A., 1971-

A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970 : um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente / Célia A. Rocha. - UFMG/FaE, 2010.
491 f, enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Bernardo Jefferson de Oliveira.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação -- História -- Minas Gerais -- Teses. 2. Eugenia -- Teses. 3. Raças -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Teses. 5. Biologia -- Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Bernardo Jefferson de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 363.920981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada A RE-SIGNIFICAÇÃO DA EUGENIA NA EDUCAÇÃO ENTRE 1946 E 1970 - Um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente, de autoria da doutoranda Célia A. Rocha, aprovada pela banca examinadora constituída dos seguintes professores:

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira (Orientador) - UFMG

Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha – UNICAMP

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra – UERJ

Profa. Dra. Andrea Moreno – UFMG

Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga – UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 30 de junho de 2010

Aos meus pais Henrique e Lia, ao meu filho Yago, ao Aurélio e à minha irmã Celma. Por estarem sempre comigo.

AGRADECIMENTOS

Creio que nessa jornada não estive só. Foi uma odisséia. Inúmeras foram as pessoas que, nesse momento, passaram por minha vida e viveram comigo essa experiência. Cada uma das pessoas que cito abaixo é especial e faz parte da minha história. Agradeço especialmente a cada um de vocês.

À minha família, sem a qual não teria sido possível realizar este trabalho. Meus pais que, mesmo longe, vivenciaram tudo que vivi e me ajudaram a seguir em frente, com bravura, sabedoria e serenidade.

Ao Meu filho Yago, por me fazer feliz pela sua existência.

Ao Aurélio pelo imenso amor, carinho e dedicação, não há palavras que expressem sua presença.

À minha irmã Celma pela presença e por acreditar em meus projetos.

Ao Bernardo, meu orientador, pelo apoio e atenção. Agradeço a amizade, a confiança no meu trabalho, a orientação e o incentivo constante.

Aos amigos especiais: Suzana, Cleide, Nela, Catarina, Kellen, Sérgio e Adair. Obrigada pela força, pela amizade, pelo carinho.

Aos amigos do GEPHE, aos professores do Programa de Pós-Graduação, à Secretaria do Programa, especialmente à Rose.

Às professoras Ana Maria Galvão e Cynthia Greive pelas orientações, indicações e pela seriedade e competência na pesquisa.

Às professoras Heloísa, Júnia Sales e ao professor Gondra pela leitura cuidadosa e pelas sugestões. Agradeço também pela disponibilidade e pela atenção sempre dispensada.

Ao Tatá e a Andrea Moreno: pela sensibilidade, pelo carinho. É difícil não se encantar com o modo como vocês estudam o corpo, a educação física, a sociedade.

Agradeço aos professores: Bruno Belhoste, Ivor Goodson, Nélio Bizzo, José Roberto Reis, Lilian Mai, Lugli, Deise Hora, que muito gentilmente me enviaram textos de grande importância para este trabalho.

À Sandi e Verona, que também muito gentilmente me enviaram material de grande importância para este trabalho.

À Ana Carolina pela imensa contribuição na pesquisa e em especial ao Eliezer que me levou aos arquivos do Instituto de Educação de Minas Gerais.

Ao Mário pela ajuda inestimável na Biblioteca do IEMG. À Amália pela simpatia e presteza nas consultas aos arquivos do IEMG. À Direção do IEMG pela confiança e por permitir o acesso aos arquivos.

À Ana Maria Portugal M. Saliba pelo acesso aos arquivos da Família Portugal e pela atenção e acolhimento.

Às pessoas entrevistadas ex-alunas do IEMG, que muito gentilmente me receberam e forneceram valiosas informações para a complementação deste trabalho.

À Coordenação do Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC) e à Escola Agrotécnica Federal (atual Instituto Federal de Minas Gerais – Campus São João Evangelista-MG) pelo apoio.

RESUMO

Este trabalho mostra a persistência do discurso eugenista (continuidades e discontinuidades) na educação, enfocando o Curso de Formação de professores primários de Minas Gerais, assim como, a compreensão da formação do modelo eugênico, desenvolvido nesse ensino, nas disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura, entre o período de 1946 e 1970. A pesquisa procurou evidenciar as diversas influências advindas da ciência e de suas relações com outras perspectivas culturais – como a religião – na fundamentação e na implementação do modelo eugênico adotado neste período. Mediante as noções de eugenia e as imagens e textos pesquisados sobre o corpo, a saúde, a raça, a hereditariedade, a sexualidade e a higiene, encontrados no material didático dessas disciplinas, procurou-se mostrar que a Eugenia permaneceu no âmbito educacional, mesmo no período pós-guerra. Buscou-se compreender também, ao serem contextualizados os fundamentos e os desdobramentos desse modelo eugênico, de que modo essa ciência participou, em conjunto com a educação e a saúde, de um projeto de reconstrução nacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país. Salientou-se ainda, nesta contextualização, o modo como diversos intelectuais buscaram redimensionar o problema do atraso brasileiro; a redefinição científica do conceito raça – e o modo como tal tema era apresentado no material didático usado em disciplinas do Curso Normal –; o entendimento da relação hereditariedade/meio na constituição do indivíduo; assim como a responsabilidade delegada à mulher no processo de formação biológica e educacional do indivíduo. Esta pesquisa apoiou-se em aportes da História das Disciplinas Escolares e dos livros didáticos, história do currículo, História da Ciência, da Teoria da Análise do Discurso, além de utilizar-se da concepção de Biopoder, desenvolvida por Michel Foucault. Utilizou-se fontes como manuais didáticos, legislações que regulamentaram o Ensino Normal, os programas das disciplinas, entrevistas com ex-alunas e com um ex-professor da Disciplina Biologia Educacional do IEMG, documentos diversos do Instituto de Educação de Minas Gerais (pontos de exame de suficiência, pontos de provas parciais, Pasta do Curso de Férias, Livro de Registro de Empréstimos da Biblioteca, Pasta de Recortes de Jornal organizado pela instituição, correspondência), artigos publicados no *Jornal Diário Oficial de Minas Gerais*, artigos publicados na *Revista do Ensino* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A análise de todo esse processo permitiu evidenciar-se a produção de sentidos diversos associados ao modelo eugenista adotado, revelando contradições, rupturas e permanências dessa ciência na história da educação, assim como, mostrar que a Eugenia

ensinada no período focalizado,exigiu sua re-significação, que implicou a negação das medidas práticas eugênicas negativas (aborto, esterilização, extermínio, compulsoriedade) e a valorização das medidas concebidas como positivas, ainda que influenciadas pelo racismo prevalecente. Averiguou-se como o Ensino Normal mineiro reafirmou e desenvolveu um projeto eugênico de sociedade, mostrando como a eugenia continuou sendo invocada, ainda que variando seus modos, seus protagonistas, seus fundamentos, suas referências e suas práticas.

Palavras-chave: Eugenia; Raça, Formação de professores; Biologia Educacional; Higiene; Educação Sanitária.

RÉSUMÉ

Ce travail montre l'endurance du discours eugéniste (des continuités et des discontinuités) en éducation, en focalisant le cours de formation d'instituteurs du Minas Gerais, ainsi que la compréhension du modèle eugénique, développé dans cet enseignement, dans les disciplines Biologie Éducationnelle et Hygiène et Puériculture entre 1946 et 1970. La recherche a visé à rendre évidentes les nombreuses influences advenues de la science et de ses rapports avec d'autres perspectives culturelles – comme la religion – dans le fondement et dans l'application du modèle eugénique adopté à cette époque-là. Par le moyen de la notion d'eugénie, des images et des textes recherchés sur le corps, la santé, la race, l'hérédité, la sexualité et l'hygiène, retrouvés dans le matériel didactique de ces disciplines-là, on a eu pour but de montrer que l'Eugénie a demeuré dans le domaine éducationnel, y compris pendant l'après-guerre. On a cherché aussi à comprendre, au moment où ont été mis en contexte les fondements et les dédoublements de ce modèle eugénique, de quelle manière cette science a participé, en partenariat avec l'éducation et la santé, à un projet de reconstruction nationale de sorte à promouvoir le développement du pays. En outre, on a mis en relief, lors de cette mise en contexte, la façon dont divers intellectuels ont essayé de mesurer le problème du retard brésilien; la redéfinition scientifique du concept race – et la façon dont ce sujet était présenté dans le matériel didactique utilisé dans les disciplines du Cours Normal - ; La compréhension du rapport hérédité/environnement dans la constitution de l'individu; de même que la responsabilité confiée à la femme durant la formation biologique et éducationnelle de l'individu. Cette recherche s'est servie de l'Histoire des Disciplines Scolaires, des livres didactiques, de l'histoire du, de l'Histoire de la Science, de la Théorie de l'analyse du discours et de la conception de Biopouvoir de Michel Foucault. Elle s'est servie également de sources telles que des manuels didactiques, des législations, qui régissaient l'Enseignement Normal, les programmes des disciplines, des témoignages d'ex-élèves et d'un ex-professeur de la discipline Biologie Éducationnelle du IEMG, des documents divers de l'Institu d'Éducation de Minas Gerais (points d'examen de suffisance, points des épreuves partielles, Archives du cours de vacances, Livre de Registre d'Emprunts de la Bibliothèque, Archives d'Extraits de journaux organisés par l'institution, courrier), des articles parus dans *Jornal Diário Oficial de Minas Gerais*, des articles parus dans *Revista do Ensino* et dans *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. L'analyse de tout ce processus a permis de mettre en évidence la production de sens divers associés au modèle eugéniste adopté, en révélant des

contradictions, des ruptures et des permanences de cette science dans l'histoire de l'éducation, aussi bien que montrer comment l'eugénie enseignée à la période focalisée a exigé sa redéfinition qui a impliqué la négation des mesures pratiques eugéniques négatives (avortement, stérilisation, extermination, contrainte) et la valorisation des mesures conçues positivement, bien qu'influencées par le racisme prépondérant. On a vérifié comment l'Enseignement Normal du Minas et développé un projet eugénique de société, en démontrant comment l'eugénie a continué à être invoquée, tout en variant ses manières, ses protagonistes, ses fondements, ses références et ses pratiques.

Mots Clés: Eugénie; Race; Formation d'instituteurs; Biologie Éducationnelle; Hygiène Puériculture.

ABSTRACT

This study investigates the persistence of the eugenic discourse (its continuities and discontinuities) on Education, focusing on the Training Course for Primary School Teachers of the State of Minas Gerais, Brazil, as well as on the comprehension of the constitution of the eugenic model developed on Education in the disciplines of Educational Biology, and Hygiene and Childcare, between 1946 and 1970. This research seeks to highlight several influences resulting from the science and their relations with other cultural perspectives – for example, religion – in substantiating and implementing the eugenic model adopted in that period. By using notions of eugenics as well as images and texts about human body, health, race, heredity, sexuality and hygiene, found in the disciplines' courseware, we tried to demonstrate that eugenics remained within the educational scope, even in the postwar era. In the context of the grounds and developments of this eugenic model, we also tried to understand how this science, within Education and Health, participated to a project of national rebuilding, in the aim of promoting the Brazilian development. We stressed, in this context, how several intellectuals tried to resize the problem of the Brazilian retard; the scientific redefinition of the concept of race – and also how this subject had been presented in the courseware used in the disciplines of the Teachers' Training Course; the understandings about the relation heredity/environment for the constitution of the individuals; as well as the responsibility delegated to women in the educational and biological process of constitution of the individuals. This research was based on contributions offered by the History of Schools' Disciplines and courseware, History of Curricula, History of Science, Theory of the Discourse Analysis. This work used the conception of Biopower developed by Michel Foucault. Our sources are constituted by textbooks, by legislation that ruled the Teachers' Training Course, by programs for disciplines, by interviews with former students and with a former teacher of Educational Biology of IEMG, by several documents from the *Instituto de Educação de Minas Gerais* (topics from exams of proficiency, from partial tests, from files of courses of vacation, from the Record Book of the Library Lending, from the files of clippings of newspapers organized by the referred institution, and from letters), articles published by *Jornal Diário Oficial de Minas Gerais*, articles published by *Revista do Ensino*, and also by *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. The analysis of this process helped us to highlight the production of different senses associated to the eugenic adopted model, by demonstrating contradictions, ruptures and continuities of this science in the history of Education. We could

demonstrate that eugenics as taught in that period demanded re-signification, which implied the denial of negative eugenic practical measures (as abortion, sterilization, extermination, compulsority), and the appreciation of affirmative measures though influenced by the prevalent racism. We verified how the Teachers' Training Course in the State of Minas Gerais reaffirmed and developed a eugenic society's project, showing how eugenics has remained evoked, despite a changing in its ways, protagonists, grounds, references and practice.

Key Words: Eugenics; Race; Teachers' Training Course; Educational Biology; Hygiene; Childcare

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	O Instituto de Educação de Minas Gerais e a paisagem urbana (1982).....	210
FIGURA 2 -	Maria do Carmo Malheiros Fiuza – Professora de Biologia Educacional do IEMG (1951-1964).	239
FIGURA 3 -	Capa do manual Lições de Biologia Educacional escrito por Maria do Carmo Malheiros Fiuza em 1956.	241
FIGURA 4 -	Professor Henrique Furtado Portugal e turma de alunas do Curso de Formação de professores do IEMG.	291
FIGURA 5 -	Tara Hereditária: Aqueiropodia.	344
FIGURA 6 -	Tara Hereditária: Sindactilia.	345
FIGURA 7 -	Tara Hereditária: Polidactilia.Tara Hereditária: Polidactilia.	345
FIGURA 8 -	Tara Hereditária: Débeis mentais pela ação de gens deficientes. ...	346
FIGURA 9 -	Uma família de oligofrênicos, microcefálicos. Seis irmãos todos internados num asilo	347
FIGURA 10 -	Três irmãs oligofrênicas, microcefálicas.....	348
FIGURA 11 -	Gêmeos idênticos de igual equipamento hereditário, mas diferindo consideravelmente de estatura, aos quinze anos, em virtude de doença que atacou o da esquerda.....	362
FIGURA 12 -	Raças humanas nos manuais de Ciências Naturais.	385
FIGURA 13 -	Tipos raciais fundamentais.....	386
FIGURA 14 -	Pontos notáveis na cabeça; ângulo facial.	388
FIGURA 15 -	Proporções do corpo do homem, segundo Leonardo da Vinci.....	389
FIGURA 16 -	Medidas proporcionais da cabeça.....	390
FIGURA 17 -	Ângulo facial: a) em um indivíduo branco; b) em um indivíduo negro.....	391
FIGURA 18 -	Horta do Grupo de Governador Valadares, organizada pelas crianças com assistência do Serviço Especial de Saúde Pública.	395
FIGURA 19 -	Inauguração do “Clube de Saúde” organizado pelo Serviço Especial de Saúde Pública (Programa Rio Doce).	396
FIGURA 20 -	Cuidados de asseio com mamadeiras e bicos.	399
FIGURA 21 -	Posição correta de dar a mamadeira.	400
FIGURA 22 -	Balança e toesa.	401
FIGURA 23 -	Toesa de Dufestel para medir a altura.	402
FIGURA 24 -	Processo de Tobler.	403
FIGURA 25 -	Pesa bebê.....	404
FIGURA 26 -	Maneira correta de provar o leite.	405
FIGURA 27 -	Máscara usada para cuidar da criança.	406

FIGURA 28 - Técnica de banhar a criança: a) Modo incorreto de banhar a criança; b) Modo correto de segurar a criança; c) e d) Mantendo a criança no banho.	407
FIGURA 29 - Técnicas de verificação da temperatura do leite: a) e b) Verificação correta da temperatura do leite; c) Verificação incorreta da temperatura do leite.	407
FIGURA 30 - Modo prático de medir a estatura do bebê.....	408
FIGURA 31 – Trabalhador no setor de vitelos.....	409
FIGURA 32 - Lactário Júlia Carvalho: Sala de lavagem e esterilização de Vasilhame.	410
FIGURA 33 - Um boxe de Pupileira - Asilo de Expostos da Bahia.	411
FIGURA 34 - Abrigo Maternal da Bahia: Sala de estar.....	412
FIGURA 35 - Um quarto do Abrigo Maternal da Bahia.	413
FIGURA 36 - Varanda interna da Pupileira Juracy Magalhães – Asilo de Expostos da Bahia.	414
FIGURA 37 - Posição da criança em seu leito.....	415
FIGURA 38 - Prematuro, alimentado na incubadeira.....	417
FIGURA 39 - Capa do manual “...E agora, Mamãe?.....	418
FIGURA 40 - Criança sadia.	419
FIGURA 41 - Crianças sadias pela ação concomitante da Higiene e da Eugenia.	420
FIGURA 42 - A mamadura na África Central.	421
FIGURA 43 - A mamadura em posição ortostática.	422
FIGURA 44 - Herança e meio (Mentalidade pré-lógica no Brasil).	425
FIGURA 45 - O caráter das crianças depende da herança, do meio e da educação.....	427

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Denominação das disciplinas Higiene e Biologia no Ensino Normal de Minas Gerais (1892-1964).....	127
QUADRO 2	Conteúdos de Higiene no Curso Normal de Minas Gerais (1892-1925).....	152
QUADRO 3	Conteúdo de Pedagogia e Hygiene das Escolas Normais do Estado de MG em 1916	162
QUADRO 4	Conteúdos de Pedagogia, Psychologia Infantil e Hygiene das Escolas Normais do Estado de MG (1925)	163
QUADRO 5	Organização e Matérias do Curso Normal Estado de Minas Gerais em 1928	167
QUADRO 6	Conteúdos de Biologia e Higiene das Escolas Normais do Estado de MG em 1928	169
QUADRO 7	Conteúdos de Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1929).....	169
QUADRO 8	Organização e Matérias do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais em 1932.....	177
QUADRO 9	Conteúdos de Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1933).....	178
QUADRO 10	Conteúdos de Higiene das Escolas Normais do Estado de MG (1930-1933).....	179
QUADRO 11	Conteúdos de Higiene e Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1934).....	186
QUADRO 12	Currículo do Curso de Formação de Professores Primários	209
QUADRO 13	Conteúdos da Biologia Educacional entre 1947-1949	234
QUADRO 14	Conteúdos da disciplina Biologia Educacional (1950-1953 e 1955).....	235
QUADRO 15	Conteúdos de Biologia ministrados nos Cursos de Férias (1950-1952).....	236
QUADRO 16	Conteúdos da disciplina Biologia ministrados nos (1955-1956).....	236
QUADRO 17	Conteúdos da Biologia Educacional (1959)	237
QUADRO 18	Conteúdos de Biologia Educacional de acordo com o Programa da disciplina Biologia Educacional e Higiene a partir de 1963	254
QUADRO 19	Conteúdos abordados no livro Biologia Geral: Higiene e Puericultura (COELHO; PORTUGAL, 1970a)	256
QUADRO 20	Conteúdos da disciplina Higiene e Puericultura em 1947 e 1948	261
QUADRO 21	Conteúdos da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária entre 1947 e 1948	263

QUADRO 22	Conteúdos da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária em 1948-1949/1952-1953	264
QUADRO 23	Algumas palestras ministradas por Geraldo Portes na Rádio Inconfidência.....	275
QUADRO 24	Conteúdos da cadeira HPES ministrados nos Cursos de Férias ...	279
QUADRO 25	Conteúdos da cadeira HPES em 1955	286
QUADRO 26	Relação de livros indicados para a cadeira HPES	287
QUADRO 27	Livros indicados para a cadeira HPES usados na pesquisa	295
QUADRO 28	Áreas de atuação dos autores dos manuais didáticos	297
QUADRO 29	Livros indicados na unidade Higiene Pré-concepcional da cadeira HPES em Minas Gerais (1955)	299
QUADRO 30	Doenças hereditárias citadas nos manuais de Biologia Educacional e Higiene.....	342
QUADRO 31	Causas pré-concepcionais de taxa de mortalidade infantil	358
QUADRO 32	Currículo do ensino normal da Escola Normal do Estado de Minas Gerais (1872)	481
QUADRO 33	Distribuição das matérias no curso normal do Estado de Minas Gerais (1883)	481
QUADRO 34	Matérias e Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1892).....	482
QUADRO 35	Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1892).....	482
QUADRO 36	Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas (1906)	483
QUADRO 37	Distribuição das cadeiras e matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do Estado de Minas (1906).....	483
QUADRO 38	Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1910).....	484
QUADRO 39	Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1911).....	484
QUADRO 40	Distribuição das matérias nas Escolas Normais Regionais do Estado de Minas Gerais (1912).....	485
QUADRO 41	Distribuição das cadeiras do Curso Normal da Escola Normal da Capital (1914).....	485
QUADRO 42	Distribuição das Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1916).....	485
QUADRO 43	Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925)	486
QUADRO 44	Distribuição das matérias do Curso Fundamental do Ensino Normal nas Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925)	486

QUADRO 45	Distribuição das matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925).....	486
QUADRO 46	Distribuição das Matérias do Curso Normal do primeiro grau das Escolas Normais de Minas Gerais (1928).....	487
QUADRO 47	Distribuição das Matérias do Curso Normal do segundo grau das Escolas Normais de Minas Gerais (1928).....	487
QUADRO 48	Distribuição das matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do segundo grau do Estado de Minas Gerais (1928).....	488
QUADRO 49	Distribuição das cadeiras do Ensino Normal de primeiro grau do Estado de Minas Gerais (1929).....	488
QUADRO 50	Cadeiras e materias do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1930).....	489
QUADRO 51	Distribuição das matérias do Ensino Normal do primeiro grau do Estado de Minas Gerais (1930).....	489
QUADRO 52	Cadeiras e materias do Ensino Normal do segundo grau do Estado de Minas Gerais (1930).....	490
QUADRO 53	Distribuição das cadeiras dos cursos ministrados no Instituto de Educação de Minas Gerais (1946).....	490
QUADRO 54	Disciplinas do primeiro ciclo do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1946).....	491
QUADRO 55	Disciplinas do segundo ciclo do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1946).....	491

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Informações sobre os Cursos de Férias (1947-1956).....	222
TABELA 2	Dados de circulação de manuais didáticos de Biologia Educacional no Instituto de Educação de Minas Gerais	244
TABELA 3	Movimentação dos livros de Biologia Educacional no ano de 1953 no Instituto de Educação de Minas Gerais	246
TABELA 4	Dados sobre o livro Biologia Educacional de Henrique Furtado Portugal e José Guerra Pinto Coelho	252
TABELA 5	Dados de circulação de manuais didáticos de Higiene e Puericultura no Instituto de Educação de Minas Gerais	288

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	37
PARTE I EUGENIA E HIGIENE COMO PRÁTICAS DE MEDICALIZAÇÃO SOCIEDADE	
1 AS ORIGENS DO EUGENISMO MODERNO	57
1.1 Rumo ao Brasil e a raça como questão primordial.....	69
1.2 Eugenia brasileira	91
1.2.1 <i>Professores: os Moleiros da Nacionalidade</i>	97
2 DISCIPLINAS ESCOLARES E SABER EUGÊNICO.....	113
2.1 Higienização e biologização da formação docente	125
2.1.1 <i>Higiene e Eugenia como Práticas de Medicalização da Sociedade</i>	128
2.1.2 <i>A Inserção da Higiene na Formação Docente</i>	146
2.1.3 <i>A Inserção da Biologia na Formação Docente</i>	164
PARTE II REDIMENSIONANDO O PROBLEMA DO ATRASO DO PAÍS: EDUCAÇÃO, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO	
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	193
3.1 A Reconstrução Educacional para o Desenvolvimento do País	198
3.2 Aspectos gerais do encaminhamento do problema educacional mineiro.....	207
3.3 O aperfeiçoamento docente a partir dos Cursos de Férias	219
PARTE III EUGENIA NA FORMAÇÃO DOCENTE (1946-1970)	
4 A EUGENIA NA DISCIPLINA BIOLOGIA EDUCACIONAL (1946-1970)	233
5 A EUGENIA NA DISCIPLINA HIGIENE E PUERICULTURA	259
5.1 A Eugenética de Pinard	299
6 A POSITIVAÇÃO DA EUGENIA POSITIVA	305
6.1 Eugenia e Educação Sexual de acordo com a Moral Cristã.....	311
6.2 Dispositivo de Sexualidade e Biopoder.....	317
6.3 Eugenia Maternalista e Produção da Criança Normal	325
6.4 A Hereditariedade das Taras	337
6.5 “Nem tanto ao Céu, nem tanto à Terra”: A Querela Hereditariedade X Meio Ambiente	358
6.6 Da Eugenia Populacional à Eugenia Individual.....	367
7 O CONCEITO CIENTÍFICO DE RAÇA.....	371
7.1 A Raça Branca no Topo da Civilização.....	382
7.2 Na sombra do Racismo.....	392
7.2.1 <i>Clubes de Saúde - Cultivando a Desejada Pureza Física e Mental</i>	393
7.2.2 <i>A Estética Branca como Padrão de Normalidade</i>	397
7.3 A Raça como Elemento de Construção do Discurso Eugênico.....	428
CONSIDERAÇÕES FINAIS	441
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
ANEXO A – CURRÍCULOS DO ENSINO NORMAL EM MINAS GERAIS (1872-1946)	481

INTRODUÇÃO

Uma prole forte e sadia, crianças robustas e alegres, inteligentes e vivas, são o prêmio de pais castos. Mais do que alhures, pagam aqui os filhos os pecados dos pais. Vem desta herança má o grande número de pequeninos loucos e débeis mentais, que constituem uma das mais pesadas cargas dos Estados. [...] A invasão dos tarados é mais perigosa que as dos bárbaros. Os herdeiros da sífilis têm dado mais trabalho à civilização. [...] São do Padre Sertillanges estas palavras causticantes: “eu desejaria poder amaldiçoar todos os pais que inundam a terra com torrentes de sangue envenenado; que devastam o mundo com hordas de loucos; e que afeiam a humanidade com regressivos macacos”. Mas para não pensarem que o grande pensador queria apenas amaldiçoar, continuemos um pouco a citação: “ao mesmo tempo, queria também saber cantar, acompanhado por uma orquestra de anjos, a pureza, a honra e o triunfo dos pais que têm enriquecido a terra, gerando filhos sãos e vigorosos; que têm aformoseado o mundo, povoando-o de filhos belos e alegres; e têm dignificado a humanidade, entregando-lhe homens bons, sadios e produtores (NEGROMONTE, 1953, p. 207).

Vários estudos vêm mostrando a importância que o eugenismo teve na cultura brasileira da primeira metade do século XX, quando foram criadas diversas associações, concursos, conferências, boletins e campanhas. De forma geral, estes estudos atestam o declínio do eugenismo como ciência e da defesa pública de seus ideais após a II Grande Guerra, quando se tornaram manifestas as atrocidades embasadas, em grande parte, nas práticas eugenistas adotados pelos nazistas. Em um dos principais estudos sobre eugenia no Brasil, Nancy Stepan (2005) afirma que, após a II Grande Guerra, o termo **eugenia** foi expurgado do vocabulário científico e do debate público. Mas até que ponto a ciência eugênica e seus valores desaparecem do cenário cultural? A eugenia não teria permanecido, ainda que sobre outras perspectivas, em instituições, práticas, discursos e imagens? A eugenia nazista e a extinção das instituições eugênicas no Brasil, após a década de 40, do século XX, foram suficientes para expurgar a palavra **eugenia** da educação?

Este trabalho mostra a persistência do discurso eugenista na educação (categorias e fundamentos). Nossa análise enfoca o Ensino Normal/Curso de Formação de professores primários de Minas Gerais e examina as imagens de corpo e noções de eugenia, saúde, raça, hereditariedade, sexualidade e higiene presentes nos manuais escolares das disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura, que foram indicadas para este ensino, entre 1946 e 1970.

Poucos são os trabalhos historiográficos que problematizam a questão da eugenia na educação no período pós-guerra, possivelmente, devido à crença no suposto

desaparecimento da eugenia, como ciência, e do discurso eugênico da produção científica brasileira¹.

Esta constatação justifica o período a ser investigado. Para a delimitação desse período, levamos em consideração o suposto desaparecimento da eugenia, após 1945, e a constatação de que essa ciência foi ministrada no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), até o final de 1970. Os professores que ministraram e propuseram a inserção dessa ciência nos currículos de Biologia Educacional e Higiene e Puericultura mantiveram-se como regentes dessas disciplinas, nas décadas de 50 e 60, do século XX. Esses mesmos professores foram autores de alguns manuais didáticos dessas disciplinas, que circularam e foram adotados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, sendo alguns deles publicados pelo regente da cadeira Higiene Puericultura e Educação Sanitária (HPES), Henrique Furtado Portugal, após 1966, com a eugenia proposta como conteúdo. A regência desses professores nessa instituição, no período em análise, respaldou a adoção de manuais de ensino que traziam a ciência eugênica como parte do plano geral de ensino. Apesar da circulação desses manuais perdurar, após o término da regência desses professores nessa instituição, verifica-se que, após 1970, diversas publicações sobre Biologia Educacional e Higiene conferiram outras abordagens e perspectivas a esse ensino.

Em meados do século XX, a eugenia fez parte dos inúmeros discursos acerca da saúde do povo brasileiro – sanitarismo, higiene, eutenia, doenças, normalidade, nutrição, raça, hereditariedade –, dentre eles destaca-se o papel da educação escolar como instrumento para promover o alcance do alto nível de saúde física e mental da espécie humana em prol do desenvolvimento do país.

Antes desse período, no final do século XIX e da primeira metade do século XX, cada país aplicou esta ciência de acordo com suas preocupações e especificidades. Diante destas especificidades, não podemos falar de eugenia sem antes considerar que os discursos “as idéias, mesmo as científicas, são sempre reconfiguradas seletivamente quando cruzam as fronteiras culturais, e o resultado é uma ciência sutilmente conformada pelas tradições locais culturais, políticas e científicas.” (STEPAN, 2004, p. 348). Isto possibilita entender que os

¹ Um dos trabalhos que mais se aproxima da nossa temática, em relação ao recorte temporal, é o trabalho realizado por Marques (2007), que busca entender, no período compreendido entre 1943-1955, as técnicas racionalizadoras em ação, presentes na seleção de aprendizes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pela perspectiva da seleção eugênica. Outro trabalho que relaciona educação e eugenia, após a década de 1940 é o trabalho de Mai (2004) sobre o conteúdo eugenista presente na Revista Brasileira de Enfermagem entre 1932-2002. Sobre esta problematização, em outros contextos, Cf. Kevles (2004); Pichot (2000); Stern (2005).

ideais eugênicos adquiriram contornos próprios de acordo com os movimentos sociais, políticos, históricos e culturais do seu local de inserção.

Sabemos que mesmo antes de Galton práticas eugênicas já estavam presentes na Grécia clássica², mas no século XIX, essa prática adquire *status* de ciência. A partir de então, diversos trabalhos científicos usaram os conhecimentos da hereditariedade para conseguir um **melhoramento racial**. O conceito clássico de eugenia advém da junção dos dois termos gregos *eu-genos* e significa: “bem nascido, de linhagem nobre, generoso, de sentimentos nobres.” (PEREIRA, 1990, p. 235). No século XIX, com o advento da teoria da evolução, o termo **eugenia** é retomado e sistematizado, enquanto movimento eugênico moderno, por Galton (1907)³, na obra *Inquires into human Faculty and its Development*. Em 1869, extremamente influenciado pela obra de Darwin, Galton (1892) realizou um estudo sobre a herança da inteligência, na obra *Hereditary Genius*, o que culminou num movimento a favor da reprodução eugênica. No início do século XX, vários países aderiram a este movimento em prol do aperfeiçoamento da espécie humana. De modo geral, a ciência eugênica e o movimento da eugenia foram influenciados não apenas pelas idéias de Darwin, mas também pelas idéias de Malthus, Lamarck, Mendel, August Weismann, Morgan, Auguste Forel, Karl Pearson, Charles Davenport e outros (KEVLES, 2004).

Para entender o movimento eugenista no Brasil e como a ciência eugênica foi entendida e aplicada, é preciso ter em mente algumas questões:

- a) primeiro, entender que na primeira metade do século XX, o movimento eugenista aconteceu juntamente com o movimento higienista;
- b) segundo, considerar que, o pensamento dos intelectuais da época não era homogêneo, ou seja, acreditavam na eugenia, mas esta crença partia de teorias científicas diferenciadas baseadas, principalmente, no neolamarckismo e no mendelismo, além de serem baseadas em diversas outras teorias da hereditariedade;
- c) terceiro, que este movimento também foi caracterizado por crenças diferentes quanto ao fator de degeneração do povo brasileiro, enquanto uns acreditavam que o fator era racial, outros acreditavam que o fator era social, ou seja, de saneamento

² É preciso ter clareza de que este ideal, na Grécia clássica, estava sujeito a outros valores e modos de vida, completamente diferentes daqueles vivenciados na segunda metade do século XIX e no século XX. Entretanto, a referência à Grécia nos textos de eugenistas brasileiros, como Renato Kehl (1929), por exemplo, soa como um argumento a favor do movimento eugenista.

³ Originalmente publicado em 1883, Cf. Galton.org (2001).

e de saúde pública; e o quarto, considerar a relação existente entre raça e identidade nacional.

De modo geral, podemos afirmar que o movimento se caracterizou basicamente pelo esforço em aperfeiçoar as qualidades e em reduzir, ao mínimo, as imperfeições humanas, favorecendo o nascimento de seres robustos e belos. Este era o ideal a ser implantado no Brasil, um país com grande diferenciação social, alto índice de pobreza, doenças, vícios, desvios de comportamento. A população brasileira era considerada degenerada, doente, indolente.

Aqueles que acreditavam que a causa desta situação era racial, acreditavam que este problema poderia ser resolvido apenas pela perspectiva biológico-evolucionista, pois a condição mestiça do povo brasileiro era entendida como o principal motivo da degeneração da nação. O mestiço era visto como um indivíduo disgênico, ou seja, trazia em seus genes: defeitos, vícios, doenças, taras e estigmas psíquicos e somáticos. Em decorrência deste temor racista, os pontos divulgados e salientados pelos eugenistas apoiavam-se nas teorias da hereditariedade e da evolução, nesse caso, a intenção era evitar a miscigenação e criar condições para que as gerações futuras fossem cada vez mais saudáveis, o que significaria a geração de indivíduos puros, aperfeiçoados e brancos, portanto, entendidos como superiores.

Entretanto, havia outra visão da miscigenação, não como algo a ser evitado, mas como um processo que, ao longo das gerações, purificaria a raça. Um dos teóricos que defendia esta idéia era Octavio Domingues (1929), pois ele acreditava que o aumento da quantidade de brancos e a contínua miscigenação tornariam a população, com o tempo, mais branca – processo de adaptação biológica com base nas leis de Mendel. Para ele, era a consciência voluntária que levaria à purificação da raça, que deveria ser conseguida pela conscientização dos indivíduos, pela aplicação de leis que regulamentavam a reprodução e as questões gerais de saúde.

Paralelamente a este movimento, outros intelectuais, divergindo desta teoria do branqueamento, acreditavam que o problema brasileiro era social, higiênico e não racial, embora reconhecessem a eugenia, juntamente com a higiene, como a ciência necessária à construção, ao aperfeiçoamento e à purificação do homem brasileiro, como espécie. Portanto, o movimento eugenista brasileiro se caracterizou pela heterogeneidade, pela diversidade de

interpretações teóricas e de objetivos políticos a serem alcançados⁴. Neste período, a eugenia sobrevive, onde o problema brasileiro é analisado pela via do social, juntamente com as idéias daqueles que acreditavam numa intervenção baseada na constituição da raça.

O movimento eugenista visava o controle da população, o que era fundamental para a purificação da raça brasileira e/ou da espécie humana. Controlar a população, naquele momento, significava intervir nos processos da vida, o que implicou um esforço especial no controle da sexualidade, da taxa de natalidade e mortalidade, na reprodução, nos hábitos higiênicos em geral. Isto significaria controlar os processos biológicos, os processos da vida, da população. A educação e, como parte dela, a difusão da ciência eugênica, foram consideradas de suma importância para alcançar as metas do movimento eugenista. Estas ações foram realizadas, a partir de políticas públicas de saúde e de educação da população – pela escola e pela divulgação dessa ciência fora do âmbito escolar.

Os intelectuais tentaram popularizar a eugenia, de modo a sensibilizar a população, por meio da divulgação de noções sobre raça, espécie, evolução, higiene, hereditariedade, normalidade e saúde. Era preciso, no entendimento deles, desenvolver na população o sentimento de comoção, de modo que esta entendesse a importância da ação de cada indivíduo na aplicação da eugenia, em prol dos benefícios de regeneração da espécie.

Desse modo, a Eugenia como ciência serviu aos propósitos da construção de uma sociedade moderna, inspirada nos ideais da perfeição humana. Se na modernidade a vida torna-se objeto político por excelência, nos dizeres de Zigmunt Bauman (1999, p.38), projetos como a eugenia “[...] foram produtos legítimos do espírito moderno, daquela ânsia de auxiliar e apressar o progresso da humanidade rumo à perfeição que foi por toda parte a mais eminente marca da era moderna.”

Entretanto, o movimento eugenista e a Eugenia como ciência perderam força, após a II Guerra Mundial. A chamada ciência eugênica e mesmo o termo eugenia saíram de cena. Só mais recentemente, em decorrência da potencialidade das biotecnologias, se retoma a discussão sobre as possibilidades de uma ciência com o antigo sentido. Schramm (1997, p. 1), parafraseando Karl Marx, diz que “um espectro anda solto pelo imaginário coletivo deste final de milênio: o espectro do eugenismo.” Devido ao resultado das experiências realizadas pela

⁴ De acordo com Stepan (2005), na década de 30, no Estado Novo, houve um entrelaçamento entre raça e nacionalidade. Este regime político tinha como objetivo criar uma consciência da homogeneidade da nação, cuja fusão racial e cultural, tornou-se a ideologia oficiosa do Estado nacional. A grande questão passou a ser a formação de uma identidade nacional e étnica única compatível com a necessidade do Estado moderno. Neste período, são estabelecidas cotas para entrada de imigrantes no Brasil, como medida eugênica e de saúde pública.

engenharia genética e em meio a toda esta espetacularização feita, principalmente, pela mídia sobre a potencialidade da ciência e da tecnologia na atualidade, em especial à engenharia genética, questiona-se o retorno do projeto eugênico de sociedade. Entretanto, é na década de 70, do século XX, que começa a configuração daquilo que Schramm (1997, p. 02) chamou de eugenética:

[...] eugenética representa a forma contemporânea da eugenia, uma tecnociência nascida, nos anos 70, do encontro entre genética, biologia molecular e engenharia genética; eugenismo indica a forma ideológica e "utópica" da eugenética, quer dizer, a convicção de que "poder-se-á substituir os *bad* genes pelos *good* genes e criar uma nova espécie de humanidade libertada de seu mal-estar e sofrimento".

A ênfase desta nova ciência (Eugenética) encontra-se na transformação dos genes e não no controle comportamental tal qual se estabeleceu na primeira metade do século XX. Mesmo assim, acreditamos que isto não impede que o comportamento mude em decorrência da intervenção nos genes.

Segundo Schramm (1997, p. 1), "com esta metáfora pretende-se expressar os sentimentos de fascínio e de espanto que acompanham as possibilidades de prevenção e de intervenção nos organismos vivos abertos pela engenharia genética." Mas, de que modo estes sentimentos foram construídos? Acreditamos que estes sentimentos não foram construídos apenas pelos resultados do avanço biotecnológico, mas por toda uma complexa rede de informações, notícias, utopias, histórias, práticas etc. Fazem parte deste complexo, não apenas os jornais e revistas, mas outros tantos veículos, como os periódicos científicos, a literatura, o cinema, as histórias infantis, os saberes ensinados na sala de aula, os conteúdos dos livros didáticos, os programas escolares.

Reside, neste ponto, a base da construção da nossa argumentação, localizada justamente na lacuna entre a suposição do desaparecimento da palavra e da ciência Eugenia, após 1945, e, o possível retorno, no final do século XX, de sua aplicação e circulação, em decorrência das inovações da ciência genética. Foi esta lacuna que nos levou a uma série de perguntas: será mesmo que o eugenismo ou a eugenia desapareceram do cenário cultural durante quase 40 anos? O que aconteceu com as práticas eugênicas? Simplesmente desapareceram ou permaneceu na sociedade uma educação baseada nestes ideais? A eugenia se manteve e de que modo se manteve? Os saberes e o comportamento eugênicos continuaram a ser propagados pela escola? Como foram propagados? Quais teorias respaldaram este conhecimento? Será que as práticas, textos e imagens de corpo construídas pela educação,

neste período, nos revelam a permanência da eugenia? No contexto educacional, a eugenia desapareceu ou permaneceu através de uma re-significação de seus pressupostos?

Nossa hipótese de trabalho é que a eugenia foi mantida e reconstruída na educação. Como veremos, o ensino de conhecimentos científicos sobre sexualidade, hereditariedade, genética, higiene, biologia, saúde, doença, hábitos mentais sadios e raça produziu práticas discursivas eugênicas. Além da ampla propaganda veiculada pelos eugenistas e higienistas, por meio de panfletos, revistas, jornais etc., o manual escolar foi um veículo privilegiado para a divulgação de uma ciência e para a produção discursiva sobre modos de ser e de agir na sociedade de modo eugênico.

Tais questões compõem nosso objeto de pesquisa. Pesquisamos os decretos e programas de ensino, com o objetivo de perceber se a eugenia constava oficialmente, como conteúdo científico⁵ a ser ministrado na educação secundária e em qual modalidade de ensino. Nesta busca, verificamos que a eugenia estava presente em duas modalidades: o colegial clássico/científico e o normal.

No segundo ciclo do ensino secundário clássico/científico, a eugenia constava, explicitamente, como parte obrigatória nos programas oficiais do ciclo colegial, como conteúdo da disciplina Biologia, dentro da unidade **higiene**, juntamente com noções de hereditariedade e puericultura. Em 1946, esta disciplina foi substituída pela disciplina História Natural, com modificação do conteúdo, mas com a permanência da eugenia, nos programas oficiais do ciclo colegial dos cursos clássico e científico, como parte do conteúdo a ser desenvolvido sobre genética, de acordo com publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952). Em 1951, a eugenia é definitivamente retirada dos programas escolares dessa modalidade de ensino.

Já no Ensino Normal, a eugenia passou a constar nos programas escolares após este período. Neste caso, é preciso esclarecer que nosso foco é o Ensino Normal do Estado de Minas Gerais, uma vez que cada Estado tinha autorização para adaptar este ensino conforme sua realidade.

Até mesmo a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946 com a intenção de normatizar esse curso em todo o país, manteve-se válida somente por 8 meses, pois logo a seguir a Constituição de 1946 restabeleceu a possibilidade dos estados legislarem sobre a matéria (VIVIANI, 2007, p. 22).

⁵ Nossa referência aqui é aos conteúdos de cunho biológico.

Constatamos que a eugenia fez parte de programas mineiros das disciplinas Higiene, Puericultura e Educação Sanitária (HOLANDA *et al.*, 1956a, b), no segundo e no terceiro anos do Curso de Formação de professores primários, por intermédio das unidades: higiene pré-concepcional e concepção eugênica. A eugenia também esteve presente na disciplina Biologia Educacional.

Para compreensão de qual discurso eugênico e como este discurso compôs o Ensino Normal/Curso de Formação de professores primários (primeiro e segundo ciclos), após 1946, investigamos o ensino dos seguintes conteúdos: as imagens de corpo presentes nos livros didáticos; a presença da eugenia, a partir das noções de saúde, raça, hereditariedade, sexualidade e higiene; o processo de construção do conhecimento escolar e o conteúdo escolhido para ser publicado, no sentido de perceber o modo de escolarização de determinado saber social e científico; o conteúdo que foi instituído oficialmente sobre a eugenia; a relação da instituição da eugenia com a formação dos professores primários.

Após 1945, o temor acerca das implicações da eugenia causou um mal estar nos meios intelectuais. Quem ousaria falar de eugenia após o holocausto? Apesar de grandes atrocidades com diversas raças, em nome do grande ideal purificador das raças, também terem sido cometidas antes de Hitler, tem-se o nazismo como exemplo da má aplicação da ciência eugênica. Conseqüentemente, raros foram os discursos que tocaram no assunto após o nazismo. Poucos se arriscaram a escrever a palavra eugenia em um momento no qual a ciência apresentava novas discussões sobre a questão racial e sobre a genética.

Se de modo geral, havia um silêncio dos cientistas acerca da eugenia, no campo educacional, ainda foi possível ouvir o discurso daqueles que insistiam em demonstrar o seu lado benéfico à humanidade. Tal discurso encontrou-se presente nas disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura. Para realizar a investigação do discurso eugenista nessas disciplinas, focalizamos nossa análise no Curso de Formação de professores do Instituto de Educação de Minas Gerais.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a configuração da eugenia na educação. Certamente, esse configurar-se envolvia um lugar, um tempo e vários sujeitos. Como não conhecíamos sua configuração, fomos seguindo os rastros deixados por alguns sujeitos em um determinado espaço e tempo. Focalizamos o Instituto de Educação de Minas Gerais, o Curso de Formação, suas disciplinas. Isto porque, ainda no período entre 1945-1970, aquilo que era desenvolvido nesse instituto, era considerado modelo para as outras escolas normais do Estado. Os poucos documentos encontrados nessa instituição permitiram compreender a construção de um discurso sobre eugenia, feito por alguns professores desse Instituto, assim,

como ele foi disseminado para outros professores de escolas normais e estudantes do Ensino Normal do Estado mineiro.

Para entender a eugenia, nesse espaço e tempo delimitados, seria preciso localizá-la como discurso constitutivo dos saberes dessas disciplinas. Uma das primeiras tentativas de apreensão desse discurso sobre a eugenia nos levou a procurar pelos diários usados pelos professores. Na falta dessa documentação, descobrimos outros tipos de documentos:

- a) pontos das 1ª e 2ª provas parciais aplicadas pelo Instituto às alunas do curso regular de formação de professores primários registrados em relatórios de inspetoria do ensino;
- b) pontos de exame de suficiência para provimento das cadeiras Biologia Educacional⁶ e Higiene, Puericultura e Educação Sanitária (HPES), publicados no Jornal Diário Oficial de Minas Gerais;
- c) planos de curso dessas disciplinas, ministrados no Curso de Férias para professores de escolas normais;
- d) manuais de ensino escritos pelos regentes dessas disciplinas no IEMG e por eles indicados.

Os pontos publicados no *Diário Oficial de Minas Gerais* e os pontos das provas parciais, registrados nos relatórios de inspetor do ensino (eram assinados pelos professores regentes da matéria e pela professora de Metodologia, ou pelo assistente), constituíam os tópicos principais daquilo que seria cobrado tanto nas provas parciais de final de semestre, quanto no exame de suficiência, e que, supostamente, seriam ministrados nas escolas. Estes exames eram realizados no IEMG pelos professores das respectivas disciplinas dessa Instituição. Pelas atas desses exames, foi possível identificar quais pontos foram sorteados no ato do exame, sobre os quais o candidato à respectiva cadeira deveria realizar a prova, avaliada por três professores.

Os Cursos de Férias eram ministrados por professores do IEMG e professores Convidados e serviam para atualização daquilo que seria ministrado aos normalistas e também como um espaço de discussão e reformulação das propostas de ensino. Em nossa análise, percebemos que esses planos de ensino dos Cursos de Férias eram, sinteticamente, a

⁶ A disciplina Biologia Educacional formou, nesse período, uma cadeira juntamente com as disciplinas Anatomia e Fisiologia Humana. Consideramos apenas os conteúdos referentes à Biologia Educacional.

proposta de trabalho de cada disciplina, que os professores das escolas normais deveriam seguir. Na maioria das vezes, era um resumo daquilo que era publicado nos livros didáticos escritos pelos próprios professores. Nesses registros, constam os nomes dos professores do IEMG que ministraram as disciplinas, os alunos que freqüentaram os cursos e os conteúdos lecionados.

Além dos pontos de provas parciais, de exames de suficiência e planos de ensino dos Cursos de Férias que nos possibilitaram compreender as diretrizes gerais do encaminhamento dado às disciplinas e a identificação do conteúdo sobre eugenia, consideramos o uso dos manuais didáticos e a bibliografia indicada. Procuramos indícios sobre a circulação desses manuais no período indicado através da ficha bibliográfica desses manuais ainda existente na Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais, das obras existentes, do Livro de Registro de Empréstimos dessa biblioteca, dos depoimentos de ex-alunas e de um ex-professor do Instituto de Educação de Minas Gerais. A partir desses dados, foi possível construir um panorama geral que indica a circulação e a utilização dessas obras na Instituição.

Para um procedimento metodológico frente ao livro didático como documento histórico, recorreremos às concepções e orientações de historiadores do livro didático e estudos de alguns pesquisadores brasileiros (BATISTA 1998, 2003; BATISTA; ROJO 2005; BITTENCOURT, 1999, 2003, 2004; CHOPPIN, 2004; FREITAG, 1987; GALVÃO; BATISTA, 2003). Ao utilizarmos o manual escolar, como fonte para esta investigação, nossa intenção foi entender como uma determinada ciência foi apresentada por um meio particular, cuja escolha e análise buscou considerar sua autoria, seu ambiente de produção e utilização. Quando consideramos o livro didático, como fonte de pesquisa documental, no âmbito da pesquisa histórica, há uma possibilidade enorme de análises, escolhas, recortes, caminhos, documentos a serem seguidos e utilizados.

Segundo Bittencourt (2004), dependendo das escolhas que o pesquisador faz, frente à enormidade de possibilidades que o livro didático oferece, ele fará a história do livro ou não, assim como também tratará como objeto de pesquisa, como fonte principal, ou apenas, como uma das fontes de análise. Desse modo, o livro didático poderá ser estudado de diversos modos: como produto cultural, como mercadoria, como suporte de conhecimentos e métodos, como veículo de valores, ideologias ou culturas.

O tipo de problematização que o pesquisador faz, define, segundo GALVÃO e BATISTA (2003), a natureza do trabalho a ser realizado, ou seja, se o trabalho será de natureza predominantemente descritiva, cujo caráter é panorâmico, ou terá um

aprofundamento maior. Usar o manual escolar, ou livro didático, como fonte principal de pesquisa não é tarefa fácil, pois exige o deslocamento de análise que ultrapassa o manual escolar.

[...] a pesquisa sobre o livro escolar não pode se restringir aos aspectos “internos” desse objeto ou mesmo à sua materialidade. Deve incluir, também, outros elementos do “circuito do livro”, como sua produção e a sua circulação em diferentes contextos. Parece necessário “ultrapassar” o manual para melhor compreendê-lo (GALVÃO, 2005, p. 14).

Todo este deslocamento torna a pesquisa com este tipo de fonte, extremamente complexa, principalmente, na perspectiva histórica, em que o manual escolar quando utilizado, seja como fonte, seja como objeto de pesquisa, exige que sua análise contemple um diálogo tanto com a educação, quanto com a história, a ciência, o social e a cultura.

Outras questões que fazem parte desta complexidade de análise envolvem a seleção dos manuais, sua localização, a dificuldade de acesso a dados sobre sua circulação e a produção e a indeterminação de sua própria definição⁷. Além dessa dificuldade, também é preciso considerar:

[...] o texto didático nem sempre se restringe ao texto explicitamente elaborado e reproduzido tendo em vista um destino escolar; destinado ou utilizado pela escola, o texto didático também não é uniforme na maneira como se articula com o trabalho de ensino e com a formação que pretende auxiliar; finalmente, o texto didático possui múltiplas dimensões, entre as quais a de mercadoria. (BATISTA, 2003, p. 177).

Esta problematização e outros fatores acima citados denotam seu caráter efêmero, assim como também a negligência de diversos profissionais em relação ao livro didático como

⁷ Quanto a sua conceituação, é importante notar a consideração de BATISTA (1998, p. 222), que afirma que o livro didático seria “[...] aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de processo de ensino ou de formação.” Este conceito aparentemente simples torna-se extremamente complexo, se considerarmos “[...] a impossibilidade de identificar o livro didático ao objeto livro.” (BATISTA, 1998, p. 222). Esta questão é evidenciada pelo fato de que existem vários outros suportes de textos usados na escola, que assumem formas diferentes do livro, como por exemplo, folhas destacáveis, fichas, cadernos, fitas, folhetos etc. Segundo este autor, o que parece unificar estes elementos heterogêneos, é o entendimento de que grande parte deste material pode ser classificada como material impresso. No entanto, esta denominação não deixa de ser problemática, devido a questões ligadas a fenômenos de natureza histórica. Como primeiro bloco de fenômenos, relativos a esta questão, o autor cita a elaboração intensa de apostilas por uma imprensa escolar; a produção pela própria escola do material escolar; a utilização de *softwares* educativos e o uso pela escola de textos que não são impressos, que foram utilizados antes e depois da invenção da imprensa.

fonte de pesquisa e como tal, considerado como documento histórico⁸. Especificamente nesta pesquisa, o discurso do manual didático será analisado como um gênero discursivo, que veicula valores, normas, comportamentos, mas que também permite compreender a operacionalização da escolarização de determinados saberes científicos. Esta decisão não foi tomada de modo arbitrário, mas, fundamentada na constatação de que a eugenia e outros conteúdos – raça, higiene, corpo, hereditariedade, sexualidade e saúde – estavam presentes neste material, como conhecimento científico a ser ensinado.

Nosso interesse pelos livros didáticos de Biologia Educacional, Higiene e Puericultura, não tem como objetivo a compreensão da história dessas disciplinas, portanto, é preciso esclarecer que não tomamos o livro didático como objeto de pesquisa, mas como fonte documental para análise do discurso eugênico. Apesar de analisarmos outras fontes para entendermos nosso objeto de pesquisa, o livro didático foi nossa principal fonte de análise. Os manuais usados nesta pesquisa apresentam as seguintes características: são livros produzidos para a escola, com indicação de série ou disciplina e conforme programa escolar; e, livros que não foram produzidos para a escola, mas utilizados por esta, com características extra-escolares ou paradidáticas.

Para escolha desse material, foi essencial a documentação existente na Biblioteca do IEMG. Nessa documentação (Livro de Registro de Movimentação Diária) identificamos alguns dos livros consultados para as disciplinas e bibliografia secundária. Para identificação dessas informações, procedemos a uma tabulação dos dados que foram registrados diariamente e mensalmente pela bibliotecária no livro de registro de consultas dessa biblioteca. Tabulamos também, o período das consultas individuais registradas nas fichas que ainda existiam dos livros que selecionamos e procedemos a uma coleta dos manuais que ainda restaram nessa Biblioteca, com o objetivo de colher mais informações acerca dos usos dos manuais didáticos. Apesar de extremamente trabalhoso, esse procedimento permitiu perceber

⁸ Esta complexidade de questões que envolvem a análise do livro didático como fonte ou objeto de pesquisa, parece não ter diminuído o interesse e o número de investigações que tratam da temática. Pelo contrário, o que observamos é um aumento considerável de pesquisas, que segundo Choppin (2004) teve um impulso considerável, desde os anos 60 e, sobretudo a partir dos anos 80. Este autor credita este dinamismo a uma série de fatores que envolvem questões como: o interesse de historiadores ligados à educação; o interesse de inúmeras populações preocupadas em criar ou recuperar uma identidade cultural; o avanço ocorrido em diversos países na história do livro; o avanço nas técnicas de tratamento, difusão e armazenamento de informações; a criação de grupos de pesquisa que estudam o livro e as edições didáticas; o futuro incerto do livro e seu papel na escola, frente às inovações tecnológicas na educação; e, também, devido a causas estruturais como: “[...] a complexidade do objeto “livro didático”, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve.” (CHOPPIN, 2004, p. 552). Especificamente sobre a descrição e análise do estado da investigação brasileira sobre livros escolares para a educação básica, Cf. Batista e Rojo (2005) e Freitag (1987).

usos e circulação, uma vez que apenas a informação sobre a tiragem dos livros e números de edições não permitiriam perceber, por exemplo, o uso de edições mais antigas, os autores mais consultados, as obras e autores mais consultados e, até, quando foram consultados. Esse procedimento permitiu acessar alguns dados como edições, quantidade e número do exemplar.

Ainda com a intenção de complementar nossa percepção acerca do discurso eugênico, recorreremos às memórias de alguns de seus atores. Entrevistamos cinco ex-normalistas do Instituto, que estudaram no período compreendido entre 1956-1969, e um ex-professor da disciplina Biologia Educacional, que lecionou no IEMG na década de 60, do século XX.

Esse procedimento metodológico nos aproxima da História Oral. Neste trabalho, ela foi mais uma das ferramentas utilizada por nós, com o propósito de compreender nosso objeto de estudo. Nesse caso, procuramos compreender essas entrevistas como importante meio de recolher informações, vivências de um passado recente, através do depoimento de pessoas diretamente envolvidas com o Curso de Formação de Professores do IEMG.

Segundo Amado e Ferreira (1996), a pesquisa que opta por compreender o seu objeto de estudo através da História Oral, precisa levar em conta que o indivíduo entrevistado, quando questionado, expressa a sua visão, a sua opinião acerca do objeto em questão, o que exigirá do pesquisador recuperar, a partir da História Oral, o estado em que se encontra seu objeto de investigação, tendo como referência as informações constantes na memória do informante. Alberti (1998) acrescenta que a subjetividade tem sido um dos alvos de crítica acerca da História Oral, porém, tal como mostra, não há fonte histórica desprovida de subjetividade, os livros e demais fontes escritas, por exemplo, também são fortemente marcados pela subjetividade. Diante dessas questões, afirma que é preciso observar, o modo como o pesquisador recolhe o conteúdo explicitado pelo entrevistado e lhe dá sentido.

Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e analisadas. Nesse procedimento procuramos ultrapassar seu entendimento como documento estanque focado apenas na gravação e na transcrição pura e simples⁹. Mas, procuramos vê-las como uma construção, ou seja, ao fazermos as entrevistas, víamos o ato da entrevista como um momento de extrema riqueza e complexidade, o que exigiu a atenção para as sutilezas, para o dito e o não dito, para as interrupções, intercalações de elementos novos, que até o próprio entrevistado desconhecia, enfim, procuramos compreender que trata-se de um momento

⁹ Lang (1996) observa que é preciso compreender as características de um documento original de investigação da História Oral.

extremamente complexo em que o entrevistado se expressa através de uma memória e de uma identidade pessoal. Como afirma Augras (1997) é através dessa rede, desse emaranhado de fenômenos que o entrevistado expressa suas próprias elaborações. Augras (1997) afirma ainda que, tais elaborações dependem não apenas do entrevistado, mas também do modo como se dá a interação entre ambos, daí a importância do momento que antecede as entrevistas, pois as negociações e elaborações já iniciam a partir delas.

Essas reflexões nos ajudaram a compreender que as entrevistas são um modo de extrair depoimentos a partir de um diálogo, o que possibilitava aprofundar os questionamentos acerca do objeto investigado, tendo em vista inclusive as lacunas oriundas do texto escrito. Ou seja, trata-se de uma construção discursiva realizada pelo pesquisador e pelo entrevistado, na qual ambos tem a possibilidade de produzir sentidos por meio da entrevista. Nosso objetivo com as entrevistas foi preencher lacunas referentes ao material didático utilizado para um conhecimento eugênico do homem, portanto, tais entrevistas nos ajudaram a compreender a formação desse discurso.

Na ausência de documentos escritos, essas entrevistas foram fundamentais na investigação. Por elas, foi possível a identificação de um manual de Biologia Educacional, que, possivelmente, somente tenha sido usado no Estado de Minas Gerais, sobretudo no IEMG. Ele foi escrito pela professora dessa instituição Maria do Carmo Malheiros Fiuza especialmente, para suas alunas do instituto. Estas falas completaram nossa percepção acerca do discurso da eugenia, ao nos fornecer informações sobre esses professores/autores, itens mais enfocados nas disciplinas, e usos desses manuais didáticos.

Acessamos também o arquivo pessoal do professor Henrique Furtado Portugal, professor do IEMG e autor de diversos livros didáticos. Esse acesso nos forneceu informações sobre livros usados pelo professor no preparo das aulas do Instituto, acesso a artigos para jornais, revistas, periódicos, contrato de publicação de seu livro didático, contendo informações como tiragem e edições. Esse conjunto de informações foi essencial para compreensão do contexto de produção de um dos autores do manual didático mais utilizado pelas normalistas do Instituto e, possivelmente, do estado mineiro.

Buscamos ainda outras fontes que pudessem nos fornecer informações acerca do saber científico desenvolvido por educadores, higienistas e sanitaristas. Buscamos, com isso, perceber a interação entre saber escolar e saber científico. Desse modo, como parte desse conjunto de fontes, recorreremos à análise dos anais dos congressos de higiene realizados no período: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Higiene*, realizado em 1947, na cidade do Rio de Janeiro; do *VII Congresso*, realizado em São Paulo, em 1948; do IX, realizado em Porto

Alegre, em 1951; e do *X Congresso*, realizado em Belo Horizonte, em 1952. Com a mesma intenção, consultamos também livros sobre genética, raça, biologia e higiene, publicados no período e os *Anais da 10ª Conferência Nacional de Educação*, realizada em 1950.

Foram importantes também para nossa compreensão do discurso da eugenia e do discurso educacional predominante no período, alguns artigos publicados na *Revista do Ensino* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A primeira publicação permitiu o acesso a informações sobre educação circunscrita ao Estado mineiro, enquanto a segunda permitiu uma visão mais geral e ampla do debate educacional ocorrido em termos nacionais. Outras informações foram colhidas em documentos encontrados no próprio Instituto, como exemplo: em artigos diversos de jornais mineiros sobre o IEMG, registrados no Livro de Recortes organizados por pessoas da própria Instituição e na legislação.

Em toda essa documentação, havia um discurso esparso da eugenia que deixou rastros, os quais era preciso identificar e relacioná-los para tentar construir uma imagem verossímil, ou a mais verossímil possível, desse discurso. Para isto, foi preciso prestar atenção aos detalhes, muitas vezes despercebidos, irrelevantes.

Além desses aspectos metodológicos sobre identificação e seleção de fontes, consideramos algumas questões relativas à análise do discurso e o modo de construção da narrativa histórica desta pesquisa. A primeira consideração a ser feita refere-se ao tratamento do discurso como prática discursiva, tendo como referência teórica o conceito de discurso em Michel Foucault (2007a). É nesta direção que pensamos o discurso, como prática discursiva, que sempre se produziria em razão de relações de poder. Portanto, adotamos também a noção de biopoder, elaborada por Michel Foucault porque nos possibilita pensar como a eugenia emerge de uma formação discursiva, que envolve inúmeros saberes relacionados à sexualidade, à economia, à psicologia, à racionalidade política, à raça\etnia e a outras questões mais. Conseqüentemente, este entendimento do poder sobre a vida permite compreender o discurso eugênico relacionado a noções de população, de produção de capital humano, de sujeições e de produção de subjetividades.

A segunda consideração metodológica refere-se ao entendimento da imagem como linguagem. Pois, é preciso considerar que a imagem faz parte da heterogeneidade do discurso, diferindo do texto escrito apenas quanto à natureza de sua materialidade. Nesta perspectiva, pretendemos fazer uso da iconografia não apenas como complemento do texto, ilustração ou como prova documental, mas como discurso.

Foram pistas encontradas nas imagens, nos textos escritos e orais, que constituíram o discurso eugênico na educação no período pós-guerra. Os indícios, as pistas, os

vestígios encontrados que nos levaram a um entendimento da permanência e re-significação de um discurso eugênico na sociedade.

Acreditando nos indícios, pormenores negligenciados, aparentemente sem importância, Carlo Ginsburg (2007) procurou compreender o acontecimento histórico por intermédio do paradigma indiciário. Inspirado no método de Morelli (vestígios), Holmes (pistas) e Freud (sintomas), Ginsburg (2007) viu configurar-se a forma do acontecimento histórico. É de acordo com esse modo de compreender a história, que este trabalho pretende mostrar a persistência de discursos eugênicos na educação, após 1945, perceptíveis através de vestígios, pistas, indícios. É nessa perspectiva que a história nesse trabalho se configura, como um saber indiciário, uma vez que, foi pelos indícios que conseguimos compreender a formação e a constituição da eugenia no período investigado. Essa perspectiva nos ajuda a compreender também que aquilo que fica à margem dos acontecimentos históricos não deve ser negligenciado. Assim, nossa intenção é mostrar que discursos sobre eugenia continuaram circulando na sociedade, no interior de novas e antigas teorias e perspectivas que atingiram a escola, seja como conteúdo científico a ser assimilado, seja como proposta pedagógica a ser assumida pelo educador.

Para compreender a eugenia na educação entre 1946-1970, esse trabalho foi dividido em três partes. A **Parte I**, subdividida em dois capítulos, foi destinada a uma contextualização geral da eugenia, da educação e da educação das normalistas na primeira metade do século XX.

No Capítulo 1, tratamos do entendimento das origens do eugenismo moderno, seus pressupostos teóricos e sua disseminação pelo mundo. Nessa abordagem sobre eugenia, foram tratadas questões relativas à raça, à higiene e ao modo como o Brasil entendeu e aplicou essa ciência. Na parte final desse capítulo, procuramos compreender a implicação das diversas propostas eugênicas na educação, focalizando o modo como essas questões foram aplicadas à formação docente. Evidenciamos, nessa parte, alguns eugenistas ligados à questão educacional e suas propostas, publicadas em livros e/ou transformadas em ações pedagógicas.

No Capítulo 2, discutimos o processo de escolarização e disciplinarização da eugenia. Nessa abordagem, a eugenia é tratada como saber escolar e científico, com base na problematização existente na história das disciplinas escolares, história do currículo e história da ciência sobre a relação entre esses saberes. Uma vez que foi a partir das disciplinas Higiene e Puericultura e Biologia Educacional que a Eugenia foi ministrada, após 1946, compreendemos, de acordo com essa problematização, a necessidade de proceder a uma

análise da história dessas disciplinas, com o objetivo de compreendermos as motivações e prioridades que levaram à inserção dos conteúdos eugênicos no currículo.

A Parte II deste trabalho é constituída pelo **Capítulo 3**, no qual abordamos o discurso educacional nacional, evidenciado após 1945. Nosso objetivo foi mostrar a educação em relação ao redimensionamento da questão do atraso brasileiro, a partir da economia, em contraposição às análises anteriores que foram ancoradas na questão racial. Ligada a essa questão geral, procuramos situar a formação normal no Estado de Minas Gerais, com objetivo de compreender como se deu o seu encaminhamento. Esse procedimento nos auxiliou a contextualizar as motivações políticas e econômicas para a inserção da eugenia na educação em meio aos debates sobre saúde e desenvolvimento.

A **Parte III** objetiva analisar o discurso eugênico na educação, entre 1946-1970. Nos **Capítulos 4 e 5**, procuramos compreender a organização das disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura, nesse período, e localizar como a eugenia aparece no contexto dessa organização. Além dessa apresentação, faz-se também, nesses capítulos, uma abordagem da circulação e uso dos manuais didáticos indicados.

No **Capítulo 6**, fazemos uma descrição do modelo de eugenia apresentado pelos professores da disciplina Biologia Educacional e da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária. Nesse capítulo, apresentamos as bases de fundamentação científica da eugenia, a partir da genética, com o objetivo de compreender a configuração do tipo eugênico e a responsabilidade da mulher e da professora na construção desse indivíduo. É objetivo também deste capítulo problematizar o discurso educacional acerca do entendimento da relação entre hereditariedade e meio ambiente na formação humana.

O **Capítulo 7** foi direcionado para o entendimento do modo de apresentação do conceito **raça** no Ensino Normal, em meados do século XX, objetivando compreender possíveis implicações dessa apresentação na formação de uma concepção eugênica. Problematicamos essa questão, a partir do redimensionamento do conceito **raça** à luz do entendimento da genética, nesse período, e do conceito **raça** a partir da Antropologia Física. Além do texto escrito sobre **raça** que é apresentado nos manuais de ensino, nossa análise focalizou, principalmente as imagens sobre o corpo presentes nesse material e o modo como foram apresentadas, analisando indícios que nos remetem a uma hierarquização biológica das raças.

Enfim, nas **Considerações Finais**, procuramos retomar os principais elementos de nosso percurso e salientar nossas conclusões e as novas questões que se colocam.

Manuais didáticos, livros, periódicos, programas escolares, pontos para exames de suficiência e provas parciais, artigos de jornais, documentos diversos produzidos pelo IEMG e leis compõem nosso universo heterogêneo de fontes, em cuja análise, procuramos mapear o discurso da eugenia, com o objetivo de compreender: as permanências, as mudanças, qual discurso, o modo, o porquê da eugenia na educação normal no período abordado. Para isto, foi preciso considerar as concepções morais, éticas, políticas, até mesmo religiosas que se colocaram no período estudado, assim como, foi preciso considerar também as concepções científicas sobre hereditariedade, raça e genética que circularam e se afirmaram como discursos de verdade, a partir deste período, pois, acreditamos que foi neste novo contexto que a eugenia encontrou suas novas bases de sustentação.

PARTE I
EUGENIA E HIGIENE COMO PRÁTICAS DE MEDICALIZAÇÃO SOCIEDADE

1 AS ORIGENS DO EUGENISMO MODERNO

Compreender o lugar e o papel da eugenia na educação, especificamente no curso de formação de normalistas, é sem sombra de dúvida um movimento desconfortável, uma vez que exige previamente o entendimento de seu histórico mundial e sua influência no contexto brasileiro. Conseqüentemente, para essa compreensão, é preciso recuar um pouco, uma vez que a fundamentação científica da eugenia inicia-se na segunda metade do século XIX. As questões de que precisamos estar cientes ao pisarmos nesse caminho movediço da história da eugenia referem-se: ao entendimento de seus pressupostos teóricos e científicos, à consideração das diferentes apropriações e motivações dessa ciência no Brasil e no contexto internacional; à caracterização científica e social adquirida por essa ciência; à consciência dos diferentes temas que essa ciência contempla ou que a ela foram associados, como genética, hereditariedade, raça, moral, higiene, saneamento e saúde; e, principalmente, ao entendimento de suas formas negativa e positiva de intervenção. Antes de adentrarmos o campo das questões educacionais e tratarmos da relação dessa ciência com a pedagogia, achamos necessário compreender o quadro geral das teorias eugenistas, que se produziram baseadas em diversos campos do saber a partir da segunda metade do século XIX.

Sabemos que, como ciência, a eugenia surgiu no século XIX, mas procedimentos ou preocupações quanto ao aperfeiçoamento do ser humano podem ser encontrados muito antes da teorização realizada por Francis Galton, em 1883 (GALTON, 1907). Preocupações eugenistas anteriores foram evidenciadas na Antiguidade e também nos séculos VXIII e XIX com outros teóricos como Schopenhauer, Condorcet, August Comte (PICHOT, 2000).

Mas seria incorreto situar aí a origem do eugenismo moderno. Pichot (2000) considera que sua origem esteve vinculada ao fenômeno da degenerescência da espécie humana, causada por distúrbios e uma série de transformações sociais como a industrialização, a proletarização e a urbanização crescentes, que marcaram a segunda metade do século XIX. As conseqüências da Revolução Industrial foram dramáticas e progressivas: envolviam doenças, vícios, criminalidade, mortalidade e perturbações sociais de diversas ordens, que foram entendidas como degenerescência humana e obstáculo ao progresso humano.

Surgem nesse período diversas teorias que invocam uma degenerescência, imputando às classes pobres uma inferioridade biológica¹⁰. À luz do darwinismo, essa degenerescência humana foi percebida não como uma causa social, mas como uma questão biológica, mais especificamente como uma ausência de seleção natural dos fracos e incapazes. Foi nesse contexto que a eugenia surgiu como uma ciência que, através da intervenção biológica, seria capaz de remediar a conturbada situação social. A eugenia foi pensada então como uma solução científica, uma crença e uma forma de se evitar a **degenerescência** da espécie humana.

É nesse contexto que surge a eugenia, teorizada por Francis Galton, como a ciência que, através de procedimentos científicos, seria capaz de evitar a tal degenerescência humana, e cujos princípios seriam direcionados para o aperfeiçoamento e melhoramento das qualidades físicas e mentais do homem. O termo *eugenismo* se refere à propagação, divulgação, educação e aplicação da ciência eugenia à sociedade. Melhor explicado nas palavras de Renato Kehl em seu livro *Lições de eugenia*, o eugenismo corresponderia: “[...] ao culto e à ação eugênica, representando, pois, a sua *aplicação sociológica*.” (KEHL, 1929, p. 5).

A concepção básica da ciência da hereditariedade e da eugenia como ciência biológica foi exposta em 1865 por Galton em um breve artigo publicado no *Macmillans Magazine* (KEHL, 1929). Entretanto, a palavra *eugenia* e uma organização mais clara da teoria da seleção humana somente foram expostas por Galton em 1883, em seu livro *Inquires into human Faculty and its development* (GALTON, 1907).

Tal ciência foi teorizada em um quadro geral, onde figuravam questões sobre a degenerescência e a evolução humanas. Neste período, segunda metade do século XIX, a teoria da evolução, desenvolvida por Charles Darwin, desempenhou uma motivação crucial para várias teorizações acerca da hereditariedade humana. Doravante a luta pela sobrevivência torna-se o modelo privilegiado de compreensão da relação entre o ser e seu meio, e quase tudo passa a ser entendido como guerra, concorrência e seleção (PICHOT, 2000). Tais termos foram conceitos onipresentes na biologia do final do século XIX e início do século XX, usados para explicar diversos fenômenos humanos.

¹⁰ Segundo Pichot (2000), é neste sentido que teorizam Vacher de Lapouge, Otto Ammon, Prosper Lucas, Benedict-Augustin Morel e Théodule Ribot.

Diferentemente do higienismo e do assistencialismo¹¹, a eugenia não permitiria a sobrevivência dos fracos e incapazes. Caso fosse permitida a sobrevivência do menos apto, a sociedade não estaria livre das perturbações degenerativas hereditárias, pois estaria promovendo uma supressão da seleção natural. “Daí a necessidade de restabelecer a lei da selva na sociedade (o *laissez-faire* liberal do darwinismo social) ou de substituir a seleção natural por uma seleção social (o eugenismo, versão estatal e já não liberal da mesma ideologia).” (PICHOT, 2000, p. 139).

No cerne da teoria de Galton sobre eugenia estavam as seguintes idéias extraídas da teoria da evolução: “[...] a importância da variedade hereditária na reprodução doméstica, a sobrevivência do mais apto na luta pela vida e a analogia entre reprodução doméstica e seleção natural.” (STEPAN, 2005, p. 30). Inspirado por essas idéias darwinistas, Galton desenvolve diversas pesquisas sobre a hereditariedade, buscando demonstrar, através de estudos genealógicos e estatísticos, o caráter hereditário da aptidão humana.

Mesmo sem conhecimento satisfatório sobre o funcionamento da hereditariedade, Galton possuía uma convicção muito forte na transmissão hereditária da aptidão e na **hereditarização** de diversas faculdades ou características humanas, como inteligência, genialidade, criminalidade etc¹². No livro *Hereditary Genius*, de 1869, Galton busca mostrar que o talento é obra do fenômeno da hereditariedade, nada tendo a ver com a interação do homem com o meio ambiente (GALTON, 1892). E, no livro em que trata mais especificamente da eugenia, *Inquires into human Faculty and its development*, de 1883, Galton escreve que não apenas o talento é herdado, mas também diversos outros comportamentos humanos, como a criminalidade e a doença mental (GALTON, 1907).

Segundo Gould (2003), Galton entendia que a medição era o pressuposto básico do conhecimento científico (biometria) e estava convicto de que tudo que pudesse ser medido no ser humano tinha um caráter hereditário. Além dos estudos estatísticos e genealógicos, Galton realizou também estudos antropométricos, com a finalidade de relacionar características físicas, personalidade e hereditariedade.

É com base na teoria da evolução e no pouco que se conhecia sobre genética que a eugenia é teorizada e entendida por Galton como a ciência aplicada aos seres humanos que

¹¹ Na origem do eugenismo moderno, a eugenia não se confunde com higiene, pois sua formulação por Francis Galton baseou-se na idéia de aperfeiçoamento do ser humano fortemente vinculado às idéias evolucionistas hereditárias.

¹² Além dos livros já citados, Francis Galton também escreveu outros textos como: *Hereditary Talent and character* (1865); *A Theory of hereditary* (1875); *Natural Inheritance* (1889), dentre muitas outras obras (Cf. GALTON.org, 2001).

cuidaria dos **bons nascimentos** através da seleção social. Entretanto, no momento em que Galton formula a eugenia como ciência, na segunda metade do século XIX, pouco se sabia acerca dos mecanismos da hereditariedade. Os estudos consolidados sobre hereditariedade advinham das idéias lamarckianas de transmissão hereditária dos caracteres adquiridos. Galton não concordava com essa idéia e os estudos que o ajudariam a provar sua teoria, ou fazer com que ela fosse mais facilmente aceita nas sociedades, apareceram somente mais tarde.

Antes do século XX, houve muitas teorias que procuraram explicar o fenômeno da hereditariedade, como a da pré-formação, a da pangênese, a de Weismann e a de Johannsen (DOMINGUES, [192-?]). A teoria da pré-formação sustentava que o óvulo ou o espermatozóide continham o ser pré-formado, o homúnculo, sendo alguns de seus representantes: Leibnitz, Boerhave, Malpichi, Haller e Bonnet. Já a teoria da pangênese foi criada por Darwin e tinha como princípio a consideração de que as células sexuais continham partículas representativas dos caracteres herdados. Essa teoria aventava a possibilidade de que as mudanças ambientais pudessem afetar a herança genética. Galton discordava dessa forma de entendimento da hereditariedade e dedicou-se à estruturação de uma teoria que contemplasse sua argumentação da herança da aptidão inata, de modo que esta não compreendesse a transmissão dos caracteres adquiridos¹³. Galton desenvolveu então uma teoria nomeada **teoria da estirpe**, publicada em 1876 na Revista do Instituto Real de Antropologia (CASTAÑEDA, 1998). Alguns anos mais tarde, em 1890, August Weismann formula a teoria da **continuidade do plasma germinativo**, que forneceu aos eugenistas uma importante argumentação científica para a teoria da hereditariedade contra a crença na teoria da hereditariedade dos caracteres adquiridos. Assim escreve August Weismann, em 1893:

Eu assumo a existência de uma substância nas células germinativas reprodutivas, que eu chamo de *plasma germinativo*. Este não pode ser formado espontaneamente, mas sempre é passado de uma célula germinativa para as outras células germinativas das gerações seguintes. A diferença entre “corpo”, no sentido estrito (soma), e células reprodutivas é que estas últimas somente transmitem a substância reprodutiva, ou plasma germinativo, de forma interrupta de uma geração para outra, enquanto o “soma”, que sustenta e nutre as células germinativas, é, num certo sentido, somente um desenvolvimento de uma das células reprodutivas (WEISMANN¹⁴ *apud* CASTAÑEDA, 1998, p. 34).

¹³ Segundo MARQUES (1994), este entendimento de GALTON acerca da herança, cuja teoria negava a influência do ambiente na herança genética, gerou uma polêmica científica que ficou conhecida como *nature-nurture*.

¹⁴ WEISMANN, A. *The germe-plasm: A Theory of Heredity*. Londres: Water Scott, Ltd, 1893.

Um dos pontos máximos da teoria de Weismann é a separação entre somoplasma e plasma germinativo. O material hereditário, que passaria de geração em geração, estaria contido nas células germinativas. Desse modo, como há separação entre células somáticas e germinais, as alterações que se processariam no soma não seriam transmitidas hereditariamente, pois tais alterações não seriam transmitidas para as células sexuais. Esta teoria de Weismann elimina a crença no fato de que uma melhoria na educação ou no ambiente poderiam melhorar a espécie humana. Outro ponto importante da teoria de Weismann é o fato de que ela rejeita, cientificamente, a teoria da hereditariedade dos caracteres adquiridos.

Outra teoria que influenciou fortemente a ciência eugênica e causou diversas reações foi elaborada por Mendel em 1865, conhecida como leis da hibridação (DOMINGUES, [192-?]). Essas leis foram reconhecidas apenas em 1900, quando três botânicos – De Vries, Tschermak e Correns¹⁵ – comprovaram por experimentação que as conclusões de Mendel acerca de sua pesquisa sobre caracteres hereditários com ervilhas estavam corretas. Dessa experiência, Mendel concluiu algumas questões fundamentais sobre a transmissão do material hereditário de pais para filhos, como o fato de que este material permaneceria intacto dos pais para a prole. E que, tanto o pai como a mãe, possuiriam dois fatores para cada característica que é herdada pela prole. Tal característica só se manifestaria na prole se o mesmo fator fosse herdado, um proveniente do pai e outro da mãe. Estabeleceu-se que a manifestação de alguns fatores aconteceria se um mesmo fator fosse herdado do pai e da mãe (fatores recessivos) e que outros se expressariam se apenas um fator estivesse presente (fatores dominantes). Uma planta híbrida carregaria um fator recessivo encoberto pelo fator dominante; no entanto, se essa planta fosse auto fecundada, o traço recessivo reapareceria na

¹⁵ Segundo Árias (2009), quando Mendel apresentou sua pesquisa, publicada em 1866, esta nem mesmo foi contestada, discutida ou aprovada. Apesar disso, não se pode dizer que sua pesquisa passou despercebida, pois o próprio Mendel enviou 40 cópias para instituições e pesquisadores e seu trabalho foi citado 14 vezes em 34 anos. Sua publicação foi registrada em 1879 na *Royal Society de Londres* e citado na Enciclopédia Britânica, em sua 9ª edição, em 1889. Segundo esse autor, os pesquisadores Correns, De Vries e Tschermak teriam tido acesso ao trabalho original de Mendel, com a publicação, por Wilhelm Focke, em 1881, de um livro de botânica. De acordo com Árias (2009), quando De Vries, em 26 de março de 1900, realizou sua pesquisa sobre hibridação não mencionou Mendel. No entanto, Carl Correns publicou em 24 de abril de 1900 um artigo denominado *Lei de Mendel sobre a descendência de híbridos*, onde obtém resultados semelhantes aos de Mendel. Nesse trabalho, Carl Correns cita o trabalho de De Vries, mas reconhece que o mérito era de Mendel quanto aos resultados sobre as leis de herança. Depois dessa publicação, De Vries publica novamente seu trabalho e, então, cita Mendel. O trabalho de Tschermak foi publicado após a publicação de Correns, também em 1900. Tschermak faz referência a Mendel, mas seu experimento apenas faz confirmar a validade das leis da hereditariedade. Árias (2009) observa que o redescobridor das leis de Mendel foi Carl Correns e que o trabalho de Mendel era conhecido, mas não fora valorizado e nem mesmo discutido por seus contemporâneos.

progênie, numa média de três com coloração dominante para uma planta com coloração recessiva (CASTAÑEDA, 1998, p. 29).

As conclusões de Mendel foram formuladas matematicamente e derivadas estatisticamente a partir de seus experimentos com ervilhas. Estas leis de hibridação com ervilhas tornaram-se regra geral para os vegetais, e, mais tarde, em 1902, as pesquisas de Bateson por um lado e Cuénot de outro demonstraram que tais leis também seriam válidas para os animais (DOMINGUES, [192-?]). Entretanto, segundo Castañeda (1998), várias foram as reações adversas a essa redescoberta das leis de Mendel. Muitos cientistas reagiram ceticamente à aplicação dessas leis à hereditariedade humana. Este foi o caso de Galton e seus seguidores da biometria.

Apesar de contrários à aplicação da teoria de Mendel à hereditariedade humana, a teoria da **hereditariedade ancestral** de Galton fora invalidada pela redescoberta das leis de Mendel.

A biometria (e a psicometria) de Galton retomara os métodos estatísticos desenvolvidos por Quételet na sua antropologia estatística e na sua estatística social, dando-lhes uma interpretação genética. Esta interpretação revelou-se errada quando foram redescobertas as leis de Mendel. No entanto, os métodos estatísticos foram conservados, mas corrigidos graças a essas leis e aos princípios inventados por W. Johannsen, G. Hardy e W. Weinberg, entre outros. É esta a origem da genética das populações. Esta disciplina considera as populações como “*pools genéticos*” – isto é, como uma espécie de reservatório de genes e estuda, por métodos matemáticos, o modo como neles evolui a proporção de diferentes genes no seio da população (PICHOT, 2000, p. 122).

De acordo com Pichot (2000), no período que vai de 1860 a 1900 as teorias da hereditariedade eram fisiológicas, como as de Weismann e De Vries. No início do século XX, as teorias voltaram-se para uma abordagem fenomenista, que teve uma tripla origem: a redescoberta das leis de Mendel, a teoria de De Vries (teoria da mutação) e a biometria de Galton. Os estudos fenomenistas da hereditariedade realizados na primeira metade do século XX foram partilhados pela genética das populações¹⁶. Entretanto, no início dos anos 50, com o surgimento da genética molecular, tais estudos foram relegados para segundo plano (PICHOT, 2000). Isso não impediu a crença na eugenia, mas, pelo contrário, este foi o solo

¹⁶ Os métodos fenomenistas da hereditariedade também foram partilhados pela genética formal de MORGAN. “[...] A genética formal de Morgan desenvolveu uma abordagem, totalmente diferente, fenomenista e matemática. Morgan desenvolveu a vulgarmente chamada *teoria* cromossômica da hereditariedade, mas que é, na realidade, um *modelo* cromossômico. O seu método permite localizar as mutações nos cromossomas e realizar, assim, uma cartografia que será abusivamente encarada como cartografia dos genes.” (PICHOT, 2000, p. 122).

sobre o qual se desenvolveu o eugenismo individual em contraposição ao eugenismo populacional.

Foi no quadro geral dessas teorias hereditárias que a eugenia se ancorou como ciência. O que importa reter desse breve panorama é a compreensão de que tais teorias não foram totalmente compartilhadas e assimiladas imediatamente por todos os eugenistas. “Os rótulos que hoje atribuímos ao lamarckismo, darwinismo, weismannismo e mesmo a biometria formavam o terreno movediço sobre o qual a eugenia foi elaborada” (CASTAÑEDA, 1998, p. 29). Na verdade, havia sim muita divergência teórica, pois eram pesquisas recentes ainda por serem consolidadas e aceitas no meio científico e acadêmico. A filiação dos eugenistas a essas diversas teorias nada tinha de consensual. O fato de alguns eugenistas rejeitarem a crença na herança dos caracteres adquiridos, por exemplo, não era suficiente e nem garantia para que se filiassem ao mendelismo (CASTAÑEDA, 1998). Nesse sentido, enquanto uns rejeitavam o mendelismo, outros se tornaram adeptos dessa concepção que se consolidava no meio científico. Outro exemplo das divergências teóricas é a constatação de que, em alguns países, o lamarckismo não foi totalmente descartado, como aconteceu em países anglo-saxões.

Enfim, é relevante para o nosso trabalho compreender que todas essas teorias formaram o solo sobre o qual a eugenia foi construída como ciência. Ela não era, como nos parece hoje em dia, uma pseudo-ciência. “Com efeito, a quase totalidade dos geneticistas e evolucionistas, bem como uma boa parte dos outros biólogos e médicos, foram partidários do eugenismo.” (PICHOT, 2000, p. 147). Como observam Pichot (2000) e Stepan (2005), Francis Galton não era apenas um ideólogo, mas um verdadeiro cientista. Sua biometria foi uma das mais importantes disciplinas do final do século XIX, saindo dela os métodos estatísticos que respaldaram a genética das populações. Essa biometria de Galton [...] foi um viveiro de eugenistas, a começar pelo seu principal colaborador, Karl Pearson (1857-1936). A genética das populações que retomará os métodos estatísticos da biometria adaptando-os às leis de Mendel, também será um viveiro de eugenistas – por exemplo, com Wilhelm Weinberg (1862-1937) e Ronald Fisher (1890-1962), para citar apenas nomes de primeira grandeza (PICHOT, 2000, p. 147).

O certo é que a ciência eugênica criada por Galton se espalhou da Inglaterra para diversos outros países, como EUA, França, Alemanha, Suécia, Argentina e Brasil, dentre outros. Apesar de Galton teorizar essa ciência em 1883 e mesmo antes já escrever sobre o assunto, a repercussão de suas idéias eugênicas nos círculos intelectuais deu-se, segundo Marques (1994), somente no início do século XX. Dois grandes veículos que contribuíram para a divulgação dessa ciência eugênica foram a Revista *Biometrika*, fundada em 1901, em Londres, juntamente com Karl Pearson e Walter Frank Weldon, e o livro *Natural Heritance*, que continha os trabalhos de Galton (MARQUES, 1994). Na repercussão da ciência eugênica para outras partes do mundo, devem-se considerar as próprias ações de Galton, como livros,

pesquisas, palestras, participações em instituições, como também as ações de outros cientistas, em criação de ligas, sociedades, realizações de congressos, pesquisas que envolveram diversos outros temas eugênicos.

O modo como a eugenia apareceu e se desenvolveu em cada país foi muito diverso, distinguindo-se o modo negativo e positivo de intervenção¹⁷. O modo negativo procurava impedir a reprodução dos indesejáveis, aqueles que fossem considerados inferiores biologicamente. Algumas medidas restringiam a procriação, com leis proibitivas, esterilização, segregação ou eliminação da vida dos indesejados. A forma positiva de eugenia visava estimular a reprodução dos indivíduos considerados eugênicos, bem dotados geneticamente. Medida que poderia ser alcançada com a promoção de uniões entre esses bem dotados e pela educação, como conscientização. Como forma de eugenia positiva, a educação e a mudança no meio ambiente foram também consideradas, por alguns eugenistas, como capazes de provocar mudanças que poderiam ser transmitidas hereditariamente para as futuras gerações.

É importante esclarecer que a eugenia preconizada por Galton, conhecida como eugenia galtoniana, baseava-se na intervenção positiva. Nesse caso, o incremento do ser humano seria conseguido pelo incentivo do casamento entre os **bem dotados**, pela educação sobre as questões que envolviam uma reprodução saudável, o que desencorajaria o casamento entre os indesejáveis. Para Galton, a eugenia positiva seria procedimento mais eficiente do que a repressão da reprodutividade dos considerados inferiores biologicamente (DIWAN, 2007).

Foram extremamente diversas as motivações para a aplicação da eugenia nos diversos países, seja por intervenção estatal, seja por pesquisas, discussões ou pela educação. Nesse âmbito, é possível encontrar todo tipo de motivação desde questões econômicas, raciais, estéticas e utópicas, até mesmo questões que envolveram a filantropia. Essas questões estão no cerne da definição dada pelos cientistas do que seria ser eugênico ou disgênico. Conceituações essas que, por sua vez, envolvem noções de raça, saúde, normalidade física e mental, beleza, noções formuladas por diversos ramos do saber e usadas por cada país conforme os interesses políticos e ideológicos em jogo.

¹⁷ “O lamarckiano e eugenista britânico Caleb Willian Saleeby, cujo conceito de venenos raciais era, em muitos aspectos, similar ao dos latino-americanos, cunhou o termo “eugenia preventiva” para a parcela do programa social de eugenia que tratava da erradicação dos venenos raciais e das doenças venéreas. A eugenia preventiva distinguia-se, então, da eugenia “positiva”, que se preocupava em incentivar a reprodução dos adequados, e da eugenia “negativa”, desenhada para controlar ou evitar a reprodução dos inadequados” (STEPAN, 2005, p. 94).

De modo geral, se focalizarmos o que era compreendido como degenerescência humana, veremos que era tido como degenerado o indivíduo considerado biologicamente, intelectualmente e psiquicamente inferior. Este era o indivíduo disgênico, cuja identificação era respaldada pelos estudos científicos que classificavam os loucos, viciados, negros, feios, disformes e doentes como obstáculos à melhoria da espécie. Com base nesse entendimento, sua reprodução deveria ser evitada ou, dependendo do caso, sua existência deveria ser banida da sociedade ou segregada.

Nessa perspectiva da degeneração, as características físicas e psíquicas desses indivíduos foram consideradas ruins para a espécie. Além dessas características e além das doenças hereditárias, diversas doenças infecciosas e congênitas foram **hereditarizadas**, como sífilis e tuberculose, por exemplo. O disgênico era, portanto, o doente, mas também o débil, o louco, o feio e aquele que possuía defeitos físicos; em suma, todos aqueles considerados mentalmente e fisicamente anormais. Sobretudo, eram os não brancos, principalmente os negros, aqueles que não haviam, de acordo com algumas teorias raciais da segunda metade do século XIX, evoluído o bastante para alcançar o patamar biológico na escala da evolução humana, atingido pelo **branco anglo-saxão**.

Essa questão da hierarquização biológica é uma das mais importantes e cruciais da história da eugenia no Brasil e no mundo. Dela deriva o fenômeno da miscigenação como um grande fator degenerativo das raças humanas.

Com o darwinismo, entra-se, pois, muito nitidamente, numa hierarquização das raças segundo o seu grau de evolução. [...] esta hierarquia não invoca um grau de civilização (critério forçosamente subjetivo), mas o fato científico da evolução biológica. [...] Com a hierarquização evolutiva das raças, a rejeição da mestiçagem encontra a sua justificação biológica (que faltava a Gobineau) (PICHOT, 2000, p. 268-269).

A mestiçagem teria nessa perspectiva um efeito contra-evolutivo porque a mistura de raças que não tinham o mesmo grau de evolução provocaria um retrocesso no processo da evolução biológica da espécie humana. Com base nessa crença os cientistas raciais puderam graduar o caráter do ser humano, estabelecendo que seria mais humano, o mais evoluído, “[...] em linhas gerais: o europeu branco é o homem, as outras raças são os sub-homens. Quanto ao ariano, tende para o super homem” (PICHOT, 2000, p. 268-269).

Nesse sentido, importa entender que não foi a classificação racial, mas a hierarquização biológica das raças humanas que esteve na origem do eugenismo moderno (PICHOT, 2000). A hierarquização biológica racial determinava o grau de evolução do

indivíduo, portanto, se ele era eugênico ou não. O eugenismo era a ciência que poderia limpar a sociedade dos degenerados, e impedir a reprodução de homens doentes, anormais, criminosos e disformes, combatendo cientificamente a miscigenação, vista como contra-evolutiva e obstáculo ao progresso humano, uma vez que os homens não brancos eram considerados intelectualmente e biologicamente inferiores.

Portanto, para se compreender as origens do eugenismo, é preciso colocar em perspectiva as teorias monogenista e poligenista que hierarquizaram biologicamente as raças. Dentre essas teorias “a relação entre o homem e os macacos superiores é entendida de maneira diferente consoante os autores, e os argumentos são de duas naturezas, ora biológicos, ora psicológicos” (PICHOT, 2000, p. 269). Um exemplo de argumentação de natureza psíquica dado por Haeckel¹⁸, segundo Pichot (2000, p. 269), nesta afirmação: “há mais diferenças psíquicas entre as “raças humanas superiores” e as “inferiores” do que entre estas e os macacos antropóides”. Havia teóricos que argumentavam a favor de uma continuidade entre os macacos superiores e os homens inferiores, como havia também aqueles que não acreditavam nessa continuidade e entendiam que os seres pertencentes a etapa intermediária haviam sido extintos.

Além de Haeckel, outros eminentes cientistas que formularam a hierarquização biológica das raças na segunda metade do século XIX foram Vacher de Lapouge, Karl Vogt e Ludwig Buchner (PICHOT, 2000). Para os que defendiam a idéia da continuidade, como Vogt, os idiotas estariam numa posição intermediária entre o homem e o macaco. Os negros, em termos intelectuais, foram considerados os seres humanos que estavam um patamar abaixo dos brancos na escala da evolução, pois “do ponto de vista intelectual, o negro adulto assemelha-se simultaneamente à criança, à mulher e ao velho das raças brancas” (VOGT¹⁹ *apud* PICHOT, 2000, p. 272).

Nessas teorias, os caracteres físicos, psíquicos e intelectuais dos negros, dos indígenas e dos mestiços eram vistos como fatores da degenerescência humana. O negro (entendido como o menos evoluído da espécie humana ou como a raça menos evoluída) foi considerado, conseqüentemente, o menos humano ou o que tinha menos de humanidade em seu ser. Na segunda metade do século XIX, inúmeras foram as teorias que buscaram mostrar essa inferioridade racial, medindo diversos traços físicos do negro e comparando-os com os

¹⁸ HAECKEL, Ernst. *Origine de l'homme*. Tradução de L. Laloy. Paris: Schleicher frères & cie., [1900?].

¹⁹ VOGT, K. *Leçons sur l'homme, as place dans la creation et dans l'histoire de la terre*. Tradução de J.-J. Moulinié. Paris: Reinwald, 1878.

dos símios. O caráter degenerativo da raça negra foi estabelecido e validado por procedimentos científicos.

Entretanto, a mestiçagem não foi rechaçada apenas do ponto de vista contra-evolutivo, mas também do ponto de vista da hierarquização social. Uma representação desse pensamento encontra-se em Gobineau²⁰ (1967 *apud* PICHOT, 2000), que classificou tipologicamente as raças. Este autor, que era anti-darwinista, entendia a mestiçagem como uma espécie de desequilíbrio que perturbava a ordem social e natural, sem nenhuma justificativa biológica. Entretanto, a teoria de Gobineau foi usada indiscriminadamente por diversos cientistas, em diversas partes (PICHOT, 2000) e também no Brasil.

Apesar de teorias raciais baseadas na tipologia também terem desencadeado e inflado o racismo em todo o mundo, Pichot (2000, p. 273) chama a atenção para o entendimento de que não é esta crítica à mestiçagem que está na origem do eugenismo moderno e que o racismo não tem sua origem no reconhecimento de diversas raças, mas sim na sua hierarquização com base em argumentos biológicos relacionados à evolução, pois

[...] longe de ter tido o efeito anti-racista que a lenda lhe atribui, o darwinismo proporcionou, ao invés, uma caução biológica ao racismo (que decerto não inventou), e deu uma base biológica à hierarquização das raças (outrora unicamente baseada no “grau de civilização” dos povos em questão).

Daí a razão de ter surgido toda uma série de argumentação biológica contra a mestiçagem, como um retrocesso no processo de evolução humana. Além da questão intelectual e psicológica, a inferioridade do mestiço também foi justificada por uma desarmonia orgânica (má formação e funcionamento dos órgãos, infertilidade, desproporção entre os órgãos).

Foram argumentações como essas, baseadas num racismo biológico, que fundamentavam o eugenismo moderno, como, por exemplo, a do geneticista norte-americano Davenport, que, no início do século XX, procurava relacionar a criminalidade, a epilepsia, a insanidade, as tendências imorais etc. com a identidade racial (KEVLES, 2004). Davenport foi um dos precursores da eugenia nos Estados Unidos, cujas ações eugênicas tiveram grande influência em diversas partes do mundo, uma vez que este foi o primeiro país a adotar e executar leis eugênicas (PICHOT, 1995). Além disso, em 1904, foi criada por Davenport a *Station for the Experimental study of Evolution*, em Cold Spring Harbor, e em 1910 foi criado um anexo a esta estação para realização de pesquisas eugênicas, o *Eugenics Record*, dirigido

²⁰ GOBINEAU, Arthur de. *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-1855). Paris: Belfond, 1967.

por Harry H. Lauglin (PICHOT, 2000). Tal estação de pesquisas tornou-se referência mundial em termos de assuntos eugênicos, que irradiaram principalmente para a Europa.

Desde o final do século XIX, já havia leis nos Estados Unidos proibindo o matrimônio de pessoas com problemas mentais, alcoólatras, anormais, portadores de doenças venéreas e também proibindo o casamento inter-racial. Os Estados Unidos implantaram leis eugênicas, extremamente radicais, como castração e esterilização. Mesmo não havendo uma clareza quanto àquilo que se considerava hereditário, Lauglin²¹ (1929 *apud* PICHOT, 2000, p. 173-174) apresentou uma lista daqueles que considerava passíveis de esterilização:

[...] é socialmente inapta qualquer pessoa que, pelo seu próprio esforço, seja incapaz de forma crônica, por comparação com as pessoas normais, de permanecer um membro útil da vida social organizada no Estado. [...] As classes sociais inaptas são as seguintes; 1.º os débeis mentais; 2.º os loucos (incluindo os psicopatas); 3.º os criminosos (incluindo os delinquentes e os desviados); 4.º os epiléticos; 5.º os bêbados (incluindo os dependentes da droga); 6.ª os doentes (tuberculosos, e outros, afetados por doenças crônicas, infecciosas e legalmente despistáveis); 7.º os cegos (incluindo as pessoas cuja visão esteja seriamente enfraquecida); 8.º os surdos (incluindo as pessoas cuja audição esteja seriamente enfraquecida); 9.º os disformes (incluindo os estropiados); 10.º os indivíduos a cargo da assistência social (incluindo os órfãos, os inúteis, as pessoas sem domicílio, os vagabundos e os indigentes).

A relação de inaptos revela quem era considerado como degenerado e como os eugenistas norte-americanos não visavam propriamente a uma limpeza étnica, mas a uma limpeza da sociedade contra todo tipo de degeneração psíquica, intelectual, fisiológica e estética. De acordo com tais classificações, para ser um bom cidadão americano, era melhor ser anglo-saxônico, branco, protestante, saudável, moral e produtivo (PICHOT, 2000).

A partir da década de 30, do século XX, além dos Estados Unidos, os países que adotaram legalmente a esterilização ou leis eugenistas foram: Alemanha, Suíça, Canadá, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, alguns países da América Central satélites dos Estados Unidos e Japão, é preciso destacar que em alguns, como Estados Unidos, Dinamarca, Finlândia, Estônia e Noruega chegou a ocorrer castração (PICHOT, 1995, 2000; STEPAN, 2005). Apesar de as pesquisas eugênicas norte-americanas terem influenciado vários países do mundo, a esterilização não foi bem aceita em muitos países europeus, em países latinos e naqueles de maioria católica (pois a Igreja posicionava-se contra a ciência eugênica) (PICHOT, 1995).

²¹ LAUGLIN, Harry H. Die Entwicklung der gesetzlichen rassenhygienischen Sterilisierung in den VereinigtenStaaten. *Archiv für Rassen und Gesellschaftsbiologie*, 21, p. 253-262, 1929.

É curioso notar como o desenvolvimento de teorias não significa, por si só, sua efetivação ou adoção na prática. É o que se vê na Inglaterra, berço do eugenismo moderno, que não aceitou a implementação dos projetos de esterilização e de leis eugenistas (PICHOT, 1995). Isso revela a importância de se considerar outros fatores nas representações e na composição de medidas sociais. As leis e as diversas medidas eugênicas gestadas não foram imediatamente aplicadas na sociedade e nem surgiram de cientistas isolados e pouco influentes. Por isso é preciso considerar o processo de circulação de idéias, de difusão de perspectivas e das institucionalizações que vão aglutinando forças e atuando em certas direções. Nesse sentido é importante observar o surgimento de sociedades que participaram desse processo de institucionalização. Como assinalou Stepan (2005, p. 35-36),

[...] à medida que, em muitos círculos, crescia a convicção de que a hereditariedade era um valor fixado no nascimento que determinava uma larga gama de comportamentos humanos, começaram a surgir sociedades eugênicas, algumas com objetivo de realizar pesquisas genéticas de forma acadêmica e científica, outras visando discutir e promover novas políticas e, até, leis que apoiassem as idéias eugênicas.

Na França foi criada a Société Eugénique Française; na Alemanha, a German Society for Racial Hygiene; na Inglaterra, a Eugenics Record Office e a Eugenics Education Society; nos Estados Unidos, The Eugenics Research Association, The American Eugenics Society e The Eugenics Record Office; além dessas, diversas outras sociedades foram criadas na Polônia, na Itália, na Bélgica, na Suécia, na Rússia e na Noruega (STEPAN, 2005). Foram criados também veículos de divulgação da eugenia, como revistas e boletins. Além da existência dessas sociedades voltadas à pesquisa, discussão e propagação da eugenia, ela estava também presente em diversos outros campos do saber, como antropologia, psiquiatria, sociologia. Essas ciências também tinham suas associações com seções para questões eugênicas.

1.1 Rumo ao Brasil e a raça como questão primordial

A eugenia brasileira não foi um pálido reflexo das teorias que se desenvolveram na Europa, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo (STEPAN, 2005). Isto porque o eugenismo brasileiro foi um movimento extremamente complexo e paradoxal que, mesmo recebendo influências de movimentos exteriores, se desenvolveu a partir de suas próprias razões, motivações e estratégias, fortemente vinculadas às questões sociais, raciais, políticas e científicas vividas no país. Certamente recebeu influência dos movimentos eugenistas e da

ciência (evolucionismo, lamarckismo, mendelismo, racismo) que se desenvolviam em outros países, principalmente na França. Sobretudo, desde o final do século XIX, inquietavam os brasileiros as opiniões racistas sobre a composição do povo brasileiro vindas da Europa e dos Estados Unidos. “Os intelectuais tinham de confrontar o fato de que, texto após texto europeu, o Brasil era considerado exemplo privilegiado da “degeneração” que ocorria em uma nação tropical, racialmente mista.” (STEPAN, 2005, p. 53).

Imputava-se principalmente ao negro e à mistura de raças entre brancos, negros e índios o fato de o Brasil não ter atingido um alto patamar de civilização e ser incapaz de desenvolver-se. Como o país possuía uma população mestiça e de indivíduos negros e indígenas, fora entendida como uma população constituída de fracos e de incapazes. Preponderava uma visão negativa da miscigenação construída sob a influência de teorias evolucionistas e racistas que glorificavam o tipo branco anglo-saxão ou o mito ariano, ou seja, partia-se da premissa da superioridade da raça branca e da inferioridade das outras raças. Por esse motivo seria preciso construir uma nação de homens brancos e diminuir a população não branca do país.

Com vistas a superar o negativismo da miscigenação, os brasileiros criaram a teoria do branqueamento, que imprimiu à miscigenação um caráter positivo e um fator de redenção racial.

O “caucásico” era considerado o pináculo natural e inevitável da pirâmide social. O europeu branco representava a “imagem normativa somática” ideal – a frase cunhada por H. Hoetink para designar os característicos físicos mais estimados socialmente. Os brasileiros em geral tinham o *mais* branco por *melhor*, o que levava naturalmente a um ideal de “branqueamento”, que teve expressão tanto nos escritos elitistas quanto no folclore popular (SKIDMORE, 1989, p. 60).

No final do século XIX, a formação de um tipo nacional, o branqueamento da população, a miscigenação, a política imigratória, o selvagem *versus* o civilizado, o medo da presença do negro **livre**²² na sociedade, eram partes que compunham um mesmo discurso relacionado à civilidade, ao progresso e à construção do Brasil como nação. Esta tese do branqueamento está fortemente relacionada com o processo de imigração, em que a mão de obra negra é substituída pela do imigrante europeu, que ocorre em decorrência da abolição da escravidão. Essa substituição do negro pelo imigrante era justificada pelo discurso que se

²² Segundo AZEVEDO (1987, p. 33), desde inícios do século XIX até meados dos 1880, este tema, o do ‘negro livre’, já ocupava lugar privilegiado em livros publicados no período que buscavam, seja em forma de projetos ou de sugestões, tratar do fim da escravidão, do futuro do país frente ao trabalho livre e da regularização das relações entre brancos e negros, proprietários e não proprietários.

construiu sobre a suposta apatia dos negros para o trabalho livre (AZEVEDO, 1987). Além da apatia, justificou-se também essa substituição com a argumentação de que eles sempre trabalharam sob coação, portanto não seriam páreo para o imigrante europeu, já acostumado ao trabalho disciplinado e racionalizado. Assim, eram considerados mais responsáveis, auto-disciplinados e mais capazes de adequação aos novos desafios impostos pela industrialização, colonização e produção agrícola.

Esta marginalização do negro, afirma Azevedo (1987), foi entendida pela historiografia da transição²³ como uma questão inevitável, relacionada à própria herança da escravidão que ele carregava e não em termos raciais. Segundo essa autora, a argumentação a este favor é sustentada pela crença de que os negros estariam acostumados com um sistema escravista, pré-capitalista, que não exigia o trabalho de homens muito racionais, ao contrário dos novos padrões contratuais, esquemas racionalizadores e modernizantes da produção agrícola e industrial que se impunham em decorrência do progresso capitalista²⁴.

A discussão em torno desta questão da irracionalidade *versus* racionalidade de dois sistemas – pré-capitalista e capitalista – é de suma importância, porque se a aceitarmos assim como tem sido tradicionalmente colocada, justificamos a política de imigração européia, sem quaisquer questionamentos a respeito de uma possível mentalidade racista e segregacionista a norteá-la (AZEVEDO, 1987, p. 26).

Isto porque, além da construção de um discurso que exaltava o imigrante como capaz, responsável, ordeiro, disciplinado, civilizado²⁵ e acostumado à racionalização do trabalho, esse imigrante deveria ser branco, normal, saudável, para que se conseguisse uma purificação do povo brasileiro e a construção de uma identidade nacional forjada pelo branqueamento²⁶.

A imigração de trabalhadores brancos, embora colocasse outras questões, parece ter sido, em suma, não apenas uma solução para o problema da escassez de mão de obra que o final do tráfico teria ocasionado, mas também uma oportuna possibilidade de reverter as previsões alarmistas de um futuro “Brasil negro”, feitas por alguns observadores nacionais e visitantes estrangeiros nos meados do século passado (CORRÊA, 2001, p. 51).

²³ Azevedo (1987) cita Florestan Fernandes, Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Celso Furtado.

²⁴ Para uma análise do negro como sujeito de sua própria história, Cf. Azevedo (1987).

²⁵ Principalmente o europeu, Cf. Seyferth (2006).

²⁶ Segundo Seyferth (2006, p. 43), o tema da miscigenação ocupou um grande espaço no discurso nacionalista após 1850. Além de ser entendida como um mecanismo de formação de um tipo ideal nacional, via branqueamento da população, foi também “[...] assunto obrigatório da política imigratória, especialmente a relacionada com a colonização, porque nesta estava em jogo o outro elemento fundamental para a nação – a ocupação do território”.

Para evitar essa **configuração negra** da população brasileira, seria preciso trazer brancos para o Brasil, a fim de formar um tipo nacional, de preferência branco, selecionado racialmente, o que exigia a desqualificação dos não brancos como incapazes para os novos desafios agrícolas ou industriais. Os tipos que existiam aqui eram considerados o contrário de tudo isso, portanto, seria preciso construir o brasileiro regenerado, um tipo nacional, capaz de fazer o Brasil progredir e constituir-se uma nação. Dessa forma, o progresso, a ordem e a identidade do Brasil como nação estavam fortemente relacionados com a questão da raça, da imigração e da miscigenação.

A desqualificação dos negros, índios e mestiços foi baseada em uma hierarquização tanto biológica quanto cultural. Podemos dizer que o projeto de construção da cidadania, da ordem e do progresso foi justificado cientificamente, ao inferiorizar biologicamente e culturalmente índios, negros e mestiços perante a figura do homem branco.

Na verdade, o principal dogma do racismo afirma que as raças humanas são desiguais, os brancos superiores, e toda a mestiçagem resulta em degenerescência. O processo evolutivo, associado à idéia de progresso, é pensado como “luta de raças”, na qual os “inferiores” são naturalmente dominados. O dogma racista condena todos os mestiços à extinção progressiva, criando, assim, uma dificuldade quase incontornável para a ciência das raças à brasileira, defrontada com uma enorme variedade de mestiços de todos os matizes. Mas, assim como Gobineau conseguiu imaginar algum tipo de mestiçagem criativa, nossos pensadores inventaram o branqueamento, dando alguma chance a uns poucos eleitos como “mestiços superiores.” (SEYFERTH, 1995, p. 181).

Nesse novo momento político nacional, teorias científicas contribuíram muito para o processo de desqualificação biológica, social e cultural dos negros, índios e mestiços, servindo como subsídio para a visão de que uma nação miscigenada (que não visava ao branqueamento) e constituída por indivíduos de cor não teria condições de alcançar o progresso e constituir-se como tal. Além das opiniões racistas exteriores que influenciaram os intelectuais brasileiros acerca da constituição mestiça do povo brasileiro, também dentro do Brasil, no final do século XIX e início do XX, muito se escreveu a este respeito na medicina, psiquiatria, antropologia e direito. Essas teorizações legitimaram práticas e concepções eugênicas que seriam usadas mais tarde em uma organização mais clara e mais explícita do aperfeiçoamento do brasileiro, que foi o movimento eugenista no país.

Segundo Seyferth (2006), desde 1860 o Brasil já possuía uma ciência das raças, sob a influência das teorias racistas de Paul Broca, apesar de serem, até 1877, temas esparsos sobre a origem das raças e outros temas, realizados no âmbito das escolas de medicina. Dada a dificuldade de se abarcar todos os intelectuais que sob influências evolucionistas e racistas

trataram da questão desde 1870, focalizamos aqui apenas algumas das discussões mais relevantes em torno do tema realizadas por alguns intelectuais em fins do século XIX e início do XX. O trabalho de Schwarcz (1993) ajuda a compreender alguns autores vinculados a diferentes locais de pesquisa, que tiveram maior relevância na discussão racial. Denominados homens de *sciencia*, esses autores estavam vinculados a museus etnológicos, institutos históricos e geográficos, escolas de direito e medicina²⁷, espaços onde se encontravam condições favoráveis para desenvolvimento de idéias e obtenção de reconhecimento social.

Nas diversas instituições a discussão racial assumiu, naquele momento, um papel central, surgindo teses alternativas embora contemporâneas. Da *frenologia* dos museus etnográficos à leitura fiel dos germânicos na Escola de Recife, passando pela análise liberal da Escola de Direito paulista ou pela interpretação “católico-evolucionista” dos institutos, para se chegar ao modelo “*eugênico*” das faculdades de medicina [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 19).

Perante a tese da inferioridade racial aceita como postulado científico, cientistas encontrados nessas instituições adotaram o evolucionismo, darwinismo, positivismo, naturalismo, monogenismo e poligenismo, dos modos mais variados em suas pesquisas, nas quais a raça, nos diversos temas que foram desenvolvidos, teve papel primordial²⁸. Segundo Schwarcz (1993), os diferentes museus buscavam exemplos de culturas atrasadas, asselvajadas pela miscigenação, que ajudaram a popularizar no exterior a imagem do Brasil como um grande laboratório racial.

Schwarcz (1993) revela o conhecimento sobre os grupos raciais construído nos institutos históricos e geográficos, cuja missão principal era fundar uma historiografia

²⁷ Schwarcz (1993) estuda as seguintes instituições e suas publicações: Museu Nacional ou museu Real, Museu Paulista ou museu do Ipiranga, Museu Paraense Emílio Goeldi, Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Instituto Archeologico e Geographico de São Paulo, Faculdade de Direito de Recife, Academia de Direito de São Paulo e as faculdades de medicina da Bahia e Rio de Janeiro, através da ‘Gazeta Medica da Bahia’ e do ‘Brazil Medico’.

²⁸ Segundo Schwarcz (1993), no caso dos museus, as pesquisas desenvolvidas ajudaram a fortalecer as análises deterministas sobre as questões raciais, sendo a degenerescência vista como produto da hibridação das raças. Neste contexto, destacamos as conclusões de J. B. Lacerda (AMN, 1887 *apud* SCHWARCZ, 1993), do Museu Nacional, cujos estudos foram baseados na escola frenológica francesa de Paul Broca. Lacerda entendia que os índios representavam o atraso, e a evolução era o único meio de se chegar à civilização. Os botocudos, para este intelectual, significavam o máximo de inferioridade humana. Mas acreditava que a depuração das raças deveria ser feita através do processo de branqueamento. Outra forte presença sobre as discussões raciais era a de Von Ihering (do Museu Paulista), que, apesar de não expor na *Revista do Museu Paulista* suas opiniões controversas, em 1911 vai a público, através do Estado de São Paulo, pedir o extermínio dos Kaingang, grupo que considerava bárbaro e denegenerado. Segundo ele, “[...] por habitar no caminho da estrada de ferro noroeste do Brasil, impedia o “desenrolar do progresso e da civilização” (OESP, 1911 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 82-83). Sua visão era a de que a evolução encontrada na natureza também servia de modelo para explicar a evolução da humanidade; portanto, acreditava na aplicação do evolucionismo na sociedade. IHERING, Herman Von. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1911; LACERDA, J. B. *Archivos do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, 1887.

nacional e regional do Brasil. Cada instituto teve sua produção, que não necessariamente coincidia com a produção dos outros institutos. Segundo essa autora, no Instituto Historico e Geographico Brasileiro (IHGB) se difundiu uma postura dúbia quanto às raças, pois o projeto de centralização nacional implicava pensar também nos negros e indígenas, os excluídos desse processo. Enquanto os negros eram considerados incivilizados, as opiniões sobre os indígenas eram variadas. Um exemplo dessa variação encontra-se na opinião de Varnhagen, afirma Schwarcz (1993), que era a favor do massacre da população indígena residente no Brasil. Contrários a essa posição, outros intelectuais tentaram recuperar a visão de que o índio, considerado bárbaro e errante, seria passível de ser redimido e incluído na civilização.

Em 1844, o IHGB (SCHWARCZ, 1993) organizou um concurso sobre como deveria ser escrita a história do Brasil, cuja idéia era relacionar o aperfeiçoamento das três raças que aqui existiam com o desenvolvimento do país. O vencedor foi Karl F. P. von Martius cuja opinião sobre o Brasil era a de que este teria uma evolução das raças bem diferente, sem a inclusão dos negros escravos (SCHWARCZ 1993). Para von Martius²⁹, as três raças brasileiras

[...] possuíam características variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação [...] (SCHWARCZ, 1993, p. 112).

Com base nessa interpretação racial, acreditava-se que os negros desapareceriam com o tempo. Tal interpretação denota também a permanência de uma hierarquização entre as raças:

[...] o primeiro na terra foi o thronco negro... depois o vermelho e finalmente o branco que deve ser contemporâneo aos primeiros gelos... julgo também que na ordem do desaparecimento a natureza há de proceder pela mesma forma. O thronco negro há de desaparecer antes do amarello e assim sucessivamente até o branco... (RIHGB³⁰, 1873, p. 389-91 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 113)³¹.

²⁹ MARTIUS, Karl Friedrich von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista Trimestral de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 24 jan., v. 6., 1844.

³⁰ *Revista Trimestral de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1873.

³¹ De acordo com Schwarcz (1993), por volta de 1908 aparece no IHGB uma postura um pouco pessimista em relação à mestiçagem e ao futuro do Brasil. Esse não é o caso do intelectual Silvio Romero, sócio do IHGB, que acreditava que o branco tinha um papel fundamental no processo civilizador e que a mestiçagem era a saída para resolver a situação do país.

Portanto, predominava uma visão evolucionista e determinista, em que os negros e os índios eram considerados menos aptos, sujeitos à extinção³². Quanto à questão racial, o ponto em comum desses institutos resume-se na constatação de terem ajudado a construir uma história européia e branca para o país. “Mais uma vez a cópia não é fiel ao modelo: nos institutos, teoria evolucionista e monogenismo apareciam ao lado dos pressupostos darwinistas sociais e poligenistas, como se modelos originalmente excludentes pudessem ser mesclados.” (SCHWARCZ, 1993, p. 136-137). Enquanto o evolucionismo justificava o predomínio branco e a hierarquia social, o darwinismo social explicava o natural branqueamento e as teorias raciais ajudavam a compor um atraso ou condenavam a mistura racial (SCHWARCZ, 1993).

Segundo Schwarcz (1993), a questão racial foi também tema essencial nas faculdades de direito, nas quais se destacaram importantes personagens dessa história do eugenismo no Brasil, como Silvio Romero e Clóvis Bevilacqua, que fomentaram discussões e teorias principalmente relacionando criminalidade e raça³³. O jargão evolucionista, afirma essa autora, fortemente presente no discurso jurídico pernambucano, parece ser uma síntese própria que Tobias Barreto fez de Haeckel, Buckle, Littré, Le Play, Le Bon e Gobineau. Tais leituras ajudaram a fundar uma nova versão científica do direito aliada à biologia evolutiva, às ciências naturais e a uma antropologia física e determinista. Os escritos daqueles autores apareciam também na Revista Acadêmica da Faculdade de Direito de Recife, juntamente com textos de Lombroso, Ferri e Garofalo sobre as relações entre crime e raça (SCHWARCZ, 1993).

A visão sobre o crime passara a ser centrada na constituição física e racial do indivíduo. Nessa área do direito, havia uma estreita relação entre degeneração, loucura e criminalidade associadas à questão da mestiçagem brasileira. A delinquência era justificada

³² Segundo Schwarcz (1993), as raças também foram objeto de estudo do Instituto Archeologico e Geographico de Pernambucano. Neste local, teorizava-se sobre as diferenças entre os homens, ao exaltar a superioridade branca e ao condenar as populações indígena e negra. Seus dirigentes apostavam na miscigenação com constante fluxo de sangue branco, contra a influência maléfica de outras raças e para desenvolvimento da região. Também no Instituto Historico e Geographico de São Paulo, apesar das opiniões diversas, predominava a crença na supressão de uma raça pela introdução e atuação do branco como elemento civilizador e colonizador.

³³ Silvio Romero (*apud* SCHWARCZ, 1993) citava em seus artigos Haeckel, Darwin e Spencer e acreditava que a saída para a homogeneização do Brasil era a mestiçagem, pois tudo o que dizia respeito ao futuro do Brasil para este autor estava relacionado com o fator raça. ROMERO, Silvio. *O evolucionismo e o positivismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Álvares & C.

pela mistura de raças e, por este motivo, achava-se que o país precisava construir um tipo único³⁴.

Diferentemente dessa escola, a Faculdade de Direito de São Paulo construiu em suas produções um discurso cauteloso quanto às teorias deterministas raciais (SCHWARCZ, 1993). Essa escola considerava as raças desiguais, mas não se submeteu ao determinismo racial. Schwarcz (1993, p. 182) explica que, o modelo evolucionista era consensual, relacionado à adoção do modelo liberal de governo, assim:

A crítica ao determinismo racial não implicava, portanto, descartar a perspectiva evolutiva, os homens continuavam desiguais, porém passíveis de “evolução e perfectibilidade” em função de um Estado soberano e acima das diferenças não só econômicas como raciais.

Nos anos de 1880, uma das propostas políticas que vinha dos juristas paulistas era a restrição à imigração, uma constante nos debates da câmara dos deputados e em outros locais (SCHWARCZ, 1993). Esses juristas paulistas tiveram também forte influência na Sociedade Central de Imigração (1883-1891), cuja discussão girava em torno da restrição à entrada de asiáticos e africanos no país. Sobre os asiáticos, diziam os juristas que não assimilariam a cultura brasileira, tinham costumes e línguas diferentes³⁵. Diante disso, podemos entender que estava implícita a aceitação das hierarquias existentes na Europa e que, em São Paulo, havia um liberalismo de fachada que disfarçava o discurso racial, acionado para defesa de hierarquias e explicação de desigualdades (SCHWARCZ, 1993). Em suma, nesse contexto de discussões sobre imigração, as raças negras e asiáticas significam atraso, pois, consideradas inferiores, poderiam comprometer o processo de branqueamento da população.

Posição contrária a essa tese do branqueamento pode ser encontrada em Nina Rodrigues (1938), que tinha uma visão pessimista da mestiçagem. Esse cientista acreditava que a mestiçagem seria prejudicial e um obstáculo ao progresso do país. Nina Rodrigues (1938), totalmente afeito a essa versão, afirmava que o Brasil não ficaria mais branco com a

³⁴ De acordo com Schwarcz (1993), nos anos 20, apesar de a raça ser ainda central, a antropologia criminal perdeu força nas publicações da Revista Acadêmica da Faculdade de Direito de Recife (RAFDR); temas como educação, saúde e higiene ganharam força no debate. Mas ainda predominava a crença em um processo de mestiçagem que não levasse à degeneração. Já nos anos 30 o modelo evolucionista passa a ser entendido, neste contexto, como subjetivo e ultrapassado.

³⁵ Segundo Schwarcz (1993), em 1º de agosto de 1893 houve a contratação de 15 mil trabalhadores europeus e 500 asiáticos. Minas Gerais, em 1894, se interessou pela entrada de orientais, separados dos europeus. Em 1895, São Paulo permitiu a entrada de europeus, americanos e africanos, de forma limitada a alguns países: europeus (Itália, Suécia, Alemanha, Holanda, Noruega, Dinamarca, Inglaterra, Áustria e Espanha); da América (canadenses da Província de Quebec, naturais de Porto Rico); e, da África (apenas os canarinos).

mestiçagem. Ao observar a distribuição das raças pelo Brasil, ele acreditava na existência de três raças puras (branca, indígena ou vermelha e negra), formadas pela minoria de elementos que habitavam o território brasileiro (CORRÊA, 2001). Os mestiços, na sua interpretação, formavam a grande maioria de elementos existentes do cruzamento entre as raças puras nos graus mais variados. Diante dessa realidade, o grande horror de Nina Rodrigues era imaginar

[...] a possibilidade de o negro transformar o branco, alterá-lo, torná-lo outro [...] é como se, com a eliminação da barreira jurídica da escravidão e a visibilidade que, talvez, por isso, a ‘miscigenação’ parecia assumir naquele momento, se explicasse também a diferença entre as velhas táticas de separação, de exclusão, utilizadas pelas classes dominantes e essa nova, de procurar o perigo potencial, virtual que o negro passava a representar. Libertado o escravo, tornava-se óbvia a entrada do negro na sociedade que se queria branca, sua presença, possível ou visível em todos os brancos. “Na Bahia”, dizia Nina Rodrigues, repetindo Tylor sobre a África, “todas as classes estão aptas a se tornarem negras” (CORRÊA, 2001, p. 135-136).

Havia um medo explícito da miscigenação racial, que é recuperado por Azevedo (1987) como dimensão histórica. Esse medo é exposto pelo modo como alguns indivíduos que se consideravam **brancos ou esfolados, bem-nascidos e bem-pensantes** temiam serem tragados pelos indivíduos que eles caracterizavam como **negros mal-nascidos e mal-pensantes**, em decorrência da abolição da escravatura e da instituição do trabalho livre. Esses dois acontecimentos poderiam transformar a sociedade possibilitando a inserção do negro ou do miscigenado (que eram maioria) na sociedade e conseqüentemente na aquisição destes do *status* de cidadão, subsumindo ou transformando assim o elemento branco e também a cultura branca.

Era no sentido de demonstrar esse perigo que o médico Nina Rodrigues empreendeu suas pesquisas, mais exatamente, na demonstração da alteração tanto cultural quanto biológica do branco pelo negro. Segundo Corrêa (2001), suas pesquisas eram empreendidas na tentativa de demonstrar essa alteração, seja do catolicismo pelas religiões negras, seja das descendências mestiças degeneradas pelo sangue negro. Assim, afirma a autora que o mestiço se tornaria a figura na qual se concentrariam “[...] todas as possibilidades negativas dessa invasão interior.” (CORRÊA, 2001, p. 136). O negro, então, seria o grande problema do país, pois causador de inferioridades biológicas e culturais quando se misturava com o branco.

Para Nina Rodrigues, na sociedade, dividida em seres civilizados e inferiores, os primeiros eram os brancos e os últimos eram os outros (negros, indígenas e mestiços) (CORRÊA, 2001). Nessa concepção, os brancos eram os superiores, depois vinham os mestiços, depois os negros e, por último, os índios. Os mestiços eram considerados superiores

aos negros e índios e inferiores aos brancos, pois possuíam os atributos que possibilitavam o retorno às raças puras. Quanto a essa classificação, Corrêa (2001, p. 140) salienta que os mestiços eram uma categoria “[...] que se Nina Rodrigues não criou, ajudou a produzir como problema desde então inescapável na discussão das relações sociais.”.

Todo o rigor e a preocupação com a distinção e com a classificação racial de Nina Rodrigues foram fundados na questão da desigualdade racial. Segundo Corrêa (2001), com base nessa fundamentação, fez forte crítica ao código penal, por entender que as raças, sendo desiguais, deveriam receber tratamento diferenciado em relação aos crimes cometidos. Nesse sentido, acreditava que a forma homogênea de tratamento penal, quanto aos crimes cometidos pelas diversas raças, poderia levar a uma impunidade geral. A sustentação dessa argumentação era firmada por Nina Rodrigues através da negação do livre arbítrio.

Apoiado em Spencer, Heckel, Ribot, Clóvis Beviláqua e outros, ele contesta a liberdade da vontade, afirmando que a escolha de motivos era “tão somente a resultante da organização psicofisiológica do indivíduo” (1957: 145)³⁶. A constituição individual, produto de uma longa evolução – o que tornaria as “tendências superiores, de adaptação mais complexa” mais frágeis do que as “tendências inferiores” – era determinante na escolha da ação, esta escolha fundamentando-se, nas palavras de Ribot, numa analogia de natureza entre o homem e seu ato. [...] a liberdade das ações humanas era, pois, apenas ilusória, ilusão que tinha a consciência como cúmplice [...] (CORRÊA, 2001, p. 145, grifo da autora).

Nina Rodrigues defendia, muito claramente, que os negros não poderiam ser tratados da mesma forma que os brancos, uma vez que seriam inferiores biologicamente, o que implicava que eles não eram capazes de se conduzirem como cidadãos no gozo de seus plenos direitos (MAIO, 1995). “No contexto científico do final do século XIX, o saber médico legal localizará nos corpos a fonte das desigualdades sociais e terá como meta a defesa da criação de padrões diferenciados de acesso à cidadania.” (MAIO, 1995, p. 232).

Segundo Maio (1995), Nina Rodrigues, como médico, procurou deslocar o peso que havia nas disciplinas ligadas à clínica médica para a medicina legal. Primeiro, procurou introduzir a medicina legal no circuito político e intelectual sobre o futuro da nação dialogando com importantes interlocutores como Tobias Barreto, Silvio Romero e José Veríssimo. Além disso, criou a Sociedade Médico-Legal da Bahia e a Revista Médico-Legal, como também propôs uma habilitação específica para o estudante da Faculdade de Medicina da Bahia, que se especializasse em medicina-legal. Proposta esta que fora recusada. Já uma

³⁶ NINA RODRIGUES. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1957.

outra proposta de Nina Rodrigues – a criação de um serviço médico-legal do Estado – foi aceita, mas não executada. “Mesmo assim, Nina persistiu no estabelecimento de uma série de alianças com o aparato jurídico-policial com vistas ao ensino prático de sua disciplina.” (MAIO, 1995, p. 234). Com a forma de atuação e de pensamento de Nina Rodrigues em relação às raças, é possível perceber que

[...] não se trata mais, aqui, de uma medicina ‘social’ e sua ênfase nas causas morais da doença, no aperfeiçoamento do cidadão saudável, no contrato social e na possibilidade de o negro dele participar, na loucura como produto da civilização, ou na autonomia do modelo jurídico da sociedade [...] – embora este discurso não tenha sido totalmente abandonado. Trata-se, antes, de uma ciência médica que, desiluda com as promessas de igualdade da Abolição e da República, se perguntará pelas causas das desigualdades observadas (CORRÊA, 2001, p. 73).

A ênfase não estava colocada na doença ou na saúde, mas no doente, que passa a ser objeto de um saber, localizado na interseção da medicina e do modelo jurídico (CORRÊA, 2001). Esse saber, segundo Corrêa (2001), seria um terceiro tipo de conhecimento (a versão médico-legal da medicina) que daria conta de diagnosticar, indicar o tratamento adequado e punir. Portanto, a ênfase fora colocada na degenerescência física e psíquica, sendo o papel do meio social diminuído na análise do criminoso.

Toda essa teoria da criminalidade inata e a própria disciplina antropologia criminal foram criadas pelo italiano Cesare Lombroso, no século XIX. Além de Lombroso, os teóricos mais importantes dessa antropologia criminal no final do século XIX foram: Enrico Ferri, R. Garófalo, Alexandre Lacassagne e Corre (GOULD, 2003). É a esses intelectuais que Nina Rodrigues dedica seu livro *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (RODRIGUES, 1938). Apesar de algumas restrições a esta teoria antropológica criminal italiana e francesa e até mesmo de algumas críticas à teoria de Lombroso, Nina Rodrigues manteve inalterada sua admiração por essas teorias, assim como também estas se constituíram suas opções teóricas mais duradouras, pois não abandonou o pressuposto lombrosiano, cujo fundamento era baseado no entendimento da hereditariedade como destino (CORRÊA, 2001).

A teoria de Lombroso não foi apenas uma vaga afirmação do caráter hereditário do crime – tese bastante comum em sua época – mas também uma teoria *evolucionista* específica, baseada em dados antropométricos. Os criminosos são tipos atávicos, do ponto de vista da evolução, que perduram entre nós. Em nossa hereditariedade jazem germes em estado letárgico, provenientes de um passado ancestral. Em alguns indivíduos desafortunados, esse passado volta à vida. Essas pessoas se vêem levadas, devido à sua constituição inata, a se comportar como um macaco ou um selvagem normais, mas esse comportamento é considerado criminoso por nossa sociedade civilizada (GOULD, 2003, p. 123, grifo do autor).

A criminalidade é pois vista como algo hereditário, inato. A possibilidade de identificar um criminoso inato seria dada pelos sinais anatômicos e de caráter simiesco. O atavismo que, segundo essa perspectiva, levaria a pessoa ao crime e à loucura seria físico e mental, mas os sinais físicos do corpo (estigmas) seriam decisivos (GOULD, 2003).

Segundo Maio (1995), essas idéias lombrosianas tiveram muito êxito por quase duas décadas, atingindo seu auge em 1885, por ocasião do Primeiro Congresso Internacional de Antropologia Criminal, realizado em Roma. O entendimento científico do fenômeno criminológico introduz uma série de medições, neste período, com base nos instrumentos inventados para esse fim. Fundado nesse novo referencial e instrumental científicos, Nina Rodrigues defendia o lugar do perito, que atuasse no corpo social a partir de procedimentos de aferição e classificação advindos da craniometria, antropometria e frenologia (MAIO, 1995). Na sua opinião só tal perito teria condições de julgar um ato ou um acontecimento, pois

[...] a liberdade de vontade, a intenção de atuar conscientemente de determinada maneira em determinada direção, deixava de ser relevante no julgamento de um ato ou na análise de um acontecimento, uma vez que o comportamento de cada um estava predeterminado pela sua pertinência a certas ‘classes biológicas’, que se foram pesquisadas e definidas em prisões e hospícios, acabaram por ser utilizadas para a sociedade com como um todo (CORRÊA, 2001, p. 70).

Apesar dessa ênfase na antropologia criminal, a atuação de um grupo circunscrito de médicos que se autodenominou a Escola Nina Rodrigues, no período que vai de 1870 a 1930, enfocou abordagens diferenciadas, afirma Schwarcz (1993). Segundo essa autora, até 1880 prevaleceu a discussão sobre a higiene pública, cuja abordagem foi baseada nas moléstias infecto-contagiosas. A partir da década de 90 dos oitocentos, foi a vez da medicina legal, em que o perito (mais polícia) explicava a criminalidade e determinava a loucura. Já no período de 1930, ao que parece, a figura do eugenista se sobrepõe à figura do perito nessas questões (SCHWARCZ, 1993).

Paralelamente à discussão desse grupo de médicos sobre a antropologia criminal, cujo foco era o doente, outro grupo de médicos do Rio de Janeiro em disputa da hegemonia do campo médico privilegiava a doença em suas discussões. Como salienta Schwarcz (1993), se até metade do século XIX o Brasil era apontado como um país saudável e resistente às doenças contagiosas, esse panorama teria se alterado radicalmente a partir de então. Em 1895, é registrada uma incidência aterradora de moléstias, revelando que o Brasil tinha um alto índice de doenças contagiosas.

Nesse contexto, os esforços multiplicaram-se para debelar os surtos. Segundo Stepan (2005, p. 51), “no Brasil, a ameaça de uma epidemia da peste bubônica em 1899 levou ao estabelecimento, no Rio de Janeiro, do que viria a ser o Instituto Oswaldo Cruz, com financiamento federal.” De acordo com essa autora, entre 1903 e 1909 foram encetadas diversas campanhas de saúde pública lideradas pelo bacteriologista Oswaldo Cruz, principalmente no combate a varíola, peste bubônica e febre amarela. Além de obter sucesso, tais campanhas deram prestígio às ciências do saneamento, tornando Oswaldo Cruz uma espécie de herói. Outros médicos de destaque nesse período foram Carlos Chagas, Arthur Neiva e Henrique da Rocha Lima (STEPAN, 2005).

Foi um período de forte intervenção médica na sociedade. Ilustrativo disso é o famoso episódio conhecido como **a revolta da vacina**, em 1904, que se caracterizou por uma reação popular no Rio de Janeiro contra a vacinação obrigatória e a ditadura sanitária (SCHWARCZ, 1993). Nesse período, afirma Stepan (2005), a saúde pública era um objetivo politicamente aceito; exemplo disso é a afirmação de Oswaldo Cruz, então diretor geral da saúde pública e mentor da campanha: “preciso de recursos e da mais completa independência de ação. O governo me dará tudo que necessito, deixando-me livre na escolha de meus auxiliares, sem nenhuma interferência política.” (1904 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 227-230)³⁷.

Entretanto, esses esforços eram limitados às cidades importantes até a Primeira Guerra Mundial. Segundo Skidmore (1989), apesar de alguns esforços e expedições científicas para levantamento das condições de saúde do interior, foram insignificantes as medidas concretas. Em 1916, cresceu o interesse pela saúde pública, motivado em parte pelo inventário de uma dessas expedições, encomendado por Oswaldo Cruz, em 1912. Esse inventário, resultado da viagem de Belisário Penna e Arthur Neiva ao interior do Brasil (Bahia, Pernambuco, Pará e Goiás), descreveu a vida miserável, pobre, ignorante, extremamente doente das pessoas que viviam no sertão e no interior do país (NEIVA, BELISÁRIO, 1916).

Pelo relatório da viagem feita por Belisário Penna e Neiva ficava claro que o povo do interior estava doente, vivia em extrema pobreza, ignorância, pois estava completamente abandonado à própria sorte (NEIVA; BELISÁRIO, 1916). Manifestações como essa refletiam a percepção de que o Brasil precisava se organizar de modo que conseguisse combater a doença em larga escala e ensinar o povo a se prevenir. Este conhecimento sobre a saúde e

³⁷ CRUZ, Oswaldo. JORNAL DO COMERCIO, 1904.

sobre as condições sanitárias dessa parcela da população até então esquecida propiciou o reconhecimento da doença como problema fundamental do país, trazendo à tona a necessidade de uma campanha nacional de saneamento no interior, local até então abandonado pelas autoridades públicas (HOCHMAN, 1998). O Brasil era o que era, não porque o brasileiro era preguiçoso e indolente por causa da raça ou do clima do país, mas era improdutivo e considerado preguiçoso e indolente por causa da doença que lhe consumia e assim estava por causa do completo abandono do interior do Brasil pelas elites políticas (PENNA, 1923).

Foi nesse contexto que Miguel Pereira afirmou que **o Brasil era um imenso hospital**, frase esta que se tornou uma expressão das posições críticas à ordem social e política da Primeira República, e um marco de origem da campanha pelo saneamento rural (LIMA; HOCHMAN, 2006). Segundo Lima e Hochman (2006, p. 24), a imagem do Brasil como grande hospital resumia alguns elementos que contribuíram para deflagrar a campanha pelo saneamento rural, que foram: “[...] o debate nacionalista intensificado com a Primeira Guerra Mundial, o impacto das viagens e descobertas científicas do Instituto Oswaldo Cruz e as críticas à decadência da experiência republicana.”

Foi também nesse contexto que Monteiro Lobato (1950) se viu forçado a rever a imagem do caboclo brasileiro, que havia traçado em um ensaio escrito em 1914. Nesse ensaio, Monteiro Lobato nomeou o caboclo brasileiro de Jeca Tatu e o caracterizou como um ignorante, letárgico, supersticioso, inútil, improdutivo. Naquela época, o escritor considerava que o caboclo era assim porque nascia assim. No entanto, em 1918, a exposição da situação sanitária do interior do Brasil permitiu-lhe compreender que a situação do caboclo não estava mais relacionada com questões raciais, de caráter inato ou climáticas, mas estava relacionada com doenças, analfabetismo, abandono, isolamento. A partir dessa nova perspectiva de entendimento da realidade, a imagem do Jeca Tatu é totalmente reformulada por Monteiro Lobato, que passou a afirmar que a ciência viera em socorro do país ao demonstrar que o Brasil não estava condenado pelas teorias deterministas raciais e que o país precisava, sim, era de saneamento (LIMA; HOCHMAN, 2006). O Jeca Tatu não era assim: estava assim, passou a afirmar Monteiro Lobato (1950). Essa nova imagem “[...] refletia a campanha de um amplo e diferenciado movimento político e intelectual que, de 1916 a 1920, proclamou a doença como principal problema do país e o maior obstáculo à civilização.” (LIMA; HOCHMAN, 2006, p. 23).

Em prol do saneamento do país, foi criada, em 1918, a Liga Pró-Saneamento do Brasil, cujo objetivo era o combate às endemias rurais (SKIDMORE, 1976). Em 1919 foi

criado o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), razão maior de existência da Liga, que deixou de existir após a criação do DNSP (LIMA; HOCHMAN, 2006). Segundo Lima e Hochman (2006), esse movimento pelo saneamento no Brasil teve consequências importantes, como a revelação de um país doente em contraposição às teses negativas e ufanistas que caracterizaram o país; a reorganização dos serviços sanitários do país que se desenvolveram de forma considerável na década de 20, do século XX; a formação de uma nova identidade profissional da medicina, criação de especialização em saúde pública e reivindicação da importância do papel do médico nesta área; a legitimação da presença do Estado na saúde pública; a descoberta da importância sociológica da doença e apresentação de soluções para resolver aquilo que consideravam ser o principal problema do país, a doença.

Entretanto, apesar de o movimento sanitarista concentrar esforços na rejeição do determinismo racial e climático, oferecendo uma saída científica para a melhoria da condição de saúde do povo brasileiro, o discurso sobre teorias raciais relacionado à degenerescência não foi abandonado. A questão da evolução que via o branqueamento como solução para os males do país se enraizou no movimento eugenista e na sociedade brasileira, pelos livros, pelas teses, pelos congressos e em outras instâncias. Primeiramente, com base no racismo científico, cuja crença era de que a raça branca era a raça forte, bela, disciplinada e evoluída. Posteriormente, a partir de uma filosofia social de cunha ambientalista, com base na saúde pública e no mito da democracia racial.

De acordo com Skidmore (1989), foi na década de 20, do século XX, que a tese do branqueamento teve sua formulação mais sistemática com Oliveira Vianna. Dentre as obras que Vianna publicou, o livro intitulado *A evolução do povo brasileiro* – no qual trata da questão da evolução da raça no Brasil – foi publicado primeiramente em 1922, e reeditado em 1933, 1938 e 1956. No prefácio à edição de 1938, Viana (1938, p. 9) afirmava que nenhuma modificação fora feita, pois todas as suas conclusões e seus pensamentos acerca das tendências étnicas, políticas e sociais, ao contrário de serem desmentidas, haviam sido acentuadas, como “a evolução arianizante dos nossos grupos miscegeneos.”

Vianna (1938) nomeava o processo de branqueamento dos indivíduos de **arianização**, processo que acreditava progredir na sociedade brasileira em decorrência da imigração contínua das raças brancas européias, que, além de aumentar o coeficiente da raça ariana pura, também elevaria com igual rapidez o teor de sangue ariano do povo brasileiro. Também considerava que a seleção processada pelo meio físico e social, variável conforme a resistência biológica de cada raça e também conforme a sua fecundidade e adaptabilidade, concorria para o processo de arianização. Esse fator de seleção seria outro fator essencial no

processo de eliminação daqueles que ele denominava **elementos bárbaros** (negros, caboclos, mulatos e mamelucos) e conseqüente arianização do povo brasileiro. Nesse sentido, Vianna (1938) acreditava que o cruzamento do grupo ariano, **puros** por *pedigree*, com os mestiços, aceleraria o processo de apuramento étnico, uma vez que o ariano imporia aos mestiços tanto os caracteres somáticos quanto psicológicos³⁸.

Essa sistematização da tese do branqueamento realizada por Vianna nas décadas de 20 e 30, do século XX, ajudou a fortalecer o paradigma no qual os negros, caboclos, mulatos e mamelucos foram entendidos como raças pouco inteligentes, feias, biologicamente frágeis, repulsivas, de caráter e moral questionáveis³⁹. Ao tratar do cruzamento entre o grupo identificado como ariano e as raças que considerava bárbaras, seu posicionamento quanto à beleza, é ilustrativo do seu teor racista:

[...] tendo de cruzar-se com raças barbaras, que absolutamente não primam pela belleza, os brancos procuram os exemplares menos repulsivos e que mais se aproximam do seu *typo physico*. Dahi, no seu cruzamento com índias e negras, darem elles preferência áquellas, cujos caracteres anthopologicos estão mais em consonancia com seu ideal de belleza. Em relação ao *typo negro*, por exemplo, já vimos que os colonos brancos têm particular attracção pelas negras de raça “mina”, porque estas, como as “fulas”, as “felanins”, as “achatins”, estão entre as mais bem dotadas no ponto de vista da belleza plastica: a côr não tem o negro retinto de certas tribus, mas um matiz agradável, tirando mais para o azeitona ou o bronze; os traços da physionomia são mais harmoniosos e puros. Por outro lado, quando elles têm que escolher entre a negra e a mulata, escolhem esta ultima, porque está mais proxima do seu *typo*. [...] Esta predileção dos colonos brancos pelas mulatas e caboclas, durante o período colonial e mesmo na actualidade, tem uma funcção superior na evolução da nossa raça, porque opera como um agente incomparavel de aceleração no processo de clarificação do nosso *typo nacional* (VIANNA, 1938, p. 211).

O tipo nacional, em decorrência dessa seleção sexual, não só se **arianizaria** na cor, mas também quanto à beleza plástica. Desse modo, Vianna afirma que

[...] embora o nosso *typo ethnico*, oriundo, como é, do cruzamento do ariano com duas raças feias, não possa, por enquanto (*sic*), nessa phase de elaboração em que está, ostentar um *typo* plasticamente perfeito, comtudo (*sic*), nas altas classes urbanas e ruraes, e especialmente entre as mulheres, tanto hoje, como no periodo colonial, apresenta esplendidos espécimes de belleza incomparavel. [...] Nos campos geraes de Curityba, Saint Hilaire, pela mesma época, surprehende-se com o *typo* dos homens e a belleza das mulheres: – “Bem diversamente dos pobres mestiços, que povôam os campos perto de Itapeva, os moradores dos Campos geraes são altos e bem feitos, de cabellos castanhos e tez corada e trazem na physionomia o cunho da bondade e da intelligencia. São as mulheres, na sua maior parte,

³⁸ Contudo, Vianna (1938) acreditava que isto seria mais dificultado no cruzamento entre o ariano e os elementos bárbaros, nos mestiços mais apurados.

³⁹ Entretanto, é preciso considerar que, para Vianna (1938), esses caracteres variavam entre as raças e mesmo dentro de uma raça também sofriam grande variação quanto à classificação somática, intelectual e moral.

summamente bonitas; têm as faces côr de rosa e nos traços delicadeza tal como nunca notei em brasileira alguma.” (VIANNA, 1938, p. 211-212).

Evoluir, então, seria tornar branco exteriormente o corpo e interiormente o sangue no sentido físico, intelectual e moral. Dessa forma Vianna tratava da questão da evolução do povo brasileiro, que, como observou Skidmore (1989), era uma visão otimista que retratava a doutrina da elite. O futuro racial do país se daria através da pureza étnica alcançada pela miscigenação. Essa tese teve grande sucesso devido ao fato de que muitos brasileiros preocupavam-se mais com suas conclusões do que com a validade de seus argumentos e terminologia (SKIDMORE, 1989).

Ao construir sua tese, Vianna (1938) desqualificava completamente os negros e os índios, ao afirmar que o poder eugenizador dessas raças somente passava a existir quando essas perdiam sua pureza e se misturavam com a branca. Em direção contrária à de Viana havia também intérpretes que valorizavam o sincretismo cultural. Segundo Skidmore (1989), Gilberto Freire, por exemplo, se tornou célebre com sua reinterpretação otimista do caráter nacional e da história da miscigenação no Brasil, na qual a herança africana passava a ser tratada com entusiasmo. A partir da década de 30, do século XX, Skidmore (1989) afirma que Gilberto Freire⁴⁰ rearticulou a tese do branqueamento pelo entendimento de que a mestiçagem trouxe uma grande riqueza para o país e não danos irreparáveis; assim, considerava-a uma imensa vantagem. Entretanto, como fez notar Skidmore (1989), esse enaltecimento do processo de miscigenação não significava um rompimento com o ideal do branqueamento na sociedade brasileira.

A obra de Freire muito contribuiu para focalizar no valor intrínseco do africano como representante de uma alta civilização própria. Gilberto Freire oferecia, assim, àqueles brasileiros que o quisessem interpretar dessa maneira, uma nova *ratione* para a sociedade multirracial, em que as “raças” componentes – européia, africana, e índia – podiam ser vistas como *igualmente* valiosas. O valor prático da sua análise não estava, todavia, em promover o igualitarismo racial. A análise servia, principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio, em menor escala) (SKIDMORE, 1989, p. 211).

Assim, nos anos de 20 e 30 no Brasil, deu-se tanto a consolidação da tese do branqueamento quanto sua aceitação implícita seja pelos formuladores da doutrina, seja pelos seus críticos sociais (SKIDMORE, 1989). Nesse período, o processo se dava em termos de

⁴⁰ FREIRE, Gilberto. *The masters and slaves*. Tradução: Samuel Putnam. 2. ed. New York: Alfred A. Knopf, 1956.

integração étnica, pois o pessimismo acerca da composição racial e o racismo científico haviam enfraquecido, mas “[...] os escritores não se arriscaram mais a afirmar sem subterfúgios que a raça não fazia diferença e que se podia deixar de lado a questão. Diziam, ao invés, que o Brasil branqueava a olhos vistos – e que, em consequência, o problema caminhava para uma solução.” (SKIDMORE, 1989, p. 192).

A questão não era colocada em termos de superioridade racial, mas em termos de integração étnica. O discurso que o Brasil tornava-se branco e continuaria nesse caminho atingiu diversos setores da sociedade, inclusive o setor educacional. Uma expressão típica dessa crença encontra-se em Fernando Azevedo, em sua introdução do censo de 1940:

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO⁴¹, 1950, p. 40-41 *apud* SKIDMORE, 1989, p. 228).

Essa citação serve para compreendermos, conforme explica Skidmore (1989, p. 228), que, se o censo de 1940 incluía discriminação desse tipo, dava provas do branqueamento da nação e fornecia informações sobre a inexorável declinação de negros e índios pois,

Acreditando, embora, que o branco era melhor e que o Brasil estava ficando mais branco, os porta-vozes da elite, depois de 1930, alegravam-se com o novo consenso científico de que o preto não era intrinsecamente pior e que a pretensão racista de que a miscigenação resultava em degeneração era pura tolice. Por duas décadas, aproximadamente, depois de 1930, o júbilo nacional com o descrédito do racismo científico levou à convicção de que a alegada falta de discriminação racial fazia o Brasil moralmente superior aos países mais desenvolvidos tecnologicamente onde ainda se praticava a repressão sistemática das minorias raciais.

Apesar de essa reformulação da tese do branqueamento, via integração étnica, ter enfraquecido o racismo científico,

[...] isso não deve impedir de ver a importância de Vianna como figura de transição – como ponte entre o racismo científico predominante antes de 1914 e a filosofia social de fundo “ambientalista”, predominante depois de 1930. Nos dois períodos, o branqueamento tinha sido o objetivo racial *de facto* da elite. Mas foi a explicação das origens históricas do processo por Vianna que tornou sua obra tão compreensível para os leitores (SKIDMORE, 1989, p. 222).

⁴¹ AZEVEDO, Fernando. *Brazilian culture: an introduction to the study of culture in Brasil*. Tradução: William Rex Crawford. New York, Macmillan, 1950.

Conforme afirma Hallewell (2005), Vianna foi um dos intérpretes da realidade brasileira mais lidos na fase entre guerras. Sua obra *A evolução do povo brasileiro* fez parte da *Coleção Pedagógica Brasileira* da Companhia Editora Nacional, como parte da mais importante subsérie dessa coleção, a *Coleção Brasileira*, com incursões no ensino superior e implicações no ensino médico e na formação de professores. Fazer parte dessa coleção significava estar entre as mais importantes obras editadas no período sobre o Brasil. A notícia da publicação de seu quatrocentésimo volume pelo jornal *O Estado de São Paulo*⁴² (1973 *apud* HALLEWELL, 2005, p. 378) é expressiva: “até hoje o mais completo repositório de informação sobre o Brasil, suas origens, sua formação, sua vida em todos os campos.”

A *Coleção Pedagógica Brasileira* foi dirigida até 1946 pelo educador Fernando de Azevedo, que mantinha grande admiração intelectual por Vianna⁴³. Essa é uma informação importante, pois não podemos desconsiderar que este redator e signatário do Manifesto dos Pioneiros foi um dos maiores reformadores da educação brasileira. Fernando de Azevedo foi também eugenista membro da Sociedade Eugênica de São Paulo (MARQUES, 1994; STEPAN, 2005). Sendo um representante da elite intelectual brasileira, sobretudo da elite pedagógica, certamente suas opiniões influenciaram fortemente professores e professoras.

Contudo, seja pela via do racismo científico, seja pela via culturalista da integração étnica, a tese do branqueamento alcançou fortemente o campo educacional, tanto a partir da difusão de idéias eugênicas e higiênicas quanto a partir da ação pedagógica. Uma das medidas eugênicas salientadas pelos eugenistas era a de que o professor fosse um disseminador de informações que pudessem melhorar a espécie humana.

Stepan (2005) afirma que nesse período estava no centro das discussões eugenistas a saúde a partir de temas que relacionam raça, doenças, hereditariedade, classe e degenerescência. Os estudos sobre bacteriologia saem do centro das preocupações médicas e as atenções voltam-se para o entendimento sobre a origem das doenças, para a indagação se estaria na mistura das raças a sua causa. Segundo esta autora, as doenças como tuberculose, infecções venéreas, alcoolismo eram frequentemente associadas à pobreza. Isso impunha um avanço do conhecimento médico e social para além do controle da bacteriologia e da microbiologia. Desse modo, esclarece a autora, apesar de fazerem clara ligação entre o álcool

⁴² O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 4 mar. 1973. Suplemento Literário.

⁴³ Na introdução ao ‘Manifesto dos Pioneiros’, por exemplo, Fernando de Azevedo (1932, p. 16) a ele se refere (e também a Alberto Torres e Nina Rodrigues) como autor de obras “nutridas de idéias e de factos, enriquecidas de observações directas e retemperadas nas correntes do pensamento moderno”. Com essa citação percebe-se o quanto Vianna gozou de prestígio na sociedade brasileira, por mais que recebesse críticas sobre seu pensamento evolucionista das raças, via *arianização*, Cf. Veiga (2004).

e a pobreza, não se sabia a etiologia do alcoolismo. Indagava-se se a pobreza seria causa ou consequência do alcoolismo. No caso da doença venérea, como a sífilis por exemplo, mesmo sendo sua causa conhecida, a incidência das doenças venéreas continuava altíssima. Com relação à tuberculose, apesar das campanhas morais e médicas, continuavam altas as taxas de mortalidade e morbidade causadas por essa doença.

Na segunda década do século XX, a atroz pobreza e a deplorável saúde dos pobres haviam se cristalizado na consciência pública como uma questão nacional – a “questão social”. O grupo que mais inquietava os médicos, os especialistas em saneamento e os reformadores brasileiros era, em sua maior parte, constituído por negros e mulatos. Esses profissionais presumiam que doenças sociais se acumulavam na base da hierarquia sócio-racial – que os pobres eram pobres porque eram anti-higiênicos, sujos, ignorantes e hereditariamente inadequados. Os preconceitos de raça e classe fundiram-se, por conseguinte, na linguagem da hereditariedade (STEPAN, 2005, p. 47).

Por volta dos anos 1920, uma das explicações mais comuns para o fracasso do Brasil era a doença, mas agora ligada à questão racial. É neste momento que, segundo Schwarcz (1993), os médicos cariocas se aproximam mais do discurso da escola baiana. Embora o tema racial fosse o arsenal teórico de ambas as escolas, para os médicos baianos a miscigenação seria responsável pela loucura, criminalidade e degenerescência, mas, para lideranças médicas do Rio de Janeiro, o convívio entre diversas raças seria o fator responsável pelas doenças. Assim, a existência de tipos constitucionais diferentes seria um empecilho à perfectibilidade biológica do brasileiro (SCHWARCZ, 1993).

Debeladas as epidemias, ficaram as endemias, que poderiam dizimar famílias. Com alto índice de pobreza, as cidades cresciam e as condições gerais de habitação e saneamento eram péssimas. As condições de trabalho da maioria eram muito precárias, não havendo proibição do trabalho infantil nem legislação de bem-estar social. Diante desse caos, era preciso cuidar da família, pois, de acordo com Stepan (2005), além de ser considerada a riqueza material do país, nos países da América Latina a família tradicional era a instituição considerada fundamental para uma boa sociedade.

Nas primeiras décadas do século XX, essa família tradicional parecia cada vez mais ameaçada, seja pela crescente presença das mulheres nos locais de trabalho, seja pelos novos costumes sexuais trazidos pela modernidade e pela imigração, pela prostituição, a prole ilegítima, os abortos ilegais e o alcoolismo que acompanharam a crescente industrialização, as migrações internas, a urbanização e a pauperização. Uma das respostas possíveis ante os dilemas postos por um corpo político doente constituía-se em sanear, moralizar e “eugenizar” a família (STEPAN, 2005, p. 52).

O movimento sanitaria já havia procurado mostrar que o conhecimento científico poderia melhorar a situação do povo brasileiro, regenerando-o e removendo a percepção de condenação à eterna inferioridade por causa da raça e do clima. Foi a partir desta crença na ciência que, em meio ao movimento sanitaria, os eugenistas encontraram, já no final da década de 10, do século XX, um espaço para mostrar que a ciência eugênica também poderia contribuir no processo de aperfeiçoamento do povo brasileiro (STEPAN, 2005). Nesse momento, Stepan (2005) afirma que começaram a surgir as discussões sobre a questão eugênica e sobre como esta ciência se aplicaria à realidade brasileira. Mesmo que mudanças sociais, ideológicas e econômicas já tivessem criado necessidades e demandas que viabilizavam um programa eugênico, no entendimento dessa autora, o desenvolvimento de tal programa precisou de mediações institucionais concretas. Tais mediações provieram do campo médico e do jurídico, embora a eugenia no Brasil também tenha sido defendida por literários e políticos (Stepan, 2005).

Para a *intelligentsia*, já predisposta a promover o saneamento como panacéia universal para os males da América Latina, a eugenia atraía por ser um tipo de extensão e modernização científicas do trabalho de figuras heróicas como Oswaldo Cruz e Carlos Chagas, e como forma de reduzir as taxas extraordinariamente altas de mortalidade infantil e as péssimas condições de saúde das massas. [...] A eugenia tornara-se uma metáfora para a própria saúde (STEPAN, 2005, p. 98-99).

A ascensão da eugenia no Brasil, além da situação racial, teve relação com outros problemas reais vividos pela sociedade brasileira. Stepan (2004), a nosso ver acertadamente, ressalta outros três problemas que tiveram especial importância. Todos relacionados com a questão da nacionalidade, com a questão social e com a situação da ciência no país.

Em primeiro lugar, o advento e as conseqüências da Primeira Guerra Mundial exacerbaram no Brasil um novo nacionalismo, com uma inclinação mais otimista da situação do país e um desejo de lançá-lo no cenário internacional (STEPAN, 2004). Ao contrário do que acontecera na Europa, onde predominou o medo da degeneração em decorrência da guerra. Depois da Primeira Grande Guerra, “[...] parte da *intelligentsia* européia não parecia mais tão segura de si mesma ou do valor de sua ‘civilização’.” (CARRARA, 2004, p. 430). A partir desse período, os intelectuais brasileiros começaram a reinterpretar as questões raciais e climáticas com uma visão mais otimista, rejeitando de certo modo uma dependência extrema daquilo que se teorizava sobre a decadência do Brasil. Nesse momento, os intelectuais encontraram uma brecha para reverter a situação subalterna do país no exterior, lançar o Brasil como potência e criar sua própria identidade nacional.

Em segundo lugar, o surgimento da eugenia no Brasil refere-se à questão social, no que diz respeito ao surto da crescente industrialização e urbanização extremas vividas pelo país (STEPAN, 2004). Os primeiros movimentos eugênicos – a conferência realizada por Renato Kehl em 1917⁴⁴ e em 1918 a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo – aconteceram no mesmo período em que o Brasil vivia uma série de distúrbios sociais, como greves, protestos, paralisações, numa clara exposição de que a sociedade brasileira estava em crise, em decorrência de pobreza extrema, ausência de saúde, migração, imigração e desemprego. Nesse momento a eugenia é apresentada por alguns médicos como um caminho **suprapolítico**, nos dizeres de Stepan (2005), capaz de aliviar as tensões sociais vividas pelo país, principalmente o vertiginoso crescimento da população urbana.

A extrema miséria e a falta de saúde atingiram a grande maioria dos trabalhadores, principalmente negros e mulatos. Dentre esses, havia os ex-escravos, abandonados à própria sorte após a abolição da escravidão. Sua posição na concorrência por empregos com imigrantes, que entraram no país entre 1890 e 1920, era extremamente desigual. Esta situação da imigração e da migração desencadeou um caos urbano. A cidade de São Paulo, por exemplo, teve um aumento de quase 100% de habitantes entre 1893 e 1900 (Stepan, 2004).

Vemos, nesse período, renascer o medo da elite branca em relação aos mulatos e negros, somados agora a outros tipos de medos advindos da realidade que se formava pela ação dos operários estrangeiros que vinham para o Brasil, muitos deles considerados anarquistas em seus países de origem e expulsos pela acusação de contribuição à derrubada da ordem social (Stepan, 2005). Nesse contexto, os movimentos da eugenia convergem numa mobilização pela intervenção do Estado no tecido social, reivindicando o estabelecimento de uma legislação de bem-estar social (Stepan, 2005).

O estado da ciência no Brasil pode ser considerado o terceiro fator de ascensão da eugenia (STEPAN, 2004). Tal estado era precário, poucos eram os centros que realmente produziam ciência, nesse caso, os brasileiros eram mais consumidores do que produtores de prática e teoria científica (STEPAN, 2004). Mesmo assim, segundo esta autora, a história da eugenia no Brasil deve ser entendida a partir da sua relação com o *status* de ordem e o significado de modernidade cultural e civilização que a ciência adquiriu nesse período. Em meio a toda uma série de estratégias e empreendimentos que buscaram promover a ciência, a

⁴⁴ Em 1917, foi deflagrada uma greve na cidade de São Paulo realizada por 40 mil trabalhadores (Cf. STEPAN, 2005).

eugenia mostrou-se uma proposta atraente, uma nova competência e visão científica que pudesse contribuir na melhoria das condições de vida, produção e manutenção do país. Julgava-se que pela ciência havia a possibilidade de ascensão intelectual no cenário internacional. Com esta expectativa, diversos intelectuais apostam na eugenia, como uma ciência que podia resolver diversos problemas nacionais.

1.2 Eugenia brasileira

O primeiro passo para a institucionalização da eugenia no Brasil foi dado com a Fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918 (MARQUES, 1994). A fundação dessa Sociedade pode ser considerada o marco institucional dessa ciência, apesar de a eugenia certamente já ser conhecida dos intelectuais brasileiros, que viviam antenados aos acontecimentos científicos da Europa e dos Estados Unidos. Haja vista que a criação dessa Sociedade ocorreu apenas seis anos após a criação da sua congênere na França e após dez anos da sua congênere inglesa (STEPAN, 2004). Antes da organização dos movimentos eugênicos no Brasil e em outros países, houve a divulgação do que Stepan (2005) denomina idéias **proto-eugênicas**, que salientavam a necessidade de eugenização da família. Segundo Antunes⁴⁵ (1926 *apud* MARQUES, 1994), há registros na Academia Nacional de Medicina do Rio de Janeiro de que, no final do século XIX, Souza Lima já tratava da necessidade de uma legislação acerca do exame pré-nupcial e sobre proibição do casamento entre sífilíticos e tuberculosos.

Nesse período, anterior à fundação dessa sociedade, outros textos sobre medicina e direito divulgaram idéias eugenistas em relação a casamento, infância, sexualidade e legislação⁴⁶. Desses primeiros trabalhos sobre eugenia no Brasil, destacam-se os pequenos artigos escritos por Erasmo Braga, João Ribeiro, Horacio de Carvalho, a tese de Alexandre Tepedino, apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, denominada **Eugenía**⁴⁷, em 1914. Nesse texto, Alexandre Tepedino⁴⁸ (1914 *apud* Stepan, 2005) introduz uma discussão sobre o termo **Eugenía**, diferentemente do termo *eugenesia*, adotado na América

⁴⁵ ANTUNES, P. C. A. *Eugenia e imigração*. 1926. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina de São Paulo, São Paulo, 1926.

⁴⁶ Cf. DIWAN, 2007, p. 12, nota 2.

⁴⁷ Foi o filólogo João RIBEIRO quem propôs o termo **eugenía**, ao contrário da palavra **eugénica**, proposta por gramáticos e cientistas (STEPAN, 2005).

⁴⁸ TEPEDINO, Alexandre. *Eugenia*. 1914. Tese – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1914.

Espanhola. Há, também, uma publicação de um folheto denominado *Pro-eugenismo*⁴⁹, na Bahia, escrito por Alfredo Ferreira Magalhães (SOUZA, 2006)⁵⁰.

Em 1912, o farmacêutico e médico Renato Kehl (1929), maior propagandista da eugenia brasileira, afirmou em seu livro *Lições de Eugenia* que seu contato inicial com a ciência de Galton se deu com a sua participação no I Congresso Internacional de Eugenia. Os ecos desse congresso o impulsionaram a escrever, em 1913, um trabalho sobre o assunto, relacionando-o às teorias hereditárias de Weismann. Mais tarde, em 1917, suas preocupações com as idéias da melhoria racial o levaram a realizar uma conferência intitulada *Eugenia* na Associação Cristã de Moços (KEHL, 1929). Nessa conferência, Renato Kehl (1929) tratou de relacionar a eugenia com a discussão sobre o código matrimonial da nação e a permissão de casamentos consangüíneos. O texto dessa conferência também foi publicado no *Jornal do Commercio* (edição paulista), contendo questões da hereditariedade relacionada à ciência de Galton, fatores disgênicos, a teoria de Malthus e a eugenia, a relação entre direito e eugenia e, no final, um apelo para divulgação das idéias e preceitos eugênicos, no seu entendimento, para o bem da nação brasileira.

Após essa conferência, Renato Kehl mobilizou diversos intelectuais da área médica e autoridades locais para a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, a primeira do gênero na América do Sul. Segundo Stepan (2005), essa sociedade eugênica, assim como diversas outras congêneres, destacou-se mais pela proeminência dos membros que a compunham. No caso da Sociedade Eugênica de São Paulo, os 140 participantes eram eminentes profissionais da área médica de São Paulo, Rio de Janeiro e, também, dois eminentes correspondentes internacionais, Victor Delfino, da Argentina, e Carlos Henrique Paz Soldán, do Peru (STEPAN, 2005). Dentre os membros associados brasileiros, destacamos: Belisário Penna, Amâncio de Carvalho e Agostinho de Souza Lima (presidentes honorários da associação), Arnaldo Vieira (presidente efetivo da associação e diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo), Vital Brazil (bacteriologista e diretor do Instituto Butantã), Arthur Neiva (microbiologista do Instituto Oswaldo Cruz), Luís Pereira Barreto (médico paulista), Antônio Austregésilo (psiquiatra e professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro), Fernando de Azevedo (educador escolanovista), Oscar Freire (que, segundo Kehl (1929), foi um dos expoentes da discussão acerca da reforma do código civil), Afrânio

⁴⁹ MAGALHÃES, Alfredo Ferreira. *Pró Eugenismo*. Bahia: Tipografia de São Francisco, 1913.

⁵⁰ Citamos também: HENRIQUE, João. *Do conceito eugênico do Habitat Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Tipografia Besnard Frères, 1917; ARMINSTRONG, Charles W. *Melhoremos a nossa raça*. Rio de Janeiro: Editora Imprensa Inglesa, 1916 (Cf. SOUZA, 2006).

Peixoto, Antonio Austregésilo, Juliano Moreira (diretor do Hospital de alienados) e o próprio Renato Kehl (secretário geral) (ANNAES DE EUGENIA⁵¹, 1919 *apud* MARQUES, 1994; STEPAN, 2005).

Essa associação realizou reuniões regulares durante seu curto período de existência, de apenas um ano⁵². A Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP) se auto representava como uma entidade culta, científica e profissional, ainda que não tenha realizado pesquisas (STEPAN, 2005). Seus estatutos estampavam os seguintes objetivos:

Ella estuda as leis hereditariedade, esmiuçalha as questões da evolução e descendencia, tirando desses conhecimentos as bases applicaveis á conservação e melhoria da especie humana. Nesta sociedade serão discutidas as questões relativas á influencia do meio, do estado econômico, da legislação dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre as aptidões physicas, intellectuaes e Moraes, sempre tirando dessas discussões idéas mais palpáveis desta aggremação e ao qual dou a maior importancia, é o de divulgar, entre o publico, conhecimentos eugenicos e destinados a bem da nossa raça [...]. Um dos fins, de resultados hygienicos, que o tirem da ignorância, no que se refere aos vícios sociaes e ás doenças infecciosas. Por meio de conferencias publicas e nas escolas, sempre procurando mostrar o que é alcoolismo, a syphilis, a tuberculose, ensinar como esperar as suas garras. Entre outros fins da sociedade está o estudo da importantíssima questão da regulamentação do meretricio [...] bem como a importante questão do exame pre-nupcial, um dos meios de cercear a liberdade de dar nascimento a uma prole de degenerados, de idiotas, de tarados de toda especie (ANNAES DE EUGENIA⁵³, 1919, p. 6-7 *apud* MARQUES, 1994, p. 53-54).

O foco principal dessa sociedade era divulgar a eugenia, ligando-a à questão da purificação da raça, hereditariedade, evolução, legislação, hábitos e costumes saudáveis, de modo a inseri-la no debate científico da nação. A imprensa carioca e paulista contribuiu favoravelmente saudando a eugenia como uma nova ciência com a capacidade de construir uma nova ordem social mediada pelo aperfeiçoamento médico da raça humana (STEPAN, 2005).

Todos os participantes dessa sociedade e outros intelectuais que saudaram a fundação da sociedade, ou que de algum modo ajudaram na divulgação eugênica, faziam parte da pequena elite científica do país, pois ocupavam cargos importantes em instituições médicas, jurídicas, políticas e econômicas. Compreender isso é fundamental para o entendimento do alcance da divulgação da eugenia a partir das relações sociais que foram estabelecidas. Além do mais, ajuda a compreender que a maioria da intelectualidade médica

⁵¹ ANNAES DE EUGENIA. São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1919. Publicação da Sociedade Eugênica de São Paulo.

⁵² A Sociedade Eugênica de São Paulo não conseguiu manter suas atividades após a mudança de Renato Kehl para o Rio de Janeiro e a morte de Arnaldo Vieira de Carvalho (MARQUES, 1994).

⁵³ ANNAES DE EUGENIA. São Paulo: Sociedade Eugênica de São Paulo, Edição da Revista do Brasil, 1919.

nas primeiras décadas do século XX, apesar das divergências teóricas, esteve de algum modo envolvida com a ciência eugênica.

Apesar do curto tempo de duração da Sociedade Eugênica de São Paulo, a sociedade realizou conferências, discussões, divulgação, publicou os *Annaes de Eugenia* e auxiliou na formação de núcleos eugênicos na América Latina (MARQUES, 1994). O fim da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1919, não significou o fim da eugenia em São Paulo e no Brasil. Sua divulgação e discussão continuaram vivas, através da produção de teses médicas e jurídicas, da publicação de livros e de artigos em periódicos especializados, de jornais locais e da promoção de eventos.

Esse desenvolvimento da eugenia não deve ser visto como um fenômeno isolado, mas conectado a uma conjuntura que proclamava o nacionalismo, após a Primeira Guerra Mundial (REIS, 1994).

De fato, com o crescimento dos chamados setores médios urbanos impulsionado pelo avanço industrial observado no decorrer da 1ª guerra, diversos movimentos nacionalistas emergem na cena nacional apoiados num programa agressivo e militante de combate aos males do país. Assim é que, Liga de Defesa Nacional (1916), Liga Nacionalista de São Paulo (1917), Propaganda Nativista (1919), ação social Nacionalista (1920), além dos periódicos *Gil Blas*, *Braziléia*, *Revista do Brasil*, surgem nesse contexto de busca de uma solução original e autônoma aos diversos problemas que atingem a Nação Brasileira (REIS, 1994, p. 51).

Imbuídos também nesse debate pró-nacionalista, os eugenistas encontraram espaço para desenvolvimento de suas idéias em diversas organizações que surgiram no período, fossem elas propriamente eugenistas ou sanitaristas, psiquiátricas, jurídicas e/ou educacionais. A Sociedade Eugênica de São Paulo nasceu apenas um ano depois da organização da Liga Pró-Saneamento. Em decorrência do movimento realizado pela Liga Pró-Saneamento, conforme vimos, em 1920, é criado o Departamento Nacional de Saúde Pública. Nesse mesmo período, também foram criadas, em 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) e a Sociedade Brasileira de Higiene.

Era comum a participação dos mesmos intelectuais nessas diversas organizações⁵⁴; por exemplo, Renato Kehl, Belisário Penna e Arthur Neiva participaram da Liga Pró-Saneamento e foram também associados da Sociedade Eugênica de São Paulo. Juliano Moreira, Renato Kehl, Antonio Austregésilo, Afrânio Peixoto, Maurício de Lacerda e J. P. Fontenelle fizeram parte da Liga Pró-Saneamento e posteriormente fizeram parte da

⁵⁴ Cf. MARQUES (1994); REIS (1994); STEPAN (2005).

LBHM (REIS, 1994) e também alguns desses fizeram parte da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Marques (1994) observa os objetivos comuns da Liga Pró-Saneamento e da Sociedade Eugênica de São Paulo. Primeiramente nas duas entidades a questão nacional aparece como central do ponto de vista político (construir o estado-nação) e do ponto de vista cultural (realçar o genuinamente nacional), contra as teorias deterministas climáticas; segundo, havia divergências teóricas entre as organizações a respeito da composição étnica e da miscigenação do povo brasileiro. Apesar das divergências teóricas e de a Liga Pró-Saneamento concentrar seus esforços na propagação das idéias de saneamento, na denúncia acerca da situação de saúde do homem do sertão e reivindicar ações que pudessem contribuir na área da saúde pública, não é equivocado afirmar que a eugenia se fez presente em muitos discursos dos intelectuais que dela participaram. Em 1918, em seu livro *Saneamento do Brasil*, Belisário Penna⁵⁵, afirma Stepan (2005), não introduz uma linguagem eugênica, mas em seu livro seguinte, *O exército e o saneamento*⁵⁶, de 1920, a eugenia passava a ser uma solução necessária para o problema da degeneração hereditária do povo brasileiro. Como bem observou Stepan (2005, p. 58), “à medida que o credo eugênico conquistava novos convertidos, a linguagem da eugenia começou a incorporar discussões científicas sobre saúde.”

Portanto, é errôneo acreditar que a eugenia estivera restrita ou que fora praticada em apenas uma instância ou por apenas alguns poucos intelectuais. O discurso eugênico esteve presente em diversas organizações médicas, jurídicas, psiquiátricas etc. Este último campo abrangia o campo da higiene mental, e foi considerado um propício espaço para o desenvolvimento das propostas eugênicas.

A Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada em 1923 pelo psiquiatra Gustavo Riedel, teve como finalidade a regeneração física e mental da nacionalidade, de modo preventivo, através de ações baseadas na higiene mental e na ciência eugênica (REIS, 1994; 2000). De acordo com a Ata de Fundação da LBHM⁵⁷, a sua criação, enquanto uma instituição civil, era voltada para a “divulgação e propagação das noções exatas da eugenia mental, num plano uniforme de defesa da mentalidade da raça.” (1941, p. 92 *apud* REIS,

⁵⁵ Penna, Belisário. *Saneamento do Brasil*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunaes. 1918.

⁵⁶ Penna, Belisário. *Exército e Saneamento*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunaes, 1920.

⁵⁷ LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL. Ata de Fundação da Liga em 1923. In: *Archivos Brasileiros de Higiene Mental*, ano XIII, n. 1, jul. 1941. p. 91-95.

2000, não paginado). Conforme consta nos estatutos da LBHM⁵⁸ (1925, p. 223-234 *apud* REIS, 1994, p. 50), seus objetivos eram os seguintes:

a) prevenção das doenças mentais pela observação dos princípios de higiene geral e especial do sistema nervoso; b) proteção e amparo no *meio* social dos egressos dos manicômios e aos doentes mentais passíveis de internação; c) melhoria progressiva dos meios de assistir e tratar os doentes nervosos e mentais em asilos públicos, particulares ou fora deles; d) realização de um programa de Higiene Mental e Eugenia no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social.

Os objetivos expostos acima afirmam o amplo escopo e abrangência da higiene mental e explicitam também a intervenção médica na sociedade. Coerente com esses objetivos e com essa intervenção médico-social, em 1923, pelo decreto n. 4.778, a LBHM é reconhecida como de utilidade pública e passa a receber subvenção federal para o desenvolvimento de suas atividades (REIS, 1994). Pelos objetivos, é também explícita a presença da eugenia no programa da LBHM, que se tornou mais intensa ao longo dos anos, com a atuação de uma nova geração de psiquiatras liderados por Ernani Lopes, que em 1929 assumiu a presidência da organização (STEPAN, 2005).

A eugenia era entendida por Riedel⁵⁹ (1920, p. 190 *apud* REIS, 1994, p. 54), fundador da LBHM, como uma “[...] verdadeira religião da humanidade [...] pois que exprime aperfeiçoamento moral, physico e mental da espécie humana.” Segundo Reis (1994), imbuída nesta missão nacionalista e regeneracionista, a LBHM definiu suas ações e elegeu certos temas prioritários, como o combate ao alcoolismo e outros **vícios morais**, o tratamento de questões sobre imigração, a seleção e orientação profissional, o controle de casamentos e cuidados com a infância, assim como a esterilização compulsória daqueles considerados degenerados e cuidados com a infância.

Composta por mais de 120 membros oriundos da elite intelectual – psiquiatras, educadores, juristas, empresários, políticos –, essa instituição foi considerada uma das mais importantes sociedades de orientação científica do Rio de Janeiro. Conforme notamos na composição da Sociedade Eugênica de São Paulo, diversas lideranças e participantes da LBHM atuavam também em outras instituições que surgiram no período. Além dos nomes anteriormente mencionados – Juliano Moreira, Afrânio Peixoto, Renato Kehl, Antônio Austregésilo –, destacam-se os nomes de Miguel Couto (então presidente da Academia

⁵⁸ LIGA BRASILEIRA DE HYGIENE MENTAL. Estatutos da Liga Brasileira de Hygiene Mental. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*. Rio de Janeiro, ano I, n. 01, mar. 1925. p. 223-234.

⁵⁹ RIEDEL, Gustavo. “A inauguração do Ambulatório Rivadavia Corrêa”. *Archivos Brasileiros de Neuiriatria e Psiquiatria*, Rio de Janeiro, ano II, 1920.

Nacional de Medicina), Carlos Chagas (diretor do Instituto Oswaldo Cruz e do Departamento Nacional de Saúde Pública), Edgar Roquette-Pinto (diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro) e Henrique Roxo (STEPAN, 2005).

Além de encontrar espaço nas discussões da elite médico-higienista ligadas às questões psiquiátricas e de saneamento, os princípios científicos da eugenia também serviram como subsídio teórico e prático para intervenção na medicina legal. Essa área de atuação já havia se estabelecido ao final da segunda década do século XX, geralmente dentro de faculdades de medicina, ainda que com forte atuação de juristas (STEPAN, 2005). Como salienta Stepan (2005), foi propício o desenvolvimento da eugenia dentro da medicina legal, pois os problemas de crime e responsabilidade foram vinculados pelos médicos às questões racial e eugênica. Podemos aqui relembra a Escola Nina Rodrigues e sua influência no reconhecimento da medicina legal pela sociedade.

A eugenia fez parte desse esforço de regeneração nacional e foi vista como uma ciência promissora, cujos atributos auxiliariam na empreitada de regeneração da raça e construção da identidade nacional. Os membros dessas sociedades compunham a intelectualidade da sociedade, formada em sua maioria por médicos que, apesar das divergências teóricas e dos campos específicos de atuação, tinham em comum a preocupação com a regeneração nacional, seja focalizando o âmbito da saúde, da higiene mental, da raça etc. Assim, a eugenia, como ciência do aprimoramento racial e/ou da espécie humana, foi ganhando terreno e se instituindo em diversas organizações e campos de atuação articulados entre si na busca do aperfeiçoamento do homem brasileiro.

1.2.1 Professores: os Moleiros da Nacionalidade

Nesse tópico procuramos apresentar algumas vertentes do movimento eugenista brasileiro, salientando seus subsídios teóricos e seus principais articuladores no Brasil. Esse movimento influenciou fortemente a educação tanto no que diz respeito à racionalização das ações pedagógicas, quanto ao seu uso como instrumento em prol da propaganda eugênica.

Na historiografia da ciência e da educação que problematizam a eugenia na sociedade brasileira, é comum vermos colocados no mesmo bojo teórico de análise idéias eugenistas, higienistas e procedimentos médicos. Sempre que um estudo problematiza a questão, o faz a partir desse imbricamento teórico que revela não uma confusão de idéias, mas uma característica própria do movimento eugenista brasileiro. Para muitos eugenistas, e durante muito tempo, sanear foi entendido como eugenizar, assim como também, para muitos,

a eugenia fora entendida como um ramo da higiene. Tanto os procedimentos eugênicos quanto os higiênicos fizeram parte do processo de medicalização da sociedade a partir do final do século XIX.

Apesar de a institucionalização da eugenia no Brasil ter acontecido no final dos anos de 1920, o problema da nacionalidade, da constituição do povo brasileiro e da construção do Brasil como nação desencadeou todo um processo de racionalidade médica aplicada à sociedade antes desse período, a partir de estratégias que visavam sanear, moralizar e eugenzar as pessoas, que, conforme vimos nesse capítulo, foram denominadas de **idéias proto-eugênicas**. Tais idéias foram provocadas por fatores como crescimento das cidades, devido ao processo de migração e imigração, desemprego, preocupações relativas à heterogeneidade racial e social, vícios, prostituição, mortalidade infantil, abortos, entre outros. Devido a esses fenômenos, surgiram preocupações relativas à higiene da família (particularmente da mulher e da criança), à educabilidade das raças, ao convívio entre as diversas raças, ao desenvolvimento físico e mental das crianças, aos hábitos de higienização das pessoas, à formação do caráter, à cura e profilaxia das doenças e vícios e à moralização e regulação sexuais.

Diante da necessidade de construção de uma nova organização da sociedade, com vistas a resolver problemas de ordem social, moral, racial e cultural, figuravam as teses eugenistas e higienistas, aplicadas por diversos setores da sociedade, dentre os quais tinha grande importância o sistema educacional. A preocupação com a educação sempre esteve presente no movimento eugenista como uma importante medida eugênica, figurando como tema de inúmeros textos eugenistas brasileiros e estrangeiros, que mencionamos.

No vasto material sobre eugenia que se produziu nas primeiras décadas do século XX, surgiram diversas teorias que influenciaram o campo educacional e/ou trataram da relação entre eugenia e educação: as teorias baseadas no branqueamento da população; as teorias que visavam a um aperfeiçoamento da espécie, vinculadas a um determinismo racial e contrárias ao processo de miscigenação; as teorias que visavam a um aperfeiçoamento da espécie desvinculadas da questão racial. Essas várias tendências eugênicas refletem a heterogeneidade do movimento eugenista brasileiro. As diversas teses que procuraram traçar os rumos da educação com base na ciência eugênica nada tinham de homogêneas. Há diversos modos de se compreender a educação e como esta poderia atuar sobre o indivíduo, seja com base no evolucionismo, no lamarckismo, no mendelismo etc. De modo geral, delimitar onde começa e onde termina essa influência na educação é extremamente difícil, uma vez que diversos foram os personagens do movimento eugenista que opinaram, escreveram,

discutiram sobre a questão e o fizeram a partir de uma enormidade de veículos, como teses, jornais, boletins, periódicos, livros, palestras, panfletos e congressos.

Destacam-se nesse contexto os eugenistas que faziam parte da elite intelectual brasileira e foram membros de instituições eugênicas e higiênicas, fundadas no período. Dentre esses eugenistas há diversos modos de se compreender a educação e como esta poderia atuar sobre o indivíduo, seja com base no evolucionismo, no lamarckismo, no mendelismo etc. Entre esses eugenistas, há divergentes modos de se conceber o problema nacional em relação à questão racial e como se daria o processo de melhoramento da espécie humana, que poderia ser viabilizado pela seleção racial, pela seleção dos geneticamente bem dotados, pelo aprimoramento de categorias inatas ou pelo incremento do patrimônio hereditário. O certo é que todos acreditavam em um aperfeiçoamento do homem e consideravam a educação um importante meio para alcançar esse fim. Ainda que o movimento eugenista fosse extremamente heterogêneo, os eugenistas acreditavam que havia uma degeneração da espécie que precisava ser combatida, fosse causada pela raça (por causa do sangue índio, negro ou mestiço), fosse causada por vícios, doenças, falta de higiene e/ou saneamento. Além disso, todos eles acreditavam na educação como medida eugênica, instruindo novos comportamentos, legitimando perspectivas e formando novas práticas sociais.

Nesse sentido, ressalta-se na fala de alguns eugenistas a importância da ação do professorado como educador eugênico, no entanto, criticam a insuficiente formação docente para o cumprimento da meta proposta. Esta é a reivindicação feita por Belisário Penna, em 1927, na I Conferência Nacional de Educação:

Isso que se pratica com plantas e animais é quase completamente descurado entre os homens no Brasil, onde são impressionantes o descaso pelas leis imutáveis e inflexíveis da biologia humana, a ignorância de rudimentares preceitos de higiene e profilaxia e **o desconhecimento de simples noções de eugenia e de medicina social, não apenas entre as classes incultas ou pouco cultas, que constituem mais de 8/10 da população, como entre as cultas, inclusive, na sua maioria, a incumbida da instrução primária, limitada, de regra, a superficial ensino literário.** Daí o constituir, entre nós, raríssima exceção quem procura realizar a tríplice finalidade biológica do homem, constituindo em: 1) entreter, defender e melhorar, incessantemente, a própria vida; 2) entreter, defender e melhorar, incessantemente, a vida da família e da sociedade; 3) entreter, defender e melhorar, incessantemente, a vida da espécie. O simples enunciado desta tríplice finalidade biológica do homem basta para revelar o nosso descaso por ela, de que resulta a dolorosa condição de vida do povo brasileiro, e fazer ressaltar **a importância capital da educação higiênica e eugênica popular, começada desde a escola primária**, a fim de, por esse ensino fundamental, formarmos a "consciência sanitária nacional", isto é, um estado de espírito coletivo consciente, convencido e firme, sobre a importância dos problemas higiênicos e eugênicos na vida do indivíduo e da sociedade. Os três aspectos da finalidade biológica do homem se entrelaçam de tal forma que não se podem desligar sem o distúrbio ou a ruína do organismo social. Não basta que alguns indivíduos defendam e melhorem a própria vida; será

insignificante ou nulo o resultado, se não promoverem a defesa e melhoramento incessante da vida, da sociedade e da espécie. (PENNA, 1927, p. 29, grifo nosso).

Belisário Penna (1927) critica veementemente o modo como os dirigentes políticos escolhem suas prioridades políticas em detrimento da saúde do povo brasileiro. Em seu entendimento, havia desinteresse e pouca operacionalidade política para promoção da vitalidade e da educação do povo.

[...] sem cuidar da vitalidade e da educação do povo para poder vencer a rudeza e a própria grandiosidade da natureza, desprezaram a terra e o homem rural e aventuraram-se loucamente numa política de urbanismo e de industrialismo extemporâneo, de repetidos, vultosos e onerosíssimos empréstimos, de emissões sem conta nem medida, até afundar o país num sorvedouro de misérias físicas e morais. (PENNA, 1927, p. 31).

Era preciso, portanto, despender esforços na promoção da melhoria da educação do povo, pois, o desconhecimento das leis biológicas era um grande empecilho para a formação da responsabilidade individual perante a sociedade. Para Belisário Penna (1927) todas as dimensões da vida humana (política, econômica, jurídica, escolar e familiar) deveriam evoluir no sentido biológico, pois o problema humano era, em seu entendimento, um problema de higiene. Caso ocorresse esta evolução, estariam resolvidos os problemas da miséria humana. Por isso, além das medidas práticas que deveriam ser implementadas, em termos de condições estruturais para promoção da saúde, a educação deveria ser utilizada como instrumento de medida eugênica.

A missão da educação moderna é mais biopsicossocial do que literária, consistindo no respeito às leis inflexíveis da biologia humana, pela prática dos preceitos da higiene e da eugenia, para que saibam e possam todos cumprir a finalidade biológica do homem, de que resultam: os deveres individuais, isto é, o interesse pelo próprio desenvolvimento e melhoramento físico-psíquico, para maior eficiência da sua função no organismo social; os deveres interindividuais, consistindo no respeito a vida e a saúde dos outros homens, de que resultam o altruísmo, a bondade, a cooperação, a solidariedade e a assistência; os deveres do indivíduo em relação com a espécie, ou moral familiar, com a constituição eugênica da família, pela preparação do casamento, tendo em vista uma prole melhorada e perfeita criação e educação dos filhos; finalmente, os deveres sociais, nos quais se incluem a assistência social aos sãos e aos doentes, os deveres para com a pátria e a defesa contra os criminosos, os sociais e os anti-sociais. (PENNA, 1927, p. 32).

Impunha-se, portanto, em diversos discursos a primazia da educação higiênica e eugênica para prosperidade do país e da espécie, por mais diversos que fossem os entendimentos acerca da questão racial e da teoria biológica que fundamentava a concepção eugênica.

Nessa conferência, outras vozes também se levantaram a favor da educação eugênica, como as de Celina Padilha, presidente da Seção de Ensino Primário; Nicolau Meira de Angelis, da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, PR; Raul Bittencourt e Renato Kehl. Para Kehl (1927) e Padilha (1927), seria imprescindível a educação sexual desde cedo, para que as crianças tivessem uma educação eugênica adequada e eficiente. Eles salientam em seus discursos a importante função do professor nesta preparação (ANGELIS, 1927; KEHL, 1927; PADILHA, 1927). Raul Bittencourt advoga a necessidade de uma cátedra de eugenia e outras correlatas na constituição da educação moral e cívica no ensino superior.

Roquette-Pinto (1982) também expressava a respeito de quanto a educação seria fundamental para o sucesso do programa eugênico. Pela educação seria possível orientar os indivíduos para evitar a proliferação de doenças. Com base nas leis de Mendel, afirmava Roquette-Pinto (1982, p. 44): “mais depressa vai lá a educação, promovendo a seleção artificial da boa semente, facilitando a propagação e enterrando a má.”. Mais contundente ainda são as obras escritas por Renato Kehl⁶⁰ e Octavio Domingues, nas quais encontramos especial atenção dada à função do professor na cruzada eugênica. Em 1929, Renato Kehl escreveu o livro *Lições de eugenia* e Octavio Domingues, também no mesmo período, escreveu o livro *A hereditariedade em face da educação*. Nessas obras, ambos dedicam espaço para o papel da educação na eugenia. Primeiramente, nessa abordagem, fica evidente que esses eugenistas consideravam a educação um instrumento de divulgação da ciência eugênica e, como tal, capaz de formar consciências, atitudes, hábitos, comportamentos.

Em seu livro *Lições de Eugenia*, Renato Kehl (1929) afirmou que não caberia apenas aos órgãos governamentais a responsabilidade sobre a campanha sanitária e eugênica, mas que essa era uma missão a ser assumida também por diversos setores da sociedade. Para Kehl, que se assumia como um propagandista pertinaz, a propaganda era considerada uma grande arma para o sucesso da cruzada eugênica. Seu lema era: “a propaganda da hygiene é uma necessidade social; não se obedecem ordens das quaes não se comprehende a razão de ser.” (KEHL, 1929, p. 206). Por isso considerava que cabia ao professorado

[...] magna parte nos resultados definitivos, porque são eles que criam, indelevelmente, no espirito atilado e permeavel das crianças e dos jovens a “consciencia sanitaria”, formando gerações successivas de individuos esclarecidos em relação á propria saude e de sua descendencia (KEHL, 1929, p. 206).

⁶⁰ Sobre interpretações acerca da trajetória eugênica de Renato Kehl, Cf. Diwan (2007); Santos (2009); Souza (2006); Stepan (2005).

A chave para o progresso do Brasil estaria na conquista da saúde física e moral do povo. Nessa direção, o(a) professor(a) através da educação teria uma missão primordial na conscientização, e era entendido(a) como a “[...] alavanca mágica do progresso e da felicidade de um povo.” (KEHL, 1929, p. 207), já que o autor entendia o indivíduo como instrumento de felicidade para si e para os outros. Nesta ação do professor havia uma idéia de ornanismo, em que todos os membros da sociedade poderiam ser atingidos (diversas classes sociais, idades e nacionalidades) e contribuir na cruzada eugênica, pois a ação do professor não se restringia apenas aos seus alunos, mas através destes as noções de saúde e bem viver atingiriam também as suas famílias.

Kehl (1929) considerava a propaganda eugênica realizada pelo professor uma **santa missão** e o professor o **moleiro da nacionalidade**. Nesse sentido, julgava que os professores deveriam ter em mente que “desconhecer a sciencia da conservação da vida, da conservação e melhoria da saúde; desconhecer a sciencia da defesa própria, da proteção da prole; desconhecer, em summa, noções de hygiene: – é inconcebível, é um absurdo, é um crime.” (KEHL, 1929, p. 207). Por isso Kehl criticava o ensino daquele período, que, a seu ver, contribuía para a degeneração racial, uma vez que não abordava a questão eugênica juntamente aos ensinamentos físicos, intelectuais e morais. Em relação à educação sexual, afirmava que o ensino era “[...] hipocritamente truncado; não consta dos programmas escolares o mecanismo da reprodução animal, figurando, porém, o dos vegetaes, como se o primeiro fosse obsceno e o segundo não.” (KEHL, 1929, p. 216). Kehl considerava lastimável a ausência da educação sexual para crianças e adolescentes, mas esta era uma questão controversa sobre a qual havia ainda muitas restrições.

Na visão de Kehl (1929) e outros tantos eugenistas, a reprodução deveria ser orientada de modo consciente e inteligente e não ser deixada à revelia, como até então era praticada. A reclamação era para que a eugenia fosse introduzida na educação geral, como forma de conscientização sobre a responsabilidade que cabia a todos em relação à descendência. O intuito seria que cada indivíduo compreendesse a sua responsabilidade no melhoramento e preservação da espécie, ao evitar males e vícios de origem hereditária ou congênita. Para este alcance seria preciso conscientizar a população sobre a responsabilidade individual, de modo a evitar a procriação de degenerados. Kehl entendia que a educação, até então, não se preocupava com esta orientação e considerava a ausência de responsabilidade individual quanto à descendência um ato tão criminoso quanto um atentado à vida de alguém, o que deveria ser impedido.

Portanto, afirmava que a ciência eugenia previa um amplo plano educativo, para além das questões educativas sexuais e de exames pré-nupciais, que envolveria todo e qualquer assunto que estivesse ligado direta ou indiretamente às questões de reprodução humana. Tal programa educativo envolveria “[...] questões de hereditariedade, descendência, evolução, influencia do meio, do estado econômico, da legislação, dos costumes, das aptidões físicas, intelectuais e morais [...]” (KEHL, 1929, p. 209). Sem dar maiores detalhes acerca dessas questões, a intenção de Kehl nesta lição de eugenia foi chamar a atenção para a participação dos(as) professores(as) em prol do movimento eugênico, seja nas escolas primárias, secundárias, normais ou superiores. Com isso, intencionava despertar o interesse dos educadores para as questões eugênicas, de modo que estas fossem incluídas nos programas educacionais e o entendimento por parte dos educadores, que suas ações quanto à conservação e aperfeiçoamento da espécie eram uma **missão** educativa.

Este procedimento de preocupação e reconhecimento individual com a posteridade seria o primeiro método de melhoramento da espécie admitido por Galton, cita Kehl (1929). O segundo envolveria procedimentos legislativos e econômicos. Entretanto, afirma Kehl (1929, p. 219-220):

[...] as raças humanas não melhoraram, pois, no tocante às suas qualidades e caracteres optimos hereditarios. O liberalismo das leis actuaes, o fanatismo incomprehensivel pela pretensa liberdade individual, mesmo quando esta vae de encontro aos interesses collectivos, concedendo autorização para os matrimonios entre raças e classes dispares, entre sãos e doentes, entre tarados e degenerados, resultou isso que pelo mundo se vê – um amontoado de destroços humanos, de syphilizados e de abastardados opprimindo uma diminuta pleiade de salvados que se esforça e se contorce para delle se libertar.

Em decorrência da morosidade, inoperância e sobretudo inexistência de leis eugênicas, o primeiro método, denominado método moral, é pelo autor considerado o mais importante no combate ao desaparecimento daqueles que nomeava *mediocridades somato-psychicas*. Tais mediocridades adviriam das pessoas consideradas por Kehl (1929) disgênicas, como as física ou mentalmente doentes que poderiam transmitir hereditariamente ou congenitamente sua doença; as pessoas fisicamente ou mentalmente anormais (que apresentavam alguma anomalia ou assimetria física, os loucos ou com algum distúrbio mental); os mestiços e todos aqueles que não pertenciam à raça branca (considerados tipos inferiores); as pessoas viciadas e criminosas.

Para combater esses males, afirma Kehl (1929), o professor deveria ter conhecimentos suficientes sobre hereditariedade para transmitir aos seus alunos os perigos da

reprodução desses indivíduos, de modo a contribuir na construção da responsabilidade individual em relação ao futuro da espécie humana. Esta seria uma meta de séculos e não de anos, mas que parecia plausível de ser alcançada, pois, como ele argumenta,

[...] a possibilidade de melhorar, paulatinamente, as raças, é absolutamente real e atingível pela prophylaxia das doenças, pelo combate às intoxicações euphorísticas, pelos cuidados puericolas, pelo exame pré-nupcial e por outras medidas que concorrem para evitar a proliferação de degenerados e tarados. No correr dos tempos, elevar-se-á, de modo evidente, o nível médio global do estado physico e mental da especie (KEHL, 1929, p. 226).

Competiria aos(as) professores(as) pela educação eugênica contribuir a favor da seleção humana, aliada a outros tipos de intervenção, apesar das dificuldades legais, morais, ideológicas e biológicas (ausência de tipos puros ou homozigotos) que se impunham (KEHL, 1929).

Em relação a esta ação do professor, também assim pensava o eugenista Octavio Domingues ([192-?]). Para ele, em termos de medidas eugênicas, o que não se podia atingir impondo, se faria convencendo e o responsável por este convencimento seria o professor. Aí estaria a grande contribuição da educação, na construção da responsabilidade individual em relação à prole. Quanto a isto, assim afirmava Domingues ([192-?], p. 153): “quando o homem instruído, e moralmente bem educado, estiver convicto de que a sua herança é má, e a sua descendencia, um escarneio, esse homem fará tudo por evitar essa descendencia, por não procriar”.

Entretanto, Domingues ([192-?]) dizia que isto não estava procedendo na sociedade, uma vez que o que se estava divulgando sobre a hereditariedade era o contrário disso, ou seja, que ela não seria uma coisa fatal, mas maleável pela educação e pelos hábitos saudáveis. As pessoas que divulgavam tais idéias, Domingues ([192-?]) chamava de pseudo-eugenistas, que faziam as pessoas crerem que se a prole fosse criada em ambiente favorável, higiênico, boa educação e conforto, os males hereditários seriam dissipados da sua linhagem. Nesse ponto, o eugenista valorizava o papel do educador, como o profissional que poderia ajudar a educar e divulgar o contrário disso, ao mostrar pelo conhecimento científico que a educação não interferia no patrimônio hereditário. Em sua opinião, seria preciso criar no cidadão a consciência de que as leis hereditárias não mudam, sendo preciso fugir de uniões não eugênicas ou evitar a formação de uma prole geneticamente degenerada. Desse modo, afirmava Domingues ([192-?], p. 154), “esse é um dos urgentes e preciosos auxílios que a

Eugenia está solicitando da educação”: explicar, convencer ao homem, ao cidadão, de que as más heranças só se acabarão se o indivíduo geneticamente mau não procriar.”.

Domingues ([192-?]) não relegava outras medidas, como, por exemplo, as leis eugênicas. Mas as considerava por vezes inexequíveis e mesmo precárias, o que demandaria a necessidade de algo mais prático e acertado. Assim, citando Gates, Domingues ([192-?], p. 154, tradução nossa⁶¹) acreditava que “[...] provavelmente uma opinião pública inteligente e esclarecida é mais eficaz do que qualquer lei que poderia ser concebida. E um grande elemento de iluminação que vai consistir em uma compreensão da natureza, as leis e a ubiquidade da hereditariedade.” Mais sábio seria, segundo este eugenista, agir sobre o indivíduo, de modo a despertar-lhe a consciência eugênica, ao contrário da promulgação de leis muitas vezes não executáveis e facilmente burláveis.

Perante todas essas considerações, perguntamos: qual propaganda eugênica deveria ser feita nas escolas? Apenas de profilaxia em relação a doenças, higiene e em relação ao saneamento? A partir de quais valores e conceitos seriam formadas a responsabilidade e a consciência perante a prole? Que visão poderia ter a sociedade acerca do que seria evolução da raça, melhoramento da espécie, uma vez que tais questões eram apresentadas de formas tão diversas, mas de certo modo imbricavam-se? Pois, para alguns teóricos, firmava-se o entendimento de que ser branco era melhor e que o Brasil estava branqueando a olhos vistos. Desse modo, que visão era disseminada na escola, por professores, para professores, uma vez que a tese do branqueamento ganhou tamanha repercussão no contexto em que viviam? Certamente, as concepções deterministas raciais disseminadas por diversos eugenistas influenciaram o modo como as pessoas deveriam **olhar** para negros, índios e mestiços, qual sociedade baseada nas teorias da hereditariedade deveria ser construída e qual relacionamento social com negros, índios e mestiços deveria ser estabelecido.

Diversos fatos educacionais e diversas ações pedagógicas realizadas pela educação nas décadas de 20 e 30, do século XX, nos ajudam a responder essas questões e compreender a influência eugênica na educação. Dentre elas citamos: a constituição física e racial do professorado; ações pedagógicas (homogeneização de classes, testes de nível mental, segregação dos indivíduos considerados inferiores); o modo como negros, índios e brancos eram descritos e representados em material didático; a educação física e a formação de uma raça bela, forte e saudável; a ênfase na higiene e em ações sanitárias como meio de

⁶¹ Texto original em inglês.

aperfeiçoamento do patrimônio hereditário e a transmissão de caracteres adquiridos pela prole.

A constituição racial do professorado na Primeira República é um dos fatos concretizados pela cultura do branqueamento. Segundo pesquisa realizada por Müller (1999) sobre a constituição da categoria profissional do professorado primário na Primeira República, evidenciou-se um percentual muito baixo de mulheres não-brancas candidatas e que permaneciam no magistério.

Mantendo-se a hierarquização racial através da “marca” e não da origem étnica, foi possível limitar, sem que tenha sido oficializada em nenhuma legislação de ensino brasileira, o acesso de professoras escuras ao magistério público primário. E bem à brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora não-branca o direito a apresentar-se também como padrão de virtudes (MÜLLER, 1999, p. 61).

Nesse período, o fato de a escola primária, juntamente com seu professorado, ser co-autora da construção de uma nova nação provocou uma rigorosa seleção fenotípica das pessoas que buscavam acesso às escolas normais (VEIGA, 2004; MÜLLER, 1999). Por isso, afirma Müller (1999), quase não se veem professoras escuras nas antigas fotografias das Escolas normais e grupos de professoras. Esta evidência da reduzida presença das mulheres negras no magistério também é dada por Veiga (2004), ao analisar fotografias publicadas na Revista do Ensino, com ênfase dessa redução nas escolas urbanas. Por outro lado, essa autora detectou, em outra pesquisa, a existência de mulheres negras no magistério, no século XIX, período em que esta profissão não passava de “arranjos para o desemprego e não uma profissão honrosa” (MOACYR⁶², 1940, p. 188 *apud* VEIGA, 2000a, p. 139). De qualquer forma, Veiga (2004, p.81) afirma que, “[...] a identificação da cor era carregada de outros atributos que qualificassem a professora.” Nesse caso, a professora não era identificada por ser professora, mas como negra que era, deveria haver outros atributos morais que a qualificassem, como por exemplo, **preta boa, preta honesta, preta vivaz**. Em contrapartida,

[...] a profissionalização do magistério, em meio aos movimentos de divulgação das teorias higiênicas e eugênicas, produziu as representações da “professorinha normalista”. O magistério, para as classes do ensino primário, consolidou-se não somente como um trabalho de mulheres, mas de **mulheres brancas ou branqueadas** pelo lugar social que ocupavam (VEIGA, 2004, p. 81, grifo nosso).

Os resultados de uma pesquisa sobre tipo antropológico realizada por uma aluna-professora da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, publicada no Boletim de Saúde

⁶² MOACYR, Primitivo. A instrução nas províncias. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional, 1940.

Pública, em Minas Gerais, no ano de 1933, corroboram com esta afirmação. Os resultados dessa pesquisa mostram que havia um alto índice de **arianização** presente nas 50 moças analisadas, que eram alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa que buscou traçar o tipo antropológico da moça mineira, intitulada *Contribuição à antropologia da moça mineira*⁶³, realizada pela aluna Julia Viotti, para a disciplina de Psicologia Experimental, da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais.

A primeira parte deste texto é detalhadamente analisado por Veiga (2000a, 2004), em discussões que buscaram compreender a construção de uma cultura escolar centrada no branqueamento, através dos discursos e práticas de educadores escolanovistas, cujas ações envolveram uma série de procedimentos que visavam, nas palavras de Veiga, **tornar os brasileiros brancos na alma**. O texto *Contribuição à antropologia da moça mineira*, trazido à tona por Veiga (2000a, 2004), deixa ver claramente a cor do corpo docente que se pretendia formar naquele período.

Para nossa discussão o texto de Julia Viotti (1933) é importante por evidenciar as questões que nos ajudam a compreender a influência eugênica na educação, quais sejam: primeiro, a utilização do livro de Vianna, como autoridade científica para a discussão sobre a formação racial do povo brasileiro; segundo, por evidenciar a utilização de referencial bibliográfico da biotipologia, cuja fundamentação científica relaciona constituição física e caráter; terceiro, por evidenciar o esforço em traçar um quadro geral explicativo para o branqueamento das moças – alunas – professoras mineiras da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais.

Nas palavras de Julia Viotti (1933, p. 15), o objetivo, no primeiro momento da pesquisa, era “[...] chegar ao conhecimento de constituições ou tipos morfológicos que nos levem, mais tarde, a uma concepção mais ampla do caráter das moças mineiras.” De modo geral, a pesquisa traçou o tipo morfológico a partir de informações sobre morfologia, raça, idade, hereditariedade, condições de saúde, meio habitacional, profissão paterna, educação, gênero de vida e preferências (VIOTTI, 1933). Usou como referencial teórico autores da biotipologia, Kretschmer, Rocha, Vaz e Berardinelli; da antropometria, Rudolf Martini; da antropologia, Frizzi; da psicomotricidade Helena Antipoff e raça Vianna⁶⁴. Conforme afirma Veiga (2000a, p. 135), esta era uma bibliografia “[...] atualizada e inserida no contexto de época.”

⁶³ Para uma análise detalhada deste trabalho, Cf. Veiga (2000, 2004).

⁶⁴ No texto a autora não cita as obras referenciadas, apenas os nomes dos autores.

Esta informação acerca da bibliográfica biotipológica é uma informação importante, pois, conforme explica Helena Antipoff (1933), no prefácio do texto, mesmo não havendo uma matéria de biotipologia e de auxanologia na Escola de Aperfeiçoamento, esses estudos (especificamente sobre o crescimento da criança e a antropometria do adulto do sexo feminino) eram contemplados na disciplina de psicologia. Seria essencial conhecer o físico, uma vez que os biotipologistas já haviam mostrado a importância do organismo na formação do caráter. Para a biotipologia, todo tipo de anormalidade física poderia originar desequilíbrios psíquicos ou anormalidade do caráter (ANTIPOFF, 1933), nesse caso, entendia-se a educação como essencial para o ajustamento moral.

Diante dessa importância, explica a autora da pesquisa:

[...] as relações entre o corpo e o caráter tem origens remotas e antes de serem encaradas pela ciência já a sabedoria mostrava conhecê-las, pois a vimos sempre representar as bruxas, a quem a lenda atribue poderes diabólicos, por mulheres horrendas, de olhos encovados, nariz adunco, mãos esqueléticas, dorso encurvado, enquanto as fadas portadoras de felicidade eram conferidos característicos de perfeição plástica (VIOTTI, 1933, p. 15-16).

Logo de início, valores como beleza e normalidade foram ressaltados como os valores ideais a serem cultivados e formados. Podemos dizer que antes mesmo de a autora trabalhar a raça como um dado científico a ser interpretado através de medidas, antecedentes e observações, ao citar as fadas – uma vez que todas elas são retratadas como belas e, sobretudo, brancas – já estava implícito o ideal racial de beleza, normalidade e caráter idealizados, que era a raça branca.

Para esta discussão sobre a questão racial, a autora utilizou o livro de Vianna *Evolução do Povo Brasileiro* como referencial teórico básico para discussão da caracterização racial, processos de mestiçagem e branqueamento. Conforme já discutimos, Vianna representava os anseios da elite brasileira, que ansiava e acreditava que o Brasil estava ficando cada dia mais branco e menos mestiço. Este referencial teórico é entendido como autoridade científica para explicação dos primeiros cruzamentos entre as raças indígena, ariana e negra e fixação diversa dos tipos antropológicos que predominaram em Minas Gerais. Devido à grande diversidade dos característicos raciais e inter-raciais, seria impossível traçar um tipo único, portanto, Viotti (1933, p. 18) explicita que, ao buscar identificar o tipo racial predominante, seu objetivo era “[...] conhecer em que proporção cada uma das três raças originais se acha representada no grupo que ora estudamos, e quais e em que proporção se apresentam algumas características de ordem física a ela inerentes.”.

Ao observar os dados coletados sobre a nacionalidade dos ascendentes das moças, a autora chega a um **tipo morfológico branqueado**, que possuía maior teor de sangue ariano. Nesse sentido, tal ascendência indicava “[...] um coeficiente bem reduzido de mestiçagem contra um bem elevado de arianização.” (VIOTTI, 1933, p. 20). Corroboraram com essa afirmação a análise do fenótipo das moças, através da qual a autora pôde confirmar a veracidade dos dados acima informados. Para identificação do tipo racial, a autora procedeu pela observação direta a uma verificação dos caracteres físicos como: cor da pele, cor e qualidade dos cabelos, cor dos olhos, espessura dos lábios, formato do nariz.

Os dados morfológicos predominantes das moças-professoras mineiras tendiam para a raça branca: cabelos castanhos lisos, olhos castanhos, cor morena da pele, lábios finos e nariz reto.

A ausencia quase total dos lábios grossos assim como a predominancia dos finos são dados que isoladamente pouco ou nada exprimem, mas junto aos dados obtidos quanto aos outros carcterísticos, já anteriormente citados, podem até certo ponto confirmar os resultados fornecidos pelo inquérito destinado à pesquisa da raça, que indicaram um coeficiente reduzido de mestiçagem contra um bem elevado de arianização dentro do grupo de moças mineiras que nos propuzemos a estudar (VIOTTI, 1933, p. 26).

Pelos dados apresentados, não havia mulheres negras e quando alguns traços poderiam indicar maior herança negra ou indígena, a autora Julia Viotti encontrava uma maneira de fazer uma aproximação com a descendência européia. Por exemplo, para explicar a predominância dos cabelos lisos, assim se posiciona Viotti (1933, p. 20):

A predominancia dos cabelos lisos poderia nos fazer pensar na herança de um característico da raça indígena, mas, os nossos resultados anteriores indicando poucos casos de mestiços dessa raça, a predominancia da cor castanha e a predominancia dos cabelos finos que pudemos constatar durante as nossas observações, nos fazem pensar com mais razão em um progresso para a arianização. E a presença, aliás, em porcentagem bem elevada dos cabelos ondulados, a que vamos atribuir? A mestiçagem ainda bem próxima com a raça negra, ou a uma herança da raça ibera e celta que nos deram origem?

Caso as moças houvessem herdado algum característico da raça negra, desde o início a autora deixa claro qual foi o tipo de negro que aportou no Estado:

Os negros que aqui aportaram pertenciam também a diversas nações, mas os que, em maior numero, se cruzaram com os brancos foram os “minas”, entre os quais se encontravam as mulheres mais bonitas. Os negros desta nação eram fortes e tinham uma certa independência, tanto que um grande numero deles conseguiu libertar-se à própria custa (VIOTTI, 1933, p. 17).

É evidente que o arcabouço teórico de análise usado por Viotti (1933) era Vianna e seu racismo científico. De acordo com Vianna (1938), nem todos os negros eram belos ou tinham virtudes, mas os brancos procuravam cruzar-se com a melhor espécie de negro, buscando aquela que mais se aproximasse do seu tipo étnico. Desse modo, o tipo antropológico que Viotti (1933) procurava traçar havia herdado beleza, coragem, força e iniciativa; em outras palavras, se havia traços negros nas moças professoras, esses seriam superiores porque mais próximos dos brancos. Constituiriam, pois, o que Vianna (1938) denominava de **mestiços superiores**. O mais interessante da pesquisa, nessa parte que trata da raça, são as argumentações e explicações dadas por Viotti (1933) na descrição e análise dos dados, respaldadas pela autoridade científica da teoria do branqueamento sistematizada por Vianna (1938).

Observando esta pesquisa e a argumentação construída por Viotti (1933), é possível perceber como a tese do branqueamento foi utilizada para identificar a elite do professorado mineiro. “Diante dos dados gerais da pesquisa é possível perceber o esforço em estabelecer regras de branqueamento das professoras que iriam compor o quadro da elite gestora das reformas escolanovistas em Minas Gerais.” (VEIGA, 2004, p. 80). Afinal de contas, conforme nos alerta Veiga (2004), não se tratava de traçar o perfil antropológico de quaisquer moças, mas das alunas-professoras de importante Instituição, a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais.

Segundo Prates (2000, p. 72) “não era qualquer moça que podia estudar na Escola de Aperfeiçoamento.” A moça que tivesse esta intenção deveria obter uma indicação de uma autoridade de ensino e três atestados “[...] de idoneidade religiosa, de idoneidade moral, e da boa qualidade do serviço prestado no magistério, [...] sanidade física e mental, muito boa saúde e órgãos dos sentidos perfeitos [...]”, posteriormente foi acrescentada uma prova de conhecimentos (PRATES, 2000, p. 72). Conforme se vê, o objetivo principal da Escola de Aperfeiçoamento era a formação de uma elite educacional para atuação no Estado.

A pesquisa *Contribuição à antropologia da moça mineira* foi produzida no cerne da elite docente mineira, respaldado inclusive por Helena Antipoff, que prefaciou tal pesquisa. Nesse texto, Julia Viotti faz questão de afirmar de qual grupo se tratava aquela pesquisa:

[...] trata-se de um grupo formado por 101 moças, todas brasileiras, mineiras, professoras, vindas de diversos pontos do Estado afim de aperfeiçoarem seus estudos de pedagogia. Diversas afinidades aqui podemos encontrar: a mesma nacionalidade, a mesma instrução profissional, o mesmo gênero de ocupação e um ideal comum de certa elevação moral, qual o de melhorar a sua cultura intelectual e técnica afim de melhor servir á infância de seu Estado (VIOTTI, 1933, p. 16).

Havia uma necessidade de afirmação da homogeneidade do grupo, quanto ao gênero, moral, ideal, qualidade profissional e consciência de sua função como professora. Pois estas eram consideradas as principais agentes na construção da nação brasileira idealizada. Todos os valores deveriam ser nobres e elevados, da raça ao ideal, um quadro fenotipicamente branco, moralmente nobre, plenamente de acordo com a função que a professora iria ocupar na construção de uma nação idealizada. Este é o ponto a que queríamos chegar ao tratar dessa pesquisa, que é a constatação de que esta não foi uma pesquisa qualquer, feita por uma aluna qualquer e muito menos sob a supervisão de uma instituição qualquer. Mas foi uma pesquisa realizada no seio da elite do professorado mineiro. “O modelo da “construção da nação” não devia restringir-se à moral e à conduta profissional, mas era também estético e físico” (MÜLLER, 1999, p. 61). Se havia um esforço em retratar e formar um professorado branco e/ou cada vez mais branqueado, o que poderíamos dizer dos alunos e por extensão da sociedade, uma vez que a professora seria o modelo e, nos dizeres de Renato Kehl (1929), o moleiro da nacionalidade?

A partir da década de 30, do século XX, para além da **divulgação eugênica**, a pedagogia foi fortemente influenciada pelos preceitos eugênicos, no tocante à compreensão biológica do ser humano para orientação das ações educacionais. O livro de Vianna fez parte de uma coleção voltada inclusive para a formação de professores. Não estamos, com isso, restringindo a influência eugênica na educação apenas a esta obra. Apenas ressaltamos que a pesquisa de Viotti (1933), dada sua importância no contexto da educação mineira, é um indício da influência das idéias racistas de Vianna junto ao professorado, uma vez que esta surge como referencial teórico básico do curso de formação.

Para dimensionar essa influência precisamos nos lembrar dos diversos veículos e instituições que surgiram nesse período, como por exemplo, o Boletim de Eugenia, criado em 1929, e os Arquivos Brasileiros de Higiene Mental publicados pela Liga Brasileira de Higiene Mental criada na década de 20, do século XX, além de várias revistas médicas e diversos livros sobre eugenia escritos no período discutindo a questão seja pela via do sanitarismo, da higiene racial e/ou da higiene mental. Além disso, segundo Bizzo (1994), em abril de 1931 foi criada a Comissão Central Brasileira para o Estudo e Propaganda da Eugenia, organizada por Renato Kehl. Essa comissão procurou introduzir medidas restritivas em relação ao casamento de indivíduos não eugênicos, medidas facilitadoras de casamentos de indivíduos eugênicos, medidas de seleção eugênica a candidatos às universidades e cargos públicos e educação eugênica obrigatória em todos os níveis de ensino. Como era uma comissão encabeçada por Renato Kehl e sabendo da sua concepção racista de eugenia, podemos imaginar a raça

brasileira que se queria preservar e aquela que se queria evitar. Um dos objetivos dessa comissão era fazer *lobby* junto ao políticos para aprovação dessas medidas eugênicas, uma vez que em 1930 o movimento eugenista havia recebido uma oposição frontal e oficial da Igreja Católica com a publicação da Encíclica *Casti Connubi* por Pio XI, que pregava contra qualquer medida eugênica negativa relacionada à reprodução com a alegação de que a família deveria ser considerada primeiro em relação aos interesses do Estado (BIZZO, 1994).

Livros escritos neste período por eugenistas como Renato Kehl (1929) e Octavio Domingues ([192-?]) traziam conhecimentos relativos às teorias da hereditariedade humana, genética, eugenia e meio ambiente social. Mesmo que não tenham sido adotados pelas escolas, esses livros fizeram parte da bibliografia de alguns importantes livros de formação docente escritos posteriormente, quais sejam, *Biologia Aplicada à educação*, escrito por Aristides Ricardo; *Higiene e educação da saúde*, escrito por Carlos Sá; e *Práticas escolares*, escrito por Antonio D'ávila. Mais relevante ainda é o fato de o livro de Octavio Domingues, *Hereditariedade em face da educação*, ter feito parte da *Biblioteca da Educação*, organizada por Lourenço Filho, conforme comentamos. O livro de Domingues ([192-?]) e de tantos outros eugenistas e higienistas fizeram parte da nova racionalidade educacional.

Ao mesmo tempo em que a educação incorporava preceitos eugenistas em suas ações pedagógicas e organização escolar, ela também era vista como um meio de divulgação da eugenia. Conforme afirma Bizzo (1994, p. 118), o papel do professor excedia sua função pedagógica, pois naquele momento, “[...] a professora primária era o único sinal do Estado junto aos cidadãos. Às funções educacionais somavam-se as de assistência social, saúde, higiene, puericultura, e, agora, *eugenização*.” Para isso era preciso que o educador tivesse conhecimentos sobre hereditariedade, educação sexual, genética, reprodução etc. A partir do final da década de 30, do século XX, os livros direcionados às disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura passaram a abordar a eugenia na educação pela perspectiva do convencimento, da educação sexual e do entendimento da genética humana no ensino normal.

2 DISCIPLINAS ESCOLARES E SABER EUGÊNICO

No Ensino Normal de Minas Gerais, o conteúdo escolar sobre eugenia fazia parte do *corpus* de conhecimento da disciplina Biologia Educacional e da disciplina Higiene e Puericultura. De modo geral, na educação, a eugenia esteve associada a disciplinas como a Higiene, o Sanitarismo, a Biologia, a Psicologia e a Educação Física, como conteúdo científico a ser ensinado ou por meio da incorporação de preceitos eugênicos às concepções e procedimentos pedagógicos. Podemos considerar então, que há dois modos de manifestação do discurso eugênico na educação, quais sejam: a eugenia incluída na educação como um conteúdo disciplinar a ser estudado; e, como prática em diversas disciplinas e setores pedagógicos que incluíram em seus procedimentos preceitos da eugenia, como por exemplo, na homogeneização de classes escolares e na aplicação de testes mentais pela Psicologia Educacional, no robustecimento e embelezamento da raça pela Educação Física. Poderíamos citar ainda princípios eugênicos aplicados à criminologia, à antropometria na educação, assim como nas aplicações da biotipologia etc.

Apesar de todas essas relações, nunca houve uma disciplina intitulada Eugenia, mesmo entre as décadas de 20 e 30, do século XX, período auge do movimento eugenista brasileiro. Embora fosse considerada uma ciência por muitos intelectuais e pelos **homens de ciência**, a Eugenia nunca se configurou como disciplina nos currículos escolares, mesmo tendo em vista a grande influência que exerceu em áreas diversas do conhecimento como a Medicina, o Direito, a Educação etc. Mas por que a Eugenia não se tornou uma disciplina escolar?

Para encontrarmos uma resposta a esta pergunta, é preciso compreender o processo de escolarização e disciplinarização dos saberes. O processo de construção de determinado saber como disciplina escolar, e sua assimilação como elemento de composição do *corpus* de determinada disciplina são produções históricas, relacionadas aos conflitos, aos usos e às transformações vividos por determinada sociedade. A conotação negativa tanto nacional, quanto mundial da ciência Eugenia, em decorrência de sua associação com o Nazismo, foi provavelmente um fator determinante para sua não constituição como disciplina. Por outro lado, há que se considerar o aspecto múltiplo de formação da Eugenia como ciência, assim como sua vinculação aos campos da Saúde/Medicina e da hereditariedade/genética, o que possibilitou sua manifestação por intermédio dessas ciências.

Assim sendo, outra forma de se abordar a questão é indagar sobre sua permanência no Ensino Normal, mesmo após 1945, quando os aspectos eugenistas das

experiências aterradoras da II Guerra estavam na ordem do dia. Vale, portanto, dimensionar essa presença e analisar suas implicações. Por que então, justamente nesse período, a eugenia foi mantida ou inserida como conteúdo a ser ensinado? Quais foram os modos de apresentação desse saber na disciplina Biologia Educacional, e na cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária? Quais as finalidades dessas disciplinas e da inserção da eugenia como elemento que contribuiria para o alcance dessas finalidades?

A presença de uma disciplina no currículo, assim como a seleção e a organização interna de seus conteúdos e procedimentos, não deve ser entendida como algo natural. Questionar acerca da inserção, mudança de conteúdos e procedimentos que compõem determinada disciplina curricular poderá ajudar a compreender a dinâmica da percepção pública da ciência. Tal movimento possibilita também compreender que não há uma naturalidade de pertencimento de saberes a determinadas disciplinas, nem da composição curricular, mas que as disciplinas e os currículos são construídos, inventados pelos sujeitos históricos.

Essas questões vêm sendo discutidas no campo da história das disciplinas escolares e da história do currículo, nas quais diversos estudiosos procuraram analisar a situação da escola e a atuação dos seus agentes⁶⁵. Como observa Bittencourt (2003), a escola passou a ser, para os historiadores da educação, o ponto inicial e de referência constante. Nessa perspectiva de pesquisa, a história da educação ultrapassava o entendimento da educação com base nas grandes narrativas socioeconômicas, na história das idéias pedagógicas, ultrapassando também, o entendimento categórico de que o Estado seria o principal agente, ou mesmo, o único responsável pelas transformações educacionais.

Ocupando-se de novos problemas e com um novo olhar sobre a escola, os estudiosos da História da Educação, aproximaram-se de diversos outros campos do conhecimento, o que lhes propiciou novos referenciais teóricos para compreensão do universo escolar. Frente a esses novos desafios, passaram a operar em seus trabalhos com novas categorias de análise, que melhor auxiliassem na compreensão do universo escolar e das especificidades das práticas escolares, como por exemplo: cultura escolar, forma escolar, tática e estratégia, apropriação, representação etc.

Entendemos que um ponto fundamental dessa nova perspectiva a ser incorporada refere-se ao modo de compreensão do discurso escolar como um artefato histórico

⁶⁵ Cf. BITTENCOURT, 1999, 2003; FARIA FILHO *et al.*, 2004; SOUZA, 2000; SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005; WARDE; CARVALHO, 2000.

(HAMILTON, 1992). No entanto, tal caráter nem sempre é evidente, o que provoca uma percepção dos processos e da produção escolar despregados de uma perspectiva social, histórica e cultural. Não é raro vermos estruturas, organizações curriculares e conteúdos disciplinares, muitas vezes, serem concebidos por professores, agentes do ensino, alunos e pais, como uma tradição que, compreendida como dogma, não é questionada.

Desse modo, como não há nenhum questionamento histórico e social acerca da sua gênese e evolução, configura-se uma aparente naturalidade que legitima a presença de disciplinas no currículo, a organização interna dos seus conteúdos, enfim, diversos processos educacionais. Nesse sentido, afirma Chervel (1990, p. 191):

Enquanto as finalidades se impõem, a fortiori desde séculos, é através de uma tradição pedagógica e didática complexa, na verdade sofisticada, minuciosa, que elas chegam aos docentes. E não é raro ver a massa de práticas pedagógicas acumuladas ocultar, para numerosos professores, alguns dos objetivos últimos que eles perseguem. Agora é uma máquina que gira totalmente sozinha, bem ajustada e bem adaptada a seus fins.

Para proceder a uma desnaturalização da tradição dos processos educacionais, é preciso voltar nossa atenção para a própria escola, para os sujeitos, os tempos e os lugares. Sob uma perspectiva histórica, significa dar visibilidades às práticas cotidianas da escola, ao interrogar seus agentes, seu espaço e tempo, seus instrumentos, seus saberes, enfim, seu funcionamento interno e seu modo de relacionamento com outras instâncias da sociedade. Nessa linha de pesquisa da História da Educação, as disciplinas tornaram-se objeto importante de investigação, com o intuito de se compreender as práticas escolares; com o objetivo também de se compreender ou se justificar o papel e o significado que cada uma delas exerceu na definição dos currículos (BITTENCOURT, 1999).

As reflexões desse campo teórico de análise são fundamentais à presente pesquisa, uma vez que visamos compreender um determinado saber, a Eugenia, como elemento constitutivo do *corpus* teórico de disciplinas escolares do curso de formação de professores. Dentre as reflexões produzidas nesse campo da história das disciplinas, nos detivemos sobre algumas questões, que consideramos essenciais para nossa investigação: a compreensão da polissemia do conceito disciplina escolar e seu uso como categoria histórica, suas implicações nas relações que se estabeleceram entre as diversas instâncias escolares, sociais e acadêmicas, das quais se depreende o processo de construção do saber escolar; a compreensão das disciplinas como integrantes de currículos, mas com suas especificidades e trajetórias próprias; as relações históricas que vinculam o conteúdo disciplinar aos conhecimentos e

experiências extra-escolares; por fim, a compreensão do currículo como uma construção social, histórica e cultural.

A primeira questão que se apresenta, diz respeito ao entendimento do significado de disciplina escolar. O termo **disciplina** e a expressão **disciplina escolar**, em seu uso no campo educacional, não designavam, ou não tinham o sentido de **conteúdos de ensino**, até o fim do século XIX (CHERVEL, 1990). Segundo Chervel (1990), os únicos sentidos dados a esses termos eram de **repressão, ordem e vigilância**, nos mesmos termos explicitados por Michel Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir*. Tais sentidos estavam relacionados à vigilância dos estabelecimentos, repressão das condutas e a um tipo de educação que contribuiria para o alcance da **boa ordem**.

Outra acepção do termo disciplina, comum na segunda metade do século XIX, era de **ginástica intelectual** fazendo par com o verbo **disciplinar** (CHERVEL, 1990). Nos primeiros anos do século XX, não apenas as línguas antigas, mas as disciplinas científicas também passaram a ser reconhecidas com este fim. Então, de um sentido originalmente genérico, afirma esse autor, o termo disciplina passou a designar uma determinada matéria de ensino que era capaz de promover uma **ginástica intelectual**⁶⁶.

Conforme alerta Bittencourt (2003), a utilização do termo **disciplina escolar** coloca diversos problemas. Apesar de o termo aparecer em alguns autores como sinônimos, para muitos, há divergências conceituais que refletem, muitas vezes, a concepção que se tem do ensino e da Pedagogia em geral. Pode-se, por exemplo, compreender a disciplina escolar como transposição didática (CHEVALLART, 1998), ou como um produto próprio e originário da escola (CHERVEL, 1990), ou ainda, como modalidade de expressão das práticas científicas em diversos outros idiomas, sendo a disciplina escolar uma dessas modalidades (BELHOSTE, 1995).

As reflexões de André Chervel (1990), bastante difundidas na história da educação, apontaram uma questão crucial a ser considerada em toda pesquisa, que toma os saberes escolares como objeto de investigação, qual seja: o questionamento sobre a natureza

⁶⁶ Com base nessa concepção de disciplina, Chervel (1990) afirma que a escolaridade das crianças e dos adolescentes foi totalmente baseada em procedimentos tipicamente disciplinares. Nesse sentido, a organização interna da disciplina é colocada em relação ao seu potencial de promover um processo de disciplinarização. Chervel (1990) usa os termos disciplina escolar ou matéria escolar para se referir aos níveis básicos de escolarização, enquanto disciplina acadêmica é usada para denominar os ensinos de nível superior. Para Forquin (1992), apesar dos dois termos serem usados indiferentemente freqüentemente apresentam uma nuance de sentido, que confere ao termo **matéria** uma conotação mais neutra, popular, primária e escolar, enquanto o termo **disciplina** seria mais indicado para os níveis superiores, apresentando sempre o sentido de exercício do intelecto e formação do espírito. Tal noção exige que a ela se vincule processos de hierarquização e estratificação (FORQUIN, 1992).

do saber escolar. No entendimento de Chervel (1990), os saberes escolares não são um simples desdobramento da ciência referencial; os saberes escolares não são uma transposição, da forma mais adequada possível, da ciência produzida em instituições de pesquisa. Diferentemente da concepção de **disciplina escolar** como vulgarização científica, ela é considerada como um saber próprio da cultura escolar.

Tal perspectiva rompe com a concepção da escola como sendo apenas uma transmissora de saberes formulados fora dela – concepção esta associada à visão de que a escola seria passiva na produção dos saberes. A partir desses argumentos, Chervel (1990) aponta para a dimensão criativa do sistema escolar, que desempenha um duplo papel na sociedade, que seria tanto de formação dos indivíduos, quanto de formação de uma cultura escolar que penetra, modifica e molda a sociedade global. Ressalte-se nessa concepção uma autonomia do campo escolar na produção das disciplinas escolares. Diante dessa compreensão, o autor propõe que o pesquisador reinterprete a história dos saberes escolares com base na problemática que envolve a gênese, os objetivos e o seu funcionamento.

Para Chervel (1990, p. 184), com base nessa problematização, o pesquisador estará procurando “[...] na própria escola, o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” e não a partir de categorias que lhes são exteriores. Ao aceder à gênese, aos objetivos e ao funcionamento das disciplinas de ensino, o pesquisador estará partindo da escola, ação metodológica que o leva a questionar uma série de pontos fundamentais, como: o modo de ação inicial da escola para produção de determinado saber; suas finalidades, ou seja, para que eles servem, por que a escola inseriu determinado conteúdo e não outro? Quais expectativas eles atendem? Quais métodos, tendo em vista suas finalidades escolares e não as finalidades da ciência de referência, ou do saber de referência? Qual sua eficácia real e concreta, quer dizer, os resultados de seu ensino?

Com essa análise dos saberes escolares, Chervel (1990) contrapõe-se à noção de **transposição didática** para o estudo das disciplinas escolares, introduzida por Michel Verret, em 1975 e retomada por Yves Chevallard, em 1985⁶⁷. Situado no campo da didática do ensino da Matemática, Chevallard (1991) dedicou-se à formulação de ferramentas teóricas e metodológicas que explicassem o processo didático desse ensino. A característica essencial de sua teoria é o processo de **transposição didática**, a partir do qual se processaria a transformação do saber científico (que ele denomina saber sábio), para o saber escolar (que ele denomina saber ensinado).

⁶⁷ Cf. FORQUIN, 1992.

A partir de uma abordagem epistemológica dos saberes, Chevallard (1991) compreende que há diferentes esferas por onde passa o saber: a esfera do sistema de ensino, que seria o sistema escolar propriamente dito; a esfera do saber de referência, local onde os saberes seriam produzidos; e, a noosfera, local onde se pensa os saberes de ensino, ou seja, onde operam os técnicos de ensino, inspetores, autores de manuais didáticos, políticos, famílias. Nesse modelo da transposição didática, o saber ensinado deveria sempre ser compatível com o saber científico ou saber sábio, pois este se altera no tempo, se afastando da esfera de produção do saber sábio e se aproximando do saber banalizado. A noosfera faria a mediação entre o saber sábio e o saber ensinado, evitando a descompatibilização, selecionando e realizando o trabalho de transposição propriamente dito com adaptação dos conteúdos. Com base nesse mecanismo, o conhecimento produzido nos círculos científicos, ou em outros campos, passaria por uma série de etapas (denominadas: descontemporização, naturalização, descontextualização, despersonalização), para se transformar em saber ensinável (CHEVALLARD, 1991).

Bittencourt (2003) mostrou que o grande impacto e aceitação da teoria da transposição didática deveram-se ao fato de colocar a didática em um campo fundamentado cientificamente, e também pela crença de que os conteúdos de ensino originaram-se na ciência, o que aumentaria a legitimidade das disciplinas escolares.

Para Chervel (1990), a necessidade de construção de mecanismos e meios que adaptem o saber para a escola, caracterizado pela imposição e pela exterioridade à cultura escolar, transforma as disciplinas simplesmente em metodologias, conjunto de saberes e técnicas. Nesse modelo, não há espaço para o desenvolvimento autônomo do saber escolar, o que acarreta a configuração das disciplinas como disciplinas-vulgarização e da pedagogia como pedagogia-lubrificante. Contrapondo-se a essa concepção, o autor ressalta a originalidade e a autonomia da criação das disciplinas escolares pela cultura escolar. É neste sentido que esse historiador afirma que para se entender o saber escolar, deve-se partir da escola e não de categorias que lhe são exteriores, como proposto pela teoria da **transposição didática**.

Sem sombra de dúvida, afirma o historiador da ciência Bruno Belhoste (2005), o alargamento do termo **disciplina escolar**, feito por Chervel (1990), demonstra que, no processo educativo de aculturação, a escola não age de modo intermediário. Nessa concepção de Chervel (1990), a noção de cultura escolar aparece atrelada à história das disciplinas escolares e conduz a uma ampliação da definição que habitualmente se tem de disciplina escolar. Ao contrário do que se estima comumente, esta noção não se reduz a uma matéria de

ensino, cujo conteúdo é simplesmente determinado pelos programas, manuais e pela tradição, mas “constitui antes um sistema complexo de conhecimentos e de práticas, integrando o conjunto de conhecimentos didáticos interessados, tal a atividade magistral, os exercícios escolares e a avaliação dos alunos.” (BELHOSTE, 2005, p. 215). Certamente também, para apreender a lógica de evolução de determinada disciplina, o historiador deve levar em conta todos esses elementos que constroem a disciplina escolar, ou melhor, que fazem dela uma verdadeira construção social. Isto exige que se considere, na análise, os papéis dos professores, pedagogos, alunos, suas famílias, os responsáveis pelo ensino.

Segundo Belhoste (2005), a história das disciplinas se mostra co-extensiva à história do ensino, o que a aproximou da história do currículo desenvolvida paralelamente a essa, pela Sociologia da Educação britânica, pois ambas buscaram mostrar a complexidade da dinâmica do ensino. Longe de ser um saber exterior à cultura escolar, a disciplina escolar é um produto da atividade didática própria e, em certa medida, um produto da cultura escolar (BELHOSTE, 2005). Portanto, as críticas dirigidas à teoria da **transposição didática**, baseiam-se na concepção a-histórica do conhecimento escolar, na suposta passividade do sistema escolar e na dogmatização do conhecimento científico, concebido como o único discurso legitimador dos saberes na sociedade. Essa lógica de pensamento provocou uma verdadeira inversão em relação à visão tradicional, que compreendia os saberes escolares como subprodutos, que à escola caberia trabalhar, vulgarizar e simplificar.

Não desconsiderando a contribuição dessa corrente de pensamento para a libertação progressiva da noção **cultura escolar**, principalmente a contribuição de Chervel (1990) para sua elaboração conceitual, para o historiador Bruno Belhoste (2005), esta inversão apresenta um risco do qual não escaparam aqueles que se interessaram pela história das disciplinas escolares. Assim afirma a oposição sistemática realizada pelos historiadores das disciplinas entre saberes escolares e saberes científicos produzidos em outras instâncias, o que pode conduzir a uma compreensão do âmbito escolar como totalmente fechado e autônomo, eliminando a consideração das relações de influência e de trocas que se estabelecem com outros campos do saber. Ao contrário, esse historiador chama a atenção para a consideração acerca da circulação intensa entre os diferentes âmbitos de produção intelectual, da qual a escola participa. Mesmo sendo a escola um local específico de produção de saberes, os conhecimentos elaborados na instituição escolar não teriam razão para escaparem a este movimento global.

Entendemos que essa crítica que Belhoste (1995) faz é fundamental para uma análise histórica, ou seja, para uma fundamentação teórico-metodológica, que possibilite ao

pesquisador se interrogar se o saber que está analisando deve ser compreendido a partir do **modelo disciplinar**, tal qual usado por Chervel (1990), partindo do pressuposto da autonomia, sempre, do saber escolar diante das ciências de referência⁶⁸. A partir do modelo disciplinar, pressupõe-se a existência de uma **natureza** que caracteriza a disciplina escolar, constituída por uma organização, uma economia interna e uma eficácia, que dependem apenas da sua própria história, ou seja, sua construção não deve nada a nenhum tipo de organização, eficácia e economia exteriores à escola. Desse modo, Belhoste (1995, 2005) afirma que à noção **disciplina escolar** também se associou o entendimento de certo domínio de conhecimento, próprios do ensino, diferentes por **natureza** dos saberes de referência.

Baseada nessa concepção, desenvolveu-se também a teoria da transposição didática, que para Belhoste (1995, p. 4-5, tradução nossa)⁶⁹ “[...] descontextualiza radicalmente “a situação didática” reduzindo o mundo externo (fora da escola) à referências, que retorna para assim dizer pô-lo entre parênteses. O modelo construído é um modelo fechado.”. Ao contrário disso, esse autor defende que o historiador deva se esforçar para elaborar modelos abertos, que considerem a extensão, a diversidade e a temporalidade própria do mundo social. A teoria da transposição didática nada mais diz, afirma Belhoste (1995), que os conhecimentos de referência e os conhecimentos de ensino são distintos fundamentalmente, e que, para os didáticos, o trabalho de transposição é um trabalho de recriação do saber.

No entanto, um outro entendimento de compreensão da ciência e das práticas científicas redireciona o nosso olhar para os saberes escolares. Levando isso em conta, pensamos que vale a pena, nesse trabalho, situar, mesmo que em linhas gerais, os novos elementos que possibilitaram uma redefinição das **práticas científicas**, evidenciadas pelo historiador da ciência Dominique Pestre (1996), no texto *Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens*.

Segundo Pestre (1996), guardadas suas devidas proporções, a história da ciência viveu, a partir da década de 70, do século XX, um movimento análogo ao vivido pela história geral, na década de 30, do século XX, que ficou conhecido como Nova História da Ciência.

⁶⁸ Com respeito à teoria dos saberes escolares, Belhoste (1995) argumenta que a noção ideal-típica de disciplinas escolares usada por Chervel (1990) é um potente e eficaz instrumento de análise para investigação do ensino secundário que se passou na França, entre 1850-1950. No entanto, para ele a concepção desse modelo disciplinar é bastante restrita para o entendimento dos conhecimentos científicos, sobretudo no ensino secundário. Sendo essa noção o produto próprio de uma história específica, há certamente o risco do anacronismo, se o pesquisador procurar analisar todo saber e em qualquer época, a partir dessa concepção como único ponto de comparação.

⁶⁹ Texto original em francês.

Nesse movimento, a ciência como objeto de investigação foi radicalmente redefinida, fazendo emergir novas abordagens, novos objetos, novos recortes teóricos, novas articulações teóricas; em suma, um novo sistema de apreensão da ciência e das práticas científicas adentrou o campo dos historiadores da ciência.

Conforme explica esse autor, a partir dos trabalhos de Latour e Callon, emergiu uma noção de ciência em ação, quer dizer, uma concepção de ciência que não busca sua validação e o segredo de seus saberes nos laboratórios,

[...] mas nas retomadas e traduções que operam no conjunto do corpo social. [...] A ciência sendo um dispositivo que produz e inventa uma ordem – e não um dispositivo que "desvela" a ordem escondida da natureza – é equivocado "descontextualizar" seus enunciados. Sempre ligados a seus portadores, não têm existência independente. Apropriados, traduzidos, permanentemente adaptados e transformados por aqueles que os usam, permanecem para sempre específicos e não passíveis de um tribunal universal (o contexto de justificação) (PESTRE, 1996, p. 12-13).

Nesse sentido, redimensiona-se o conceito de ciência, não mais como saber por excelência, único meio de acesso ao conhecimento das coisas. Para explicar melhor essa questão, Pestre (1996) enuncia um conjunto de contra-proposições acerca da natureza da prática científica, derivadas de alguns estudos de história da ciência, como Michel Callon, Bruno Latour, Karin Knorr Cetina, entre outros, que se tornaram referência para os historiadores, principalmente a partir dos anos 80.

Segundo Pestre (1996):

- a) a primeira proposição refere-se ao abandono da categoria ciência, com toda carga de reificação que esse termo implica e dá preferência ao uso de expressões como **campos disciplinares, práticas materiais e cognitivas múltiplas**;
- b) a segunda proposição caracteriza-se pela oposição ao termo ciência como um sistema de enunciados independentes do saber-fazer. Isso implica que não há um sujeito puro conhecedor, mas que o saber tácito, o saber-fazer viriam primeiro;
- c) já as análises de controvérsia que formam a terceira proposição esvanecem o universalismo do método e introduzem a consideração de “[...] que toda atividade científica é uma atividade prática de interpretação e de invenção, implicando saberes e saber-fazer, certezas formalizadas e convicção íntima, e que consiste em trazer julgamentos sempre contextualmente situados.” (PESTRE, 1996, p. 16);

- d) a quarta proposição trata da questão controvérsias/consenso, esclarecendo que a dinâmica das ciências não se reduz a esta dialética, “[...] mas se apóia, sobretudo, na circulação de objetos e de saber-fazer.” (PESTRE, 1996, p. 19). Segundo este autor, é preciso entender que o consenso é sempre local e deve ser compreendido no contexto de sua elaboração.
- e) a quinta e última proposição consiste em afirmar que a prática das ciências não é uma atividade puramente cognitiva, cujo fim consistiria apenas na resolução de enigmas. Desse modo, a prática e desenvolvimento da ciência devem ser estudados sem a separação entre aquilo que é conceitual, material, instrumental, do técnico ou do político, considerando que a lógica própria de um pode redefinir a dinâmica dos outros.

Parece-nos que essa nova perspectiva do entendimento da ciência é fundamental para pensar os saberes escolares e para o entendimento de que sua história não pode ser considerada separadamente da história da ciência. No entanto, tal perspectiva é pouco problematizada no campo historiográfico da educação. Essa posição é defendida por Belhoste ([200?]), que afirma que a história do conhecimento científico escolar está ainda longe de ser entendida como interior à história da ciência, tanto pelos historiadores da ciência quanto pelos historiadores da educação. Há, portanto, a idéia de uma diferença de natureza entre conhecimento científico e o saber escolar, da qual derivaram diversas investigações sobre história do ensino, como a teoria da transposição didática e a história das disciplinas escolares, tendo sido a primeira proposta por Michel Verret e por Yves Chevallard e a segunda, defendida por Chervel (BELHOSTE, [200?]). Como afirma Belhoste ([200?]), se por um lado a historiografia da ciência tem tratado o ensino escolar como um conhecimento derivado, relegando-lhe um lugar marginal na história, por outro, os historiadores da educação e os teóricos da didática subestimam a complexidade de incorporação, aquisição e compartilhamento do conhecimento científico, ao tratá-lo com um dado uniforme, linear e rígido em busca da verdade.

O fato é que, para Belhoste ([200?]), há mais de trinta anos, conforme visto, a história da ciência deixou de considerar seu desenvolvimento a partir desse entendimento histórico linear, cumulativo, como caminho único da verdade que leva ao progresso e ao desenvolvimento. No entanto, tanto do lado dos historiadores das disciplinas e dos historiadores da ciência, quanto dos teóricos da didática, prevalece o entendimento que ciência e saber escolar são produções específicas próprias que devem ser compreendidas

separadamente. Diferentemente, Belhoste ([200?]) entende que as ciências são estabelecidas a partir de reconstruções, ou melhor, são um palco permanente de reconstruções, no qual as comunidades científicas interagem entre si, mas também com outras esferas sociais, além da esfera científica. Desse modo, o conhecimento científico nunca se prende indissolivelmente aos contextos culturais e sociais dos quais emergiram, mas circula e se reproduz, com frequência em outros idiomas disciplinares. Dessa forma, o saber escolar é visto como uma outra modalidade de saber científico. Conforme explica Valente (2003, p. 7), o saber escolar é incluído

[...] como um modo das práticas científicas se expressarem. Desse modo, diferentemente de considerar dois regimes diferentes de saber - como fazem a história e a didática das disciplinas escolares -, busca-se um mapeamento histórico de análise de como as práticas científicas foram ganhando expressão e universalizando-se, isto é, sendo apropriadas e reelaboradas em diferentes contextos.

Para Belhoste ([200?]), tal dinâmica não pára nas portas da instituição escolar. Sem desconsiderar o universo e os problemas específicos da escola, esse autor entende que essa especificidade não implica, necessariamente, uma separação entre conhecimento científico e saber escolar. Trata-se, portanto, de considerar o saber científico ensinado na escola (seja lá qual for o conteúdo científico), como interior à história da ciência e não como fenômeno exterior a ela (BELHOSTE, [200?]). Isto implica, necessariamente, compreender a ciência de outro modo, a partir de outras categorias de análise, o que provoca conseqüentemente uma mudança na forma de conceber a produção dos saberes escolares. O que não significa subestimar, e nem mesmo deixar de salientar, a força da categoria cultura escolar, numa perspectiva histórica, para compreensão dos saberes escolares; muito menos significa considerar a escola em estado de passividade em sua produção, que apenas adapta, simplifica e vulgariza os saberes advindos de uma ciência dogmatizada.

Sem desconsiderar a existência e a força da cultura escolar no entendimento dos saberes escolares, Belhoste (1995, 2005) insiste que o historiador deve se atentar para a singularidade da história de cada saber escolar. Com isso afirma, “o historiador das disciplinas deve por conseguinte recusar a fechar-se *a priori* na instituição escolar, e ainda menos “na situação didática”, ele deve antes “construir a cada vez o contexto específico do seu objeto de estudo.” (BELHOSTE, 1995, p. 5, tradução nossa). Para ilustrar esse ponto, ele apresenta a história da construção da Geometria Descritiva, que não seguiu nem o modelo disciplinar nem o modelo da transposição didática. Criada dentro das escolas de engenharia na França, no século XVIII, o historiador para compreender sua construção **num quadro escolar**, afirma

Belhoste (1995), deve considerar um conjunto complexo que compreenda: as práticas, os modos de organização do ensino técnico, os métodos usados na geometria, os métodos próprios de trabalho dos engenheiros. Com essa explicação, o autor mostra que tal constituição não poderia ser entendida partindo *a priori* de um modelo aplicável a qualquer época e em qualquer lugar. Assim como também, o autor mostra que a construção da trajetória da Geometria Descritiva é algo muito mais complexo do que uma divisão simplista entre saber científico e saber ensinado.

Portanto, a redefinição do que são as práticas científicas, operada pela Nova História da Ciência, possibilita perceber que a ciência não é um conjunto abstrato de teorias elaboradas e testadas em outros lugares isolados do social, político e econômico. Essa nova definição não permite que se considere a existência de uma **natureza** que, fundamentalmente, opõe saberes científicos e saberes científicos escolares, mas implica considerar sua constituição (a constituição dos saberes escolares) como uma outra modalidade de expressão da ciência ou das práticas científicas.

Diante de tais reflexões, como podemos pensar a Biologia Educacional e a Higiene, Puericultura e Educação Sanitária? E, além disso, como poderíamos compreender a Eugenia na educação, uma ciência, frente ao seu *status* de conhecimento escolar? Poderíamos seguir o mesmo modelo traçado por Chervel (1990) para análise da gramática francesa? Sabemos que tais questões somente se elucidam no momento em que questionamos as práticas escolares, os sujeitos, as finalidades, os conteúdos de ensino, os objetos, enfim, toda uma totalidade de conhecimentos e valores que colocam em evidência a produção escolar de um conhecimento histórico socialmente construído.

Com essas reflexões, compreendemos que não poderíamos ir com construções *a priori* elaboradas para análise da Biologia Educacional e da Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, e, conseqüentemente, para a Eugenia na educação. Procuramos compreendê-las a partir de questões e elementos que previamente foram formuladas tanto pela história das disciplinas e do currículo, quanto pela história das ciências, que nos levassem a compreender a singularidade de construção dessas disciplinas, como: a noção de disciplina escolar, a cultura escolar como categoria histórica, a vinculação entre saberes escolares e saberes científicos, a compreensão do currículo como um artefato produzido social e historicamente, a operacionalização do novo entendimento de ciência e práticas científicas pela nova História da Ciência.

2.1 Higienização e biologização da formação docente

Uma análise das disciplinas Higiene e Biologia Educacional, do curso de formação de professores do Instituto de Educação de Minas Gerais, possibilita localizar a presença de conteúdos eugênicos na organização das mesmas. Podemos dizer que o saber eugênico em tais matérias escolares se materializou na escola, com a sua introdução nos livros didáticos e planos de ensino da Biologia Educacional e da Higiene⁷⁰. A análise deste material revela que a Eugenia chegou a ser um dos pilares de sustentação e eixo organizador, a partir dos quais foram construídos esses e outros saberes, fundamentando assim uma pedagogia, um conhecimento sobre o aluno e um modo de ser professor(a).

Para analisarmos a Eugenia neste trabalho, o qual se debruça sobre o espaço temporal compreendido entre 1946-1970, precisaremos compreender melhor a história dessas disciplinas, que começa muito antes desse período, o que nos obriga a recuar no tempo, para melhor compreendermos as motivações e prioridades sociais, políticas e técnicas que levaram à inserção dos conteúdos higiênicos, biológicos e eugênicos no currículo⁷¹.

A Higiene foi inserida como disciplina no currículo do Ensino Normal de Minas Gerais, no final do século XIX, e se manteve no currículo até início da década de 70, do século XX. Ao longo desse período, a Higiene foi vinculada a diversas outras disciplinas e conteúdos tais como Ciências Físicas e Naturais, História Natural, Física e Química, Psicologia Infantil, Biologia, Sanitarismo e Puericultura. A Higiene não foi um conteúdo exclusivo de apenas um grau ou ciclo do Ensino Normal; totalizando quase 80 anos de permanência no currículo, esse conteúdo esteve presente tanto no ensino de primeiro grau quanto no ensino de segundo grau do curso normal.

A Biologia Educacional, como matéria de ensino, aparece no currículo após 58 anos de existência da primeira escola normal no estado. Já a sua inserção vinculada à Higiene aparece com a Reforma Educacional, que ocorreu no estado mineiro em 1928. Desse modo, em Minas Gerais, a disciplina com a denominação Biologia Educacional, somente foi inserida após a aplicação da Lei Orgânica do Ensino Normal⁷², em 1946, pelo Decreto-Lei n. 1.873, de 28 de outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1954b). Assim, com esta lei, Biologia e Higiene passam a constituir duas cadeiras no curso normal com objetivos diferenciados e conteúdos

⁷⁰ Podemos dizer que há outros modos de manifestação da Eugenia ou apropriação do discurso eugênico, conforme já salientamos neste trabalho, como por exemplo, pela disciplina Educação Física, pela Biotipologia etc.

⁷¹ Veja QUADRO 1 a denominação das disciplinas Higiene e Biologia no Ensino Normal de Minas Gerais.

⁷² Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

específicos. A Higiene une-se à Puericultura e à Educação Sanitária, formando uma só cadeira, posteriormente desmembrada em duas disciplinas, sendo Higiene e Puericultura, no segundo ano, e Higiene e Educação Sanitária, no terceiro ano.

Por que a Higiene se tornou um saber hegemônico no currículo escolar e por que houve modificações nas disciplinas Higiene e Biologia no decorrer do tempo? Por que, em determinado momento, a Eugenia começou a fazer parte dessas disciplinas? De modo mais amplo e visando outros temas educacionais essas questões são problematizadas pelo historiador do currículo Ivor Goodson (1991, 2003, 2007). As reflexões desse autor sobre as indagações acima nos encaminham para a compreensão da elaboração do currículo escrito como uma invenção de tradição⁷³. Em outras palavras, Goodson (2003) nos mostra que, para entender o currículo, é preciso perceber que há mistificações, produção e reprodução de tradições, que não se apresentam prontamente acabadas, mas tendem a se construir e se reconstruir ao longo do tempo, no qual predominam prioridades políticas e sociais. É preciso então, que se tenha um olhar histórico e que se perceba o currículo como uma construção social, pois, somente nessa perspectiva, poderemos entender as mistificações e reproduções tradicionais. Olhar, assim, para o currículo, é buscar entendê-lo como produto de lutas que envolvem prioridades de ordem política e social, acompanhadas também de discurso intelectual, como por exemplo, o discurso médico.

Pensamos que o grande desafio do historiador das disciplinas não é simplesmente argumentar acerca dessas questões, mas, ao argumentar, procurar explicitar a matriz das lutas e conflitos dos diversos grupos sociais, que legitimam valores e conteúdos, mostrando as corporificações diversas de prioridades vividas pela sociedade na dinâmica da história curricular. Aliado a isso, mais importante do que saber quais conteúdos, seria perguntar: por que esses e não outros? Por que nessa época, ou nessa modalidade de ensino e não em outra?

Como a eugenia foi um conteúdo presente nas disciplinas Higiene e Biologia Educacional, torna-se prioritário compreender a trajetória histórica dessas matérias escolares. No entanto, sabemos que é, por demais, ambicioso cobrir 80 anos de história curricular e de disciplinas escolares (QUADRO 1). Por este motivo, nossa intenção é trazer à tona os traços gerais que as caracterizaram, de modo a transformá-las em saberes indispensáveis à formação docente.

⁷³ Goodson (2003) se baseia na noção de **tradição inventada** como descrita por Hobsbawn (1985). HOBSBAWN, E. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

QUADRO 1
Denominação das disciplinas Higiene e Biologia no Ensino Normal de Minas Gerais (1892-1964)

ANO	GRAUS E CICLOS DO CURSO NORMAL	DISCIPLINAS/CADEIRAS
1892	Curso Normal	Noções de sciencias physicas e naturaes, de physiologia, de hygiene e de hygiene escolar
1906	Curso Normal	Historia natural e Hygiene
1910	Curso Normal	Historia natural e Hygiene
1911	Curso da Escola Normal da Capital	Historia natural e Hygiene
1912	Escolas Normais Regionais	Elementos de hygiene
1914	Curso da Escola Normal da Capital	Physica e chimica (noções de Higiene)
1916	Escolas Normais do Estado	Pedagogia e hygiene
1925	Fundamental	...
1925	Formação Normal - Segundo grau	Hygiene
1928	Primeiro grau	Noções de psychologia infantil e Hygiene escolar e Pratica profissional
1928	Curso de Adaptação - Segundo grau	...
1928	Curso Preparatório - Segundo grau	...
1928	Curso de Aplicação - Segundo grau	Biologia e hygiene
1928	Curso de Aplicação - Segundo grau	Hygiene escolar
1930	Primeiro grau	Noções de psychologia infantil e hygiene escolar
1930	Segundo grau - Adaptação	...
1930	Segundo grau - Aplicação	Biologia e hygiene
1933	Primeiro grau	Noções de psychologia infantil e hygiene escolar
1933	Segundo grau - Adaptação	...
1933	Segundo grau - Aplicação	Biologia e hygiene
1946	Ginasial - Regente de ensino	Ciências naturais (noções de Higiene)
1946	Curso de Formação Normal	Biologia Educacional
1946	Curso de Formação Normal	Higiene, Puericultura e Educação Sanitária
1964	Curso de Formação de Professores	Biologia Educacional e Higiene

Fonte: MINAS GERAIS, 1893, p. 68, 1906a, b, 1910, 1911, 1912, 1914, 1916, 1926a, b, 1929a, 1930b, 1934a, b, 1954b, 1964b74.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

Tanto a inserção da Biologia quanto a inserção da Higiene – e a partir delas a Eugenia –, no curso normal, estiveram de acordo com uma trajetória fortemente vinculada ao processo de medicalização da sociedade, que permaneceu em curso em diversas partes do mundo, desde o século XVIII.

⁷⁴ Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1893); Decreto n. 1.908, de 28 de maio de 1906 (MINAS GERAIS, 1906a); Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1906b); Decreto n. 2.836, de 31 de maio de 1910 (MINAS GERAIS, 1910); Decreto n. 3.123, de 6 de março de 1911 (MINAS GERAIS, 1911); Decreto n. 3.738, de 5 de novembro de 1912 (MINAS GERAIS, 1912); Decreto n. 4.139, de 3 de março de 1914 (MINAS GERAIS, 1914); Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916); Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a); Decreto n. 6.832, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926b); Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929a); Decreto n. 9.450 de 18 de fevereiro de 1930 (MINAS GERAIS, 1930b); Decreto n. 10.726, de 18 de fevereiro de 1933 (MINAS GERAIS, 1934a); Decreto n. 10.821, de 29 de abril de 1933 (MINAS GERAIS, 1934b); Decreto-Lei n. 1.873, de 28 outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1954b); MINAS GERAIS (1964b).

A racionalidade médica que se inseriu nas escolas deve ser entendida em relação aos fatores econômicos e sociais que visavam à saúde da população (ligados em momentos diferenciados às questões ambientais de higiene, de sanitarismo e também às questões raciais e eugênicas), mas também, a partir da leitura de legitimação do campo médico por meio da intervenção no social. Temos ainda que pensar sobre as disciplinas em questão como parte constituinte de um rol de disciplinas específicas da formação docente, associadas ao processo de modernização pedagógica.

Dessa forma, entendeu-se que havia a necessidade de um conhecimento biológico do indivíduo que fundamentasse o processo educativo sob as bases científicas. Uma melhor compreensão da configuração da natureza dos educandos garantiria a eficiência, a eficácia e um maior controle do processo educacional, ao proporcionar uma maior visibilidade de seus limites e possibilidades em relação à aprendizagem e à transformação social. Essas são as questões gerais que estão no cerne da criação, manutenção e mudança de conteúdos higiênicos, eugênicos e biológicos ao longo do tempo no Ensino Normal, tal como apresentado no QUADRO 1.

2.1.1 Higiene e Eugenia como Práticas de Medicalização da Sociedade

A análise da introdução e permanência da Higiene, da Eugenia e da Biologia, como conteúdos curriculares do curso normal em Minas Gerais, está vinculada à configuração do campo da Medicina no Brasil, melhor dizendo, à configuração do saber médico que absorveu o setor educacional como um espaço de intervenção, controle e atuação. As ações médicas, viabilizadas na escola e pela escola, foram algumas das ações políticas que colocaram em prática processos de higienização, eugeniação e biologização da sociedade. Esses processos fizeram parte do fenômeno denominado racionalidade médica, ou medicalização da sociedade, com vistas ao controle da vida privada, familiar e social.

Os conhecimentos médicos relativos à Higiene, Eugenia e Biologia adentraram a área educacional em diversos âmbitos, sobretudo no que concerne à higienização dos espaços, dos professores, dos alunos e a conteúdos relacionados ao ensino. A família, as mulheres, as crianças, os(as) professores(as), os espaços e os tempos foram alvos da racionalidade médica viabilizados pela instituição escolar, com o objetivo de normatização das práticas, dos corpos, dos desejos, dos comportamentos. Esta racionalidade médica se fez presente na escola desde a arquitetura dos prédios escolares, até a inserção de serviços de saúde na mesma, estendendo-se ao ensino propriamente dito e institucionalizando-se nos currículos e práticas docentes. A

articulação e constituição dos saberes das disciplinas em questão originam-se do Higienismo e do Eugenismo, movimentos estes que se situam no processo mais amplo denominado medicalização do social.

O conceito medicalização foi introduzido por Ivan Illich (1975), em seu clássico trabalho intitulado *A expropriação da saúde: nêmesis da Medicina*, para caracterizar a invasão, cada vez maior, pela Medicina, de áreas da vida do indivíduo (SINGER *et al.*, 1978). A tese é que os médicos teriam invadido todas as etapas da vida humana – dos recém-nascidos aos idosos –, tornando a vida objeto de sua ação e dos cuidados específicos, independentemente da existência de estado mórbido. Esse entendimento da medicalização decorre da crença generalizada de que é possível, no plano individual, alcançar um estado pleno de bem-estar, desde que cada aspecto da vida individual seja controlado cientificamente pela Medicina⁷⁵.

No livro sobre a história da institucionalização dos serviços de saúde Singer *et al.* (1978, p. 64), afirmam que “a medicalização das relações sociais (à qual ILLICH não aludiu) torna-se, pois, também a consequência inescapável da tendência de atribuir aos SS⁷⁶ o controle dos conflitos no plano interpessoal, social e até mesmo político.” Assim, tanto a vida fisiológica individual quanto a vida social não escaparam ao domínio médico, as quais se tornaram alvos da atenção e da prescrição médica.

Por intermédio do pensamento de Michel Foucault (2007b), podemos compreender melhor como se deu esse investimento da Medicina sobre a sociedade. Para Foucault (2007b) o Capitalismo, por via da Medicina, investiu sobre o corpo como força de trabalho, como força de produção. Esse investimento tornou possível à sociedade capitalista controlar os indivíduos, não pela ideologia ou consciência, mas pelo somático, pelo biológico. O corpo torna-se, portanto, uma realidade biopolítica e a Medicina, por sua vez, uma estratégia biopolítica. No entanto, não foi o corpo, como força de trabalho, primeiramente assumido pela Medicina. Em primeiro lugar, a Medicina investiu sobre o corpo como força de Estado. O corpo investido, política e socialmente, como força de trabalho somente foi atingido pelo poder médico no final do século XIX.

Para entendermos essas questões, torna-se crucial identificarmos as três etapas na história, problematizadas por Foucault (2007b), fundamentais para o nascimento da Medicina Social. Primeiro, no contexto da Razão de Estado na Alemanha; segundo, em decorrência do

⁷⁵ Illich (1975 *apud* SINGER *et al.*, 1978) partindo do ponto de vista do bem-estar individual, critica a medicalização ao afirmar que ela é inútil, custosa e, na maioria das vezes, prejudicial ao indivíduo.

⁷⁶ Serviços de Saúde.

processo de urbanização da França no século XVIII; e, terceiro, o desenvolvimento da Medicina no contexto da industrialização inglesa no século XIX. Somente nesta última etapa se coloca o problema do corpo, da saúde e de sua força produtiva.

O primeiro deles, Foucault (2007b) localizou – antes dele, Rosen (1994) – uma socialização da Medicina anterior às conseqüências da industrialização e da urbanização. Esse primeiro aparecimento acontece no século XVIII pela necessidade de desenvolvimento e do fortalecimento de uma Razão de Estado na Alemanha. É nesse momento (no contexto da razão de Estado) que a população emerge como problema político, o que faz surgir a criação de uma medicina que cuidasse dessa população. Para isso cria-se a *polícia*, uma técnica fundamentalmente estatal, cujos mecanismos intervêm no campo social, com objetivo de aumentar as forças e a ampliação do próprio Estado por meio do aumento da riqueza pelo mercantilismo.

Para garantir esse fortalecimento estatal e sua conservação, foi preciso assegurar a vida da população e incrementá-la, ou seja, desenvolver mecanismos capazes de conservar a vida e, ao mesmo tempo, desenvolver condições de um viver mais, de proporcionar um suplemento de vida. Mas, não se trata do Estado a serviço da população, ou da vida dos indivíduos, mas de desenvolvimento de mecanismos de controle da vida da população para se assegurar o enriquecimento do Estado.

A **polícia** constitui uma técnica que garante esse enriquecimento, ao atender as necessidades do Estado. O exercício do poder nos mais diferentes âmbitos da sociedade assevera o atendimento dessas necessidades pelo exercício do controle e da vigilância. Por isso, a **razão de estado** leva em consideração os homens em sua concretude, em sua corporeidade, os homens que habitam um determinado espaço. No contexto da razão de estado tem-se um elemento que transcende o econômico, que é o mercantilismo. Por esse motivo o Estado se medicaliza, controla, se faz presente, manifesta sua força constantemente; essa é sua racionalidade.

De acordo com essa interpretação, o aparecimento de uma Medicina Social não visava, nesse período, ao corpo individual como força de trabalho, mas ao corpo da população como força estatal, como componente global do Estado. Portanto, essa Medicina Estatal (FOUCAULT, 2007b) aparece antes da Medicina Científica e não tem como objetivo o corpo do indivíduo para o trabalho das indústrias em desenvolvimento. Nesse momento, é a força estatal que a Medicina desenvolve e aperfeiçoa.

O segundo momento do aparecimento da Medicina Social se estabelece em fins do século XVIII e não possui como suporte a razão de estado, mas a urbanização que

acontece, sobretudo na França do século XVIII (FOUCAULT, 2007b). Segundo Foucault (2007b) havia um pânico urbano que se formava à medida que se desenvolvia o tecido urbano, em decorrência do aumento das tensões políticas dentro das cidades: conflitos entre pequenos grupos, plebe em vias de proletarização, aumento da população, construção de fábricas e oficinas, amontoamento de pessoas e de cadáveres, epidemias, doenças, esgotos, afrontamento entre rico e pobre, revoltas de subsistência etc.

Diante desse caos, tornava-se necessário um poder político que esquadrihasse a população urbana. Foi preciso, nesse momento, organizar as cidades como uma unidade, bem regulamentada e controlada por um poder único⁷⁷. Daí provém a Medicina Urbana com os objetivos de analisar regiões de amontoamento, de confusão e de perigo da região urbana; de controlar e de estabelecer uma boa circulação das coisas (abertura de grandes avenidas, destruição de casas, organização de corredores de água e corredores de ar); de organizar as distribuições e seqüências (organização dos elementos necessários à vida comum como a água – fontes e esgotos).

Para Foucault (2007b) essa medicalização do social que ocorreu no século XVIII foi importante por três motivos. Primeiro, pelo fato de fazer a Medicina entrar em contato com outras ciências não-médicas como a Química e a Física. Segundo, pela constituição de uma Medicina Científica (da análise do meio para a análise dos efeitos no organismo; por fim, a análise do próprio organismo). Terceiro, por fazer surgir a noção de salubridade e correlativamente, a noção de higiene pública. De acordo com essa Medicina Social, a saúde seria afetada pelo estado de salubridade ou insalubridade do meio e das coisas, sendo que a higiene pública surge, então, como controle político-científico desse meio (os ossuários, os cemitérios, os matadouros, os esgotos, a canalização etc.). A Medicina Científica, que doravante se desenvolve no século XIX, é originária dessa experiência da Medicina Urbana.

Os pobres, a força de trabalho e os operários aparecem na análise de Foucault (2007b) como o terceiro momento importante para o nascimento da Medicina Social. Enquanto no século XVIII o pobre era útil, fazia parte da paisagem urbana e garantia sua sustentação, na segunda metade do século XIX, o pobre aparece como um perigo, devido ao potencial de gerar e participar de revoltas políticas, devido ao fato de seus serviços, nesse momento e em parte, poderem ser dispensados e também devido à cólera de 1832. Em

⁷⁷ Segundo Foucault (2007b), lança-se mão do modelo médico político da quarentena, bem estabelecido, mas raramente utilizado. Para ele a higiene pública que aparece, sobretudo, na França a partir da segunda metade do século XVIII, nada mais é que uma sofisticação do modelo político médico da quarentena dos séculos XVI e XVII.

decorrência desses fatores nasce na Inglaterra (país em desenvolvimento industrial e consequente desenvolvimento do proletariado) uma nova forma de medicina social.

Para Foucault (2007b) é fundamentalmente na **Lei dos pobres**⁷⁸ que surge a Medicina Social inglesa. Esta lei, a princípio, conteve um controle médico da saúde do pobre por meio de uma assistência controlada (assegurava a saúde deste e protegia a saúde do rico) e uma intervenção médica. Estes são os primeiros elementos de um complexo sistema que surge a partir de 1870, composto por um serviço autoritário de controle médico da população. Com isso, surgem os *healyh service* e *health officers*, responsáveis pelo controle da vacinação (obrigando as pessoas a se vacinarem), pelos registros de doenças e epidemias (obrigando as pessoas a declararem suas doenças perigosas), pela detecção de meios insalubres e destruição desses focos (FOUCAULT, 2007b). Todos esses serviços tinham como objetivo o controle das classes mais pobres.

De maneira geral, pode-se dizer que, diferentemente da medicina urbana francesa e da Medicina de Estado da Alemanha do século XVIII, aparece, no século XIX e, sobretudo, na Inglaterra, uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas. (FOUCAULT, 2007b, p. 97).

Visando a esses objetivos, essa medicina social inglesa permitiu conciliar três pontos: assistência médica à população pobre, controle da força de trabalho por meio da saúde e esquadramento da saúde pública. Além de articular três setores médicos com faces e formas diferenciadas de poder: medicina assistencial, administrativa e privada.

A vida nas cidades e o trabalho nas fábricas, ao mesmo tempo em que criaram um novo estilo de vida, deterioraram as condições de saúde (SINGER *et al.*, 1978)⁷⁹. A organização da vida em uma sociedade urbana e industrial tornou-se a grande questão, pois surgiram problemas relativos à prevenção da doença e à proteção da saúde pública. O caos urbano causado pelo aumento da população, a aglomeração urbana, o aumento do número de trabalhadores fabris, as altas jornadas de trabalho, as moradias insalubres e lotadas, a péssima qualidade nutricional devido aos péssimos salários e péssimas condições mínimas de sanitarismo nas casas, nas ruas e nas fábricas, exigiram uma reforma sanitária que combatesse a imundície e as doenças. Este foi um período de grandes epidemias, principalmente de cólera entre 1831 e 1832, na Europa e na América, febre amarela nos Estados Unidos e outras doenças infecciosas presentes durante todo o século XIX como varíola, tifo, febre tifóide,

⁷⁸ Sobre a *Lei dos Pobres*, Cf. Foucault (2007b); Singer *et al.* (1978); Rosen (1994).

⁷⁹ Segundo Singer *et al.* (1978), primeiramente na Inglaterra, logo depois na França, Bélgica e Alemanha.

disenteria e escarlatina (eripisela, sífilis e outras doenças infecciosas também se espalharam) (ROSEN, 1994; SINGER *et al.*, 1978).

Segundo Rosen (1994), a prevenção das doenças passou a ser uma questão econômica e o reconhecimento de seus custos econômicos e sociais forneceu o estímulo em favor da saúde pública e do bem-estar humanos. A Medicina Social tornou-se assim, um dos fatores responsáveis pela Revolução Vital que ocorreu nos países industrializados, no século XIX. No entanto, tais ações não foram devidas a nenhum sentimento humanitário ou de consciência social. A preocupação com a saúde e com a higiene deveu-se fundamentalmente à dinâmica das variedades das forças econômicas e sociais (ROSEN, 1994).

A racionalidade médica interveio não apenas no campo das endemias e epidemias, da higiene e do sanitarismo, mas também no campo da loucura e da criminalidade, os quais foram alvos privilegiados de medicalização do social. Prevenir, curar as doenças, mas também corrigir as anomalias, foram processos constituintes da medicalização do social que, supunha-se, provocaria a normalização e o controle da sociedade, o que seria possível pela racionalidade científica que enunciava as normas desse processo. Segundo Foucault (1997, 2002), a loucura e a criminalidade produziram o grupo denominado **grupo dos anormais**, constituído pelo monstro humano, pelo indivíduo a corrigir e pelo onanista.

Assim, além da perspectiva da higienização, do sanitarismo e das doenças endêmicas e epidêmicas, o processo de medicalização da sociedade foi constituído também por ações e teorias que tinham por fundamento a categoria da degenerescência⁸⁰, pela qual se engendrou tanto o eugenismo quanto o racismo⁸¹, ancorados na perspectiva de melhoria do gênero humano e progresso social que se fundiram nas normas enunciadas pela racionalidade da ciência (BIRMAN, 2007). Acrescenta-se a esta questão da degenerescência a questão racial, que – conforme visto no Capítulo 1 – esteve na origem do Eugenismo Moderno.

Nessa jornada, a Medicina Social entendeu o espaço urbano e o corpo humano como objetos que analisam, fragmentam, medem, delimitam, enfim, controlam com o objetivo de produzir os sujeitos conforme a sua racionalidade. Por isso, concentrou-se na periculosidade das instituições sociais, com o intuito de organizá-las, afastá-las ou mesmo bani-las do convívio social.

⁸⁰ Esse conceito foi enunciado por Morel 1857 (apud FOUCAULT, 1997). MOREL, B. A. *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et Morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades*. Paris: Chez J. B. Baillière: 1857. 700 p.

⁸¹ Para uma abordagem histórica do Eugenismo, Cf. Capítulo 1 deste trabalho.

[...] ao longo de dois séculos (XVIII e XIX) serão incluídas na razão médica, subordinadamente, é verdade, e não sem muita luta, as intervenções sobre as *coisas*, a *natureza* e as *instituições* (como o casamento, a maternidade, a escola, as casernas, os bordéis etc.) no sentido do *controle das doenças* e da constituição de *sujeitos sadios*, de acordo com os princípios da normalidade médica (LUZ, 1988, p. 95).

Nesse sentido, impõe-se, de acordo com a sua racionalidade, uma ordem médica que se estabelece nas diversas instituições sociais (prisão, hospitais, escola etc.). Segundo Costa (1999), a norma que se fundamenta histórica e politicamente nos Estados Modernos dos séculos XVIII e XIX, tem sua compreensão explicitada pela noção de dispositivo. “Os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria.” (COSTA, 1999, p. 50). Os elementos teóricos que formam a prática discursiva são criados a partir de saberes que se encontram disponíveis a partir da enunciação científica, conceitos filosóficos, Literatura, religião etc. Já as práticas não discursivas são formadas por instrumentos que materializam esse dispositivo, como técnicas de controle corporal, regras de controle do tempo dos indivíduos, ou das instituições, técnicas de arquitetura espacial, de criação de necessidades físicas e mesmo emocionais (COSTA, 1999). É a partir da combinação desses elementos teóricos que se formam a prática discursiva e os instrumentos que a materializam. É daí que “[...] o dispositivo extrai seu poder normalizador.” (COSTA, 1999, p. 50).

Esse dispositivo tem na regulação seu mecanismo de controle, que funciona para adaptar os indivíduos à ordem do poder, ao produzir novas características corporais, sentimentais e sociais (COSTA, 1999). Nas diversas instituições sociais, a técnica de gestão e regulação dos homens foi realizada a partir do poder disciplinar. Esta arte disciplinar de gerir os homens articula-se pelo controle da distribuição espacial das pessoas, pelo controle da eficácia dos gestos e das ações, pela vigilância perpétua e constante dos indivíduos e pelo registro contínuo. É o que se vê acontecer, afirma Foucault (2007b), nos exércitos, nas escolas, nos hospitais⁸², a partir do século XVIII.

Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao

⁸² No entanto, é preciso considerar que somente ocorre a existência de uma disciplina médica hospitalar com a transformação do saber médico, ou seja, a partir do momento em que a doença passa a ser vista de forma diferente. A partir do século XVIII, “a doença é a natureza, mas uma natureza devida a uma ação particular do meio sobre o indivíduo.” (FOUCAULT, 2007b, p. 107).

máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso de alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (FOUCAULT, 2007b, p. 105).

Concretamente, esse poder, segundo Foucault (1993), desenvolveu-se a partir do século XVII e pode ser traduzido por dois modos: o primeiro entende o corpo como máquina; nesse caso, garantido pelo poder implícito nas formas disciplinares de tratamento dadas ao corpo. Pode-se dizer que houve uma anatomia-política do corpo. Já a partir da segunda metade do século XVIII, forma-se um novo modo de poder, ou o que o autor chama de biopoder. Este biopoder é localizado no corpo-espécie e garantido pelas intervenções e controles reguladores, que são traduzidos por estratégias biopolíticas aplicadas à população. A partir desse momento, a população não é mais entendida como um conjunto de indivíduos sobre um território, mas passa a ser entendida como um conjunto de seres vivos, corpos biológicos – corpo-espécie que tem condições biológicas de existência.

Estes são dois pólos diferentes desse poder sobre a vida (poder disciplinar e biopoder), com origens distintas, mas que não se excluem. Um desses pólos centrou-se nas disciplinas do corpo. O outro se centrou no corpo-espécie, em um modelo, cuja função assenta-se no investimento total sobre a vida. Portanto, enquanto o primeiro liga-se a um poder individual centrado no corpo, o segundo associa-se a mecanismos globais de regulação centrados na vida (FOUCAULT, 1993).

A partir de então, diversas tecnologias irão investir sobre o corpo, a saúde, os modos de vestimenta, alimentação e moradia, as condições de vida, enfim, irão investir sobre todo o espaço existencial (FOUCAULT, 1993), qualificando, medindo, avaliando e hierarquizando. Segundo Foucault (1988, p. 134), nesse momento

o homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo do controle do saber e de intervenção do poder.

O poder sobre a vida, o investimento, a valorização e a gestão distributiva sobre o corpo vivo foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Além de preservar a saúde da classe dominante, era preciso proporcionar condições melhores de vida e de saúde para garantir a produtividade no trabalho e evitar revoltas (SINGER *et al.*, 1978).

Desse modo, a medicalização da sociedade, no século XIX, constitui-se pela assistência médica à população pobre, pelo controle da força de trabalho por meio da saúde e pelo esquadramento da saúde pública. Um poder dessa natureza (que se encarrega da vida) tem necessidade de mecanismos contínuos de controle e regulação, opera, portanto, de forma essencialmente normalizadora (FOUCAULT, 1993).

Com o biopoder, o biológico adentra o campo político e o controle do saber constitui-se em estratégias de poder. Diferentemente do poder disciplinar, cujo princípio geral era representado pelo modelo do *Panopticon*⁸³, no qual prevalecia o regime individual disciplinar, o biopoder tinha como função gerir e controlar tudo aquilo que era múltiplo, a população não mais em espaço vigiado e fechado, mas em espaço aberto (MAIA, 2003). Este é um modo de poder que se forma, por volta da segunda metade do século XVIII, centrado no corpo espécie, na regulação da vida. Esta é uma forma de poder que tinha como preocupação questões relativas à proliferação da sociedade, natalidade, saúde, longevidade, em suma, tinha os processos biológicos do ser humano como suporte. Sendo assim, todos esses processos sofrem intervenções e controles reguladores e é o que Foucault chama de uma biopolítica da população (FOUCAULT, 1993).

Apesar do problema da população surgir a partir do século XVI como problema político, segundo Foucault (1993), a vida como objeto da polícia e o poder sobre a vida, se concretizará mesmo, apenas no século XVIII. A partir desse momento, o modo de vinculação entre polícia e governamentalidade se baseará na nova racionalidade – a Biopolítica. A partir da época clássica, o gerir a vida passa a ser o centro da questão de poder com o objetivo de controlar os corpos da população, sendo as noções de Anatomia-Política e Biopolítica técnicas desse poder, utilizadas pelas diversas instituições da sociedade.

É importante compreender que o poder, conforme mostrou Foucault (2007b), não é um fenômeno de dominação que um indivíduo exerce sobre o outro; não é algo que se divide entre aqueles que detêm o poder. O poder é um fenômeno que circula; não está localizado em algum lugar; não é posse de alguém; não pode ser apropriado como um bem ou uma riqueza. Conforme as palavras deste autor: “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre

⁸³ *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior (MAIA, 2003).

centros de transmissão.” (FOUCAULT, 2007b, p. 183). O indivíduo não é o alvo que o poder golpeia, ou se aplica de modo a submetê-lo e esfaçalhá-lo; o indivíduo é efeito do poder.

O Higienismo e o Eugenismo foram facetas importantes da medicalização do social, a partir das quais houve o exercício do poder sobre os corpos e sobre a vida, essenciais no desenvolvimento do capitalismo industrial. Esses discursos baseados no conhecimento científico da época (final do século XIX) procuraram atacar os problemas de ordem sanitária, higiênica e social, com medidas profiláticas, curativas, de isolamento, de qualificação, exclusão e medição. Para isso, foi necessário medicalizar os comportamentos, os discursos, os desejos, a questão moral etc. A grande medicina do século XIX surge da preocupação e da organização de uma política de saúde e de uma consideração das doenças como problemas político e econômico, colocados às coletividades, como objetivo geral, devendo ser, como tal, resolvidos em conjunto (FOUCAULT, 2007b).

Originada no século XVIII, Foucault (2007b) ressalta que a iniciativa, o controle e a organização dessa política, que ele nomeou com o termo **noso-política**, não podem ser entendidos como um encargo apenas do aparelho de Estado, mas que se encontravam espalhados por todo o corpo social – grupos religiosos, sociedades científicas, associações de socorro e beneficência. Todas essas entidades desenvolveram políticas de saúde e se encarregaram de diversos meios para resolver problemas médicos. As características dessa noso-política do século XVIII que se difunde pela Europa são: a medicalização da infância e da família e o funcionamento da Medicina por meio da higiene como instância de controle social. A organização da família ou do complexo família-filhos foi a instância primeira da medicalização dos indivíduos. Novas regras foram codificadas acerca da relação entre pais e filhos, segundo as quais se redimensionaram as obrigações de ordem física, de amamentação, de vestuário, de exercícios físicos. O que se pretende resguardar dessa nova ordem médica familiar é o corpo da criança, como matriz do adulto que se tornaria.

Assim, a família torna-se, a partir do fim do século XVIII, o agente mais constante de medicalização, com leis morais essenciais a serem cumpridas, constituídas pela limpeza, saúde e validez do corpo, assim como também pela purificação, limpidez e ventilação do espaço. Essas regras morais familiares compõem-se, ainda, da distribuição dos indivíduos, dos lugares, dos leitos e dos utensílios de acordo com a norma médica. A higiene torna-se o grande regime a partir do qual os médicos procuram fazer desaparecer os surtos epidêmicos, baixar a taxa de mortalidade, aumentar a média de vida. Esta prática médica, pela via da higienização, implica uma série de intervenções autoritárias e de medidas de controle sobre o espaço urbano e sobre os indivíduos.

Nesse processo, configura-se uma posição politicamente privilegiada do médico na sociedade que, por intermédio da Medicina como técnica geral de saúde, ocupa lugar de destaque na administração e no funcionamento do poder. Nesse sentido, o médico se beneficia de excesso de poder, desde o século XVIII. Assim, a partir desse período, lhe é conferido o *status* de perito e conselheiro na observação, correção, melhoramento do corpo social e na manutenção permanente de seu estado de saúde (FOUCAULT, 2007b).

No século XVIII, afirma Foucault (2007b), é a função de higienista do médico que lhe assegura posição política privilegiada na sociedade. No século XIX, essa posição passa a ser também econômica e socialmente privilegiada. Todas essas questões marcam a política de saúde que se desenvolve no século XIX – “[...] que, entretanto não se pode compreender abstraindo-se este elemento central, formado no século XVIII: a família medicalizada-medicalizante” (FOUCAULT, 2007b, p. 201). As mulheres e as crianças foram os principais alvos da Medicina Social na passagem do século XIX para o século XX (ROSEN, 1994). A preocupação girava em torno de questões higiênicas, prevenção de doenças, nutrição e cuidados pré-natais. Lutava-se contra a mortalidade infantil, por meio de medidas que fizessem as pessoas terem um melhor nascimento, um melhor crescimento e instruções sobre como cuidar e fazer isso acontecer.

Com o desenvolvimento da Medicina, em decorrência das descobertas da Bacteriologia e outras áreas, impõe-se uma nova forma de entender a doença. Nesse sentido, foram fundamentais, para o desenvolvimento da Medicina Social, as descobertas no campo da Bacteriologia (desenvolvidas por Pasteur, Koch e seus colaboradores) e outras descobertas que se seguiram como a introdução do método anti-séptico e anestésico; a invenção do raio-X; as descobertas da etiologia de doenças como febre amarela e malária; a distinção da imunização ativa da passiva; a criação de vacinas profiláticas e soros imunes; a criação de remédios para algumas doenças, como sífilis, por exemplo (ROSEN, 1994; SINGER *et al.*, 1978). Com base nessas descobertas, os médicos puderam enfrentar os problemas sanitários, higiênicos e sociais com propostas mais intensas de intervenção na vida das pessoas e da sociedade como um todo.

Reforçam-se nesse sentido, as medidas de caráter de responsabilidade individual e familiar contra principalmente as altas taxas de morbimortalidade. Se por um lado as famílias operárias passam a ser responsabilizadas pela morbidade e mortalidade, por outro, a classe dominante assume uma função humanitária e filantrópica – “educar, esclarecer, civilizar enfim esses “novos bárbaros” cuja ignorância e incúria seriam a própria causa de sua vitimação.” (LIMA, 1985, p. 85). Além do mais, não era apenas o proletariado que era

atingido pelos problemas de saúde decorrentes da Revolução Industrial. Conforme explicam Singer *et al.* (1978), a classe dominante não estava imune às doenças, sendo preciso garantir a produtividade conservando a saúde do proletariado e evitando revoltas.

Com o intuito de preservar as vidas infantis, foram criados diversos programas sociais de incentivo ao cuidado das crianças. Esses cuidados seguiram as mesmas linhas gerais nas comunidades européias e americanas, na passagem do século XIX para o XX (ROSEN, 1994). Surgem, então, inúmeras ações voltadas para a saúde dos bebês e das crianças sadias como visitas sanitárias, publicação de obras sobre cuidados materno-infantis, organização de estações de leite, criação de clínicas de consulta infantil, programas e prêmios relativos à vida infantil.

Outro passo importante se deu na França, em 1860, quando o médico Alfred Caron criou a *Puericulture*, um ramo especial da Higiene voltado para a saúde das crianças (ROSEN, 1994). Desse movimento percebe-se a conexão entre o bem-estar maternal e infantil, o que provocou o surgimento de iniciativas que direcionaram o olhar médico para os cuidados pré-natais. Todo esse movimento de cuidado com a mãe e a criança tem, na análise de Rosen (1994), raízes profundas nos abusos da industrialização.

Esse cuidado com as mães e as crianças encontrou paralelo no desenvolvimento da saúde escolar destas últimas. Lima (1985) afirma que a saúde escolar foi introduzida a partir da interseção de três doutrinas: da Polícia Médica (inspeção), do Sanitarismo (prescrição de salubridade) e da Puericultura (difusão de regras de bem viver e melhor adequação pedagógica aos infantes). Essa saúde escolar, ou mais precisamente higiene escolar, se institucionalizou a partir de 1880 e explodiu no início do século XX, na Europa, EUA, Japão, América Latina e Austrália (LIMA, 1985). No Brasil, a institucionalização da higiene escolar foi fortemente influenciada pelo modelo médico-higienista, sobretudo francês, sobre higiene escolar, que se refletiu nas elaborações das teses médicas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro na Corte Imperial (GONDRA, 2004).

Para compreender a institucionalização da higiene escolar no Brasil, é necessário visualizá-la no âmbito da corrente higienista desenvolvida no país, que por sua vez, vincula-se necessariamente à constituição do campo da Medicina brasileira, ao estado de saúde da população, a sua relação com os interesses econômicos e sociais e à educação transformada em objeto de medicalização.

O corpo era objeto e produto a ser transformado. Nas palavras de Lima (1985, p. 101, grifo nosso) “é ele que é a imagem viva do “decaimento moral da raça” que cumpre ser transformado, **eugenizado**.” Estando o corpo confinado à escola, caberia transformá-la e por

intermédio dela transformar o corpo e também a alma.⁸⁴ Para isso, era preciso primeiro transformar as pessoas da escola, os prédios escolares, os lugares externos, os tempos escolares, a própria Pedagogia, de modo que todos e tudo fossem higienizados, tornando-se civilizados (GONDRA; ROCHA, 2002; GONDRA, 2003, 2004; LIMA, 1985; ROCHA, 2005). Que novo saber era esse, que transformaria a escola, os sujeitos, a cidade? A Higiene assumiu essa tarefa e fez da Pedagogia a sua interlocutora (LIMA, 1985). A Higiene se institucionalizou na escola de acordo com a ordem médica, intervindo na transformação da arquitetura, controle do tempo, das mais diversas ações como vigilância sanitária, serviços médicos, impressos e também por meio da constituição de disciplinas escolares para docentes, crianças e adolescentes.

Para entendimento da inserção da racionalidade médica na escola, uma das primeiras e importantes questões a serem salientadas diz respeito à formação da identidade profissional médica. Na sociedade brasileira, os médicos foram os primeiros a se organizar institucionalmente e a construir uma identidade profissional. Alguns fatos concorreram para a legitimação do discurso médico no Brasil, e, conseqüentemente, para o fortalecimento desses profissionais como proprietários de um determinado saber, baseado na razão científica. Conforme explica Gondra (2003), na luta a favor dessa legitimação, os médicos estabeleceram uma frente de combate a outros tipos de conhecimento que não eram baseados na razão científica, como homeopatia, helvética, medicina dita oriental. O objetivo era colocar essas práticas no campo da ilegitimidade, transformando-as em práticas charlatãs. Outras duas armas usadas nesse combate foram: a criação, em 1929, da Sociedade Médica, fundada no Rio de Janeiro, e a construção da escolarização médica, como modo de se assegurar o exercício profissional, com criação de curso de formação escolar na área médica no Rio de Janeiro e na Bahia (GONDRA, 2004). Tudo isso garantiu ao médico o reconhecimento como profissional detentor de um saber científico, legitimando-o ao exercício do fazer médico.

Segundo Schwarcz (1993), as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia foram as principais instituições que formaram esses intelectuais, com diferenças de formação e de temas problematizados. Enquanto na Bahia os médicos direcionaram-se mais para os estudos de perícia legal, alienação e doença mental, os médicos do Rio de Janeiro abarcaram, em suas análises e intervenções, a higiene pública e o combate das doenças

⁸⁴ Ao utilizarmos a expressão **alma** não nos referimos ao sentido metafísico; o sentido utilizado é usado para denotar a transformação que acontece ao homem em sua totalidade: corpo, desejo, comportamentos, sensibilidades etc.

epidêmicas. Apesar das diferenças, “a eugenia é um jargão comum às duas escolas nos anos 20, mas seu uso é de certa forma diverso e contextual.” (SCHWARCZ, 1993, 236).

O movimento da saúde pública revelou um ímpeto considerável no eixo Rio-São Paulo, pouco avançando além desse eixo (CASTRO-SANTOS, 1998)⁸⁵. Na capital federal, o primeiro momento do movimento sanitaria, motivado, segundo Hochman (1998), pela necessidade de livrar o Brasil dos prejuízos do comércio exterior, causado pelas péssimas condições sanitárias, concentrou-se no saneamento urbano e no combate de epidemias de febre amarela, peste e varíola. Devido à mesma lógica econômica (somada à ênfase na política de imigração), ações de saneamento, precedendo os esforços realizados na capital federal, foram desenvolvidas na capital de São Paulo e em Santos (HOCHMAN, 1998). Nessas cidades houve um grande esforço de intervenção médica, pois estas, no último quartel do século XIX, cresceram e tornaram-se locais onde se concentravam problemas de ordem sanitária e higiênica, de desvios de comportamento, de doenças, de problemas sociais e de saúde de toda ordem.

Diante dessa realidade, os médicos higienistas conceberam-se como os profissionais capazes de orientar e organizar a nação, assim como também, ajustaram-se às mais diferenciadas demandas de reordenação social que existia no país (HERSCHMANN, 1994; GONDRA, 2003). Os intelectuais médicos, juntamente com os engenheiros e educadores, entenderam que era preciso implementar no Brasil uma racionalidade que correspondia às transformações sociais e econômicas vividas na Europa no final do século XIX, que se corporificariam às reformas sanitárias, arquitetônicas e educacionais realizadas (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994). No final do século XIX, esses especialistas aliaram-se ao Estado Republicano, com o objetivo de normatizar a vida familiar e social do país, o que se fez a partir de uma intensa e autoritária intervenção social.

Essa intervenção social guiada pela racionalidade médica por meio da higienização e sanitarismo visava a um efeito moral e normatizador sobre a sociedade, por intermédio das diversas instituições, inclusive da escola. Para compreender esse processo que relacionou o discurso da razão médica com o processo educacional, consideramos muito importante neste trabalho, levar em conta as elaborações brasileiras médico-higienistas referentes à escola⁸⁶, que foram desenvolvidas no século XIX. Esta análise ajuda a

⁸⁵ “Só na década de 20 houve progresso do movimento reformista na Bahia, mas aí, graças à intervenção do governo federal e, em segundo plano, à ação sanitária da Fundação Rockefeller.” (CASTRO-SANTOS, 1998, p. 01).

⁸⁶ Nossa análise foi feita a partir dos trabalhos de Gondra (2003, 2004).

compreender elementos fundamentais que orientaram a institucionalização da higiene escolar e serviram de orientação para a inserção das disciplinas Higiene e Biologia Educacional e outros elementos biológicos no currículo do Ensino Normal.

A partir das teses e escritas dos médicos oitocentistas (1880 a 1890), o trabalho de Gondra (2004) nos permite compreender como a educação compareceu dentro do projeto da corporação médica brasileira. Ao fazer da educação um objeto de medicalização, esses médicos construíram, a partir da Higiene, as diretrizes fundamentais a serem seguidas pela escola no combate às doenças, aos vícios, aos hábitos não-higiênicos, à prostituição, aos problemas causados pela falta de saneamento básico, às epidemias, endemias, à mortalidade infantil, à alimentação precária, aos corpos defeituosos; enfim, um modelo de escolarização baseado no modelo médico-higiênico que ajudasse na produção de uma regeneração social.

Essa nova organização escolar visava à fundação de uma nova sociedade, livre da ignorância, da barbárie, da desordem, da dispersão, da degeneração, baseada nos modelos iluministas e modernos de formação de homens e mulheres. Assim, a higiene escolar e pedagógica, calcada na razão médica, forneceria um novo modelo de organização da escola em benefício da nova ordem que se queria estabelecer. Esse modelo higiênico de organização escolar contemplava uma ampla gama de questões como o problema da localização das escolas, de um lugar próprio e específico para seu funcionamento, assim como, problemas relacionados à alimentação, ao tempo escolar, ao ingresso dos alunos, às excreções corporais, ao banho, ao sono, ao vestuário, à percepção, à inteligência, à modelação corporal e à modelação moral.

A educação, modelada pela Higiene, era considerada um instrumento para instaurar uma nova era. Assim, os espaços e mobiliários escolares tornaram-se questão de saúde, devido tanto ao seu estado de salubridade/insalubridade, quanto ao seu potencial de causar doenças, vícios, defeitos e anomalias nas crianças. A Higiene e a higienização das escolas deveriam abarcar também a profilaxia das doenças, a regulamentação de medidas contra doenças transmissíveis, a vigilância médica quanto às doenças infecciosas, contagiosas, as diáteses herdadas ou adquiridas, os serviços médicos de inspeção. Nesse modelo, o corpo deveria praticar exercícios físicos, música e canto com intuito de fortalecimento, robustez, formação de uma boa moral e sabedoria, com o objetivo final de produzir um corpo modelado, higienizado, eugenizado. Portanto, havia uma função dupla na ampla contemplação da higiene escolar: instruir e moralizar.

Nas teses dos médicos oitocentistas, Gondra (2004) identifica o uso do argumento de autoridade, praticado pelos médicos, ao citarem grandes personagens da história da

humanidade e autores contemporâneos, especialmente os franceses. “Nesse sentido, mais do que autores individualmente, a autoridade é dada pelo país adotado como modelo e pela ciência dele originária, possibilitando desse modo, a partilha de um ideal de Estado e de ciência igualmente modernos.” (GONDRA, 2004, p. 157). O modelo francês usado na escrita das teses, ao mesmo tempo em que representa um campo científico de poder, como estratégia, unifica os discursos, provocando a produção de uma identificação daqueles que pertencem à ordem médica e, ao mesmo tempo, a exclusão daqueles que estão fora dela. Por ser um discurso já legitimado, se torna eficaz para a modelação do discurso escolar que se quer implantar, de modo a desenvolver e a conservar as faculdades intelectuais, físicas, afetivas e morais. Este modelo é baseado no modo de classificação dos objetos no campo da Higiene e, a partir dele, uma série de regras são estabelecidas para o funcionamento da instituição escolar.

Segundo Gondra (2004) ao fazerem um diagnóstico da instituição escolar da Corte, os médicos encontram uma situação composta por inexistência e descaso. Tratava-se de reconhecer um país atrasado, inculto e defasado que, sob a ótica da Higiene, deveria ser reformado. Reforma, inclusive, da formação e da instrução do povo e que deveria acontecer por intermédio de uma educação integral. Nesse projeto médico-higienista escolar, o corpo não é entendido de forma isolada das dimensões moral e intelectual, mas integrado em uma totalidade humana mais complexa. Essa visão obriga os médicos a darem conta daquilo que é próprio do corpo e daquilo que está situado na fronteira com outros saberes, especialmente vinculados à moral e à inteligência humanas. A intervenção no corpo é modulada a partir de três argumentos: prevenir, curar e corrigir. A prevenção visava impedir o aparecimento de defeitos e ao mesmo tempo instaurar corpos modelares. A intervenção baseada na cura e na correção visava a uma educação física dirigida a uma população doente, fraca e viciada.

A dimensão intelectual articulada às dimensões físicas e morais, opunha-se à concepção inatista da inteligência (GONDRA, 2004). O discurso apontava para a educação escolar como uma forma de promover e provocar o desenvolvimento da inteligência, que seria desenvolvida com o exercício do cérebro. O resultado seria a produção de um conjunto de habilidades tipicamente humanas, que, para serem desenvolvidas, deveriam seguir o discurso e as orientações da Medicina. Os médicos, ao perceberem a importância dessa dimensão, depararam com um quadro extremamente negativo de desenvolvimento intelectual na Corte. A escola deveria reverter essa situação, pois a inteligência entendida como algo plástico e moldável deveria ser construída estrategicamente, segundo os médicos, por meio da instrução e da escolarização, orientadas pelo método experimental. A potencialidade natural da

inteligência era entendida como algo comum a todos os seres humanos, embora precisasse ser higienicamente estimulada para ser desenvolvida. A oferta desigual de oportunidades educacionais acabou produzindo diferenças nas capacidades intelectuais, o que acabou legitimando a construção das desigualdades intelectuais.

Para completar uma educação integral, os discursos médico-higiênicos tratam da questão moral vinculada aos princípios católicos (GONDRA, 2004). A essa moral subordinam-se outros modos de intervenção que focalizam os comportamentos e as práticas sexuais dos educandos, a formação do caráter e estratégias de disciplinamento. Os médicos-higienistas fundamentam seu discurso na idéia de crise moral vivida e produzida pela sociedade do progresso material. Essa crise tornava-se visível a partir da depravação dos costumes, caracterizada pela prostituição, perversão sexual, masturbação, ateísmo, inveja, corrupção etc. Portanto, era preciso haver uma revolução que reformasse os costumes, os quais, segundo a racionalidade médica, deveriam ser construídos e guiados por uma educação moral.

O modelo médico-higienista objetivava formar a família conjugal. Nesse sentido, a família era colocada como o núcleo higiênico e higienizador. Caberia aos professores formar uma juventude sadia, elegante e graciosa, pronta para o casamento e a maternidade. Sobretudo, foi creditado à mulher um dos mais importantes papéis a serem desempenhados no âmbito educacional: formar novas gerações, segundo o modelo prescrito pelos médicos. Na verdade, a formação da mulher deveria abranger, segundo a racionalidade médico-higiênica, o seu desempenho como educadora, mãe, mulher e esposa. “A mudança de paradigma no modelo escolar e na profissão docente se encontrava ancorada na necessidade de reformar os costumes.” (GONDRA, 2004, p. 461).

A produção médica brasileira acerca do modelo escolar, mesmo que tenha sido influenciada pelo modelo francês, levando em conta os imperativos locais, climáticos e das funções orgânicas, buscou legitimar um discurso médico-higienista próprio. Gondra (2004) chama a atenção para a institucionalização de um projeto nacional, ou pelo menos, regional de escolarização, contrariando a tese generalizada de cópia dos modelos estrangeiros.

Em um estudo sobre a organização escolar, de acordo com a racionalidade médica, Gondra e Rocha (2002) afirmam que o modelo escolar higiênico constituiu um traço da ordem médica que garantia legitimidade a esses profissionais. Desse modo, afirmam que, antes de ser uma simples decorrência dos acontecimentos da ordem social, são parte integrante, estratégica, calculada do campo médico, que vê na educação um modo de manter e expandir sua ação legitimada sobre os indivíduos e a sociedade.

Vale lembrar, adverte Gondra (2004), que a racionalidade médica não se restringe ao projeto escolar e que ela não é lugar de consenso, mas que há disputas perceptíveis em relação ao modelo escolar. A ciência adquire papel primordial e estratégico no campo da legitimidade profissional, ultrapassando as fronteiras da Medicina, para alcançar o campo da Arquitetura, da Imprensa, da Política, da Literatura, da Economia, da urbanização e da religião. Ao trabalhar com os discursos médicos oitocentistas para compreender o modelo médico-higienista que os mesmos construíram para a escola, Gondra (2004) adverte que tal projeto deve ser pensado sob o prisma da complexidade inerente a um projeto maior, o projeto civilizatório. Nesse sentido, é preciso considerar que nesses discursos que se diziam em nome da Higiene como ciência-mãe, as fronteiras disciplinares não devem ser interpretadas de forma rígida. Além disso, o jogo jogado nesse campo não se relaciona exclusivamente à economia, devendo ser pensado em relação ao projeto civilizatório ocidental (GONDRA, 2004).

Há que se considerar, portanto, a expansão conceitual do campo da Higiene. No caso que nos interessa, ela abarca a Eugenia como seu ramo específico na produção do novo homem, por meio do melhoramento da espécie humana, possibilitado pelos estudos da genética humana. Apesar de não ter havido um movimento sistematizado de Eugenia no Brasil, no período entre a segunda metade do século XIX e o início do XX, as recomendações médicas também contemplaram uma preocupação tanto com a higienização quanto com a eugenia do corpo. Essa questão é visível nas recomendações e medidas contempladas no modelo higiênico escolar que visavam prevenir doenças hereditárias e diáteses, tornar o corpo forte e robusto, a partir de medidas que antecederiam a gestação e o nascimento e, a partir também, da crença na transmissão dos caracteres adquiridos. Nessa direção, as recomendações indicavam uma higienização que no fundo significava uma eugenia do casal, por intermédio de uma concepção sadia e modificação de comportamentos e ações com vistas a produzir um indivíduo eugenizado.

Tanto os higienistas quanto os eugenistas estavam preocupados com a constituição da raça brasileira, em seus aspectos moral, intelectual e físico. Apesar de serem movimentos com fundamentações científicas diferentes, esses movimentos andaram juntos nessa trajetória e confundiram suas fronteiras, entre um discurso e outro. Além do mais, no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, a questão relacionada à transmissão dos caracteres adquiridos não estava clara. Esse período coincide com a redescoberta da teoria mendeliana sobre hereditariedade, em 1900, que desacreditava cientificamente a teoria da transmissão dos caracteres adquiridos. No entanto, a teoria lamarckista continuava ainda a

gozar de grande prestígio no meio intelectual. Na mesma esteira, aspectos congênitos e genéticos de determinadas doenças eram entendidos do mesmo modo. Em decorrência dessa confusão de fronteiras, higienizar foi concebido, no Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, como um modo de eugenizar e vice-versa.

Há que se considerar ainda que é extremamente amplo o leque de discursos e medidas eugênicas. Queremos dizer que alguns discursos poderiam contemplar a Eugenia com vistas apenas para questões relacionadas às doenças (mentais ou fisiológicas), mas existiram discursos que foram extremamente radicais e relacionaram essas doenças com uma possível hierarquia racial. Conforme procuramos mostrar no Capítulo 1 desta tese, a questão racial era premente nesse período e estava relacionada com o atraso da nação brasileira. Portanto, juntamente com as doenças, comportamentos desviantes, inteligência e outros atributos, mesmo antes da institucionalização do movimento eugenista brasileiro, a raça foi alvo da racionalidade médica, que adentrou as instituições escolares sob o signo da higienização racial em prol da construção de um novo indivíduo brasileiro.

A questão racial e a transmissão dos caracteres adquiridos não eram questões unânimes entre os higienistas e os eugenistas. Devemos frisar que, nesse período, as fronteiras entre Higiene e Eugenia não eram nítidas, provocando, por vezes, confusão teórica no que dizia respeito ao ponto onde começava e onde terminava o raio de ação de uma e de outra ciência. O certo é que havia um esforço para se construir o brasileiro limpo, saudável, robusto, sem anomalias ou defeitos físicos e mentais, ou seja, um indivíduo higienizado e ao mesmo tempo eugenizado. Podemos dizer que, nesse momento, deu-se o fenômeno, denominado por Stepan (2005) de proto-eugenia, direcionado às famílias brasileiras. Em outras palavras, sob o manto da Higiene, implicitamente, o saber eugênico também participou da construção dessa nova ordem que se queria instaurar de acordo com a racionalidade médica.

2.1.2 A Inserção da Higiene na Formação Docente

A organização da escola, de acordo com a nova ordem médico-higiênica, exigia esforços de preparação, convencimento e formação do pessoal escolar. Além do mais, exigia também que o Estado tivesse uma importante participação no sentido de ajudar a garantir o processo de reformulação escolar, tendo em vista o modo como a ordem médico-higiênica concebia a Escola. Diversas foram as estratégias intervencionistas usadas pelos médicos higienistas frente a essa causa, sendo as mais importantes: a construção e reconstrução dos prédios escolares, a inserção da Higiene na formação docente por meio do currículo,

publicações para professores e alunos sobre Higiene, serviço médico e fiscalizações dos serviços escolares. Ademais, se levarmos em conta que pais e mestres eram os principais alvos da prescrição médica (GONDRA, 2003), a proposta de inserir a Higiene como uma disciplina na formação docente era fundamental para a inserção do modelo higiênico-pedagógico que se queria implantar nas escolas desde a segunda metade do século XIX.

Todo esse aparato escolar que se almejou construir precisa ser considerado, tendo em vista o projeto de construção de um novo homem, segundo os princípios da modernidade e da civilidade, dentro das quais a Higiene era uma grande estratégia. Nesse sentido, conforme expõe Veiga (2003, p. 400), “mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade”, sendo que as cidades foram palco de tensões entre uma perspectiva de auto-regulação e uma perspectiva de transgressão.

Segundo Chalhoub (1996), em fins do século XIX, as classes pobres passaram a ser vistas como perigo, não apenas pela possibilidade de perturbação da ordem pública e organização do trabalho, mas, principalmente pelo perigo do contágio. Desse modo, os pobres passaram a ser vistos pela metáfora da doença contagiosa, que continuaria a ser reproduzida nas crianças pobres. Tal perigo também abarcava os hábitos e os vícios, problemas esses que para serem resolvidos dependiam da coibição dos maus hábitos do não-trabalho dos adultos e do cuidado com a educação das crianças. Portanto, esse novo projeto, também implicava a normatização das condutas, dos valores e dos hábitos de um modo geral.

Reformar o urbano e reformar a escola tornou-se necessário para evitar o contágio de doenças e de valores inadequados, para criar novas atitudes, novos valores, novos costumes e controlar as revoltas que, por ventura, surgissem contra a nova racionalidade e contra a ordem estabelecida. Segundo Veiga (2003), as cidades precisavam se tornar o lugar do trabalho, mas também do culto à pátria, do culto ao belo, da harmonia e da ordem. Grandes reformas foram empreendidas nas grandes cidades brasileiras com vistas a ordenar o espaço urbano, disciplinar seus habitantes e regular sua circulação. No tocante a Minas Gerais, a capital mineira representava um caso particular, pois precisava ser construída e não reformada. Com o projeto de construção da cidade de Belo Horizonte pretendia-se introduzir Minas nos auspícios da modernidade (VEIGA, 2003; FARIA FILHO, 2000; VAGO, 2002), para os quais foi fundamental o papel desempenhado pela educação.

A Higiene foi importante, na construção de novos espaços, de novos indivíduos, de novos corpos que deveriam freqüentar a cidade mineira, símbolo da modernidade. O projeto da cidade foi pensado segundo os princípios da Higiene coletiva, os quais impunham ruas e avenidas largas, ventilação, boa circulação, iluminação (VAGO, 2002). A cidade foi

não apenas higienizada, mas também construída segundo uma nova estética, com arquiteturas grandiosas e formosas (VEIGA, 2003). Uma nova cultura urbana precisava ser instaurada na cidade inventada, moderna e higiênica, e, conseqüentemente civilizada. No entanto, tudo isso precisava ser construído. Daí, a importância crucial da educação na ordenação dos novos tempos, espaços, corpos, na normatização da vida social e na reforma do povo.

Os sujeitos precisavam ser completamente transformados, pois os habitantes eram vistos como gente da pior espécie. O povo era classificado pela comissão de construção da cidade de Belo Horizonte, como feio, doente, torto, ignorante, vadio, baderneiro, de péssima reputação e valores duvidosos (VEIGA⁸⁷, 1997 *apud* VAGO, 2002). Reformar esse povo tornava-se crucial, uma vez que este apresentava uma grande heterogeneidade cultural, social e racial. Além disso, apresentava também diferenciações quanto à inserção social, pois enquanto uns eram relacionados com o trabalho digno, outros eram relacionados com o crime (FARIA FILHO, 2000). A homogeneização cultural foi a resposta elaborada pelas elites com vistas a um maior controle dos pobres e trabalhadores. Nesse projeto, dividindo espaço com projetos de repressão em geral, ocupando lugar de destaque, estava a educação (FARIA FILHO, 2000).

Todas essas questões ligam-se necessariamente à incorporação de todos aos novos preceitos sociais, políticos e culturais. Em outras palavras, com o advento da república, o cenário é alterado substancialmente e sua concretização “[...] somente se realizaria com a elaboração da unidade nacional, [...] isso implicava a necessidade de romper com a inserção aleatória, desorganizada e rebelde das pessoas na sociedade.” (VEIGA, 2003, p. 404). A educação era entendida como o fenômeno capaz de promover a regeneração, a moralização, o disciplinamento, a unificação das diferenças. Diante desse quadro, afirma Veiga (2003), tornou-se um desafio para as elites tanto a expansão das escolas quanto as formas dessa expansão.

De acordo com os princípios da modernidade e da civilidade, era preciso um sistema educacional que promovesse mudanças nos corpos que habitavam a nova cidade e em seus costumes. Diversas estratégias foram elaboradas para se alcançar tal meta como a reforma da instrução pública no Estado, a construção de prédios escolares, as reformas no Ensino Normal, a criação de uma escola normal modelo na capital mineira recém-inaugurada.

⁸⁷ VEIGA, Cynthia Greive. *Projetos urbanos e projetos escolares: uma aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1997. Digitado.

A Reforma de 1906⁸⁸ é considerada um marco importantíssimo na instauração de uma nova forma escolar que visava à formação de cidadãos, ao controle da população e à homogeneização cultural, por intermédio de uma educação integral, segundo a concepção *spenceriana* de educação intelectual, moral e física.

Com essa reforma, afirmava-se uma nova racionalidade no tempo, espaços escolares e sujeitos escolares, por meio de um maior controle docente, de construção de espaço próprio e adequado para o ensino em substituição às escolas isoladas e da reforma na formação dos professores. Uma das grandes questões acerca da afirmação da escola no início do século XX refere-se à construção dos grupos escolares. Como bem o demonstrou Faria Filho,

[...] a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempo ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Os grupos escolares faziam parte da visibilidade moderna que se queria dar à nova cidade mineira. Havia um movimento de identificação da escola com o movimento de racionalização social, pois ambos pareciam “[...] objetivados no crescente parcelamento e controle do tempo e das atividades, dentre outros elementos, por um lado, e da construção de espaços regular e higienicamente projetados por outro.” (FARIA FILHO, 2000, p. 33).

A nova racionalidade escolar e urbana foi sobretudo imposta pela crescente higienização dos lugares, tempos e sujeitos. Diante disso, podemos dizer que a cultura escolar, em Belo Horizonte, foi fortemente influenciada pelos preceitos médico-higienistas de outros países. Segundo Vago (2002), no campo específico da Higiene escolar havia uma bibliografia de origem francesa disponível, por ocasião da Reforma de 1906. Este autor afirma que há fortes evidências de que principalmente duas obras francesas influenciaram a institucionalização da nova forma escolar, notadamente a construção dos grupos escolares, na cidade de Belo horizonte, no início do século. *Hygiene Scolaire* é uma dessas obras escrita por

⁸⁸ Sobre a instrução pública em Minas Gerais no início do século XX, Cf. Vago (2002); Faria Filho (2000); Veiga (2003).

A. Riant e a outra *L'Hygiène a L'école – Pédagogie Scientifique* escrita por A. Collineau⁸⁹, ambos médicos, franceses e professores de escolas normais na França⁹⁰.

Nessa cultura escolar que se desejava construir, a atuação do professor era estratégica na implementação dessa nova ordem, na normatização das condutas, tempos e corpos. Conseqüentemente, a formação do professor primário era medida fundamental. Na província de Minas Gerais, antes, portanto, da construção da cidade de Belo Horizonte, já figurava uma preocupação com a formação dos professores primários⁹¹, haja vista a existência de sete escolas normais, nas cidades de Ouro Preto, Diamantina, Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba, Campanha e São João Del Rei, criadas entre 1840 e 1880 (ARAÚJO, 2008).

No entanto, a intervenção médico-higienista no currículo de formação dos professores não data desse período inicial de criação das escolas normais no estado, mas do período em que se iniciaram os debates acerca da construção da nova capital mineira. Cinquenta e dois anos após o funcionamento da primeira escola normal, no estado de Minas Gerais, a inserção da Higiene se concretizou, no ano de 1892, vinculada às ciências naturais e, assim, permaneceu até o ano de 1916 (QUADROS 32-55, ANEXO A). Sua inserção foi pensada tendo em vista o projeto de modernidade, civilidade e cidadania que se queria implantar no estado, simbolizada pela construção da cidade de Belo Horizonte.

No início do século XX, a ênfase nos conteúdos higiênicos na formação do(a) professor(a) primário(a) foi centrada na higiene dos espaços, do corpo, do meio ambiente e da alimentação, conforme podemos ver no QUADRO 2. O projeto da higiene escolar, nesse período, ultrapassava os cuidados referentes à preservação da saúde, frente às moléstias transmissíveis, para incutir hábitos higiênicos referentes aos costumes, práticas corporais, valores morais e sensibilidades. Estava, portanto, de acordo com aquilo que se esperava da professora na construção de novos corpos, de novos sujeitos, de novas práticas que habitassem a cidade recém-construída, que ocupassem os grupos escolares, dando ênfase e

⁸⁹ Riant, A. *hygiène scolaire: influence de l'école sur La santé dès enfants*. 6. ed. Paris: Librairie Hachette et Cie., 1882; COLLINEAU, A. *L'hygiène a l'école: pédagogie scientifique*. Paris: Librairie J.-B. Baillière et Fils, 1889.

⁹⁰ Segundo Vago (2002), A. Rian era médico da Faculdade de Paris e professor da Escola Normal de Seine, já A. Collineau era professor do Curso Normal da Sociedade para instrução Elementar na França.

⁹¹ Em 1835, o governo do Estado, com a finalidade de consolidar o sistema público de ensino, percebeu a necessidade de uma maior preparação dos professores para o exercício da profissão docente. Para atingir este objetivo, criou a Lei 13, de 28 de março de 1835, que foi também, a primeira legislação que criou uma escola normal no Estado de Minas (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2002). Esta escola foi criada na cidade de Ouro Preto, mas, somente começou a funcionar em 1840. Em 1842 ela foi fechada, e reaberta em 1846, novamente fechada em 1852 e novamente reaberta em 1870 (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2002).

visibilidade à modernidade, e, ao mesmo tempo, produzindo corpos e sujeitos, segundo a racionalidade médica úteis para o trabalho.

Todavia, se por um lado a educação seguia a racionalidade médico-higiênica na produção de novos costumes, novos corpos e valores, por outro, havia também argumentações a favor de uma educação estética, como forma de completar a educação para a civilidade (VEIGA, 2003). Os defensores de uma educação do belo argumentavam que a educação não deveria ser apenas tecnológica, física e moral, mas deveria também contemplar a formação das sensibilidades. Balizada sempre pela educação da razão e da sensibilidade, a aprendizagem deveria ultrapassar o ler, o escrever, o contar e o fazer, para atingir a educação para o belo, pois a contemplação que poderia se dar pela arquitetura, pela dança, pelo canto, pela música, pelo teatro, pela literatura, pelos trabalhos manuais e por tudo aquilo que fosse capaz de produzir uma certa emoção estética, de modo que formassem um novo gosto estético, uma nova educação dos sentidos, dos sentimentos e das emoções. Desse modo, a educação estética faria parte, ou melhor, seria parte essencial para a formação integral da criança. “A combinação higiene, civilidade e estética apresenta-se como uma forma exterior, permanente, mas também vigilante da educação das crianças.” (VEIGA, 2003, p. 410).

A escola seria um lugar para instruir, preparar para o trabalho, mas também para corrigir, prevenir e moralizar. Nesse sentido, é preciso pensar na formação do professor de ensino primário e na inserção da higiene em sua formação, nas primeiras décadas do século XX, em relação à instauração de uma nova ordem urbana e escolar. Pela descrição dos conteúdos no QUADRO 2, vimos que a Higiene na formação docente foi vinculada a disciplinas como Ciências Naturais, Psicologia, Pedagogia e Ginástica. Essa aliança com várias disciplinas possibilitava sua presença em várias instâncias, saberes e lugares, tanto em relação à saúde (epidemias e endemias) quanto em relação às instâncias moral, intelectual e física. De acordo com as recomendações do XIII Congresso Internacional de Higiene de Bruxelas, em 1903, essa preservação da saúde deveria ser considerada no sentido mais amplo da fisiologia do educando e de sua capacidade intelectual, frente à capacidade fisiológica e física de cada um (LIMA, 1985). Conforme essas recomendações, deveria haver adaptação pedagógica da cultura intelectual às capacidades individuais. Na parte sanitária, deveria haver vigilância médica e sanitária das escolas no intuito de fiscalizar a salubridade dos edifícios escolares, a prevenção das moléstias transmissíveis, a verificação periódica e frequente do crescimento físico e intelectual das crianças, o culto racional do corpo e orientação sanitária da criança.

QUADRO 2
Conteúdos de Higiene no Curso Normal de Minas Gerais (1892-1925)

ANO	CADEIRA/DISCIPLINA	CONTEÚDOS SOBRE HIGIENE
1892	Noções de Sciencias physicas e naturaes e agronomia	Noções de Sciencias physicas e naturaes, de physiologia, de hygiene e de hygiene escolar.
1906	Noções de Sciencias physicas e naturais	...
1906	Noções geraes de physica, chimica, historia natural e hygiene	Noções gerais de hygiene.
1910	Physica, chimica, historia natural e hygiene	Noções de hygiene.
1911	História natural e hygiene	Hygiene das habitações (o ar confinado) Hygiene das escolas (as salas de aula) Hygiene individual (o asseio corporal e os banhos, os exercícios corporaes, a gymnastica e sua utilização, o repouso e o sonno) Hygiene da alimentação (as matérias alimentícias, as bebidas alcoólicas e o alcoolismo, o fumo, as moléstias contagiosas em geral).
1914	Physica e chimica	Hygiene das habitações (o ar confinado). Hygiene das escolas Hygiene individual (o asseio corporal e a gymnastica) Hygiene da alimentação (as matérias alimentícias, as bebidas alcoólicas e o alcoolismo, o fumo, as moléstias transmissíveis).
1916	Pedagogia e Higiene	História da Educação , métodos gerais de ensino, organização e legislação escolar, psicologia infantil e hygiene, além de cuidados práticos com as crianças
1925	Psychologia infantil, pedagogia e hygiene	Noções referentes aos meios naturais e a Higiene (atmosfera, clima, solo, água) Higiene da alimentação (alimentação em geral) Higiene individual (indumentos, sono, asseio corporal, exercícios físicos e hygiene do trabalho) Higiene escolar (edifício escolar, salas de aula, anexos da escola, mobiliário escolar, desinfecção e limpeza dos locais).

Fonte: MINAS GERAIS, 1893, 1906a, b, c, 1910, 1914, 1916, 1926a⁹².

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

Serviço médico escolar, vigilância e orientação higiênica nas escolas foram feitos em Minas Gerais, mesmo que precariamente, conforme afirma Vago (2002). Segundo esse

⁹² Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892 (MINAS GERAIS, 1893); Decreto n. 1.908, de 28 de maio de 1906 (MINAS GERAIS, 1906a); Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1906b); Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1906c); Decreto n. 2.836, de 31 de maio de 1910 (MINAS GERAIS, 1910); Decreto n. 4.139, de 3 de março de 1914 (MINAS GERAIS, 1914); Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916); Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a).

autor, havia um extremo cuidado com a estética corpórea, o qual podia ser observado por meio de roupas limpas, corpos limpos, cabelos cortados, asseio e modos. Grande parte dessas tarefas era feita pelas próprias professoras que, além de orientar, intervinham também fisicamente, para o estabelecimento da ordem médico-higiênica, fornecendo roupas, calçados, cortando cabelos, fornecendo material escolar etc. Tudo isso com o auxílio da caixa escolar. Paralelamente, deu-se também a inspeção higiênica realizada pelas próprias crianças, a inspeção médica escolar dos prédios, das crianças e dos(as) professores(as) que oportunizou a presença do médico nas escolas, o serviço de profilaxia das verminoses nos estabelecimentos escolares e as conferências realizadas por médicos nas escolas (VAGO, 2002).

Em relação à saúde escolar, foram também tratadas questões relacionadas aos problemas de alimentação, fadiga escolar, e problemas de cunho eugênico, os quais deveriam ser resolvidos pela escola. Neste caso, a Eugenia é entendida por alguns médicos como parte da ciência maior: a Higiene. Conforme demonstra o médico C. Ferreira⁹³ (1909, p. 305 *apud* LIMA, 1985, p. 103) em publicação na *Imprensa Médica*, são claras as preocupações eugênicas incluídas nos discursos denominados de cunho médico-higienistas:

há outras condições mórbidas nos colegiais (que não as infecciosas) as quais chamam por igual cuidado dos poderes públicos, pois esses estados anormais procedem muitas vezes da sedentariedade escolar, das más condições do meio, sendo outras vezes o resultado de taras ou vícios dos pais [...] e esta morbidez, principalmente anemia, nevralgia, dispepsia, aumenta com o grau de estudos e o número de horas de trabalho escolar.

Diante de todos esses problemas, a população escolar foi alvo da intervenção médica para além da inserção higiênica no currículo escolar, a partir da presença física do médico na escola e de diversos programas e campanhas de ordem médico-higienista. Segundo descreve Vago (2002), a presença médica nas escolas mineiras foi legalmente instituída pela Secretaria do Interior, vinculada à Diretoria de Hygiene, órgão este também pertencente a essa secretaria. O serviço de Inspeção Médica das Escolas, criado em 1910, em Minas Gerais foi alvo de muitas críticas por parte dos médicos da Diretoria de Hygiene, que reivindicavam funcionamento adequado à prescrição da ordem médica aos escolares e ampliação do sistema para todo o estado. Sobre esta inserção, Vago (2002) afirma que esse não foi um desafio tranquilo de ser materializado pelo estado mineiro. Conforme ele explicita, a presença médica para inspeção higiênica de locais, tempos e corpos deve ser compreendida tendo em vista o

⁹³ FERREIRA, C. A inspeção médica dos colegiais: segunda parte. São Paulo. São Paulo: *Imprensa Médica*, 17 (20): 1909. p. 305-12.

que acontecia na cidade entre 1910 e 1912, relacionado à incidência de óbitos provocada pelas doenças contagiosas, como tuberculose, febre tifóide, gripe, disenteria, impaludismo, sarampo, coqueluche, difteria, varíola, lepra e elevada mortalidade (SECRETARIA DO INTERIOR⁹⁴, 1913 *apud* VAGO, 2002, p. 172). No ano de 1916, foram registradas mais doenças, como adenomicose, câncer, difteria, febre exantêmica, febre tifóide, febre paratífica, lepra, tétano, varíola (SECRETARIA DO INTERIOR⁹⁵, 1917 *apud* VAGO, 2002, p. 172). Juntou-se a isso o elevado índice de verminoses e incidência de opilação encontradas nas crianças escolares, para cujo combate foi criado na capital um Posto de *Prophylaxia* (VAGO, 2002).

Diante desses dados, o Diretor de Higiene da Secretaria do Interior de Minas Gerais, defende a importância da intervenção médica na escola, em benefício eugênico da raça (VAGO, 2002). Vago (2002, p. 178) observa que essa intervenção não era imbuída de um caráter humanitário em relação às crianças, mas “[...] o que o movia era a certeza da necessidade de produzir uma raça pura, limpa, e saudável, desejo ardente dos republicanos mineiros [...]”. O que se visava era o progresso do país com o fim das doenças, pois nesse período, o país começava a compreender que o problema do Brasil não estava ligado fatalmente à terra, ao clima, mas à ignorância, à falta de saneamento e higiene. Para alguns, raça pura, limpa e saudável significa, nesse contexto, um povo limpo de doenças hereditárias, congênitas, diáteses e vícios. Para outros, significava uma nação construída por indivíduos saudáveis e sem vícios, mas sobretudo, brancos ou branqueados⁹⁶. Pois, conforme vimos, para alguns a causa de vícios e taras devia-se ao processo de miscigenação do povo brasileiro.

Seguindo as mesmas orientações apresentadas e aprovadas no Congresso de Hygiene Escolar de Bruxelas, em 1903, conforme já aludimos, o programa de higiene escolar deveria ser realizado principalmente em Belo Horizonte e nas grandes cidades. Da capital partiriam as orientações para aplicação em todas as escolas mineiras (VAGO, 2002). Foi aprovada nesse congresso a seguinte proposta:

O congresso, considerando que a escola tem por fim aumentar o valor social do indivíduo pela cultura racional das faculdades físicas, morais e intelectuais da criança, deve compreender sob a denominação de inspeção médica e higiênica das escolas tudo quanto concerne à saúde dos escolares, não somente no sentido estrito de sua preservação contra as moléstias transmissíveis, senão também no sentido muito mais lato de sua cultura fisiológica integral e da adaptação de sua cultura intelectual à capacidade física de cada um; emite o voto que a inspeção médica e

⁹⁴ SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do Diretor de Higiene ao Secretário do Interior, 1913.

⁹⁵ SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do Diretor de Higiene ao Secretário do Interior, 1917.

⁹⁶ Cf. Capítulo 1 deste trabalho.

higiênica das escolas, por um pessoal competente, compreenda: 1º) A vigilância e a salubridade dos edifícios escolares. 2º) A profilaxia das moléstias transmissíveis. 3º) A verificação periódica e freqüente do funcionamento normal dos órgãos e do crescimento regular do organismo físico e das faculdades intelectuais da criança. 4º) A cultura racional de seu organismo físico. 5º) A adaptação, de acordo com o pedagogo, da cultura das faculdades intelectuais à capacidade física individual, e bem assim a instrução e educação sanitária da criança (MELLO⁹⁷, 1905, p. 161 *apud* LIMA, 1985, p. 102).

Para dar legitimidade e aceitação, essas proposições foram transcritas no Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, no ano de 1918, e deveriam ser enviadas a todas as escolas do Estado (VAGO, 2002). No ano de 1920, com a Lei n. 800, de 27 de setembro de 1920 que reorganizou o ensino primário, a presença médica na escola passou a ser denominada Serviço Médico Escolar, com funcionamento em todas as instituições escolares do estado (MINAS GERAIS, 1920).

A higiene escolar não era apenas para prevenir doenças e controlar o desenvolvimento fisiológico das crianças, mas também para orientar pedagogicamente o ensino. A formação docente deveria voltar-se para essa proposta. No entanto, a Higiene somente foi vinculada a uma disciplina específica do curso de formação docente em 1916, quando formou uma cadeira juntamente com a Pedagogia (QUADRO 42, ANEXO A)⁹⁸ e não mais com as disciplinas de cunho propedêutico⁹⁹.

Como explicar essa associação inicial da Higiene com as Ciências Naturais e não com matérias pedagógicas, uma vez que a proposta de um modelo higiênico escolar já existia há muitos anos? Por que era importante a vinculação da higiene ao ato de ensinar? Pensamos que essas questões devem ser analisadas de acordo com o modo pelo qual foi estruturado o currículo do Ensino Normal, que nesse período, não tinha um caráter de formação docente, mas de cunho propedêutico. Entretanto, essa disposição da Higiene no currículo não impediu que a docência desse período absorvesse esta proposta médico-higienista pedagógica. Na medida em que toda uma conjuntura escolar foi construída de acordo com o modelo higiênico, forjado pela racionalidade médica, a escola, como um todo, inseriu-se nesse projeto

⁹⁷ MELLO, F. F. de. Higiene escolar. São Paulo: *Imprensa Médica*, 13 (9), 1905. p. 161-2.

⁹⁸ De acordo com o Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916), nesta cadeira deveriam ser trabalhados os seguintes assuntos: História da Educação, Métodos Gerais de Ensino, Organização e Legislação Escolar, Psicologia Infantil e Higiene, além de cuidados práticos com as crianças. A Psicologia Infantil não constituía uma cadeira, nem muito menos uma disciplina, mas aparecia como conteúdo a ser trabalhado na disciplina Pedagogia e Higiene.

⁹⁹ Cadeiras do Ensino Normal de Minas Gerais em 1916, de acordo com o Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916): Português, Aritmética e Escrituração Mercantil, Geografia Geral e Chorographia do Brasil, Música, Desenho e Caligrafia, Costura e Trabalhos de Agulha, Trabalhos Manuais, Ginástica, Geometria e Desenho Linear, Noções de História Natural, Noções de Física e Química, História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica, Francês, **Pedagogia e Higiene**.

investindo sobre o corpo, a arquitetura, o tempo, o comportamento, o meio ambiente etc. Assim, mesmo desvinculada no currículo escrito da prática pedagógica, a disciplina Higiene no Ensino Normal, do início do século, conseguiu mobilizar a formação e a atuação docente.

Nesse sentido, é preciso também considerar que o estudante normalista tinha acesso à prática docente por meio da atuação nas escolas anexas e isoladas¹⁰⁰. Desse modo, mesmo como normalista, vivenciava e participava da intervenção médica, fiscalizando, ajudando os(as) professores(as) dessas escolas nas diversas ações e programas escolares higiênicos. Apesar das mudanças constantes, em termos de matérias escolares vivenciadas no Ensino Normal, desde 1840, nas duas primeiras décadas do século XX, predominou no currículo, uma formação que privilegiou a cultura geral, depositando na prática profissional – realizada nas escolas, anexas e isoladas, em praticamente todo o quarto ano do curso – o trabalho de exercício da profissão docente, conforme Decreto n. 2.836, de 31 de maio de 1910 (MINAS GERAIS, 1910).

Aliada a essa prática, não podemos desconsiderar a Higiene como componente de um currículo que trazia no seu conjunto disciplinas como Pedagogia (inserida desde 1870), Instrução Moral e Cívica, Música e Canto, Desenho, Trabalhos Manuais, Ginástica. A partir da década de 20, do século XX, integravam o currículo, disciplinas de Psicologia, Metodologia, Biologia, Anatomia, Fisiologia, Educação Física e Sociologia, dentre outras disciplinas voltadas para a formação geral¹⁰¹. Nesse conjunto disciplinar, implantou-se a racionalidade médico-higiênica, a partir de conceitos e práticas como retidão, limpeza, correção, controle, endireitamento, robustez, postura, saúde, aptidão, beleza estética, modelação dos corpos pela exercitação e fortalecimento, nutrição, educação dos sentidos, ordenação, exercitação da capacidade física e intelectual. Não era uma tarefa apenas de uma disciplina intitulada Higiene, mas era uma obrigação comum de um conjunto de disciplinas que, guiadas pela racionalidade científica, deveriam zelar pela higienização do corpo e dos costumes, passando pelos lugares, tempos, corpos, intelectos e pela moral.

A Higiene era, ao que parece, um princípio geral de normatização, presente em todos os lugares e tempos, e uma conduta a ser seguida e assimilada em todas as disciplinas pelo(a) normalista. Era um princípio moral, normatizador e ético, que o(a) normalista deveria impregnar ao ato de ser professor(a) na construção de corpos limpos, com toda a amplitude de

¹⁰⁰ O grupo escolar anexo foi criado pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1906b).

¹⁰¹ Sobre a organização curricular do Ensino Normal em Minas entre 1872 e 1946, Cf. ANEXO A deste trabalho.

significação que o termo alcançava, indicando a construção do indivíduo moderno, civilizado, porque higienizado e eugenizado.

De acordo com os princípios da Higiene, da Eugenia e da moralidade, esse modo de ser professor(a) abarcava uma série de requisitos que o(a) normalista deveria ter ou adquirir ao longo do curso normal, da atuação docente e, antes, na seleção para cursar as escolas normais. Apesar de serem prescrições, constavam na legislação que regulamentava o Ensino Normal, as condições necessárias para aceitação no magistério e no curso de formação. A título de exemplo, citamos: em 1906, somente poderiam ser nomeados para o exercício do magistério aqueles que provassem: “II. Moralidade e isenção de crimes. III. Isenção de molestia contagiosa e repulsiva ou que impeça por qualquer modo o exercicio perfeito do magistério.” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 163-164¹⁰²). Essas exigências deveriam ser comprovadas por atestados:

IV. Competencia profissional, intellectual e moral. [...] a moralidade por attestados de auctoridades judicarias, policiaes ou de pessoas fidedignas do domicilio do candidato; e a isenção de crimes, por folha corrida de data não excedente de tres mezes; a isenção de molestia por attestados de facultativos (MINAS GERAIS, 1906b, p. 164).

Essas exigências se repetiram ao longo dos anos na formação do professor primário¹⁰³. De acordo com o Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a, p. 168, art. 7º, alínea c), havia as seguintes exigências para matrícula: “attestado de vaccinação contra a varíola, de não sofrer molestia contagiosa e de não ter defeito physico incompativel com o magisterio”.

O que importa reter dessas prescrições é a referência ao professor como exemplo máximo de conduta moral, civilidade, corporeidade e da vigilância constante à qual ele estava submetido. No caso dos defeitos físicos, não há muita clareza quanto àquilo que caracterizaria uma incompatibilidade ao exercício do magistério. Todavia, se pensarmos nos princípios higiênicos e eugênicos que respaldaram as concepções educacionais nas primeiras décadas do século XX, poderemos compreender que se exigia não apenas uma conduta moral sem mácula, mas também um corpo que pudesse servir de exemplo, uma vez que uma das funções

¹⁰² Art. 65 do Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1906b).

¹⁰³ Por exemplo, de acordo com o Decreto n. 8.949, de 25 de janeiro de 1929 (MINAS GERAIS, 1930a, p. 233), havia as seguintes exigências para a matrícula: “attestado de vaccinação contra a variola e de que não apresenta nenhuma das molestias, anomalias e defeitos, a que se refere o art. 114, do Regulamento do Ensino Primario. Onde houver medico escolar, esses requisitos serão por elle certificados depois do necessario exame”.

da professora seria corrigir, tornar reto, limpo, livre de doenças e anomalias quaisquer que fossem elas. Os **defeitos físicos** de toda ordem eram considerados incompatíveis com o magistério. Na verdade, conforme consta em algumas leis¹⁰⁴, a escola somente aceitava corpos possíveis de regeneração, os outros corpos que continham alguma doença, ou que, por algum motivo, eram considerados incapazes, física e mentalmente, eram excluídos da escola.

Outro importante aspecto em relação a estas prescrições refere-se novamente ao movimento da cidade e às medidas sanitárias que eram efetuadas. Ao se exigir atestado de vacinação da varíola, subentende-se que havia uma epidemia, que deveria ser controlada. O mesmo se pode dizer em relação à moral e a todas as condutas desviantes dos códigos de postura civis. Essas prescrições não podem ser desvincilhadas das tentativas de moldar e controlar os corpos, as sensibilidades e das tentativas de construir de um novo sujeito para habitar a cidade.

O(a) normalista deveria estar imbuído(a) dessa concepção normalizadora, homogeneizante, que à educação caberia cuidar e que ele(a) deveria incorporar em suas atitudes, em seus valores e em seu corpo. Outra forma de imbuir-lhes desse espírito higiênico e eugênico materializou-se nas publicações dos intelectuais médicos. Docentes em formação eram um alvo estratégico para disseminação das propostas médico-higienistas, pelas publicações versando sobre meios e recursos na organização do trabalho pedagógico. Apesar de não restringirem-se apenas a este público leitor, as escolas normais apresentavam-se como um excelente campo de disseminação dessas idéias veiculadas em manuais. Com isso, várias foram as obras sobre como a escola deveria se adequar e se organizar, segundo o modelo higiênico, e que interessava sobremaneira aos estudantes das escolas normais.

Dentre esses livros, citamos aqueles considerados por alguns historiadores da educação como extremamente relevantes e influentes na formação de normalistas, nas duas primeiras décadas do século XX: *Compendio Pratico de Gymnastica para uso nas Escolas Normaes e Primarias*, escrito por Antônio Martiniano Ferreira¹⁰⁵, em 1892 (LISBOA *et al.*, 2002); *A hygiene na escola*¹⁰⁶ (1902) e *Hygiene escolar e pedagogica para uso de medicos, educadores e estabelecimentos de ensino* (1917), escritos por Balthazar Vieira Mello¹⁰⁷

¹⁰⁴ Cf. VAGO, 2002; LISBOA *et al.*, 2002.

¹⁰⁵ FERREIRA, Antônio Martiniano. *Compendio pratico de Gymnastica: para uso nas Escolas Normaes e Primarias*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1897.

¹⁰⁶ MELLO, Balthazar V. *A hygiene na escola*. São Paulo: Typographia do “Diario Official”, 1902.

¹⁰⁷ MELLO, B. V. *Hygiene escolar e pedagogica para uso de medicos, educadores e estabelecimentos de ensino*. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

(ROCHA, 2005; GONDRA; ROCHA, 2002); *Noções de Hygiene: livro de leitura para as escolas* (1914), escrito por Afrânio Peixoto e Graça Couto¹⁰⁸ (ROCHA, 2000).

Ao citarmos esses livros, não estamos dizendo que houvesse uma homogeneidade no pensamento médico-higienista sobre higiene escolar e como deveria ser organizado o trabalho docente. Nossa intenção é apenas chamar a atenção para esta literatura como uma estratégia de higienização da escola, realizada pelos médico-higienistas e endereçado às escolas normais. Nessas obras, os autores expõem como entendem a organização escolar guiada pela racionalidade científica, sendo a Higiene um dispositivo de disciplinamento escolar.

Chamamos a atenção para o *Compendio Pratico de Gymnastica para uso nas Escolas Normaes e Primarias*, que segundo análise de Lisboa *et al.* (2002) foi escrito por um professor da Escola Normal de Ouro Preto do Estado de Minas Gerais, professor da cadeira de Gymnastica¹⁰⁹ e não por um médico. Apesar de não ser médico, a tônica das doze lições que compunham esse compêndio resumia-se em robustez, saúde e higiene. Esse compêndio, que trazia em seu *corpus* a *Gymnastica* como atividade necessariamente higiênica de correção dos corpos, foi uma grande referência para os(as) normalistas mineiros(as) no que diz respeito à ginástica, no final do século XIX e início do XX.

A hygiene na escola (1902) e *Hygiene escolar e pedagogica* (1917), escritos por Balthazar Vieira Mello, foram livros dirigidos aos professores e agentes escolares, mas também, ao Estado como agente fiscalizador (ROCHA, 2005). A obra *A hygiene na escola* (1902) compôs-se de um conjunto de prescrições médico higiênicas, com orientações que visavam ultrapassar o corpo, para moldar também a alma das crianças, ao prevenir e corrigir as deformidades (GONDRA; ROCHA, 2002; ROCHA, 2005). De modo geral, ambas trabalhavam o modo como a Higiene devia redesenhar a instituição escolar ao abordar assuntos como o meio escolar, a organização pedagógica, as moléstias, os exercícios físicos, a inspeção médica, as medidas administrativas, o exame médico, a medição e a classificação das crianças e a classificação dos anormais.

Quando Rocha (2005) analisa essas duas obras escritas por Vieira Mello, detecta na segunda obra, *Hygiene escolar e pedagogica* (1917), uma inflexão na constituição da

¹⁰⁸ PEIXOTO, A; COUTO, G. *Noções de hygiene: livro de leitura para as escolas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia; Paris: Ailaud, Alves & Cia, 1914.

¹⁰⁹ “A “Gymnastica” foi produzida como um dispositivo central para a pretendida “educação physica” das crianças. Sua inserção nas práticas de escolas primárias de Belo Horizonte fundamentou-se, dentre outras razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos sadios, belos, robustos e fortes. Esperava-se dela uma participação decisiva no processo de constituição dos corpos infantis.” (VAGO, 2002, p. 219).

higiene escolar, que merece ser ressaltada nesse trabalho. A autora chama a atenção para a ênfase dada no livro, escrito em 1917, aos tópicos sobre exame, medição e classificação. Nesse sentido, há um deslocamento da preocupação médico-higienista centrada nas instalações escolares para o corpo e a inteligência dos alunos. Nesse deslocamento, o corpo do aluno é “[...] representado como objeto que deveria ser esquadrinhado, medido, pesado, sendo os dados produzidos, a partir dessas operações, registrados em fichas e sistematizados em tabelas – possibilitando os procedimentos de comparação e classificação.” (ROCHA, 2005, p. 104).

A mesma ênfase acerca da medição e da classificação é dada no manual escrito por Couto e Peixoto¹¹⁰, em 1914, reeditado por Peixoto¹¹¹, em 1921 (ROCHA, 2000). Não faltam nessa obra as diversas recomendações higiênicas acerca dos locais e planejamento do prédio escolar, mobiliário, meio ambiente, exercícios físicos, postura, hábitos, enfim, medidas higiênicas disciplinares gerais que orientam a prática pedagógica. Porém, as orientações higiênicas presentes na obra ultrapassam o disciplinamento corporal. Conforme observa Rocha (2000, p. 13), mais do que disciplinar, “era preciso também medir as capacidades mentais, classificar as crianças de acordo com os resultados das “várias provas pedagógicas”, distinguindo o ensino conforme o grau de inteligência.” Diante disso, surge a questão: quais saberes a escola mobiliza para realização desse esquadrinhamento físico e mental das crianças?

Segundo a análise de Rocha (2000), há nessa segunda edição do manual de Afrânio Peixoto (1921), a presença expressiva de uma fundamentação psicológica, que surge como referencial para tratamento de questões referentes a hábitos, interesse e fadiga. Esses assuntos que eram tratados como problemas pedagógicos e higiênicos, passaram a ser tratados também como problemas da psicologia. Afrânio Peixoto (1921) usa como dispositivo para fundamentar sua proposta de educação higiênica a explicitação de autores proeminentes no campo educacional, como Montaigne, Claparède, Herbart, Binet e Simon (os dois últimos para discussão sobre testes de inteligência). A Higiene juntamente com esses novos referenciais deveria referenciar as práticas de exame, medição e classificação, com vistas a construir o conhecimento sobre a criança e subsidiar as práticas da escola (ROCHA, 2000).

¹¹⁰ PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. *Noções de hygiene: livro de leitura para as escolas*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Francisco Alves; Paris: Aillaud, Alves & Cia; Lisboa: Livraria Bertrand, 1914. 660 p.

¹¹¹ PEIXOTO, A. *Noções de hygiene*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921.

Outro exemplo da atuação dos médicos na organização da escola aparece no trabalho de Marques (1994). Com base na tese intitulada *Inspecção Médica Escolar*, escrita por P. Basile¹¹² (1920), na cidade de São Paulo, a autora cita a incorporação na ficha sanitária dos alunos nas escolas, a partir de 1916, de aspectos antropológicos e psíquicos, com inclusão de itens relacionados à memória, à atenção, à inteligência, aos procedimentos. A partir dessa ficha, o aluno passava a ser classificado pelo médico quanto à normalidade ou anormalidade física e mental e desenvolvimento físico e intelectual. Além do exame individual, havia também os exames coletivos em classe ou parciais de inspeção, cujos resultados comporiam a organização da ficha sanitária.

Em Minas Gerais, o processo de exame, classificação e medição também se tornaram freqüentes. Na década de 20, do século XX, a inspeção médica continuou a ser regulamentada legalmente pelo estado mineiro nas escolas (SOUZA, 2001). Em 1924, foram designados um médico para o atendimento escolar na cidade de Belo Horizonte e delegados de higiene no interior do estado. Suas atribuições eram: inspecionar individualmente todo o pessoal escolar, inspecionar prédios e materiais, serviço de prevenção de moléstias, clínica médica, correção de defeitos físicos e anomalias, registro e organização de fichas sanitárias. Em 1927, foi criada a Inspetoria de Higiene Escolar e Assistência Médica Dentária, composta por médicos, dentistas, enfermeiras. Era dever médico, inspeção e exame individual, orientação, realização de exame de admissão, avaliação de condições higiênicas, das instalações e materiais. Destaca-se, nesse processo, a ação de medir e pesar os alunos registrados na ficha denominada sanitário-pedagógica. Esse serviço médico de inspeção servia para acompanhamento do desenvolvimento físico do aluno, prevenção, mas também se tornou um excelente instrumento de seleção, definindo quem estava apto a freqüentar a escola, selecionando alunos, professores e funcionários administrativos (SOUZA, 2001). Contudo, afirma essa autora, essa ação poderia acarretar uma exclusão definitiva da sala de aula, da função docente ou do cargo administrativo.

Esta prática sofreu grande resistência por parte da população, que mantinha ainda hábitos arraigados de anti-higiene, auto-medicação, crendices, curandeirismos etc. (SOUZA, 2001). A escola tinha a missão de ajudar no fortalecimento do poder médico e na desmistificação de qualquer outra prática dita não científica e anti-higiênica. É nesse contexto

¹¹² BASILE, P. *Inspecção média escolar*. Tese Inaugural – Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, São Paulo, 1920.

que são criados em Minas Gerais os **Pelotões de Saúde**, como uma instituição complementar à escola (SOUZA, 2001), reforçando a vigilância e o controle sobre o escolar.

Ao longo do tempo, os professores continuaram a ser pilares na luta higienista na escola, contudo, nesse período, sua missão não era apenas disciplinar, mas medir, ordenar e classificar. Não foi sem razão que os conteúdos de Higiene no curso normal de Minas Gerais fizeram par com a Pedagogia na formação de uma disciplina, a partir de 1916.

QUADRO 3
Conteúdo de Pedagogia e Hygiene das Escolas Normais do Estado de MG em 1916

CURSO	DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Quatro ano	Pedagogia e Hygiene	História da Educação, Métodos Gerais de Ensino, Organização e Legislação Escolar, Psicologia Infantil e Higiene, além de cuidados práticos com as crianças.

Fonte: MINAS GERAIS, 1916¹¹³.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos citados como fonte.

Não foi sem razão também que, em 1925, de acordo com o Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a), a disciplina Psicologia é inserida no curso normal, formando uma cadeira com as matérias Pedagogia e Higiene. A inserção da Psicologia aconteceu no ano de 1925, quando ocorreu uma mudança importante na estruturação do Ensino Normal, que passou a ter dois cursos: o Fundamental, de quatro anos e o Normal, de dois anos (QUADRO 43, ANEXO A). A função do Curso Fundamental era a de completar o ensino primário e preparar o candidato(a) ao Curso Normal, e a função do Curso Normal era de formação de professores para o exercício do magistério no ensino primário.

Além das questões voltadas para o sanitarismo, nesse período, há uma revigorada didática no Ensino Normal do estado mineiro. Conforme afirma Prates (1989), isso se deu tanto pela introdução da disciplina Psicologia no currículo, quanto pelas novidades educacionais trazidas por professores que estudaram no exterior, ou que vieram a Minas proferir palestras e cursos.

Com a reforma efetuada em 1925, a Pedagogia constituiu uma disciplina juntamente com a Psicologia Infantil no terceiro ano e os estudos de Higiene foram trabalhados separadamente, no quarto ano do Curso Normal¹¹⁴. A disciplina Higiene se responsabilizou pelas noções referentes aos meios naturais, a higiene da alimentação, individual e escolar. A disciplina Pedagogia e Psicologia Infantil, dentre outros conteúdos

¹¹³ Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 (MINAS GERAIS, 1916).

¹¹⁴ Cf. QUADRO 43, ANEXO A.

relacionados à educação, ficaram encarregadas do embasamento acerca do conteúdo biológico: corpo humano, hereditariedade, psicologia do sistema nervoso. Nesta disciplina, também foram trabalhados testes de psicomotricidade e inteligência (PRATES, 1989). Apesar de a Higiene ter um espaço próprio no quarto ano, a disciplina Psicologia também se ocupava de aspectos higiênicos e morais.

QUADRO 4
Conteúdos de Pedagogia, Psychologia Infantil e Hygiene das Escolas Normais do Estado de MG (1925)

CURSO	DISCIPLINA	CONTEÚDOS
Curso normal em quatro anos	Psychologia Infantil	Pedagogia e Educação, Educação popular e democracia, aspectos diversos da Educação, importância da pedagogia, relações da pedagogia com outras ciências, com a psychologia, hygiene e a moral; psychologia e pedagogia (anatomia, psychologia do systema nervoso, crescimento humano – hereditariedade, influências mesológicas e actividade individual); psychologia; formas geraes de ensino.
Curso normal em quatro anos	Hygiene	Noções referentes aos meios naturais e a Higiene (atmosfera, clima, solo, água), a Higiene da alimentação (alimentação em geral), a Higiene individual (indumentos, sono, asseio corporal, exercícios físicos e Higiene do trabalho), a Higiene escolar (edifício escolar, salas de aula, anexos da escola, mobiliário escolar, desinfecção e limpeza dos locais), moléstia transmissível por contágio (moléstia contagiosas do homem, vias de transmissão, profilaxia, doenças endêmicas de Minas: impaludismo, ancilostomose, mal de Chagas, profilaxia e saneamento rural), synthese (Educação física); organização escolar.

Fonte: MINAS GERAIS, 1926a¹¹⁵.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos citados como fonte.

Pela disciplina Pedagogia e Psychologia Infantil, é possível perceber que o curso incorpora conteúdos que subsidiam melhor ações didáticas relativas à capacidade mental e física. A abordagem escolar baseada no exame, na ordenação, na medição e classificação denota o aparecimento de novas atribuições do saber médico na escola para a produção de um conhecimento sobre a criança. Ao mesmo tempo, denota como a higiene escolar e pedagógica reconfigura seu papel na produção de dispositivos de normatização com o objetivo de homogeneizar as diferenças.

Tal abordagem dava mostras de um porvir, de um tempo novo que se anunciava, segundo os novos imperativos da racionalidade científica, introduzidos na educação, a partir da década de 20, do século XX. Era uma nova maneira de conceber o ensino que se organizava, uma nova mentalidade educacional que se impunha aos educadores, segundo uma nova racionalidade pedagógica.

¹¹⁵ Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a).

2.1.3 A Inserção da Biologia na Formação Docente

A década de 20, do século XX, representou um período de intensas mudanças e transformações sociais que desencadearam importantes ações educacionais em Minas Gerais. Dentre elas podemos destacar as reformas do Ensino Normal e Primário, criação da Escola Superior de Aperfeiçoamento, mudança radical na racionalidade pedagógica. A Reforma Francisco Campos, que aconteceu no governo Antônio Carlos (1926-1930) em Minas Gerais, foi o eixo central das mudanças educacionais que ocorreram a partir de 1926. Referimo-nos tanto às mudanças provocadas por essa reforma, quanto às ações preparatórias para que ela pudesse ser efetuada – o que provocou uma mudança geral na mentalidade educacional.

É nesse contexto de reformulação da educação que a Biologia é inserida no currículo do Ensino Normal, cuja presença denota a necessidade de fortalecimento do conhecimento no que se refere aos aspectos técnicos dessa formação. Diante disso, interessamos investigar como a eugenia fez parte dessa disciplina, considerada uma matéria necessária à formação docente. Assim, direcionamos nossa atenção para compreensão das motivações sociais, políticas e técnicas que orientaram sua inserção, entendida como necessária à formação do(a) professor(a) primário(a).

A inserção de conteúdos biológicos no Ensino Normal fez parte de uma conjuntura que procurou fundar um novo lugar para a educação em Minas Gerais¹¹⁶. Esse movimento, segundo Prates (2000), que tentava criar uma escola renovada, se voltava contra uma educação vista como tradicional e propunha, com base na Biologia e na Psicologia, outro modo de ser da escola em relação ao conhecimento, ao tratamento dos infantes e, em relação às técnicas e métodos de ensino.

Segundo Peixoto (1983), por intermédio de uma educação fundada na ciência, pretendia-se promover uma reconstrução social pela escola. No entendimento de Antônio Carlos e Francisco Campos, uma educação calcada em novas bases, sem injustiças, privilégios e privações seria capaz de construir uma educação democrática, harmoniosa, com base na igualdade de direitos. Nesta perspectiva, caberia à sociedade modelar as novas gerações, e à escola caberia a função de moderação, “[...] pois trata-se apenas de um centro em que a matéria social se purifica e inova. Sua principal função constitui socializar a mentalidade infantil, de modo a inserir, sem *choques* e *desarmonias* a criança na sociedade a que ela pertence.” (PEIXOTO, 1983, p. 83).

¹¹⁶ Para usar uma expressão de Veiga (2000).

A escola era vista como um instrumento do processo de reconstrução da sociedade. Caberia à escola, então, aperfeiçoar a sociedade, tornando os homens uniformes na maneira de pensar e agir, garantido a igualdade de oportunidades (PEIXOTO, 1983). Isso não significava a igualdade entre os homens, ou seja, a eliminação das diferenças, mas, a possibilidade de mobilidade social, condicionada à potencialidade individual. Assim, a escola estaria formando homens para que pudessem se tornar cidadãos. O que, na concepção de Francisco Campos, equivalia a ser racional ou ter capacidade de exercício da liberdade conforme a racionalidade vigente (PEIXOTO, 1983).

Acreditando na educação como promotora do progresso social, Francisco Campos, afirma Prates (1989), enfatizava a necessidade de reforma interna do aparelho escolar. Essa posição é inspirada nos teóricos europeus e norte-americanos da Escola Nova. Para se adequar a esse ideário¹¹⁷, os renovadores mineiros julgaram que a escola deveria se organizar adequadamente para eliminar o abismo entre a escola e a comunidade, com base nas seguintes premissas: “a) a idéia do aperfeiçoamento individual como condição para o aperfeiçoamento social; b) a idéia de organização escolar como fator decisivo no aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade.” (PEIXOTO, 1983, p. 93 e 94).

Segundo Veiga (2000b), é notório, na Reforma Francisco Campos, a tentativa de anular as experiências educacionais empreendidas no estado entre 1900 e 1927. A escola dos anos anteriores é retratada como escola antiga, em contraposição à escola nova, moderna. Critica-se tudo o que se refere ao passado escolar, ou à denominada escola antiga: professores, métodos, programas, insuficiência de material escolar, métodos disciplinares e pedagógicos. Era preciso produzir o novo, produzir a escola nova que anunciaria o futuro no confronto com o passado (VEIGA, 2000b). Com esse intuito organizaram-se no estado diversas ações como as reformas do Ensino Primário e do Ensino Normal, a ampliação do número de escolas, a reforma dos programas, dos métodos e das técnicas, a preparação do professorado (PRATES, 2000; PEIXOTO, 1983). Houve até mesmo ações de preparação para a nova era, como o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, realizado em 1927 (PEIXOTO, 1983; VEIGA, 2000b).

A formação do professor adquire, com essa reforma do ensino, uma dimensão fundamental, pois caberia ao professor ou professora estar à frente do processo de formação

¹¹⁷ Nesse mesmo período ocorreram, em outros Estados, reformas do ensino, segundo os princípios da Escola Nova: Reforma Sampaio Doria – SP (1920); Carneiro Leão – PE (1922); Lourenço Filho – CE (1922); Anísio Teixeira – BA (1931); Fernando de Azevedo – DF (1927).

do cidadão. Sua formação precisava ser reformulada e adequada aos novos entendimentos sobre a educação, perante a concepção do ser humano como um complexo biopsíquico e social (PEIXOTO, 1983). Diversas iniciativas são tomadas para aprimoramento, preparação e formação docente, como o envio de professoras para estudar nos Estados Unidos, a vinda de professores estrangeiros para lecionar no estado, a criação da Escola de Aperfeiçoamento e a reforma do Ensino Normal.

É com o espírito de renovação dos métodos, das técnicas e do trabalho docente que a Reforma Francisco Campos, empreendida no Estado em 1928, reestrutura o ensino normal. Ministrado em duas categorias de Escolas (primeiro e de segundo graus)¹¹⁸, o curso de segundo grau era voltado para o aperfeiçoamento do aprendizado do magistério (CAMPOS, 1929). Já o curso de primeiro grau do Ensino Normal seria realizado em três anos e seria voltado para a formação de uma cultura geral (QUADRO 46, ANEXO A). O curso de segundo grau formaria professores para o magistério primário, através do curso, dividido em três etapas (QUADRO 47, ANEXO A): curso de adaptação (dois anos), curso preparatório (três anos) e curso de aplicação (dois anos). Assim, seriam formados professores de primeiro grau¹¹⁹ e professores de segundo grau, prerrogativa que não existia nos regulamentos anteriores, em que o curso fundamental da escola normal apenas preparava o(a) candidato(a) ao Curso Normal e também era um complemento do Ensino Primário¹²⁰.

Para Francisco Campos (1929), o Ensino Normal deveria ser visto como ensino profissional e não como propedêutico ou como um instrumento de iniciação ou cultura geral. A reforma do Ensino Normal adotava um modelo de ensino que visava, “[...] sobretudo, antes de tudo, a aquisição de uma technica, de uma technica psychologica, de uma technica intellectual e uma technica moral.” (CAMPOS, 1929, p.72). Com a criação do Curso de Aplicação (última categoria do curso de segundo grau do Ensino Normal), se implantava pela primeira vez, um momento de formação voltado para a teoria e prática das técnicas pedagógicas, com aulas específicas para o atendimento à formação docente, que tinham como conteúdo Psicologia Educacional, Biologia e Hygiene, Methodologia, História da Civilização

¹¹⁸ De acordo com o Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925, o Ensino Normal, em 1925, era ministrado em dois cursos: Fundamental e Normal (MINAS GERAIS, 1926a).

¹¹⁹ Conforme Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925 (MINAS GERAIS, 1926a), às normalistas das escolas de primeiro grau era permitida a obtenção do diploma de segundo grau do curso normal de segundo grau, desde que tivessem exercido o magistério por dois anos consecutivos e fizessem os exames de Francês, Psicologia Educacional, Metodologia e Prática Profissional.

¹²⁰ Conforme Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929a), o Curso de Adaptação (do Curso Normal de segundo grau) seria complementar ao curso primário e visava preparar o aluno para o curso preparatório. O objetivo do curso preparatório seria cuidar da cultura geral na formação do magistério primário. Por fim, o Curso de Aplicação cuidaria da formação profissional dos futuros docentes primários.

(particularmente, História dos Métodos e Processos de Educação) e prática profissional (QUADRO 5). Aliás, todo o curso de segundo grau além da formação geral, acadêmica, tinha por objetivo formar para o magistério.

QUADRO 5
Organização e Matérias do Curso Normal Estado de Minas Gerais em 1928

Curso	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Normal de 1º grau	Arithmetica	Antropogeografia	Historia do Brasil e
	Desenho	Chorographia do Brasil	Educação cívica
	Educação physica	Desenho	Methodologia
	Geographia	Educação physica	Noções de psychologia
	Musica e canto coral	Musica e canto coral	infantil e Higiene escolar
	Portuguez	Noções de geometria	Pratica profissional
	Trabalhos manuais e modelagem	Noções de sciencias naturais	
		Portuguez	
		Trabalhos manuaes e modelagem	
Curso	Curso de Adaptação	Curso Preparatório	Curso de Aplicação
Normal de 2º grau	Arithmetica	Arithmetica	Biologia e Higiene
	Canto	Desenho figurado	História da civilização – em
	Desenho	Educação physica	particular história dos
	Educação physica	Francez	metodos e processos de
	Francez	Geographia e Chorographia do	Educação
	Geographia	Brasil	Methodologia
	Geographia	Geometria e desenho linear	Prática profissional
	Noções de historia do Brasil e	Historia do Brasil e Educação	Psychologia Educacional
	Educação cívica	cívica	
	Noções de sciencias naturais	Historia natural	
	Portuguez	Musica e canto coral	
		Physica e chimica	
		Portuguez	
		Trabalhos manuais e modelagem	

Fonte: MINAS GERAIS, 1929a, b, grifo nosso¹²¹.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos citados como fonte.

Com esta Reforma, as presenças da Biologia e da Higiene no Curso Normal de segundo grau, inseriram e ressaltaram saberes que, segundo Francisco Campos (1929) eram fundamentais para a formação do professor, mas que não foram contemplados, de modo suficiente, em regulamentos anteriores.

A influencia dos pontos de vista biológicos sobre a educação, a necessidade do conhecimento das forças que atuam no crescimento physico e mental das creanças, dos factores orgânicos que determinam suas reacções e o seu comportamento physico e intellectual, enfim, todos os problemas da educação se acham tão intimamente ligados ao estudo do organismo humano e das suas reacções, que o ensino da biologia humana não podia deixar de constituir uma parte das mais importantes do curso normal graduado. Por sua vez, noções de hygiene e puericultura, ministradas com caracter scientifico, são da maior relevancia, não

¹²¹ Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929a, grifo nosso); Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929b, grifo nosso).

sómente (*sic*) para utilidade das escolas primarias, como da população em geral, em cujo beneficio reverterão os conhecimentos do professor nesse domínio ainda entre nós tão descuidado (CAMPOS, 1929, p. 75).

Enfatiza-se, com a introdução da Biologia na formação docente, o desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso, o conhecimento sobre Anatomia e Fisiologia corpóreas e Higiene Mental. Compondo uma cadeira junto com a Higiene, a Biologia era ministrada no curso de aplicação (segundo grau do Ensino Normal), no primeiro ano, e a parte de Higiene juntamente com noções de Puericultura, ministrada no segundo ano.

Além do conteúdo que já era ministrado em Higiene, relativo aos espaços, aos tempos, ao corpo, aos exercícios físicos, aos vícios e aos hábitos em geral, alguns novos conteúdos foram incluídos no programa, como a abordagem da Higiene Mental e a preocupação com a questão da normalidade (o escolar normal e o escolar anormal), com a degenerescência física e mental (MINAS GERAIS, 1929b). Se antes, a inspeção médico-sanitária não era objeto de estudo, sendo apenas vivenciada pelo professor na escola, neste novo programa a questão sanitária é incrementada, passando a ser estudados: a inspeção médica dos alunos, professores e escolar, ficha sanitária do escolar, luta contra a tuberculose, o alcoolismo e as principais endemias de Minas Gerais. Em termos de conteúdos, são incluídos tópicos como noções de Puericultura, cuidados voltados à questão da natalidade e da mortalidade, cuidados com o recém-nascido; com o desenvolvimento corporal na primeira infância; evolução intelectual, disciplina e questões sobre a idade escolar.

Ainda nesta parte sobre Higiene do Curso de Aplicação, foram acrescentados alguns exercícios complementares como exigência para a aquisição do diploma de normalista (MINAS GERAIS, 1929b). Os(as) normalistas eram responsáveis, juntamente e sob a supervisão do médico-escolar ou do professor da cadeira, pela vacinação dos alunos e acompanhamento de sua evolução¹²². O aluno deveria visitar um prédio escolar e apresentar um relatório referente às condições higiênicas de tal local. Outra exigência destes exercícios

¹²² De acordo com o Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929b), noções de Hygiene e Psychologia Infantil como disciplinas também foram ministradas no curso normal de primeiro grau, no terceiro ano. No programa dessa disciplina constavam estudos sobre a questão da personalidade e caráter relacionados à hereditariedade e ao ambiente (tema ligado à Biotipologia), temas sobre Higiene e Saúde. No programa dessa disciplina constavam os seguintes estudos: a psychologia em geral e a psychologia da creança; pedagogia e hygiene; influencia do meio sobre a saúde; os phenomenos psychicos e o sistema nervoso; o cérebro e a intelligencia; os órgãos dos sentidos e as sensações; a vida psychica da creança, seus elementos e suas elaborações; a imaginação, a percepção e a idéa; a affectividade; a vontade e seus factores; a memória; o juízo e raciocínio; o pensamento consciente e inconsciente; a exteriorização do pensamento; a actividade da creança; a intelligencia; a personalidade e o caracter; as creanças anormaes; a saúde do corpo e as funcções psychicas; os parasitos pathogenicos; verminoses; micróbios pathogenicos; doenças; vícios; hygiene (individual, do corpo, do vestuário, da alimentação, da habitação, da escola, a hygiene do escolar, a educação physica).

complementares era a apresentação de uma observação antropométrica de alguns alunos das classes anexas, com dados sobre as condições auditivas, visuais, peso e altura dos alunos.

QUADRO 6
Conteúdos de Biologia e Higiene das Escolas Normais do Estado de MG em 1928

Curso de Aplicação - Segundo grau - 2 anos		
Biologia – 1º ano do Curso de Aplicação	Higiene Escolar e noções de Puericultura – 2º ano do Curso de Aplicação	
A vida animal e vegetal	Saúde e doença	Serviço de assistência medico-dentaria aos escolares
Estudo da cellula	Medicina e hygiene	Exercícios complementares
Órgãos, aparelhos e funções	Hygiene escolar	Noções de Puericultura (definição, hygiene do recém-nascido, dentição, vacinação, desenvolvimento corporal na primeira infância, sub-alimentação, degenerescência physica e mental, evolução intellectual na primeira infância, linguagem, disciplina na primeira infância, hábitos hygienicos, escolas maternas, jardins de infância, idade escolar)
Funcções de relações o systema nervoso	Dos meios naturaes do edificio escolar	
Sensações e órgãos dos sentidos	Hygiene physica	
Hygiene do sistema nervoso	Hygiene intellectual	
Funcções de nutrição	Hygiene dos professores	
O sangue	O medico escolar e a enfermeira	
O aparelho circulatório a respiração	Papel da professora na formação da consciência sanitária do alumno	
O aparelho da phonação	Lucta contra a tuberculose	
Metabolismo dos nutrientes	Alcoolismo e principaes endemias de Minas Geraes	
Hygiene da nutrição		
Funcções de excreção		
Glândulas de secreção interna		
Exercícios complementares		

Fonte: MINAS GERAIS, 1929b¹²³.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia do referido documento utilizado como fonte.

QUADRO 7
Conteúdos de Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1929)

Biologia 1º ano do Curso de Aplicação	Higiene Escolar e noções de Puericultura 2º ano do Curso de Aplicação	
Teoria celular	Introdução	Hygiene intellectual
A estrutura da cellula	Importância, objetivos, divisão. Hygiene escolar.	Hygiene dos professores
Funções cellulares	Saúde e doença	Inspecção médica dos alumnos, professores e pessoal administrativo
Variação celular	Medicina.	Luta contra a tuberculose, o alcoolismo e as principais endemias de Minas Geraes
A fecundação e a hereditariedade (organismos pluricelulares, unicelulares. A hereditariedade, os hybridos, Leis de Mendel . Caracteres dominantes e recessivos. Dualidade dos caracteres hereditarios, significação da parthenogenese. A hereditariedade no homem .	Etiologia das doenças	Serviço de assistência medico-dentaria aos escolares
A variação biológica. A variação do ovo. A variabilidade dos tecidos. A variação do organismo. A evolução biológica.	Agentes pathogenicos vivos	
O desenvolvimento do indivíduo	Microbios	
Anatomia e physiologia humana	Infecção e doenças infecciosas	
	Dos meios naturais	
	Do edificio escolar	
	Hygiene physica	
	O escolar são	
	O escolar doente	

Fonte: MINAS GERAIS, 1929c¹²⁴.

Notas: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos utilizados como fonte.

¹²³ Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929b).

¹²⁴ Decreto n.8.225, de 11 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929c).

Em relação ao programa de Biologia e Hygiene Escolar, curioso é que, em 1929, a Secretaria do Interior publica um encarte intitulado *Programmas do Ensino Normal de Minas Geraes: aprovados pelo Decreto n. 8225, de 11 de fevereiro de 1928*. No entanto, tal programa difere do que é determinado para esta disciplina por esse decreto (MINAS GERAIS, 1929c). Dentre outros conteúdos, inclui a hereditariedade no homem e Leis de Mendel. Não sabemos por que isto ocorreu, mas é preciso considerar que tal publicação foi feita pela Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, portanto, certamente foi distribuída para as escolas normais do Estado

Conforme pudemos verificar, a introdução da Biologia, juntamente com a Higiene e a Psicologia, ampliou a presença no currículo de estudos sobre degenerescência, anormalidade *versus* normalidade, nível mental, hereditariedade *versus* meio ambiente. Esses conteúdos e as atividades que os acompanhavam ajudariam a construir um conhecimento sobre a criança que subsidiaria a atuação docente e a organização de uma escola sob medida.

Com o objetivo de reforçar o caráter de renovação da reforma, a criação da disciplina Psychologia Educacional era, para Francisco Campos (1929), uma necessidade imperiosa, uma disciplina indispensável à formação da mentalidade do futuro professor. Esta disciplina trataria dos conhecimentos científicos

[...] da natureza da criança, da dynamica de seus interesses e dos seus desejos, das leis, das formas e dos graus do seu crescimento mental, das suas atividades e das suas tendências, de todas as forças de cuja collaboração essencial, depende, em ultima analyse, a acção do professor, a utilidade e a efficacia do seu ensino (CAMPOS, 1929, p. 76).

Estas questões estão relacionadas com o tipo de homem que a escola nova desejava construir. Esta nova educação não se furtava aos discursos higienistas e eugenistas, que traziam em seu bojo questões a serem inseridas na Pedagogia. A partir desse período, percebe-se uma série de ações no campo da Higiene e da Eugenia que influenciaram vários campos de conhecimento, inclusive o educacional. Dentre os acontecimentos podemos citar a institucionalização, nas décadas de 20 e 30, do século XX, do movimento eugenista e, paralelamente, o fortalecimento do movimento sanitarista, conforme mostramos no Capítulo 1.

De certo, examinar, medir, classificar e hierarquizar tornou-se freqüente nos discursos eugenistas sobre educação, o que se aflorou a partir desse período. A questão que se fazia presente na educação e em disciplinas como a Biologia, a Higiene, a Psicologia, a Puericultura e a Metodologia, era a discriminação entre crianças normais e anormais,

degeneradas, ou biologicamente e intelectualmente sãs, para daí, homogeneizar, dividir em grupos os anormais e separá-los dos normais, separar os mais capazes dos menos capazes, os superiores dos inferiores.

Segundo Veiga (2000b), para os educadores mineiros, a homogeneização das classes escolares foi uma forma de organizar racionalmente o trabalho pedagógico para torná-lo mais eficiente. Esse movimento procurou inserir a concepção de que era necessário construir uma Pedagogia adaptada aos interesses e aptidões infantis. Para consecução desse processo, os professores tiveram que se tornar verdadeiros observadores e analistas para vencer as diferenças e inserir a prática da homogeneização.

Podemos dizer que a necessidade de conhecer as crianças e agrupá-las em turmas de iguais foi uma estratégia de produção de sujeitos educáveis, que, de um lado, é parte de uma representação de um futuro cidadão a ser moldado na forma da nação e, de outro, é também a negação de uma cidadania de diferenças e de diferentes, a ênfase em construir a escola na medida da criança, a apresentação de espaços e tempos adequados ao seu desenvolvimento, a reelaboração do saber relacionados aos interesses da criança, possui uma faceta disciplinadora de corpos e mentes, controlada por professores, psicólogos e médicos (VEIGA, 2000b, p. 58).

A homogeneização das turmas baseava-se no princípio da adequação do ensino à criança, por isso, foram criadas as classes especiais, para as crianças com debilidade orgânica e retardo mental, como eram classificadas (PEIXOTO, 2003). O ensino deveria levar em consideração o estado de saúde, detectado pelo exame que verificava a presença de enfermidades no corpo infantil, adquiridas ou herdadas. Caberia à escola oferecer uma educação dosada, de acordo com o seu estado de saúde, condições de higiene e tratamentos específicos que pudessem regenerá-las. Mas, caso isso não fosse possível seria preciso segregá-las, separá-las das crianças concebidas como normais, para que o desenvolvimento das outras crianças não fosse prejudicado. Os testes mentais mediam a capacidade intelectual e tinham o objetivo de separar os normais dos anormais, os mais capazes dos menos capazes.

A Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais formaria a elite gestora das reformas escolanovistas em Minas Gerias (VEIGA, 2004), a qual tinha como pressuposto teórico básico o direito biológico à educação. A idéia da educação como direito biológico foi forjada no interior dos debates e discussões a respeito dos problemas raciais, das ações médicas e sanitaristas da virada do século e foi detectada muito bem pelos educadores do movimento escolanovista na década de 1920 (VEIGA, 2004, p. 75).

Ao analisar as novas sociabilidades presentes na sociedade por intermédio das práticas escolanovistas, – homogeneização de classes escolares pelos testes físicos e mentais,

discursos e práticas baseados na meritocracia, habilidades e aptidões – Veiga (2004) mostra que os educadores, ao tentarem livrar a educação dos critérios de privilégios econômicos e assegurar a educação pelo direito biológico, acabaram por oficializar as desigualdades sociais e raciais. A autora nota como, a partir de então, “a escola institucionaliza não a pluralidade cultural de qualquer sociedade, mas os níveis hierarquizados de inclusão dos sujeitos nos diferentes espaços sociais, institucionalizando também a existência de cidadãos de segunda categoria.” (VEIGA, 2004, p. 85).

Todas essas questões somente poderiam ser trabalhadas, se a formação docente fosse guiada por uma racionalidade científica advinda de diversos saberes, tais como Biologia, Psicologia, Pedagogia, Higiene Escolar etc. Conhecimentos que deveriam produzir o procedimento necessário para a aplicação de uma pedagogia melhor adaptada, ou seja, sob medida. Nesse sentido, a formação docente tinha uma finalidade de grande monta, que era capacitar e fornecer todos os subsídios teóricos para que o professor fizesse da educação o instrumento de reconstrução social. Os professores seriam os grandes líderes desse processo. Em suas mãos se depositaria o sucesso da Reforma¹²⁵.

Todo o arcabouço teórico pedagógico, para subsidiar as ações práticas desse processo, foi garantido pelo Estado que, apesar das dificuldades, não poupou esforços no

¹²⁵ A partir da década de 20 ocorreu o movimento de renovação educacional empreendido por diversas reformas implantadas no país, ocorridas em Minas Gerais e no Distrito Federal (1927), por iniciativas empreendidas na Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, São Paulo e Ceará (AZEVEDO, 1932). Ao citar estas reformas e iniciativas realizadas, AZEVEDO (1932, p. 22) destaca “[...] que todas ellas, cada uma com suas particularidades, mas impellidas para a mesma direcção tendiam a agrupar-se systematicamente, por affinidades theoricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional.” Em 1932, no documento intitulado *A Reconstrução Educacional no Brasil* foi fundamentada a intenção dessa nova filosofia pedagógica. Nos dizeres de AZEVEDO (1932), “esse movimento que se acusava mais ou menos intensamente em todas as reformas, variaveis quanto ao alcance e á importancia, mas semelhantes na sua significação, culminou com a “declaração de principios” do manifesto educacional, cuja idéa se originou nos debates da IV Conferencia Nacional de Educação, reunida no Rio de Janeiro, em Dezembro de 1931. Esse documento publico que teve a mais larga repercussão, foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova politica educacional e desenvolver um esforço methodico, rigorosamente animado por um criterio superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados á nova corrente as normas básicas e os principios cardeaes para avançarem com segurança e efficiencia nos seus trabalhos”. Nessa nova filosofia pedagógica a educação assumia ‘caracter biológico’. Dentre outras perspectivas, o **novo** parece fundar-se a partir do direito biológico à educação. Assim, afirma AZEVEDO (1932, p. 42): “Depreendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o “sentido aristologico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um “caracter biologico”, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo até onde o permittam a suas aptidões naturaes, independente de razoes de ordem economia e social.” Pretendiam os reformadores ampliar a educação para além das classes sociais, garantindo aos menos favorecidos economicamente as mesmas oportunidades de educação. Segundo AZEVEDO (1932, p. 42), a intenção seria construir uma educação cuja função social seria formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’. Neste sentido, AZEVEDO (1932, p. 64) afirma que, “se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vertice de uma pyramide imensa”. Tal seleção se processaria de acordo com as diferença individuais, naturalizadas pelas capacidades biológicas e legitimadas pelo direito biológico à educação.

sentido de torná-lo efetivo. Com o intuito de orientar, testar, preparar e avaliar as novas idéias educacionais, oriundas da Europa e dos Estados Unidos, o governo trouxe para Minas Gerais uma comissão européia de pedagogos – composta por Theodore Simón, Jeanne Louise Milde, Leon Walter, Artus Perrele, Helena Antipoff –, e criou a Escola Superior de Aperfeiçoamento, o Laboratório de Psicologia, o Museu da Criança, a realização de Cursos Intensivos e Palestras (PEIXOTO, 1983, 2003; VEIGA, 2000b; PRATES, 2000). A Escola de Aperfeiçoamento, criada em 1929, foi um dos pontos altos da implementação da Reforma (PEIXOTO, 1983; PRATES, 2000). Sua função era formar a elite educacional mineira, formar os professores que iriam disseminar o método ativo nas escolas normais e ocupar os quadros administrativos da educação, como diretoria, inspetoria, assistência técnica etc. (PEIXOTO, 1983; PRATES, 2000).

Além do curso de aperfeiçoamento que funcionaria nessa escola, essa instituição constituiu-se em um local para realização e elaboração de pesquisas (PEIXOTO, 1983; PRATES, 2000). O Laboratório de Psicologia dessa escola foi montado por Helena Antipoff, que coordenou diversas pesquisas importantes tais como: Homogeneização das Classes dos Grupos Escolares, Desenvolvimento Mental das Crianças, Estudos Escolológicos e Contribuição à Antropologia da Moça Mineira (VEIGA, 2000a, 2004). É importante ressaltar que os estudos em questão e os que se desenvolveram nessa escola, com a finalidade de renovação pedagógica, envolveram aplicações de testes mentais (o teste de Theodore Simon, de Dearborn, de Goodenough, de Ballard), que se tornaram uma rotina no estado de Minas Gerais com o objetivo de homogeneizar as classes escolares (PEIXOTO, 2003; VEIGA, 2000a). Além disso, tais pesquisas e encaminhamentos educacionais salientaram problemas sobre: idade mental e sua relação com o desenvolvimento físico das crianças, organização escolar, medidas antropométricas (com aplicação dos testes de Picnet e Pelidist), habilidades cognitivas, conhecimento sobre a carga hereditária, conhecimento sobre os aspectos adquiridos em decorrência do meio ambiente, considerações a respeito da descrição física e moral das professoras, material utilizado, escolas e métodos de ensino (VEIGA, 2000b). Todo esse conteúdo deveria fazer parte de uma cultura científica que tinha como objetivo conhecer para agir, para elaborar uma ação pedagógica racionalizada, científica e que não tivesse como base a empiria.

Assim, olhando para essas mudanças e para a conjuntura desse processo, conseguimos compreender porque a Biologia e a Higiene tornaram-se saberes necessários à prática docente e à organização escolar. A princípio, a disciplina Biologia, no Curso Normal, fundamentava cientificamente diversas abordagens do desenvolvimento físico, psíquico e

mental do ser humano. Nesse sentido, não dispunha de um *corpus* próprio de conhecimento, mas ao servir-se de conteúdos da Biologia Geral, cumpria o papel de fornecer seletivamente fundamentação necessária a outras disciplinas e dar o mínimo de noções necessárias à compreensão de aspectos inerentes ao ser vivo.

Na década de 30, do século XX, a formação normal e todo o ensino sofreram mudanças fundamentais em relação à estrutura e ao pensamento educacional empreendidos anteriormente com a Reforma Francisco Campos/Antônio Carlos (PEIXOTO, 1983). Devido à crise econômica vivenciada no período, o governo cortou despesas que atingiram fortemente a educação (DULCI, 1999). No que concerne ao Ensino Normal durante todo o período revolucionário estabeleceu-se uma política que equiparou as escolas normais particulares às oficiais de 1º e 2º graus, concedendo a estas escolas direitos e obrigações que antes eram do Estado (PEIXOTO, 2003). Com esta equiparação, grande parte do Ensino Normal ficou nas mãos das ordens religiosas, o que trouxe uma série de conseqüências importantes que não foram benéficas para a educação mineira¹²⁶.

Com base nos estudos de Peixoto (2003), pudemos compreender algumas das implicações dessa política, que transferiu o Ensino Normal às ordens religiosas, sendo que dentre elas destacam-se: a ampliação do número de leigos no exercício do magistério primário, uma vez que o ensino dessas escolas era “[...] destinado às jovens da classe dominante, e que apenas excepcionalmente se incorporavam ao mercado de trabalho” (PEIXOTO, 2003, p. 321); qualidade educacional desses cursos discutível, em decorrência do

¹²⁶ Entre 1930 e 1945, o governo mineiro passou por uma grande recessão, em decorrência da crise provocada pela queda vertiginosa das cotações do café no final da década de 20 (DULCI, 1999). Esta foi a situação encontrada por Olegário Maciel (1931-1933) e Benedito Valadares (1933-1945), quando assumiram, na década de 30, o governo do Estado. Segundo Dulci (1999), para superar a crise, o governo mineiro teve que se mover no plano da política econômica e financeira, realizando empréstimos, como medida de emergência e, como solução duradoura à crise fiscal, teve de realizar uma reorganização do aparelho governamental, comprimindo despesas e aumentando a receita, propiciando uma intervenção maior do Estado no plano econômico. Com esta postura, houve por parte do governo uma inversão de prioridades, principalmente em relação ao corte de despesas que atingiu profundamente a área da educação, que havia experimentado grande progresso no governo Antônio Carlos (1926-1930). A imagem do governo pós-30, ficou marcada pelo grande número de escolas fechadas neste período. De acordo com a pesquisa de Peixoto (2003), em 1931, foi cancelado o funcionamento de 355 escolas rurais e urbanas. Além de outros atos de suspensão e supressão, o governo suspendeu ainda, neste mesmo ano, todas as escolas rurais que tinham sido providas interinamente e outras para as quais não havia verba prevista. A contenção de despesas provocou um corte pela metade na matrícula de crianças no Ensino Primário, pois, em todo o período revolucionário, em vista das escolas fechadas, foram criadas apenas 712 unidades de Ensino Primário; com isso houve um crescimento irrisório de 11,1% na matrícula desse ensino, entre 1938 e 1942 (PEIXOTO, 2003). Os atos de suspensão e as medidas restritivas do governo estenderam-se também para as escolas normais, para a questão salarial dos professores, investimentos e manutenção do ensino. Esta realidade se estendeu por todo o período, não sofrendo alteração com o governo Valadares, no qual houve completa omissão em relação à educação: não houve abertura de novas escolas e sim fechamento de sete escolas normais do Estado e transferência, para os municípios, da responsabilidade de manutenção do ensino primário rural (PEIXOTO, 2003).

enfoque dado pelas ordens religiosas ao papel da mulher na sociedade, dando pouca atenção ao efetivo exercício do magistério; ausência de uma cultura pedagógica por parte do corpo docente dessas escolas, uma vez que não estavam sintonizados com o progresso do conhecimento científico nessa área; e, por fim, esta transferência representou “[...] um sério obstáculo à atuação da Escola de Aperfeiçoamento, que tinha na preparação dos docentes, para as escolas normais, um dos pontos importantes no seu projeto de renovação das escolas primárias.” (PEIXOTO, 2003, p. 322).

Contudo, o governo fazia questão de salientar em seus discursos a importância da educação, reafirmando que sua intenção era prosseguir com a Reforma Francisco Campos. De acordo com a análise de Peixoto (2003), para o governo desse período, levar adiante a Reforma Francisco Campos significava abordar os problemas educacionais de acordo com os princípios da Escola Nova com os poucos recursos disponíveis destinados a essa intenção. Apesar de haver um discurso político-ideológico e pedagógico que buscava dar mostras dessa continuidade, as ações do governo acabaram por desfigurar tal proposta. Uma série de medidas contrárias aos princípios da Reforma Francisco Campos foram adotadas como, por exemplo: o fechamento de escolas primárias e normais e a conseqüente queda do número de matrícula e da oferta de vagas; a privatização do Ensino Primário; o repasse aos municípios da responsabilidade da manutenção das escolas rurais; a contenção de despesas na manutenção e no investimento educacional; a diminuição do salário de professores e das oportunidades de aperfeiçoamento, enfim, o descompromisso do Estado para com a educação ¹²⁷.

Garantir a qualidade educacional seria dotar a escola de eficiência, “entendida esta como uma ação direcionada no sentido de garantir ao aluno um ensino sob medida, adequado às suas características e aptidões para a aprendizagem e às suas necessidades de adaptação ao meio que o cerca.” (PEIXOTO, 2003, p. 421). Compreendendo a questão escolar sob esta perspectiva da eficiência escolar, as preocupações do governo – entre 1930 e 1945 – em relação à qualidade da Educação, voltaram-se para o interior da escola, com restrição a investimentos que visavam à oferta e à manutenção do ensino (PEIXOTO, 2003). A eficiência seria garantida pela ciência, pela técnica e pela ampliação do Estado, no interior da escola, por

¹²⁷ A ênfase da política educacional recai na fiscalização na medida em que a qualidade tornou-se o principal objetivo da política educacional desenvolvida no período. Conforme explica Peixoto (2003, p. 76), o governo mineiro compreendia que a educação seria capaz de inserir o indivíduo na sociedade, “[...] com vistas à sua preservação e aperfeiçoamento.” Diante disso, entendia o governo mineiro que caberia à escola esta função e, ao Estado, zelar pelo seu cumprimento. Desse modo, o governo mineiro também entendia que não seria necessário manter escolas, já que poderia contar com a colaboração de outros setores da sociedade. Mas, seria indispensável que ele fiscalizasse essa oferta educacional pela sociedade civil, garantindo assim, a qualidade, a oferta de um ambiente adequado à aprendizagem, o que, para os dirigentes educacionais do governo, só seria possível a partir de recursos científicos (PEIXOTO, 2003).

meio da fiscalização, o que por sua vez garantiria a abordagem científica das questões educacionais.

A ênfase voltou-se para o entendimento de que o Estado teria de prover a escola de uma infra-estrutura capaz de garantir que a ciência chegasse à escola, para isso criou diversos órgãos de assistência e inspeção que buscaram tratar cientificamente a questão educacional. Criou-se neste período, a Seção Técnica (que, posteriormente, cedeu lugar à Inspetoria de Assistência Técnica), dividida em Inspetoria de Higiene, Assistência Médica e Dentária e Inspetoria de Educação Física¹²⁸ e Corpo Técnico (técnicos assistentes em exercício na Secretaria de Educação e Serviço de Inspeção Técnica e Administrativa, que atuaram nas escolas). Estavam subordinados ao corpo técnico, a Revista do Ensino¹²⁹, a Biblioteca Pedagógica e o Museu Pedagógico (PEIXOTO, 2003).

Todas estas instâncias fizeram parte da tentativa de promover a qualidade geral do ensino, em especial o aperfeiçoamento docente, que para o governo dependeria muito mais do esforço contínuo do professor, do que dos cursos e encontros que por ventura poderiam ser organizados pelos governantes¹³⁰. “O aprofundamento, no período, da tendência a reduzir a educação a um problema de natureza biopsicológica e de se condicionar a eficiência ao emprego de novos métodos e técnicas de ensino, determina algumas mudanças na formação do professor.” (PEIXOTO, 2003, p. 179).

Em 1932, o currículo do Ensino Normal é reestruturado, em decorrência da equiparação das escolas de 1º e 2º graus (MINAS GERAIS, 1933). O Ensino Normal passa a ser ministrado em dois cursos: Curso de Adaptação e Curso Normal. Com essa reestruturação,

¹²⁸ Esta seção já se encontrava em funcionamento em administrações anteriores, Cf. Peixoto (2003).

¹²⁹ Sobre a história da Revista do Ensino em Minas Gerais, Cf. Biccás (2008).

¹³⁰ Segundo Peixoto (2003), a preferência de participação dos cursos ministrados se dava por ordem de prioridade, ou seja, primeiro para os assistentes técnicos, depois para os diretores e, por último, para os professores. Esta determinação reflete a importância dada ao aspecto técnico, na tentativa de melhorar a qualidade de ensino. Os cursos ofertados aos professores visavam atender, primeiramente, os professores em exercício nas disciplinas especializadas; aos demais docentes lhes foi ofertado, oportunamente, **curso de férias**, que lhes garantiam uma série de direitos, como por exemplo, garantia aos professores leigos de regularização de sua situação funcional. Esses cursos, explica Peixoto (2003), era uma forma de o governo fazer cumprir as exigências legais em relação ao exercício docente e não um compromisso ou uma preocupação com a capacitação de leigos. Segundo análise de Peixoto (2003), o que legitimou a ação desses órgãos hierarquicamente organizados foi a figura do técnico. Com isso, a situação da escola tornou-se cada vez mais problemática, pois, ao erigir essa organização técnica dos órgãos administrativos como capazes de instaurar a eficiência escolar, o governo se isentou de dar condições adequadas ao desempenho do professor e as escolas foram submetidas a um regime de contenção. Conseqüentemente, houve redução salarial dos professores, menos oportunidades de aperfeiçoamento e menos condições materiais para o desempenho do ato pedagógico. Enquanto isso, crescia a demanda e o déficit na oferta do Ensino Primário. Enfim, toda esta falta de investimento no setor educacional afetou tanto a oferta de vagas, quanto a qualidade do ensino, questões que ultrapassaram o período do Estado Novo e cujas conseqüências tornaram-se eminentes nas décadas posteriores (PEIXOTO, 2003).

mudanças importantes foram feitas, como a supressão do Curso Preparatório (que permanece apenas nas escolas de Belo Horizonte e Juiz de Fora) e a implantação do Curso de Aplicação como opcional (QUADRO 8).

QUADRO 8
Organização e Matérias do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais em 1932

Curso Normal de Adaptação	Curso Preparatório ¹³¹	Curso Normal	Curso de Aplicação ¹³²
Português	Português	Português	Psicologia
Francês	Francês	Francês	Educacional
Ciências Naturais	Matemática	Matemática	Biologia e
Geografia	Física e Química	Geografia e História do Brasil	Higiene
História do Brasil	História Natural	Educação Cívica	Metodologia
Educação Cívica	Geografia	Ciências Naturais	Prática
Desenho	História da Civilização	Psicologia Infantil	Profissional
Trabalhos Manuais e Modelagem	Trabalhos Manuais e Modelagem	Higiene	História da
	Desenho	Desenho	Civilização
	Música e Canto Coral	Trabalhos Manuais e Modelagem	Métodos e
		Metodologia	Processos
		Música	da Educação
		Educação Física	

Fonte: MINAS GERAIS, 1933¹³³, grifo nosso.

Notas: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original do referido documento utilizado como fonte.

Essa reestruturação traz como característica básica a antecipação do processo direcionado à profissionalização, com diminuição das matérias de formação acadêmica e com a supressão do Curso Preparatório, o que denota a valorização do processo de ensino-aprendizagem, em prejuízo do conteúdo das disciplinas, uma tendência característica das propostas da Escola Nova (PEIXOTO, 2003). A ênfase recai sobre as matérias pedagógicas, em detrimento de matérias como Português e Matemática, por exemplo. Essa mudança curricular enfatiza o encaminhamento da questão educacional que é tomado no período e a importância dos métodos no processo educacional.

A Higiene continua a ser tão valorizada que faz parte do currículo em dois momentos. Primeiro, faz parte do conjunto de disciplinas consideradas profissionalizantes, formando uma matéria juntamente com as Ciências Naturais e a Psicologia Infantil (MINAS GERAIS, 1935), no Curso Preparatório e, em um segundo momento, no Curso de Aplicação, mantém a formação da cadeira juntamente com a Biologia. Ambas fazem parte do conjunto de

¹³¹ Permanece apenas nas escolas de Belo Horizonte e Juiz de Fora (MINAS GERAIS, 1933).

¹³² Curso Opcional para a escola e para os alunos (MINAS GERAIS, 1933).

¹³³ Decreto n. 10.362, de 31 de maio de 1932 (MINAS GERAIS, 1933).

disciplinas pedagógicas e, por conseguinte, adquirem no período, maior relevância por parte daqueles que empreendem as mudanças educacionais.

As mudanças sofridas por algumas disciplinas em 1933, como ocorreu na Biologia e Higiene, reforçam a abordagem biopsicológica das questões educacionais, enfatizada pela orientação metodológica dessas matérias e, sobretudo, pela importância dada à aplicação do método ativo como solução para os problemas educacionais (PEIXOTO, 2003). Na disciplina Biologia¹³⁴ foram introduzidas questões sobre hereditariedade e higiene (MINAS GERAIS, 1934a). Também foram acrescentados conteúdos sobre epidemiologia, profilaxia e, principalmente, mudanças na parte referente a noções de Puericultura. Dois meses após a aprovação dessas mudanças, o Decreto n. 10.821, de 29 de abril de 1933 (MINAS GERAIS, 1934b) tornou sem efeito o Decreto n. 10.726, de 18 de fevereiro de 1933 (MINAS GERAIS, 1934a) no que se referia à disciplina Biologia e Higiene.

QUADRO 9
Conteúdos de Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1933)

Biologia Fevereiro de 1933	Biologia Abril de 1933
A estrutura celular dos organismos, tipos de estrutura, origem dos seres vivos Hereditariedade (a fecundação e a hereditariedade. Mendelismo. Hereditariedade e Educação. Hereditariedade e sexo A hipótese singâmica e os heterocromossomos no determinismo sexual) Metabolismo, as secreções internas A atividade reflexa Relações dos seres vivos com o meio, as defesas orgânicas, senilidade e morte As teorias biológicas (origem da vida, geração espontânea inicial e atual, as imitações vitais de Leduc, a obra de Pasteur, Vitalismo e físico-quimismo, a espécie e o transformismo, lamarquismo e darwinismo, mutacionismo) Princípios de sistemática Bio-geográfica (geografia botânica e geografia zoológica, fatores que regem a disseminação e distribuição das espécies: geológicos, geogenicos climatogenicos e antropogenicos)	Teoria celular; Aparelho de locomoção O sistema nervoso Os órgãos dos sentidos A fonação e a linguagem O alimentos O aparelho circulatório A respiração Funções de excreção Síntese das funções de nutrição Noções sucintas das principais glândulas de secreção internas

Fonte: MINAS GERAIS, 1934a, b¹³⁵.

Notas: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos utilizados como fonte.

¹³⁴ Conforme comentamos anteriormente, dois programas diferentes de Biologia e Higiene foram publicados em 1928 e 1929 (Cf. QUADROS 6 e 7). O programa de 1928 foi publicado pelo Decreto n. 8225, de 11 de fevereiro de 1928 (MINAS GERAIS, 1929b) e o programa de 1929 foi publicado em um caderno de Programas do Ensino Normal do Estado, referindo-se à aprovação promulgada pelo mesmo decreto (MINAS GERAIS, 1929c). No entanto, apresentam conteúdos diferenciados (MINAS GERAIS, 1929b, c).

¹³⁵ Decreto n. 9.450 de 18 de fevereiro de 1930 (MINAS GERAIS, 1930b); Decreto n. 10.726, de 18 de fevereiro de 1933 (MINAS GERAIS, 1934a); Decreto n. 10.821, de 29 de abril de 1933 (MINAS GERAIS, 1934b).

Na parte de Biologia, foram retirados os estudos sobre hereditariedade e sobre biogeografia, com permanência dos conteúdos sobre teoria celular, relação dos seres vivos com o meio e teorias biológicas, com acréscimo de conteúdos referentes à anatomia e à fisiologia dos aparelhos do corpo humano (QUADRO 9).

A Higiene Escolar aparece como uma disciplina, desenvolvida em toda a unidade (QUADRO 10). Nela são acrescentados conteúdos sobre o aluno sadio e o aluno doente, Higiene Intelectual, Higiene dos Professores, dentre outros assuntos, que foram desmembrados em relação ao programa anterior. A Higiene Escolar tinha como eixo central de orientação a saúde, por meio da higienização dos espaços, tempos, corpos e intelecto. Assim, são reorganizados os cuidados relativos à Puericultura, com ênfase no conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento infantil.

QUADRO 10
Conteúdos de Higiene das Escolas Normais do Estado de MG (1930-1933)

Curso de Aplicação - Segundo grau - dois anos	
Higiene escolar e noções de Puericultura Fevereiro de 1933	Higiene escolar e noções de Puericultura Abril de 1933
Higiene (sua importância, objetivos, divisão. Higiene escolar Saúde e doença. O solo em Higiene, a água, Higiene alimentar, Higiene da habitação; Epidemiologia e profilaxia Higiene escolar (prédio escolar, material escolar, leitura, escrita, Educação física e trabalho intelectual, características físicas e mentais, vícios, defeitos ortopédicos, da visão e da linguagem, doenças escolares, a organização Sanitária escolar); Noções de Puericultura (Higiene pré-natal, defesa da maternidade, o recém-nascido, fases do crescimento, alimentação, mortalidade e mortalidade, dentição e puberdade.	Higiene (sua importância, objetivos, divisão. Higiene escolar. Saúde e doença. Condições gerais e especiais de saúde. Agravos à saúde e os meios de os evitar. Diferença entre Medicina e Higiene.) Dos meios naturais, Higiene da nutrição, Higiene individual, Higiene da habitação, o prédio escolar; O aluno são (crescimento físico, antropometria, acuidade auditiva e visual, alimentação, asseios corporal, Higiene dentária, Educação Física) O aluno doente (doenças escolares, defeitos ortopédicos, adenóides, cáries, doenças contagiosas e nervosas, tuberculose e verminoses); Higiene intelectual Organização da assistência médico-dentária aos alunos em MG, Higiene dos professores; Noções de Puericultura (Higiene do recém-nascido, alimentação, equilíbrio e marcha), dentição, vacinação, evolução intelectual na primeira infância, disciplina na primeira infância

Fonte: MINAS GERAIS, 1934a, b¹³⁶.

Notas: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos utilizados como fonte.

Mesmo que esses conteúdos fossem apenas prescrições, eles denotam a fisionomia que as disciplinas vão assumindo ao longo do tempo. No início, a Biologia era um

¹³⁶ Decreto n. 10.726, de 18 de fevereiro de 1933 (MINAS GERAIS, 1934a); Decreto n. 10.821, de 29 de abril de 1933 (MINAS GERAIS, 1934b).

estudo introdutório a temas diversos da educação. Conforme dissemos acima, ela não tinha conteúdo próprio e, muito menos, certo (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Ela era formada de acordo com o amplo campo da Biologia Geral. Submetida àquilo que era desenvolvido em outras disciplinas, principalmente, na Psicologia. Em Minas Gerais, a partir da Psicologia os testes eram promovidos cientificamente, ferramentas fundamentais para eficiência do ensino e aprendizagem.

A cadeira Biologia e Higiene tinha, a nosso ver, uma tripla função. Primeiro, em relação ao entendimento orgânico e fisiológico do ser humano, como fundamentação para a construção de um novo conhecimento sobre a criança, que guiasse a construção de uma pedagogia adequada. A biologia e a higiene proporcionariam a base biológica de entendimento do organismo infantil, caracterizando-se, a princípio, como disciplinas auxiliares. A segunda função estaria relacionada à responsabilidade pela conservação, prevenção e manutenção da saúde da criança e da população e do desenvolvimento escolar sadio. A terceira função seria a de promover a higienização intelectual, moral e física, como um modo de disciplinamento e controle dos sujeitos escolares.

Em *A introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho (1978) descreve as contribuições da Biologia para a construção de um conhecimento sobre a criança. O autor refere-se aos estudos da Antropometria Pedagógica, já realizados anteriormente nas escolas, para assegurar o desenvolvimento normal do ser humano. A partir de diversas medidas corporais (peso, altura, proporção dos segmentos, perímetros e diâmetros dos segmentos) foram estabelecidos valores médios e fixados índices do processo normal do crescimento. Isto permitiu um conhecimento da criança como ser em crescimento, ou seja, permitiu um conhecimento direto da criança, a partir das medidas corporais. Tal procedimento tinha como objetivos a apreciação do processo evolutivo em dados objetivos ou mensurados, a fixação de pontos de referência ou normas a partir de dados tratados estatisticamente e a obtenção de uma média, a partir da qual poder-se-ia classificar a criança como normal ou anormal, conforme seu desenvolvimento.

Lourenço Filho (1978) refere-se também ao entendimento da interação entre o organismo e o meio, de modo a elucidar o processo de adaptação em relação aos fatores hereditários e em relação aos fatores ambientais. Nesse sentido, a Biologia deveria considerar a relação entre o crescimento e a maturação orgânica, as condições de crescimento e a maturação, que colocam o indivíduo em condições de progressiva adaptação ao meio, o grau e a forma de possibilidades do organismo, as potencialidades que se organizam ou se modelam na interação entre ser vivo e ambiente. Para compreender esse processo seria preciso

reconhecer a importância do meio ambiente sobre o desenvolvimento de todas as funções vitais, assim como o contingente hereditário. A Biologia contribuiria para a compreensão de que os aspectos biológicos herdados se revelam segundo as condições ambientais, em maior ou menor grau de intensidade, e que todo atributo só se exprime pela ação conjunta dos fatores herdados em interação com os fatores do ambiente.

O indivíduo integra-se no meio, mas nele não se funde. Essa integração, que se revela em graus de complexidade crescente, obrigaria a investigar o que se pudesse ter como estável no organismo, e o que nele fosse variável. Seria, pois, preciso conhecer o legado biológico, ou contingente hereditário (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 43).

Diante das funções da disciplina Biologia e Higiene foram escolhidos, dentro da área da Biologia Geral e Humana, os conteúdos elencados no currículo sobre anatomia, fisiologia, a relação dos seres vivos com o meio, pasteurismo, teorias biológicas sobre vitalismo e físico-quimismo, a espécie e o transformismo, lamarckismo, darwinismo e mutacionismo

Sob a perspectiva da Higiene, ressaltavam-se os diversos aspectos que pudessem contribuir para a manutenção da saúde escolar da criança e da família, contribuindo para um maior entendimento do desenvolvimento infantil (QUADRO 10). A educação também é acionada na luta sanitária, em termos de prevenção, profilaxia, aquisição de hábitos sadios disciplinamento moral e corporal.

Ao mesmo tempo, os conteúdos da Biologia e da Higiene contribuía para uma visão acerca das possibilidades e potencialidades humanas perante a educação, fundamentada pela racionalidade do conhecimento científico. Desse modo, optou-se por conhecimentos que problematizavam a adaptação dos indivíduos ao meio ambiente e ao meio social. Isso permitia identificar os diferentes tipos de indivíduos e suas diferenças de adaptação, com o objetivo de dotar a educação de meios e procedimentos que impedissem o estabelecimento da desarmonia social, a perturbação da aprendizagem, a adaptação e o progresso humano. Com a ajuda do conhecimento biológico, a educação poderia construir uma intervenção social racionalizada.

A questão primordial seria o entendimento dos modos de adaptação social em sua relação com os fatores ou padrões hereditários, frente às intervenções do meio ambiente, uma vez que se entendia o comportamento humano e a organização biológica dos seres vivos como resultado do processo de adaptação ao meio. O conhecimento da Biologia ajudaria na compreensão das diferenças individuais e na construção de modos para melhor adaptar o indivíduo ao convívio social e ambiental. Uma Pedagogia adaptada às diferenças permitiria a

ação educacional a partir de padrões de conduta. Daí, a homogeneização das classes escolares, a separação dos débeis orgânicos e dos débeis mentais, agrupados segundo procedimentos quantitativos de medição física e mental. Há que se acrescentar ainda que o entendimento biológico do crescimento físico, relacionado ao mental, seria a base para a construção de uma outra forma de aprendizagem que levasse em consideração as disposições hereditárias e psicológicas da criança. A Biologia ajudaria a construir uma mentalidade pedagógica que desse ao aluno condições de desenvolvimento máximo de todas as suas potencialidades e habilidades.

A questão biológica da educação foi abordada pelo eugenia Octavio Domingues em seu livro *Hereditariedade em face da Educação*, escrito na década de 20, do século XX, publicado pela Coleção *Biblioteca de Educação* e organizada por Lourenço Filho¹³⁷. A publicação da obra de Domingues, nesta **Coleção**, revelou como o tema – **Eugenia, Genética e Hereditariedade** – era atual e necessário à formação docente. De acordo com CARVALHO (2000, p. 118),

no verso da folha de rosto das primeiras edições dos primeiros volumes da Coleção, a Editora publica um longo texto explanativo do perfil do destinatário e dos objetivos e características da iniciativa editorial. Nele se lê que a Coleção seria composta “de escolhidas traduções e de originais autores brasileiros, procurando desenvolver um plano harmônico, no seu conjunto, e tanto quanto perfeito, resumindo os mais salientes problemas educativos da atualidade”.

Todos estes livros estavam voltados para a formação docente. Com base neste objetivo, Lourenço Filho ([192-?]) explica que a **Coleção** tinha um plano organizado e que iria, aos poucos, se desenvolvendo com perfeita unidade, de acordo com os temas necessários à formação pedagógica. Desse modo, a Coleção enfatiza o educador:

Encerra de um lado, a exposição das bases sobre que a reflexão pedagógica pode apoiar-se, com proveito, e, de outro, as aplicações, ensaios de didactica, explicação e crítica de sistemas. Embora cada volume contenha assumpto completo, o conjunto visa formar um todo harmônico, desde as bases propriamente biológicas, às mais complexas indagações de natureza social e philosophica (LOURENÇO FILHO, [192-?], p. 7).

Dentre essas bases biológicas, os conhecimentos relativos aos problemas da hereditariedade seriam necessários à reflexão pedagógica. Lourenço Filho ([192-?]) louvava o livro de Domingues ([192-?]) porque este trazia conhecimentos da ciência genética, que,

¹³⁷ Cf. item 1.2.1 do Capítulo 1 deste trabalho.

naquele período, tornavam-se essenciais para a formação do educador ao tratar dos limites da ação pedagógica e do meio sobre o indivíduo, da comprovação fatal da transmissão hereditária e da continuidade biológica, **do apontamento de um caminho mais rápido de aperfeiçoamento humano pela eugenia**, e, sobretudo, de reflexões acerca do problema da evolução, de pontos importantes para a reflexão pedagógica. Na concepção de Octavio Domingues:

Todo individuo inglez ou brasileiro, africano ou asiático, ao nascer não é psicologicamente uma *tabula rasa* onde o ambiente social e a educação imprimam, modelem uma feição arbitrária. [...] A educação moderna recomenda até, na “escola activa”, que se respeitem as tendencias da criança deixando-a agir de conformidade com o seu temperamento, a sua indole, a sua intelligencia. “A criança – escreveu CLAPARÈDE prefaciando John Dewey, [...] não deve ser educada de *fora*, deve ser instruída de *dentro*; ella deve se instruir, e não, ser enchida de conhecimentos; em uma palavra, ella deve *se desenvolver*.” (DOMINGUES, [192-?], p. 156-157).

De acordo com essa concepção, o que a educação ou o meio ambiente fariam do indivíduo, dependeria das suas virtualidades ou tendências inatas (DOMINGUES, [192-?]). Ao nascer, o indivíduo seria portador de uma soma de virtualidades inatas que reagiriam ao contato com os fatores externos do meio ambiente. Seriam estas tendências e virtualidades inatas, que até certo ponto, dirigiriam a escolha do ambiente no qual se desenvolveriam. Para se adaptar, a hereditariedade reagiria ao ambiente, procurando amoldar-se a ele ou ajustá-lo à sua própria feição. Se o meio se mostrasse **inajustável**, seria preciso sair a procura de um meio ajustável ao seu modo inato de ser. Sendo assim, a hereditariedade não se anularia em relação ao ambiente. Esta relação entre hereditariedade e educação deveria estar no cerne da orientação pedagógica, segundo Domingues ([192-?], p. 158, grifo nosso), pois, no seu entendimento “[...] tal noção fértil em resultados para **o melhoramento eugenico da especie** é que deve orientar os trabalhos, as praticas do educador moderno.”

Diante deste modo de conceber a relação entre hereditariedade e educação, possibilitado pelos conhecimentos da genética, o livro de Domingues ([192-?]), além de apontar um caminho mais rápido de aperfeiçoamento humano pela eugenia, segundo Lourenço Filho ([192-?]), traria grande contribuição também em relação a outro problema, que seria o da evolução em relação ao campo pedagógico. Neste sentido, o autor reflete as indagações de Parisot com base nas idéias evolucionistas de Spencer:

“É possível crear um caracter que, por si só, acabe por modificar o innato, substituindo-o, superando-o, convertendo-o, numa segunda natureza? É possível que esse caracter adquirido consiga, lentamente, atravez de inumeras gerações successivas, fazer desaparecer as marcas do innatismo e da herança, de modo que

delles nada reste, afinal?” A civilização, numa palavra, acabará por criar um homem novo, modificando a espécie? (LOURENÇO FILHO, [192-?], p. 8).

Segundo Lourenço Filho ([192-?]), dois outros livros da Coleção já haviam aludido ao problema, (*Temperamento e caracter*, de Henrique Geenen e *Sociologia e Educação*, escrito por Emile Durkeim). Mas, a seu ver,

Só no presente volume é que o problema poderia ser encarado de frente, e, parecidos, ele o foi, com rara felicidade, pelo dr. Octavio Domingues, especialista na materia. Da phytogenetica a da zoogenetica, materias em que é especialmente versado, o passo não é grande para o trato das questões da **eugenia**. A escolha do ilustrado cathedratico da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” se justifica ainda pela necessidade de entregar a questão a um genetista não contaminado das tendencias philosophicas aprioristicas da educação, contra o que urge lutar (LOURENÇO FILHO, [192-?], p. 9, grifo nosso).

Esta afirmação é de suma importância para o entendimento de uma nova cultura pedagógica que se queria instaurar na educação, para a percepção de que a **Eugenia** era chamada para fazer parte dessa nova ordem e para o entendimento da importância do livro na introdução dessa nova proposta de ensinar. Daí, a importância do livro de Domingues (como parte da **Coleção Biblioteca da Educação**), pois, tratava da hereditariedade como necessária à nova formação docente que se pretendia e de inúmeros outros livros que trataram de eugenia, hereditariedade, higiene, biotipologia, evolução racial, escritos no período e que serviram como subsídio teórico à reflexão pedagógica. Nessa política específica da coleção didática, Carvalho (2000, p. 118) afirma que:

A Biblioteca de Educação é coleção que compendia os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e da prática do professorado. Formar o professor é transformar a sua mentalidade. É fazê-lo percorrer o caminho que leva a superação de suas concepções sobre a atividade do aluno, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício das faculdades da criança. É levá-lo à compreensão das novas finalidades sociais da escola.

Octavio Domingues ([192-?]), era eugenista e baseava sua concepção na teoria mendeliana¹³⁸. Na verdade, desde 1914, quase todos os biólogos já aceitavam a teoria cromossômica da herança para compreensão dos fenômenos hereditários em relação ao seu potencial heurístico e preditivo, constituindo, assim, novo paradigma biológico (BIZZO, 1994). Já era aceito nesse período que a teoria mendeliana explicava muitos fenômenos hereditários conhecidos, o que marginalizou qualquer outro tipo de explicação baseada na

¹³⁸ Cf. item 1.2.1 do Capítulo 1 deste trabalho.

herança dos caracteres adquiridos (BIZZO, 1994). Isso não significa dizer que houvesse uma explicação para todos os padrões genéticos de comportamento (deficiência mental, genes raros e indesejáveis) (VIVIANI, 2007). Pelo contrário, alguns cientistas se posicionavam contra concepções eugênicas baseadas na exclusividade genética para explicação do processo de formação do indivíduo, considerando a necessidade de uma melhor compreensão da relação entre genética e meio ambiente na formação de certas anomalias (VIVIANI, 2007).

Apesar da necessidade, de acordo com os eugenistas, de um conteúdo de biologia que abordasse as noções de hereditariedade, teorias da evolução e os conteúdos que a relacionavam com o mendelismo (a Fecundação e a Hereditariedade, o Mendelismo, a Hereditariedade e a Educação, a Hereditariedade e o Sexo, a hipótese singâmica e os heterocromossomos no determinismo sexual), constatamos que, em 1933, estas noções foram incluídas, e, depois de três meses, retiradas do currículo de Biologia (QUADROS 9 e 11)¹³⁹. Mas o que teria levado a tais modificações? Como podemos compreender tal mudança, tendo em vista os limites e as possibilidades da educação? Quais critérios foram usados para selecionar as teorias biológicas que fariam parte do currículo? Estariam essas mudanças relacionadas com a ênfase no potencial da educação para o desenvolvimento das potencialidades e capacidade de regeneração humana?

Essa questão é complexa, mas aventamos a hipótese de que a retirada do mendelismo e teorias da hereditariedade está também relacionada, paradoxalmente, ao que pensava, por exemplo, Octavio Domingues, em relação à crença ainda arraigada na ação modeladora do ambiente sobre o indivíduo para sua gradual evolução. Com isso, estaria fortalecido o papel da educação – pela Higiene, pela Educação Física, pelo desenvolvimento das potencialidades, pela seleção dos melhores – no melhoramento da raça ou da espécie. Estaria implícita a idéia de que esses benefícios fixam-se na raça ou na espécie? Estaria ainda implícito que saneamento, educação e higiene poderiam contribuir para a melhoria da espécie humana? O aprofundamento em temáticas acerca do sexo e da hereditariedade levaria a questões que não seriam interessantes para a educação? Por exemplo, o fato de que o alcoolismo não altera os genes; o fato de que os músculos, a beleza e a robustez adquiridos nos exercícios físicos não seriam repassados para a prole; o mesmo se pode dizer do desenvolvimento intelectual, mental e até mesmo moral. Apesar de serem os conhecimentos relativos aos problemas da hereditariedade necessários à reflexão pedagógica, conforme afirmava Lourenço Filho ([192-?]), eles também tratavam dos limites da ação pedagógica e do

¹³⁹ Cf. Nota de rodapé 134 deste trabalho.

meio sobre o indivíduo em contraposição à comprovação fatal da transmissão hereditária e da continuidade biológica.

QUADRO 11
Conteúdos de Higiene e Biologia das Escolas Normais do Estado de MG (1934)

Curso normal	Curso de Aplicação	Curso de Aplicação
Higiene 2º ano	Biologia 1º ano	Higiene 2º ano
Higiene, seu objeto, sua importância. Suas relações com a Pedagogia, a Educação Física e a Educação Moral. As doenças e suas causas Influências do meio sobre a saúde Os principais macro-parasitas Os micróbios patogênicos As doenças transmissíveis e seus meios de disseminação Etiologia, sintomatologia e profilaxia de algumas doenças As doenças causadas pelos vícios intoxicantes: o fumo, o álcool, o ópio, o éter, a cocaína, etc. A higiene individual A higiene da habitação A higiene da escola.	Teoria celular Aparelho de locomoção O sistema nervoso Os órgãos dos sentidos A fonação e a linguagem Os alimentos O aparelho circulatório A respiração Funções de excreção Síntese das funções de excreção Síntese das funções de nutrição Noções sucintas das principais glândulas de secreção interna	Higiene (importância, objetivos, divisão. Hig. escolar. Saúde e doença. Diferença entre Medicina e Higiene) Dos meios naturais, Higiene da nutrição, Higiene individual, Higiene da habitação, O prédio escolar O aluno são (crescimento físico, antropometria, acuidade auditiva e visual, alimentação, asseios corporal, higiene dentária, educação física). O aluno doente (doenças escolares, defeitos ortopédicos, adenóides, cáries, doenças contagiosas e nervosas, tuberculose e verminoses) Higiene intelectual Organização da assistência médico-dentária aos alunos em MG, higiene dos professores Noções de Puericultura (Higiene do recém-nascido, alimentação, equilíbrio e marcha) Dentição, Vacinação Desenvolvimento corporal na primeira infância (curvas de estatura e peso. Jogos infantis, recreativos e ginstásticos. A dança. Vida ao ar livre) Evolução intelectual na primeira infância. Disciplina na primeira infância. Hábitos higiênicos.

Fonte: MINAS GERAIS, 1934c.

Notas: Dados trabalhados pela autora.

Na verdade, tudo isso ainda estava muito confuso nesse período e a teoria mendeliana mal tinha acabado de chegar ao Brasil. O primeiro livro sobre mendelismo propriamente dito e a nova ciência da hibridação somente foi publicado no Brasil em 1917 (STEPAN, 2005). E, somente em 1925, a teoria mendeliana foi apresentada de modo mais popular com a publicação de um livro sobre consangüinidade. A teoria mendeliana, no Brasil, foi incorporada a partir dos institutos agrícolas pecuários, em pesquisas sobre animais e plantas, ficando marginalizada em outras partes do conhecimento, até o final da década de 30, do século XX (STEPAN, 2005). Havia um receio ainda acerca de sua aplicação nos seres humanos. Havia também muita confusão teórica e pouca clareza em relação à hereditariedade e à transmissão de caracteres adquiridos ou não. Assim sendo, parece que os professores que construíram o programa de Biologia preferiram retirar as noções de hereditariedade, evolução e de mendelismo.

No entanto, para o movimento eugenista, seria importante a inclusão de conteúdos como sexo, hereditariedade, evolução e mendelismo, como modo de orientação acerca de como salvaguardar o patrimônio hereditário. Em relação a esta questão, Kehl (1929, p. 51) afirmava:

Para estudar a eugenia é imprescindível ter noções de anatomia, histologia, physiologia e embryologia. Desconhecendo os phenomenos da reprodução, da hereditariedade, bem assim as doutrinas de Darwin, de Weismann, de Mendel, etc., torna-se difficil, senão impossivel, acompanhar um curso de eugenia.

Na década de 30, do século XX, acentuaram-se discursos sobre a eugenia respaldados por essas teorias (STEPAN, 2005). Essas questões encontraram um terreno extremamente fértil e esquentaram os debates acerca da raça, da imigração de europeus brancos (católicos e agricultores), da construção de uma raça nacional, do combate às taras hereditárias, da melhoria física e mental da população, da degenerescência da raça. Tanto que, em 1931, foi criada a Comissão Central Brasileira de Eugenia (BIZZO, 1994; STEPAN, 2005). Era preciso combater a degenerescência e impedir, de algum modo, a procriação dos inaptos, segregá-los, reeducar a população e enquadrá-la em mecanismos de controle que garantissem os bons nascimentos¹⁴⁰.

Em seu livro, escrito em 1929, Kehl apresenta 13 medidas eugênicas que deveriam ser efetivadas no Brasil:

- a) registrar o *pedigree* das famílias;
- b) segregar os deficientes criminosos;
- c) esterilizar anormais e criminosos;
- d) controlar a concepção para evitar filhos doentes e miseráveis;
- e) regular o casamento através do exame médico pré-nupcial obrigatório;
- f) introduzir a educação eugênica obrigatória nas escolas secundárias e superiores;
- g) divulgar conceitos e preceitos eugênicos;
- h) implementar luta oficial pelos fatores disgenizantes;
- i) realizar testes mentais em crianças entre 8 e 14 anos;
- j) regularizar a situação dos filhos ilegítimos;
- k) implantar medidas pré-natais e pensões para mulheres pobres;

¹⁴⁰ Sobre o movimento eugenista no Brasil, Cf. itens 1.1 e 1.2 do Capítulo 1 deste trabalho.

- l) regulamentar a imigração através de testes mentais com base na superioridade média dos brasileiros;
- m) estabelecer os defeitos hereditários disgênicos que poderiam impedir os matrimônios ou que serviriam para pleitear o divórcio.

Para os eugenistas, na impossibilidade de implantação de medidas eugênicas negativas e como forma auxiliar no movimento eugênico, outra função deveria emergir da disciplina Biologia e Higiene: uma educação sexual que **prevenisse muitos problemas de ordem eugênica com base no mendelismo, darwinismo ou weismannismo**. Isso se daria principalmente pela conscientização sobre a relação entre sexo e hereditariedade. Intelectuais como Octavio Domingues e Renato Kehl, expunham suas idéias favoráveis ao estudo de teorias hereditárias e à educação sexual pela escola¹⁴¹. Esses intelectuais advogavam a **educação sexual** como auxiliar da Eugenia, como propaganda e esclarecimento. Todas essas questões foram tematizadas pelos eugenistas que viram na educação uma forte estratégia para superação dos males da nação. No caso do Curso Normal, os alunos ou as alunas seriam diretamente atingidos. Como era um curso predominantemente de mulheres, elas seriam atingidas duplamente, como mães e como professoras.

No entanto, em Minas Gerais, não permaneceram no programa de Biologia e Higiene os conteúdos sobre teorias da hereditariedade e educação sexual. Como em Minas Gerais não existia a cadeira Anatomia e Fisiologia, estes conteúdos foram abordados em Biologia (MINAS GERAIS, 1934c). A Higiene continuou com uma abordagem sobre a saúde e a doença, a higienização dos espaços, os lugares e as pessoas, os conhecimentos que relacionam saúde e desenvolvimento físico, com enfoque na antropometria.

É importante salientar que a cadeira Biologia e Higiene fazia parte apenas do Curso de Aplicação que, por sua vez, não era ministrado em todas as escolas, conforme comentamos acima, pois sua implantação foi opcional para os alunos e para a escola. No entanto, as disciplinas Psicologia Infantil e Higiene formavam uma cadeira no Curso Normal. Chamamos a atenção para a inserção de conteúdos que relacionavam saúde, doença e substâncias tóxicas no programa de Higiene do 2º ano do Curso Normal. Nessa disciplina, as relações entre a hereditariedade e o meio eram trabalhadas em relação à aprendizagem, sendo que, certamente, essas questões também eram relacionadas com as doenças, com o disciplinamento dos hábitos e dos costumes.

¹⁴¹ Cf. item 1.2.1 do Capítulo 1 deste trabalho.

É interessante observar que, ao longo de todos esses anos, desde a inserção de conteúdos a serem ministrados, como hereditariedade, doenças transmissíveis, Puericultura, higienização dos costumes pela educação moral, física e intelectual, a palavra **Eugenia** não apareceu nos programas oficiais que examinamos na disciplina Biologia e Higiene, desde que foram inseridas no currículo do Ensino Normal mineiro. Apesar disso, tanto o eugenismo quanto o higienismo nortearam, conforme procuramos mostrar até aqui, grande parte das ações pedagógicas que visaram à educação da criança e da família desde o início do século XX.

Os movimentos eugenista e higienista vigentes nas décadas de 20 e 30, do século XX, no Brasil, certamente, influenciaram as propostas de construção do homem ideal para a sociedade. Nesse caso, essa construção estava ligada à concepção de cidadãos ideais para formar a população brasileira, inspirada nos ideais de republicanismo, democracia e nacionalismo. Mas nesse ponto, não podemos incorrer no erro de colocar todas as ações e propostas educacionais como variantes de uma única perspectiva ou de um super-esquema científico e político, que tinha como meta final a Eugenia dos tipos raciais. Aqui, para usar uma expressão popular **é preciso separar o joio do trigo**. Em outras palavras, é preciso ter em mente a heterogeneidade do movimento eugenista e também higienista (para aqueles que consideravam a Eugenia como um ramo da Higiene). É indubitável o fato de a ciência eugênica ter servido de sustentação teórica para a construção do homem ideal, mas chamamos a atenção para a diversidade de propostas eugenistas sobre educação, pois, enquanto umas foram extremamente racistas, outras não focalizaram a questão racial nem as medidas eugênicas negativas.

Não há dúvida sobre a forte presença das teorias raciais nesse período e que elas influenciaram fortemente a educação. Isto não significa que, nesse período, toda a educação, toda a pedagogia, toda a luta para melhoria da espécie humana encampada pelos eugenistas, higienistas e sanitaristas fosse com base em uma suposta superioridade racial. Concordamos com Castro-Santos (2006), quando este diz não ser verdade que todo educador ponderava suas intenções políticas educacionais e de saúde à população com base em critérios raciais. No entanto, é bom frisarmos que essa diversidade de concepções eugênicas sobre educação, não impediu, como procuramos mostrar, o estabelecimento de preconceitos, racismos, práticas de exclusão, enfim, não impediu a aplicação do determinismo eugênico racial e segregacionista nas decisões políticas, pedagógicas e sociais de um modo geral. Pensamos que é primordial ter isso em mente, ao tratarmos da relação entre eugenia e educação.

PARTE II
REDIMENSIONANDO O PROBLEMA DO ATRASO DO PAÍS: EDUCAÇÃO,
SAÚDE E DESENVOLVIMENTO

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Pela breve análise sobre a influência eugênica na educação, nas décadas de 20 e 30, do século XX, pudemos perceber que esta manifestou-se de diversos modos na cultura escolar, associada a questões higiênicas e raciais. Com base no pressuposto eugênico e higiênico, vimos o quanto a tese do branqueamento, a crença na transmissão de caracteres adquiridos, a pedagogia centrada na capacidade biológica e a higienização dos costumes foram importantes aspectos constitutivos da cultura escolar, tendo como modelo ideal de formação o homem/aluno branco ou branqueado, normal, limpo, forte, eficiente e capaz¹⁴².

No período pós-guerra, devido aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e a aos avanços dos conhecimentos relativos à genética e à hereditariedade, algumas instituições buscaram reduzir ou eliminar os preconceitos raciais e redimensionar a influência da hereditariedade no entendimento acerca da constituição do indivíduo. Diante desses acontecimentos, somos levados ao entendimento de que houve eliminação do discurso eugênico nas ações e questões educacionais. Entretanto, ao focalizarmos a formação de professores primários, percebemos a presença desse discurso eugênico como conteúdo científico, não central, mas importante na formação docente. Mesmo não sendo central, é fato que, no pós-guerra, a eugenia esteve presente no currículo de formação de professores primários, como conteúdo científico a ser ministrado, e como fundamento teórico e/ou procedimento a ser incorporado em determinados comportamentos sociais e educacionais.

Conforme dito na Introdução, o objetivo deste trabalho consiste na explicitação e problematização do modo de apresentação desse discurso e na explicitação da relação eugênica com a questão racial, higiênica e sanitária, como parte de um projeto de formação docente, entre 1946 e 1970, que, por sua vez, estava ligado a um plano maior de reconstrução educacional para o desenvolvimento nacional. Noções sobre desenvolvimento, subdesenvolvimento, crise, atraso, progresso, consciência nacional, reconstrução educacional e nacional permearam os debates intelectuais políticos e educacionais que buscaram, nesse período, pensar a nação, buscando compreender as razões de seu atraso e propor alternativas viáveis rumo à reconstrução e à redemocratização do Brasil.

Neste capítulo, procuramos dimensionar a educação no âmbito dessa conjuntura centrada no desenvolvimento e na redemocratização que se estabeleceu no Brasil, a partir de 1945, focalizando a questão da reconstrução nacional e o papel educacional nesse projeto.

¹⁴² Cf. Capítulo 1 deste trabalho.

Depois de compreendidas uma série de questões acerca dessa conjuntura, nosso objetivo final será localizar o debate sobre a formação docente nesse período.

O período no qual está inserido nosso objeto de estudo, sobretudo a década de 50, do século XX, foi marcado por grandes transformações no campo social, cultural, econômico, com reflexos no campo educacional. Se pudéssemos dizer que é possível formar uma imagem desse período, seria a imagem de mudanças em todo o mundo ocidental, em âmbitos como o técnico, político, científico, produtivo, consumo, comunicação e, em consequência, drásticas mudanças no modo de vida em sociedade.

A partir da década de 50, do século XX, há grande desenvolvimento dos setores de comunicação como rádio, imprensa, televisão (criação de programas de televisão, aquisição de aparelhos de TV), aquisição de aparelhos domésticos e da indústria automobilística (KONDER, 1998; XAVIER, 1999). De modo geral, tais fatos nos permitem perceber o alvorecer da tecnologia e a crença em seu poder de transformação social.

O processo de industrialização e a generalização do consumo acirravam a euforia desenvolvimentista ao mesmo tempo em que, modificando hábitos e padrões de comportamento coletivo, anunciavam o início de uma era, inaugurando um estilo de vida, mais urbano e por isso mesmo, percebido como mais moderno (XAVIER, 1999, p. 72).

Mais urbano também, porque cada vez mais pessoas migravam das áreas rurais para as cidades. Entretanto, é preciso registrar que, até a década de 60, do século XX, o país era visto como **uma terra de contrastes**, lugar de coexistência de **dois brasis** (XAVIER, 1999), pois 64% dos habitantes do país viviam no campo (KONDER, 1998). De um lado, havia o crescente processo de industrialização e urbanização, do outro, a vida rural, a permanência de hábitos e técnicas consideradas tradicionais.

Com base em uma percepção dual da realidade do Brasil, grande parte da intelectualidade brasileira voltou-se para o entendimento do processo de mudança que sinalizava uma espécie de transição de um país de feição rural para um país de caráter urbano e industrial (XAVIER, 1999). Assim, “[...] ampliando a dualidade interna inscrita na oposição rural/urbano ou arcaico/moderno para o nível das relações externas, a visão que se tinha do mundo era também dual.” (XAVIER, 1999, p. 69). O mundo também estava dividido a partir das relações estabelecidas entre países desenvolvidos, portanto, considerados centrais, e aqueles como o Brasil, países subdesenvolvidos, portanto, considerados periféricos.

O fato de o Brasil ser um país em processo de industrialização, com uma realidade formada pela coexistência do urbano e do rural, evidenciou outras dualidades referentes às

oposições arcaico/moderno, tradição/modernidade, atraso/progresso, desenvolvimento/subdesenvolvimento. Assim, ao procurarmos situar o projeto educacional, em meados do século XX, tornou-se necessário evidenciar melhor estas questões. Entendemos prioritário explicitar o modo de compreender a noção de desenvolvimento e de progresso, uma vez que, neste momento, evidenciaram-se nos debates sociais, políticos e educacionais a compreensão de uma diferenciação de sentido entre os dois conceitos. Tal evidenciação nos interessa, pois, se explicita neste período, uma distinção entre a escolarização da população como irradiadora de progresso (que desde o século XIX norteou os projetos educacionais) e a escolarização para o desenvolvimento da nação (XAVIER, 2007), que, a partir de então, passou a nortear os projetos educacionais.

O conceito de desenvolvimento contrasta com o de progresso:

[...] tal como êste se veio definindo no curso do século XVIII. A idéia de progresso é o conceito secularizado da providência divina. Característica da ilustração e do deísmo transcendente peculiar a esta, a idéia de progresso implica a contínua incorporação de valores ao longo de um processo em si mesmo ilimitado de descobrimento e de criação de valores (JAGUARIBE, 1969, p. 14).

Diferentemente do progresso, o desenvolvimento não coloca os valores como algo ilimitado e que transcende ao processo social. Mas entende a incorporação de valores, no desenvolvimento, como explicitação e atualização de possibilidades virtualmente preexistentes na sociedade. Essas possibilidades preexistentes são o modo de exercício da racionalidade, que persistem, quer se trate de desenvolvimento espontâneo ou programado (JAGUARIBE, 1969)¹⁴³. Portanto, diferentemente da noção de progresso, a

[...] a idéia de desenvolvimento, que é uma segunda secularização, radical e imanentizada, do conceito originário da providência divina carrega a conotação da explicitação e atualização de possibilidades virtualmente preexistentes. Implica, por isso, um sentido de limitação, em termos qualitativos, e uma pauta de legalidade ou validade, em sentido qualitativo. Não se pode alcançar, para uma comunidade e por um período determinado senão determinados índices de desenvolvimento. Não se pode promover o desenvolvimento senão dentro de certas normas e conforme certos critérios, ditados pelas condições em que efetivamente se encontra a sociedade a desenvolver (JAGUARIBE, 1969, p. 14).

Essa noção de desenvolvimento como projeto modificou o modo de pensar o problema do atraso das sociedades e redimensionou o entendimento acerca da antinomia tradição/modernidade em relação às mudanças sociais. Essa visão só foi possível, a partir de

¹⁴³ Para Jaguaribe (1969), é a motivação da racionalização que diferencia um tipo de desenvolvimento do outro.

diversas análises de experiências de modernização que evidenciaram o fenômeno do desenvolvimento desigual, em contraposição ao fenômeno do desenvolvimento homogêneo, derivado da crença iluminista no progresso. Tal evidenciação foi possível devido a diversos estudos que examinaram vários casos históricos de desenvolvimento tardio, fundamentados na crítica à visão clássica da modernização.

Segundo Reinhard Bendix (1996), estudos sobre mudança social de acordo com esta visão clássica da modernização operam tipicamente com um modelo de **antes-e-depois** da sociedade considerada. Desse modo, a transição de uma sociedade a outra envolveria o declínio da tradição e a ascensão da modernidade. Segundo este autor, os estudos sobre modernização formulados pela tradição intelectual estavam fortemente ligados à teoria da evolução social, fundamentados em três princípios básicos: formulação dos conceitos **tradição e modernidade** como termos mutuamente excludentes; crença na mudança social como produto exclusivo de forças sociais internas; e crença no fato de que a industrialização teria os mesmos efeitos onde quer que ela viesse ocorrer¹⁴⁴.

Criticando esse paradigma evolucionista da mudança, ao longo do século XX, surgiram vertentes de investigação que, ao examinar casos históricos de desenvolvimento tardio, a partir de diferentes trajetórias de industrialização, mostraram a heterogeneidade do processo de modernização¹⁴⁵. A partir desta perspectiva, o modo de conceber o problema do atraso de determinadas sociedades, em relação às sociedades consideradas desenvolvidas, é redimensionado, contribuindo para o entendimento de que os países periféricos poderiam alcançar o desenvolvimento econômico sem repetir a trajetória histórica dos países desenvolvidos industrializados.

Uma dessas vertentes dessa investigação teve como fundamentação, a crença disseminada, em meados do século XX, de que os países periféricos poderiam superar o atraso sem, necessariamente, vivenciar a trajetória dos países industrializados, queimando etapas e passando, assim, aos saltos, de uma fase histórica a outra (DULCI, 1999). Esse raciocínio, na avaliação de XAVIER (2007, p. 79) contribuiu na projeção de “[...] argumentos políticos e científicos que atribuíram à industrialização e ao avanço tecnológico o

¹⁴⁴ Bendix (1996) ao criticar esse paradigma evolucionista da mudança social, considera que o processo de industrialização leva em conta a combinação de mudanças intrínsecas com respostas a estímulos extrínsecos, e também, a importante participação do governo nesse processo. Portanto, a industrialização não teria os mesmos efeitos em todos os lugares que ocorresse, pois seria preciso considerar o *timing* e a sequência como variáveis cruciais. “Num certo sentido, é verdadeiro dizer que, por causa do *timing* e da sequência, a industrialização não pode ocorrer do mesmo modo duas vezes.” (BENDIX, 1996, p. 370).

¹⁴⁵ Sobre esses estudos Cf. Dulci (1999).

papel de instrumentos de aceleração do tempo histórico, considerado o seu potencial de transformação das realidades sociais, políticas e culturais”.

Para que isto pudesse ocorrer, entre outras questões seria necessário remover os obstáculos ao desenvolvimento, através de planejamento estratégico e da racionalização das ações públicas. A partir desta lógica de compreensão, a industrialização passou a ser entendida como o caminho para a superação do atraso e o alcance do desejado desenvolvimento econômico das sociedades periféricas, uma vez que, “[...] a idéia de desenvolvimento abrange o sentido de um aperfeiçoamento qualitativo da economia, através de melhor divisão social do trabalho, do emprego de melhor tecnologia e da melhor utilização dos recursos naturais e do capital.” (JAGUARIBE, 1969, p. 13).

Nesse processo de substituições de fatores ou remoções de obstáculos entendidos como condições de desenvolvimento nas sociedades avançadas, considerados atalhos à modernidade, os governos têm ou tentam ter um papel decisivo (BENDIX, 1996). Tal desempenho por parte dos governos tentaria preencher o abismo existente entre as sociedades atrasadas e as sociedades avançadas, como diz Bendix (1996), pela adoção de itens *ad hoc* de **modernidade**. De acordo com esse autor, é típico das sociedades atrasadas investirem fortemente na educação para superar o abismo e o engajamento da *intelligentsia* em uma intensa busca que visa encontrar uma saída para o atraso de seu país. A educação é assim entendida como um meio de modernização “[...] que é mais prontamente disponível do que o capital requerido pela tecnologia moderna.” (BENDIX, 1996, p. 377).

O investimento na educação por parte de uma *intelligentsia* “[...] reflete-se num rápido crescimento de esforços para superar o atraso do país por tentativas de reconciliar o fortalecimento evidenciado pela sociedade adiantada com os valores inerentes às tradições nativas.” (BENDIX, 1996, p. 377). O investimento pesado em educação popular e superior é devido à crença de que esta representa um atalho mais rápido, fácil e menos custoso para os benefícios alcançados por uma sociedade industrial (BENDIX, 1996). É por este motivo que os governos de sociedades atrasadas estimulam a educação. Os intelectuais não são apenas espectadores estranhos ao desenvolvimento, mas desempenham o papel de líderes que impulsionam tal processo.

No Brasil, em meados do século XX, a educação foi entendida como uma medida racional e prática exigida pela nova ordem econômica e social emergente. Abaixo, procuramos compreender como foi compreendida a educação e empreendidos esforços na reconstrução de um plano educacional para o desenvolvimento do país. Pretendemos com isso localizar a contribuição da Eugenia na construção desse projeto.

3.1 A Reconstrução Educacional para o Desenvolvimento do País

No caso brasileiro, desde 1945, quando se inicia o processo de redemocratização do país, foram reforçadas as bases do nacional-desenvolvimentismo. No entanto, o pensamento desenvolvimentista atingiu seu auge na década de 50, do século XX, no governo Juscelino Kubitschek (XAVIER, 1999). Esta ideologia desenvolvimentista visava promover o ingresso do país na modernidade e resolver problemas como justiça social e construção da democracia, enfatizando o desenvolvimento industrial, o planejamento e também outros elementos, como o recurso ao capital estrangeiro no país, a racionalidade da gestão pública – criando, por exemplo, órgãos de assessoria técnica que diagnosticassem precisamente a situação do país¹⁴⁶.

A ênfase no desenvolvimento social e no planejamento econômico das sociedades periféricas, como no caso do Brasil, país em processo de industrialização, fora incentivada por duas entidades ligadas às Nações Unidas: a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), com sede no Chile e fundada em 1948 e o Centro Latino Americano de Ciências Sociais (CLAPCS), com sede no Rio de Janeiro e fundada em 1950 (XAVIER, 1999).

A CEPAL tinha como preocupação básica a explicação do atraso dos países da América Latina em relação aos países considerados desenvolvidos (MANTEGA, 1987). Portanto, buscava formas de superar este atraso, enfocando o que era peculiar à estrutura sócio-econômica dos países periféricos e ressaltando os obstáculos ao desenvolvimento econômico¹⁴⁷. Segundo Mantega (1987), esse pensamento desenvolvimentista floresceu na América Latina nas décadas de 40 e 50, do século XX, mobilizando um grupo de intelectuais que, de modo variado, defendia tanto a industrialização, quanto a consolidação do desenvolvimento do Capitalismo em seus países. Na década de 50, do século XX, acentuou-se a produção teórica dessa corrente desenvolvimentista, que defendia a intervenção do Estado

¹⁴⁶ Esse pensamento desenvolvimentista encontra-se no campo da economia política, fundamentado principalmente no pensamento keynesiano. “O Keynesianismo é uma doutrina ativista, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais” (CARVALHO, 2008, p. 571). Opõe-se ao liberalismo neoclássico, pois, segundo a ótica keynesiana, “[...] as forças de mercado, deixadas a si mesmas, estariam longe de promover a alocação ótima de recursos, causando, pelo contrário, capacidade ociosa, desperdício e desemprego. Nesse contexto, fazia-se necessária a intervenção mais decidida do Estado na economia, não mais apenas enquanto administrador da coisa pública (defesa, educação, justiça, etc.) ou mero regulador das atividades privadas, mas também enquanto agente direto da produção, aumentando os investimentos e gastos da sociedade (tidos como insuficientes no capitalismo avançado), privilegiando determinados setores em detrimento de outros, enfim, orientando a estrutura econômica para uma produção mais equilibrada.” (MANTEGA, 1987, p. 26).

¹⁴⁷ A CEPAL focalizava as transações comerciais entre países periféricos e centrais; com isso, questionava a divisão internacional do trabalho e o destino atribuído aos países subdesenvolvidos (MANTEGA, 1987).

para a implementação da industrialização no Brasil, contra a corrente do liberalismo econômico, que defendia os interesses agroexportadores (MANTEGA, 1987).

A liderança deste pensamento desenvolvimentista no Brasil ficou nas mãos de um grupo de intelectuais conhecido como Grupo de Itatiaia, que difundiu suas idéias desenvolvimentistas através de uma publicação intitulada *Cadernos de Nosso Tempo*, entre 1953-1956¹⁴⁸. Este Grupo fundou, em 1952, o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), que, em 1955, se transformou no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura do Governo Juscelino Kubitschek (MANTEGA, 1987; SCHWARTZMAN, 1981). Nessa época, Anísio Teixeira (então Diretor da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) concordou em financiar o ISEB, que se tornou órgão permanente do Ministério da Educação (FREITAS, 1998).

Esse grupo, reconhecido como bloco progressista, considerava “[...] o processo histórico como uma sucessão de fases progressivas, onde a fase vigente anunciaria a fase subsequente, que consistiria em uma etapa mais avançada da história da comunidade” (MANTEGA, 1987, p. 58). A próxima fase deveria ser a do capitalismo nacional, em oposição à fase de ingerência externa e jugo colonial, a qual o país ficou a mercê durante centenas de anos (MANTEGA, 1987). Esta situação vivida pelo país foi entendida como fator que atravancava o advento do seu desenvolvimento; sendo assim, seria necessário unir as forças progressistas contra uma minoria entendida como retrógrada, que queria manter o país na antiga situação colonial.

Para o ISEB a industrialização significava o desenvolvimento, portanto, o país precisava promover o desenvolvimento via industrialização em todos os setores e regiões, uma vez que, conforme afirmava Jaguaribe (1969), um dos mentores do ISEB, havia um grande desequilíbrio entre os complexos urbano e rural. Jaguaribe afirmava que, “o complexo rural-agrícola – excetuando-se a maior parte do Estado de São Paulo e algumas áreas noutras regiões – permanece, em todos os aspectos arcaico e semi-feudal.” (JAGUARIBE, 1969, p. 202).

¹⁴⁸ Conforme explica Mantega (1987), no início da década de 1950, as análises e orientações teóricas sobre economia provinham de autores estrangeiros especializados no assunto subdesenvolvimento, como Raul Prebisch, Gunnar Myrdal ou Ragnar Nurkse. A partir da segunda metade dessa década, surgem os primeiros trabalhos brasileiros sobre o assunto gestados no ISEB, instituição que seguiu fortemente as diretrizes da CEPAL e outras correntes desenvolvimentistas. Alguns dos principais integrantes do ISEB foram: Cândido Mendes, Guerreiro Ramos, Gilberto Paim, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Inácio Rangel, Nelson Werneck Sodré, Hélio Jaguaribe e Celso Furtado (MANTEGA, 1987).

Dessa feita, contra esta situação vivida pelo país, uniram-se de um lado as forças consideradas progressistas¹⁴⁹ contra as forças consideradas retrógradas¹⁵⁰. Na busca de consolidação do nacional-desenvolvimentismo, o ISEB buscou liquidar rapidamente com o passado colonial, abrindo espaço para o desenvolvimento capitalista do país (MANTEGA, 1987). Neste intuito, o ISEB abraçou boa parte das propostas políticas econômicas da CEPAL. O **idioma cepalino**, segundo Freitas (1998, p. 57), se espalhou pela América Latina “[...] cristalizando temas como periferia e centro, atraso e avanço, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Como corpo hermenêutico, tal idioma propôs-se a explicar as causas do atraso em relação ao mundo desenvolvido”¹⁵¹.

Para superar o subdesenvolvimento, as teses e as proposições principais do pensamento desenvolvimentista da CEPAL desembocaram na industrialização, considerando como o melhor caminho a ser seguido uma industrialização voltada para o mercado interno, impulsionada pela forte participação do Estado na economia como promotor do desenvolvimento e do planejamento (MANTEGA, 1987). Essas teses e proposições exigiam que o Estado fosse o centro racionalizador da economia, com a incumbência de uma maior intervenção estatal e racionalização das ações e do planejamento.

A partir da história da economia surgiram novas teorizações acerca do atraso brasileiro que diferiam de análises anteriores, como por exemplo, aquelas realizadas por Vianna (1938), baseadas na crença das diferenciações raciais¹⁵².

No Brasil dos anos 50/60 deste século, a pretensão de interpretar a “realidade nacional” e de conhecer e dar vazão ao “ser da nação” desdobrou-se em polêmicas acessas que se alojaram nos mais variados grêmios de debate. Podemos tomar aquele momento como um marco de chamamento à economia (porque ciência) ao dever de explicitar os vínculos entre o complexo cultural do país e a história do

¹⁴⁹ Burguesia industrial, juntamente com os trabalhadores rurais e urbanos (MANTEGA, 1987).

¹⁵⁰ A burguesia latifundiária, o setor mercantil da burguesia urbana e a pequena-burguesia radical (JAGUARIBE, 1969).

¹⁵¹ Segundo Mantega (1987), a CEPAL elaborou a teoria do subdesenvolvimento, que “[...] pretendeu dar conta das características ímpares dos países, situados na periferia do sistema capitalista e cuja dinâmica do desenvolvimento deveria ser bastante distinta daquelas dos países que formavam o centro desenvolvido” (MANTEGA, 1987, p. 44). Para a CEPAL, o subdesenvolvimento dependia “[...] em primeiro lugar, da estrutura interna dos países periféricos, que se caracteriza pela produção agrícola primário-exportadora, com baixa integração entre os diversos setores produtivos e com desemprego estrutural [...] combinados com o baixo nível de organização e sindicalização da força de trabalho; e, em segundo lugar, o subdesenvolvimento depende das relações comerciais com o centro [...]”. Diante desse quadro, a CEPAL conclui que as economias ditas periféricas, se deixadas ao sabor das livres forças do mercado, nunca sairão do atoleiro de subdesenvolvimento, permanecendo essencialmente agrárias, voltadas para o mercado externo, com baixo nível de integração e de expansão industrial, com altas margens de desemprego, com problemas crescentes de balanço de pagamentos [...] e, finalmente, com a transferência para o exterior dos incrementos de produtividade.” (MANTEGA, 1987, p. 38).

¹⁵² Cf. item 1.1 do Capítulo 1 deste trabalho.

desenvolvimento nacional. A capacidade de lidar conceitualmente com tal vínculo conferia algum “grau de cientificidade” às interpretações (FREITAS, 1998, p. 23).

Em busca de soluções para o desenvolvimento do país diversas instâncias da sociedade procuraram soluções para o Brasil a partir da perspectiva da economia, como: os departamentos de sociologia (USP, Escola Livre de Sociologia e Política-ISEB), institutos educacionais (CAPES, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE)) e núcleos de planejamento estatal (FREITAS, 1998).

No processo de transição entre subdesenvolvimento e desenvolvimento, no que concerne à educação, os discursos se voltaram para a reconstrução educacional, uma vez que esta era vista como superada para as exigências da nova ordem econômica, política e social emergente. Assim, a ligação entre a educação e a questão econômica esteve presente em diversos discursos educacionais do período.

Após a queda do Estado Novo e a instauração do processo de redemocratização, foi desencadeado um debate acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visava à defesa da escola pública, gratuita e universal¹⁵³. A idéia de reconstrução educacional estava ancorada tanto na dimensão política, quanto na dimensão econômica. No início da década de 50, do século XX, como mostra Carvalho (1992, p. 152), o governo enfatizou a dimensão política da educação, em sua função de democratização, ajustamento e mobilidade social, e a dimensão da economia.

O aspecto da vida econômica na educação estava presente nos discursos que se prosseguiram no Brasil sobre a questão da reconstrução educacional. Anísio Teixeira, um dos intelectuais mais atuantes que lutou pela escola gratuita, universal e pela democratização do ensino, reuniu em torno de si profissionais que colaboraram na discussão e planejamento da reconstrução educacional. Na opinião de Anísio Teixeira (1952) a educação vivia uma situação de crise e confusão, tornada mais grave por causa da tenuidade das instituições e da expansão desenfreada, no entanto, sem reconstrução do que já existia, em termos de educação e, sem dar ao novo, condições de eficácia e eficiência necessárias aos novos tempos. Em seu entendimento, a educação deveria contemplar uma orientação para o trabalho e não apenas

¹⁵³ Lourenço Filho (1952), entendia que a legislação deveria considerar a importância do aspecto econômico. Em primeiro lugar, o educador lembra que este projeto deveria fazer valer a obrigatoriedade e a universalidade do ensino primário; em segundo lugar, deveria prover à diferenciação para o trabalho; e, em terceiro lugar, a lei deveria conter as expressões mais amplas da cultura. Em seu entendimento, as diretrizes e bases deveriam ser assentadas no que toca à vida econômica. Apesar de afirmar que a lei não deveria ser absorvida totalmente pelo aspecto econômico, considerava, de suma importância, que este aspecto fosse bem salientado nesta legislação.

uma educação que ilustrasse os indivíduos nas artes de falar, ler e escrever, de modo a prepará-los para as modalidades da vida moderna¹⁵⁴.

Ainda conforme sua percepção, seria preciso deliberar sobre as transformações a serem realizadas, com a finalidade de direcionar os esforços educacionais para o desenvolvimento do país (TEIXEIRA, 1953). Do ponto de vista econômico esta adaptação das escolas às exigências correntes visava ao preparo para a produção. Do ponto de vista social, a função da escola seria formar hábitos e atitudes indispensáveis à vida democrática (TEIXEIRA, 1954). Para isso, seria necessário todo um movimento de verificação e avaliação dos esforços que vinham sendo feitos em educação. O INEP seria a instituição que cuidaria dessa tomada de consciência na marcha da expansão da educação brasileira, por meio de estudos da realidade brasileira, feitos por técnicos e analistas educacionais. Não seria por intermédio de leis, mas de estudos sobre os problemas brasileiros de educação, que o educador Anísio Teixeira entendia que se daria a reforma do ensino (TEIXEIRA, 1952).

Com o objetivo de fazer um levantamento de dados sobre a situação do ensino no país, Anísio Teixeira na direção do INEP lançou duas campanhas: a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e de Manuais de Ensino (CALDEME) (MARIANI, 1982). Estas campanhas vinham contornar o problema da ausência de profissionais qualificados para realização de

¹⁵⁴ Ao discutir a crise educacional brasileira, Anísio Teixeira (1953) enumera dez providências a serem tomadas em relação à educação, tendo em vista meios e fins, que, a seu ver, se impunham: **primeiro**, descentralização administrativa do ensino; **segundo**, mobilização de recursos financeiros para a educação (sugere constituição de fundos de educação federal, estadual e municipal, com autonomia administrativa); **terceiro**, estabelecimento de continuidade do sistema educacional, com obrigatoriedade da escola primária, flexibilidade e variedade do ensino médio, estabelecimento de ensino especializado e superior rico e seletivo; **quarto**, prolongamento do período escolar ao mínimo de seis horas diárias, acabando com turnos e permitindo ensino noturno apenas para suplementação; **quinto**, alteração das condições de trabalho do professor, com novas bases de remuneração; **sexto**, eliminação de modelos e improvisações oficiais que estavam produzindo efeitos contrários ao que era previsto, como programas oficiais, livros didáticos currículo rígido e uniforme; **sétimo**, permissão para que os dois primeiros anos do curso secundário fossem feitos de forma complementar nos grupos escolares; **oitavo**, estabelecimento do exame de Estado para a admissão ao primeiro e terceiro ginasial, ao primeiro colegial e ao colégio universitário, com permanência do vestibular para acesso à universidade; **nono**, divisão do curso superior em dois ciclos, **décimo**, permissão para constituição de variados cursos no ensino superior, em diferentes níveis. Todas estas medidas, afirma Anísio Teixeira “seriam acompanhadas em execução, por um vasto movimento de inquérito, graças ao qual se esclarecessem devidamente os objetivos a alcançar, se revelassem as deficiências e se corrigissem os erros e os maus resultados, e por uma campanha de renovação de métodos, aperfeiçoamento dos professores e melhoramentos dos livros didáticos, do material de ensino, dos laboratórios, dos prédios e de tudo mais que completa o universo escolar.” (TEIXEIRA, 1953, p. 38).

pesquisas e estudos sobre a situação educacional do país¹⁵⁵. A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) também colaborou na construção do conhecimento acerca da realidade nacional, com vistas a reformular a educação, com a criação do que mais tarde se tornaria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) (MARIANI, 1982; XAVIER, 1999). Este Centro (CBPE) incorporou tanto a CILEME quanto a CALDEME, tornando-se uma das principais instâncias do INEP.

É importante destacar esse envolvimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na criação do CBPE. Como bem chama a atenção Xavier (1999), este fato guardava estreitas relações com o clima do pós-guerra, uma vez que, nesse período, foram criados organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de preservar a paz e a segurança no mundo, promovendo a cooperação econômica, social, cultural e humanitária internacional. A UNESCO era um desses organismos que, segundo Maio (MAIO, 1997, p. 17),

[...] postulava a superação da ignorância, do preconceito, do nacionalismo xenofóbico, por meio da educação, da cultura, da ciência, e erigia como seu objetivo a criação de um consenso em torno da idéia de se estabelecer “One World” [...]. Assim, mediante um enfoque iluminista e universalista, acreditava-se que a UNESCO pudesse contemplar um pluralismo ideológico e político alicerçado numa solidariedade moral e intelectual. [...] Nesse sentido, a UNESCO começou a fomentar pesquisas e enquetes, a organizar reuniões de *experts* em determinados temas, a publicar livros e revistas, a estimular a formação de associações internacionais nos diversos campos da ciência e a dirigir campanhas, como as que foram desenvolvidas contra o analfabetismo e o racismo.

Neste sentido, a UNESCO promoveu as Conferências Internacionais de Instrução Pública que tiveram influência nos rumos do planejamento educacional, da montagem de instituições educacionais, da definição de projetos sociais e de financiamento de projetos que conduziram as políticas educacionais nos países do Terceiro Mundo (XAVIER, 1999). Estava em pauta o início de uma nova era, com vistas à redemocratização e à reconstrução das nações.

¹⁵⁵ Segundo MARIANI (1982), a CILEME visava prioritariamente levantar dados sobre aspectos gerais da educação de ensino médio e elementar; sobre a organização do sistema administrativo do Estado; sobre o aluno e os professores do curso médio, o ensino de disciplinas em escolas de grau médio e sobre essas escolas. A segunda campanha, a CALDEME tinha o objetivo de estabelecer as bases conceituais para elaboração de manuais didáticos que servissem como guias para o professorado do ensino médio. Em fins de 1953, iniciou-se a organização de um Centro de Documentação Pedagógica, com o objetivo de sistematizar tudo o que foi produzido por estas duas campanhas e outras instâncias do INEP, como forma de garantir a documentação e a divulgação de tudo o que havia sido pesquisado. Criou-se também, neste período, a Biblioteca Brasileira de Educação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido por Lourenço Filho, em décadas anteriores.

Nesse período pós-guerra, a UNESCO teve grande importância e participação na América Latina, inclusive no Brasil, onde teve papel decisivo no desenvolvimento de pesquisas educacionais e sociais (XAVIER, 1999).

Tendo a questão do arianismo assumido uma importância central no conflito, parecia natural que, ao seu término, o mundo se empenhasse em se prevenir contra ameaças da mesma natureza. Numa verdadeira cruzada, no sentido de colocar, de uma vez por todas, o conceito de raça nas suas devidas dimensões, a UNESCO mobilizou o que havia de mais notável em termos de competência científica, nas áreas de biologia e das ciências humanas, para debater e informar ao mundo seus resultados (CONSORTE, 1997, p. 3).

O Brasil, apontado como exemplo de democracia racial, recebeu especial atenção da UNESCO, tornando-se logo depois da II Guerra Mundial, o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de diversas pesquisas sobre relações raciais e assimilação cultural (CONSORTE, 1997).

É importante destacar que foi neste período, década de 50, do século XX, que houve uma grande articulação entre cientistas sociais e educadores. Corrêa (1988) destaca o quanto esta década foi marcada pelo desenvolvimento dos estudos sociais. Foi nesta década, afirma a autora, que foi criada a Associação Brasileira de Antropologia (ABA); que os estudos raciais receberam grande impulso para seu desenvolvimento pela UNESCO e foram despertados grandes interesses por este tipo de pesquisa; que alunos recém-formados saíram a campo, arriscando-se na pesquisa empírica; que foi criada a CAPES, favorecendo a criação de cursos de especialização com a colaboração de brasileiros e estrangeiros na formação de jovens pesquisadores; que houve financiamento de pesquisas que objetivavam conhecer a realidade social do país e também conhecer as transformações sociais que estavam ocorrendo, principalmente, como afirma Corrêa (1988, p. 14):

[...] foi na década de 50, os ‘anos de ouro’ da educação, que um grupo de cientistas sociais, do qual participavam muitos antropólogos, constituiu-se como tal no interior de um aparelho de estado e levou avante uma série de projetos que, a longo prazo, seriam frutíferos (prática, teórica e politicamente) inclusive para a antropologia institucionalizada que conhecemos hoje. Esta atuação só foi possível graças a sua articulação numa mesma rede social – rede de educadores e cientistas sociais inovadoramente criada a partir da também recente experiência acadêmica de seus integrantes [...]. Em relação aos antropólogos [...], estavam afinados com as correntes contemporâneas de reflexão de sua especialidade e participaram ativamente de uma articulação política explícita da qual a resolução dos problemas nacionais era o primeiro item da agenda.

As ciências sociais encontraram no CBPE o *locus* institucional onde puderam se desenvolver, como disciplinas acadêmicas, como instrumento de compreensão e modificação

do real¹⁵⁶. Segundo Elza Nascimento Alves (*apud* por MARIANI, 1982, p. 7), uma colaboradora de Anísio Teixeira nessa época, essa imbricação entre pesquisadores e cientistas sociais, dentro do CBPE, para a reconstrução educacional, pretendia construir um quadro que unisse educação e ciência social, pois até então, a educação estava ligada somente à Psicologia. Entendia-se, então, que o discurso educacional necessitava do conhecimento sobre o contexto social para construção de uma educação adequada ao país (MARIANI, 1982; LUGLI, 2002; XAVIER, 1999; XAVIER, 2007).

Esta parceria da educação com as ciências sociais visava dotar os estudos sobre os problemas educacionais com uma base científica ancorada nas ciências sociais, mas também e ao mesmo tempo, colocar a educação como centro do objeto de pesquisas das ciências sociais (XAVIER, 1999). As pesquisas sociais (levantamentos das estruturas e processos sociais) serviriam para confeccionar um **mapa sociológico**, ao qual se sobreporia um **mapa educacional** do país, fruto do levantamento realizado por especialistas em educação, com vistas à elaboração de políticas educacionais (XAVIER, 1999). Esperava-se que a ação integrada entre cientistas sociais e educadores possibilitasse o planejamento racional das políticas educacionais, provocando aquilo que Florestan Fernandes definiu como **mudança cultural provocada** (XAVIER, 2007).

Entretanto, os centros regionais tiveram experiências, propostas e produções diferenciadas de pesquisa e não, necessariamente, as pesquisas sociais realizadas serviram de subsídios para ações objetivas, para solução prática de problemas educacionais. Os centros regionais, na avaliação de Xavier (2007, p. 159) “não produziram os “mapas culturais” idealizados, tampouco essas instituições se posicionaram como órgãos responsáveis pela elaboração de pesquisas cujos resultados fossem utilizados como fator construtivo ou desencadeador de mudanças culturais”¹⁵⁷. De modo geral, os projetos de pesquisas sociais realizados por estes centros regionais não atingiram o objetivo inicial em relação à

¹⁵⁶ Antes dessa proposta de recrutamento de cientistas sociais, em uma perspectiva nacional, Anísio Teixeira já havia feito esse recrutamento de cientistas sociais para participarem da divisão de pesquisas criada no Departamento de Educação e Cultura no Estado da Bahia, assim como, do Departamento de Ciências Sociais, criado dentro da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia. Além disso, aponta, que, antes mesmo da inauguração do CRPE, em 1955, os estudos sociais já estavam sendo feitos (MARIANI, 1982).

¹⁵⁷ Nesse sentido, Corrêa (1988) afirma que as pesquisas realizadas pela maioria dos cientistas sociais e etnólogos como Darcy Ribeiro, Charles Wagley, Eduardo Galvão e outros, seguiram outro caminho que não o da administração pedagógica. Apesar de tais pesquisas terem sido relevantes para o projeto educacional do país, esta autora afirma, que as pesquisas realizadas por estes cientistas sociais estiveram mais ligadas a seus projetos individuais e institucionais. Inseridas no projeto individual ou institucional de seus atores, estas pesquisas foram “[...] pouco ou nada vinculadas à reforma pedagógica planejada por Anísio Teixeira” (CORRÊA, 1988, p. 20). Esta perspectiva é mais evidente no CRPE/SP, apesar deste centro também ter realizado, conforme alerta CORRÊA (1988), pesquisas na área pedagógica.

compreensão dos problemas educacionais, pois seus resultados não se tornaram fatores desencadeadores de mudança cultural provocada como se esperava¹⁵⁸.

Diferentemente do CRPE/SP, a ênfase das pesquisas dos centros regionais de Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e Minas Gerais foi dada aos estudos que partiam da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais¹⁵⁹. Posteriormente, em 1959, Abgar Renault, ao assumir a direção do CRPE/MG, implementou uma perspectiva sociológica na orientação das pesquisas desenvolvidas pelo centro regional mineiro (XAVIER, 2007). Ao CRPE/MG, subsequente, foram incorporadas outras duas instituições, o ISER (Instituto Superior de Estudos Rurais) e o PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) (LUGLI, 2002; XAVIER, 2007). Em parceria com essas instituições o CRPE/MG realizou cursos diversificados de Metodologia do Ensino, Administração e Supervisão, dedicados a professores de escolas normais, professores primários, colegiais e ginasiais, cursos para supervisores e administradores de educação.

De um modo geral, diversos órgãos e instituições atuaram diretamente nas questões que, para os administradores educacionais mineiros, era a causa da baixa qualidade educacional localizada na ausência de rigor científico, no tocante aos currículos, aos métodos de ensino, ao preparo dos professores, aos materiais didáticos, à preparação do professorado. Esta lógica de encaminhamento dos problemas da educação no Estado, além dos serviços acima citados, justificou também a instalação, pelos governos mineiros, nas décadas de 40 e 50, do século XX, de instituições e ações criadas neste período, como o CRPE (1956), o PABAAE (1956), o ISER (1955), o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP) (1949), os Cursos de Férias (1947), os Cursos de Aperfeiçoamento e de Treinamento para Professores Rurais (1950). As instituições criadas e os órgãos administrativos da educação em exercício no Estado basearam suas ações no aspecto técnico como instrumento para o alcance da qualidade do ensino e eficiência do sistema educacional.

¹⁵⁸ Consorte (1997), ao avaliar as pesquisas sociais desenvolvidas no Estado da Bahia (estudos de comunidade em diferentes partes do Estado), em parceria com a *Columbia University*, iniciados em meados de 1950, por iniciativa de Anísio Teixeira (quando este ainda era Secretário de Educação e Saúde do governo do Estado), afirma que: “surpreendentemente, os resultados dessa avaliação não poderiam ser mais frustrantes. Os sete estudos de comunidade por mim analisados, [...] de um modo geral, pouca atenção haviam dado aos problemas de educação e, particularmente, à escola.” (CONSORTE, 1997, p. 4).

¹⁵⁹ Peixoto (2003) afirma que, esta tradição fora construída no Estado, principalmente pela Escola de Aperfeiçoamento que, com base na perspectiva da experimentação prática e na aplicação imediata de seus resultados constituiu-se o primeiro centro de pesquisa e experimentação no Estado de Minas Gerais na área de Metodologia do Ensino. Nesta instituição, funcionou o Laboratório de Psicologia (sob a orientação de Helena Antipoff), além de terem sido realizadas pesquisas e estudos sobre Metodologia do Ensino, aplicação de testes mentais para homogeneização de classes escolares, pedagogia da criança e seu desempenho escolar, investigações sobre a escola e investimentos na formação docente.

3.2 Aspectos gerais do encaminhamento do problema educacional mineiro

No período posterior a 1945, a educação mineira havia herdado do período Revolucionário todas as consequências advindas da contenção de gastos com o setor educacional, da transferência de encargos com relação à oferta do ensino, do fechamento de escolas, da adoção do caráter técnico e fiscalizador do Estado no encaminhamento dos problemas educacionais etc. Em decorrência disso, o cenário educacional pós-45 foi marcado pelo *déficit* de vagas no ensino, pela desordem na organização escolar, pelo elevado número de professores leigos em exercício, por professores mal preparados, pelo abandono do ensino rural, por estabelecimentos de ensino sem condições adequadas de funcionamento, pela centralização e ineficiência dos serviços de inspeção, pela orientação e fiscalização técnico-pedagógica.

O governo mineiro reconhecia que a educação estava em crise e o modo como compreendeu e buscou encaminhar esta problemática educacional acompanhou a orientação política na condução do desenvolvimento regional¹⁶⁰. Segundo Dulci (1999), a política econômica adotada pelo governo mineiro, entre 1947 e 1951, foi baseada em um plano geral que procurou integrar a política social com agrícola. O Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, elaborado no governo Milton Campos, concebera a modernização do Estado como projeto econômico e social que envolvia indústria e agricultura e que devia alcançar, simultaneamente, a cidade e o campo. Para isso era necessária a formulação de políticas públicas que visassem à fixação do homem no campo, evitando o êxodo rural. Um dos motivos principais que desencadeou esta preocupação refere-se ao intenso processo migratório, em decorrência do processo de industrialização, com crescente aceleração do crescimento urbano¹⁶¹. O Plano de Recuperação Econômica previa uma política agrícola,

¹⁶⁰ Sobre a política de desenvolvimento regional em Minas Gerais Cf. Dulci (1999).

¹⁶¹ A saída das pessoas da zona rural à procura de melhores empregos e oportunidades fora acentuada pelo declínio da agropecuária mineira, devido ao desgaste do solo, provocado pelos processos empíricos e pelo nomadismo da atividade. Soma-se a isso o isolamento do campo. Ao contrário, a cidade com seu processo de industrialização crescente oferecia esperanças de melhores condições de vida a uma população que se encontrava completamente desassistida, em termos de políticas públicas, principalmente, quanto à questão sanitária, educacional e social, apesar de localizar-se na zona rural a imensa maioria da população (DULCI, 1999).

voltada para o desenvolvimento econômico e tecnológico, integrada a uma política social, voltada para a modernização do meio rural¹⁶².

Nessa direção, Abgar Renault (1952), em 1947, ao tomar posse na Secretaria da Educação, afirmou que o plano de produção seria articulado, necessariamente, com o plano de educação e de saúde do Estado. Minas Gerais vivia, como todo o restante do país, o processo de redemocratização instaurado, após 1945, que se consubstanciou na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelos princípios, liberal e democrático, de seus enunciados. A partir dessa constituição coube à União legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse período, o Governo Central promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Primário. Através dessas leis, foram traçadas as diretrizes para o Ensino Normal e Primário em todo o país, pelo Governo Central, que, até então, não havia criado nenhum direcionamento nacional para estes ramos de ensino, os quais ficavam sob a legislação dos governos estaduais e eram sujeitos às reformas estaduais promovidas por estes governos. Por meio das leis orgânicas, o Governo centralizou as diretrizes desses ramos de ensino, consagrou a descentralização administrativa e fixou normas para implantação desses ramos de ensino em todo o país (ROMANELLI, 1984).

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, todos os estados do Brasil foram obrigados a reestruturarem este ensino, adaptando-o aos princípios e normas do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). De acordo com esta legislação, o Ensino Normal deveria ser ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo, que compreendia o curso de regentes do Ensino Primário, ministrado em quatro anos, funcionaria em Escolas Normais Regionais¹⁶³; e o segundo ciclo, que compreendia o Curso de Formação de Professores primários, ministrado em três anos, funcionaria nas Escolas Normais e nos

¹⁶² Segundo Dulci (1999), a política agrícola do Plano de Recuperação era baseada em uma visão sistêmica dos problemas, que relacionava entre si uso da técnica, ciência, pesquisa e a questão social. O plano social envolveu projetos de extensão rural, como o projeto de Ensino Agrário Ambulante/Missão Médica Censitária e o projeto que entrou em funcionamento com a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). A ACAR foi viabilizada por meio da participação ativa da Escola de Agricultura de Viçosa, instituição cujas origens fundaram-se na meta de modernização rural regional. Mais tarde, foi criada a Universidade Rural do Estado, havendo também reforma do ensino técnico e industrial, que era mantido pelo Estado e programação de instalação de escolas agrícolas, médias e elementares e de escolas industriais. Para Dulci (1999, p. 89), “o objetivo era demasiado ambicioso e só uma pequena parte foi encaminhada no período, mas ele dá uma idéia das expectativas que se cultivavam acerca da atuação do Estado na área educacional como fator crítico de modernização do meio rural.”

¹⁶³ Segundo Lourenço Filho (2001, p. 91), em 1950, no Estado de Minas Gerais, funcionavam cursos normais regionais na Fazenda do Rosário, em Diamantina, “[...] Abaeté, Belo Horizonte, Guanhanês, Matozinhos, Paraguaçu, Rio Novo, Sabará e Serro.”

Institutos de Educação¹⁶⁴. O Ensino Normal deveria ainda compreender cursos de especialização para professores primários e para administradores escolares do grau primário. Na realidade, de acordo com Tanuri (2000), essa lei orgânica não ofereceu grandes inovações na estruturação do Curso Normal, uma vez que esse formato já havia sendo adotado em diversos estados¹⁶⁵.

QUADRO 12
Currículo do Curso de Formação de Professores Primários

Primeiro Ciclo - Formação de Regentes de Ensino Primário ¹⁶⁶	Segundo Ciclo - Formação de Professores Primários
Canto orfeônico	Anatomia e Fisiologia Humanas
Ciências Naturais	Biologia Educacional
Desenho e Caligrafia	Desenho e Artes Aplicadas
Didática e Prática do Ensino	Educação Física, Recreação e Jogos
Educação Física, Recreação e Jogos	Física e Química
Geografia do Brasil	Higiene, Puericultura e Educação
Geografia Geral	Sanitária
História do Brasil	História e Filosofia da Educação
História Geral	Matemática
Matemática	Metodologia do Ensino Primário
Noções de Anatomia e Fisiologia Humana	Música e Canto
Noções de Higiene	Português
Português	Psicologia Educacional
Psicologia e Pedagogia	Sociologia Educacional
Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	

Fonte: MINAS GERAIS, 1954a¹⁶⁷.

Notas: Dados trabalhados pela autora.

¹⁶⁴ Quanto à concessão de outorga para o ensino do Curso Normal, um dado interessante e importante de se notar é a condição estabelecida para que esta concessão fosse efetivada: para ministrar o curso de segundo ciclo de Ensino Normal – formação de professores – o estabelecimento deveria possuir o Curso Ginásial do Ensino Secundário, oficialmente reconhecido. Portanto, a existência do Curso de Formação de Professores nas escolas normais ficou dependente da existência de Curso Ginásial que era vinculado à outra modalidade de ensino, o Ensino Secundário. Para atender tal exigência foi criado, nas escolas normais oficiais – que ministravam o segundo ciclo do Ensino Normal –, o Curso Ginásial do Ensino Secundário. Com esta adaptação das escolas e estabelecimentos à lei Orgânica do Ensino Normal, a situação dos alunos das escolas normais oficiais e reconhecidas foi classificada de acordo com os cursos oferecidos por cada estabelecimento (BRASIL, 1946).

¹⁶⁵ O Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 também prescreveu os tipos de estabelecimentos que deveriam existir para ministrar tais cursos. Estabelecimentos estes, que foram identificados e nomeados de acordo com o curso que ofereciam: Curso Normal Regional era o estabelecimento que ministrava apenas o primeiro ciclo do Curso Normal; Escola Normal era o estabelecimento que ministrava o segundo ciclo do Ensino Normal e ciclo ginásial do Ensino Secundário; e Instituto de Educação era o estabelecimento que ministrava o segundo ciclo do Ensino Normal, os cursos de especialização do magistério e habilitação para administradores do grau primário e o ciclo ginásial do Ensino Secundário. A lei Orgânica do Ensino Normal instituiu também que estes estabelecimentos deveriam manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino. Desse modo, cada curso regional deveria manter duas escolas primárias isoladas; cada escola normal, um grupo escolar e cada instituto de educação, um grupo escolar e um jardim de infância. Além dessas escolas primárias anexas, cada escola normal e cada instituto de educação deveriam manter um Curso Ginásial do Ensino Secundário, reconhecido oficialmente (BRASIL, 1946).

¹⁶⁶ No IEMG o curso de 1º grau foi adaptado para formar as alunas que já estavam em curso. Logo depois não existiu mais o curso de regente de ensino primário no Instituto de Educação, somente sendo ministrado o curso ginásial.

¹⁶⁷ Decreto-Lei n. 1.666, de 28 de janeiro de 1946 (MINAS GERAIS, 1954a).



FIGURA 1 - O Instituto de Educação de Minas Gerais e a paisagem urbana (1982).

Fonte: O INSTITUTO... 1982.

Após a promulgação do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), a primeira providência tomada no estado de Minas Gerais foi a adaptação da Escola Normal de Belo Horizonte à Lei Orgânica do Ensino Normal e a sua transformação em Instituto de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1954a). Minas Gerais não tinha, até então, um instituto de educação tal qual eram permitidos e salientados pela lei e que servisse como verdadeiro paradigma de educação¹⁶⁸.

Ao pesquisar os documentos referentes ao IEMG, percebemos que ele foi, na década de 50, do século XX, o *locus* e o centro irradiador das diretrizes educacionais (MAFRA; PEIXOTO, 2008), normal e primária, do Estado. Esse Instituto além de formar professoras primárias, abrigou outros cursos e outros organismos que fizeram parte de sua história e da história da educação no Estado, como o PABAEE e o CRPE¹⁶⁹.

A criação do Instituto de Educação de Minas Gerais unificou a Escola de Aperfeiçoamento à Escola Normal de Belo Horizonte, utilizando o corpo docente altamente qualificado da Escola de Aperfeiçoamento, centralizando atividades que envolviam a formação docente, o aperfeiçoamento de professores em exercício e formação de especialistas para atuarem na área de educação (MAFRA; PEIXOTO, 2008). Além da formação inicial e continuada, nesta instituição aconteciam também palestras, exames de suficiência, planejamento de políticas educacionais, cursos e outros eventos educacionais. Por tudo isso, este instituto se tornou referência no Estado mineiro no que concerne ao Ensino Normal.

Essas mudanças educacionais e a criação desse Instituto, em Minas Gerais, sinalizavam que as escolas normais e a educação, de um modo geral, foram chamadas a exercer, no âmbito do projeto de desenvolvimento regional do Estado, um papel fundamental na construção de uma nova ordem social e econômica, referente ao processo de modernização do meio rural e igualmente importante, nos processos crescentes de urbanização e industrialização. “Para que a escola cumprisse o que dela se esperava na construção de uma

¹⁶⁸ Somente a Escola Normal de Belo Horizonte foi adaptada à lei Orgânica do Ensino Normal e transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1954a), imediatamente após a promulgação do Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). As escolas normais do restante do Estado, somente foram adaptadas, a partir de 28 de outubro de 1946, pelo Decreto-Lei n. 1.873, 28 de outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1954b), que versava sobre esta adaptação. As outras escolas mineiras já existentes tiveram, até o final do ano de 1946, para solicitar do Governo do Estado outorga para ministrar os cursos de que tratava a lei federal. No entendimento do Secretário da Educação Pimentel, “a vantagem, pois, da criação do Instituto de Educação, regulada recentemente, reside por excelência na conjugação de diretrizes e tendências, entrosando-se os vários ramos do saber numa graduação que se processará harmoniosamente. Assim, Jardim da Infância, Grupo Escolar, Ciclo Ginásial, Curso de Formação, Curso de Especialização e de Administração Escolar desdobrar-se-ão ao longo do currículo, num crescendo de profundidade e responsabilidade, conferindo aos seus alunos mais perfeitos, visão dos problemas cruciais, não apenas da técnica, mas também da própria concepção filosófica da educação.” (PIMENTEL, 1946, p. 9).

¹⁶⁹ Cf. item 3.1 deste trabalho.

nova ordem social, não era suficiente expandi-la: era necessário renová-la, dotando-a de padrões e formas de organização e funcionamento compatíveis com os avanços da ciência.” (MAFRA; PEIXOTO, 2008, p. 70).

Abgar Renault (1952), em 1947, direcionou o problema da educação exatamente nesta direção, planejando a modernização dos meios, dos métodos e dos serviços técnicos e administrativos da educação. Para ele, o problema da recuperação econômica do Estado estava visceralmente ligado ao problema da educação geral, e o professor tinha, nessa conjuntura, uma grande missão a cumprir. Para Renault (1952) todos os problemas educacionais traziam em si, como herança, as falhas da formação do professorado. Em seu entendimento, todas as questões mais difíceis, em termos educacionais, se filiavam direta ou indiretamente à questão maior da preparação dos professores. Segundo seu pensamento, o professor deveria estudar continuamente, de modo que o seu conhecimento fosse sempre renovado, para si e para os seus alunos. Assim dizia: “Uma vela acesa em ambas as extremidades – uma das chamas para aprender, outra para ensinar...” (RENAULT, 1952, p. 24). Esta frase simbolizava, para o Secretário, o sacrifício que o mestre deveria fazer, em sua vocação, a serviço do Estado. Em sua opinião, não havia tempo a perder no plano de reconstrução da educação mineira, no qual os professores seriam os instrumentos para a realização desse intento.

Diante da indigência da educação mineira, rural e urbana, seria necessária a organização de uma série de ações, órgãos e instituições que reformulassem a educação. Para o governo, era preciso cuidar da formação do professorado, tarefa que exigia urgência e soluções práticas. Além da formação regular, exigia-se também o aperfeiçoamento do pessoal em exercício tanto das zonas rurais, quanto das zonas urbanas. Nesse sentido, seria preciso investir pesadamente na formação do professor de base, uma vez que a ausência de professores formados e bem preparados compunha a crise educacional vivida pelo Estado.

Dentre as questões salientadas pelo Secretário da Educação para reverter a indigência educacional mineira, estava a preparação adequada do professorado e a existência de estabelecimentos de ensino convenientes. Esse ponto é abordado na 10ª Conferência de Educação, em 1950, por diversos educadores e de diversas formas. Uma dessas abordagens é feita pelo educador Mario P. de Brito (1950), que entendia que a formação regular do ensino normal deveria envolver três fases: a profissionalização do conteúdo-matéria, o estudo de

disciplinas profissionais e a prática de ensino. Além da preparação regular, afirma que deveria haver outros modos que compreendessem a formação continuada do professor.

A rapidez com a qual estão sendo realizadas reformas educacionais e a convicção de que a escola deve adaptar-se ao progresso social têm determinado a necessidade de não limitar o treinamento do professor aos anos de preparação iniciais, mas, ao contrário, continuá-la ao longo de toda sua carreira. Para isto servem organizações profissionais ou, melhor, processos mais formais de treinamento em serviço por meio de conferências, seminários e cursos de férias. Sua necessidade resulta, também da mudança operada no caráter da educação que deixou de adstringir-se à instrução pura e simples (BRITO, 1950, p. 206).

De acordo com esta tendência de aprimoramento constante do professor e da crença de que a qualidade profissional do professorado era condição essencial para a resolução dos problemas educacionais, o governo mineiro empreendeu iniciativas no tocante à formação técnica e científica da formação docente. Algumas delas foram: a oferta dos Cursos de Férias, palestras e conferências ministrados no Instituto de Educação¹⁷⁰; o retorno da publicação da *Revista do Ensino*, que volta a ser editada de forma irregular, a partir de 1946; publicação de eventos, realizações e palestras educacionais no *Diário Oficial de Minas Gerais*; jornadas ruralistas; cursos específicos para professores que iriam atuar na zona rural; Cursos de Férias em cidades pólo; criação de Curso Normal Rural no Estado; instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais; e, implantação do Programa de Assistência-Brasileiro Americana ao Ensino Elementar.

Em decorrência da função destinada ao professor na sociedade, uma questão de suma importância era o modo de organização de tal formação. A organização dos sistemas adequados de formação de professores não era vista como uma questão simples. Pelo contrário, representava um problema, uma vez que havia a necessidade de preparar o professor para diferentes estágios de formação elementar e para diversas condições ambientais. Conforme chama a atenção Brito (1950), seria preciso professores para atuar em escolas maternas, nos jardins de infância, no primário, nas escolas intermediárias e nas áreas rurais e urbanas.

¹⁷⁰ Segundo PEIXOTO (2003, p. 149-159), a institucionalização dos cursos de férias, na década de 1930, não se caracterizou propriamente um programa regular de capacitação de leigos, mas uma oportunidade dada pelo governo ao leigo de regularização de sua situação funcional. Ainda segundo a autora, sua criação em lei traduziu uma intenção do governo e não propriamente o compromisso com sua oferta.

Nessa Conferência de Educação, a preparação do professorado também foi destacada por Helena Antipoff (1950)¹⁷¹, que chega a afirmar que uma das primeiras preocupações da Secretaria da Educação de Minas Gerais, na direção de Abgar Renault, foi: “o preparo do professor, seu treinamento para uma escola rural mais eficiente, a procura de um novo regente de escola isolada, para, com a sua colaboração, preencher as tremendas lacunas do ensino normal para a grande massa do povo mineiro” (ANTIPOFF, 1950, p. 400). A ênfase recaiu sobre os professores que atuavam na zona rural, no interior do Estado, uma vez que esta se tornou um problema não apenas social, mas político e, sobretudo econômico.

É preciso, aqui, atentarmos para o fato de que a zona rural, nesse período, compreendia grande parte da população do Estado de Minas Gerais¹⁷². Outra questão a ser considerada era o êxodo rural, pois causava sérios problemas para as grandes cidades (demanda por escolarização, moradia, saúde, desemprego etc.). Se por um lado o êxodo rural era processo inevitável, por outro, era preciso controlá-lo, tornando gradual a urbanização e mais compatível com os investimentos industriais (DULCI, 1999), através das políticas agrícolas e sociais. Outro problema causado pelo êxodo rural estava relacionado com a questão da produtividade, por causa do abandono da zona rural e, conseqüentemente, da produção agrícola. Ainda, outro problema produtivo, que foi acentuado, refere-se à falta de qualificação da população rural para sua inserção no processo de industrialização, que necessitava de mão-de-obra qualificada. Seria preciso também qualificar o homem para a sua inserção na modernização do meio rural, como um agente promotor de mudanças sócio-culturais (RENAULT, 1952).

A formação do professor para atuar nas zonas rurais era uma grande preocupação do governo, uma vez que, nestas regiões, se concentrava grande parte da população do Estado e onde atuava uma grande quantidade de professores leigos, ou a sua maioria (LOURENÇO FILHO, 2001). Assim, o despreparo dos professores, a ausência de docentes formados, salários ínfimos e um total de quase sete mil escolas rurais a cargo dos municípios

¹⁷¹ Na ocasião, Chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário Normal nas Zonas Rurais de Minas Gerais (ANTIPOFF, 1950).

¹⁷² Cf. DULCI, 1999; KONDER, 1998.

compunham o quadro caótico educacional vivido pelo Estado¹⁷³. A assistência técnica de que necessitava a educação da zona rural estava visceralmente ligada ao Plano de Recuperação Econômica do Estado, pois seria peça estratégica na regulação do êxodo rural, ao torná-lo mais compatível com os investimentos industriais e ao contribuir com a modernização do campo¹⁷⁴.

Outra questão, que é preciso considerar, relacionada aos investimentos por parte do governo mineiro, refere-se à questão da assistência técnica e científica, ponto central para o governo no combate aos males do ensino. No plano da assistência técnica, foram planejados: Cursos de Férias, de treinamento, de aperfeiçoamento e cursos regulares de formação destinados a professores rurais (LOURENÇO FILHO, 2001). O curso intensivo de férias, realizado em parceria com a Secretaria da Agricultura e com a de Saúde e Assistência e com o Ministério da Agricultura, visava a atividades extracurriculares que seriam indispensáveis para proporcionar, à professora rural, novos instrumentos de ação, como: “[...] clubes agrícolas, indústrias rurais e suas matérias primas, economia doméstica, noções de higiene e de socorros de urgência articuladas com o programa de ciências naturais” (RENAULT, 1952, p. 109). De modo geral, esses cursos compreendiam diversas disciplinas, mas a ênfase deveria recair sobre: o tratamento metodológico e profissional (no Curso Intensivo de Férias); problemas e projetos, de modo a sentir a realidade na qual os professores iriam agir (no Curso de Treinamento); e, intensificação sobre os trabalhos de natureza prática (no Curso de Aperfeiçoamento) (LOURENÇO FILHO, 2001).

Com base na fundamentação científica, as ações desses órgãos e instituições visavam acima de tudo ao material humano, necessário como subsídio para o aumento da qualidade e da eficiência do quadro educacional do estado. O empirismo deveria ser combatido na formação, na ação, na orientação profissional e na seleção pedagógica e deveria atingir todos os professores, sobretudo aqueles que atuavam nas zonas rurais (RENAULT, 1950).

¹⁷³ Percebendo a realidade do ensino rural Abgar Renault (1952), em sintonia com o plano de desenvolvimento regional do Estado, elaborou uma política educacional com a intenção de corrigir os males desse ensino. Esta política visava a um convênio do Estado com os municípios e teve como pontos principais as seguintes questões: orientação técnica, direção, fiscalização, treinamento, aperfeiçoamento e melhoria salarial. Nesse caso, a orientação, a fiscalização e a direção das escolas rurais seria responsabilidade do Estado. A melhoria salarial seria por conta dos municípios, suplementada pelo Estado e condicionada a provas para admissão no serviço educacional, cursos de suficiência, treinamento e aperfeiçoamento. O Decreto n. 2.545, de 5 de dezembro de 1947 (MINAS GERAIS, 1952) além de dar ao Secretário da Educação poderes para realizar esses convênios, também restabeleceu a competência do Estado quanto à administração e orientação técnica do Ensino Primário da zona rural. Após o restabelecimento dessa competência, as escolas receberiam não apenas assistência técnica, mas também assistência material por parte do Estado.

¹⁷⁴ Cf. RENAULT, 1952.

Nesse sentido, em 1949, iniciaram-se os estudos sobre a elaboração de um projeto que visava, de modo científico, tanto selecionar o quadro pessoal da educação, quanto orientar profissionalmente (RENAULT, 1950). Desse projeto nasceu o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP). A intenção do SOSP seria agir, com base em procedimentos científicos, sobre esse material humano – sobretudo, o futuro professor –, mesmo antes de ele entrar para o Curso de Formação¹⁷⁵.

Visando à melhoria da qualidade do ensino, este órgão fora criado para realizar um processo de seleção dos candidatos ao Curso de Formação, ao Curso de Educação Pré-Primária, ao Curso de Administração Escolar, ao Curso de Biblioteconomia, aos exames de habilitação em Educação Física, aos Trabalhos Manuais e Modelagem do Instituto de Educação de Minas Gerais (RENAULT, 1950). Desse modo, os candidatos a esses cursos seriam submetidos, por meio do SOSP, além de a rigorosos exames de saúde e escolaridade, “[...] à “tests” de inteligência, de personalidade, de interesse pelo magistério e quando fôr o caso, de conhecimentos dessa profissão.” (RENAULT, 1950, p. 7). Para o governo mineiro e, em específico, no entendimento de Abgar Renault (1950), esta seria uma das condições importantes para reverter o quadro de penúria vivido pela educação mineira.

Para Abgar Renault (1950), este serviço seria útil por atingir os aspectos humanos sociais e econômicos, pois, possibilitaria o contentamento humano em realizar algo para o qual o indivíduo tivesse aptidão e gosto, por elevar a qualidade educacional e por aumentar a produtividade, ajudando no estabelecimento do equilíbrio econômico. Neste caso, a seleção e a orientação profissional estavam relacionadas com o projeto de desenvolvimento do país e do estado mineiro que visavam colocar as pessoas mais aptas nos lugares convenientes às suas aptidões, selecionando as mais capazes, mais inteligentes e aquelas cujos resultados dos exames psicológicos demonstrassem que tinham aptidões para ocuparem determinadas funções. A eficiência e a garantia desses resultados estariam, mais uma vez, assentadas nos fundamentos científicos adotados.

No governo de Juscelino Kubitschek (1951-1955), aconteceram mudanças fundamentais no encaminhamento da política econômica do desenvolvimento regional de Minas Gerais, mas houve postergação quanto ao encaminhamento do problema educacional (DULCI, 1999). Dois aspectos apresentaram-se como decisivos quanto ao encaminhamento

¹⁷⁵ O Serviço de Seleção e Orientação Profissional foi inaugurado no dia 14 de fevereiro de 1950 (RENAULT, 1950). Mas, conforme explica Renault (1950), os estudos para instauração desse órgão fora iniciado em 1949, sob a direção do professor Emilio Myra e Lopes, que ficou incumbido de organizá-lo como um anexo do Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação.

do projeto de desenvolvimento regional: a concentração no problema da infra-estrutura, de modo que houvesse um impulso na industrialização, e, a concentração no planejamento de programas mais específicos, abrindo-se mão do planejamento global (DULCI, 1999). Isto implicava que “em lugar da expansão articulada da agricultura, da indústria e da busca do equilíbrio entre a cidade e o campo, agora, desenvolvimento significava industrialização e era algo que se referia basicamente ao espaço urbano” (DULCI, 1999, p. 94).

A política desse governo, em Minas Gerais, traduziu-se pelo binômio Energia e Transporte, como sendo uma área prioritária de investimento governamental, em detrimento de inúmeras outras necessidades estaduais¹⁷⁶. No entendimento do governo mineiro, a priorização dos setores de energia e transporte, não significava uma limitação em relação às demais necessidades estaduais. Pois, tal priorização, ao possibilitar o desenvolvimento, proporcionaria incentivos aos outros setores, como o setor educacional, agrícola, de saúde etc. (DULCI, 1999). Já, em relação à educação, o então governador compreendia que a industrialização seria a **chave** para a solução dos problemas educacionais (MINAS GERAIS, 1959). Nesse sentido, seria prioritário o investimento no setor industrial, cujo desenvolvimento seria irradiado para o setor educacional e para outros setores¹⁷⁷.

Daí o entendimento de que os outros problemas, para serem resolvidos, estariam na dependência da industrialização. Assim como, a recuperação do equilíbrio social estaria no processamento da revitalização da economia e do saneamento das finanças. Todo o investimento no setor educacional, da saúde, da assistência, seria fruto do trabalho porfiado e determinado de industrialização. Para o governador (OLIVEIRA, 1951), os problemas aproximavam-se, confundiam-se, emaranhavam-se. Seria seguro afirmar que os transportes haviam de fazer ligações não somente físicas, mas também espirituais e que, por outro lado, a

¹⁷⁶ No entendimento de Juscelino Kubitschek (MINAS GERAIS, 1959), estes seriam os pontos de estrangulamento do desenvolvimento regional, nos quais o Estado deveria intervir para superar o atraso regional, possibilitando assim, a germinação industrial. De certo modo, compreendia que a focalização na industrialização, pela priorização dos setores de energia e transportes, possibilitaria uma aceleração do processo de modernização do Estado. Com essa política, enquanto houve avanço da indústria, a agricultura declinou. DULCI (1999), ao analisar o valor da transformação industrial ocorrida em Minas Gerais, afirma que, mesmo havendo avanços, a participação mineira foi muito pequena em relação ao total do país. Segundo avaliação deste autor, quanto à industrialização, é importante ressaltar que os governos mineiros seguiram uma linha de continuidade, ou seja, os governos não desfizeram o que encontraram. Houve um encadeamento de uma administração à outra, apesar dos diferentes modos de compreender a economia regional e da redefinição das prioridades. “Esta linha de continuidade coloca a questão do consenso ou da convergência estratégica das elites em torno da meta do desenvolvimento.” (DULCI, 1999, p. 105).

¹⁷⁷ Desse modo, para o então Governador Juscelino Kubitschek, os problemas do Estado somente poderiam ser resolvidos se se resolvessem primeiramente os problemas de base: construção de estradas e instalação de usinas, que dessem ao Estado produção e transportes, fatores estes que, conseqüentemente, provocariam o enriquecimento do Estado (OLIVEIRA, 1953).

energia proporcionaria mais conforto e progresso. Seria igualmente seguro, que tal progresso, que o trabalho moderno, exigiria pessoas especializadas, que somente a educação poderia proporcionar. Nesse sentido, ressaltava-se o papel fundamental que o professor desempenhava nessa conjuntura social¹⁷⁸.

Portanto, coube ao professorado a elevação da qualidade educacional do Estado através da renovação constante de meios e processos de ensino, que se daria tanto pela formação regular, quanto pela formação constante do professorado, por intermédio dos cursos organizados pelo governo na capital e em diversos outros municípios¹⁷⁹. Além da formação regular, continuaram os programas de assistência técnica e científica ao docente, que era vista e entendida como fundamental para o êxito do programa governamental. Nesse sentido, uma das ações principais foi a manutenção anual do Curso de Férias para o corpo educacional (IEMG, 1950-1953). A realização desse curso já fazia parte de certa tradição educacional mineira de aperfeiçoamento docente, instaurada no governo Milton Campos, em 1948, difícil de ser extinta, uma vez que este curso era visto como uma ação enobrecedora dos governantes em relação à educação¹⁸⁰. Para a continuação da realização desse curso, sob a coordenação da Secretaria da Educação, o governo mineiro continuou convocando os professores de diversos municípios mineiros e professores renomados do Brasil e do exterior para ministrarem cursos, palestras e conferências.

Em 1952, foi criada, pelo Governo Federal, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que tinha como objetivo o desenvolvimento das comunidades da zona rural (PAIVA, 1973)¹⁸¹. Em cooperação financeira com o Governo Federal, em 1955, começou a funcionar junto à Escola Normal de Ibirité o Instituto Superior de Educação Rural (ISER)¹⁸², como local específico para pesquisa, orientação e especialização (MINAS GERAIS, 1959).

¹⁷⁸ O professor era visto como elemento civilizador em potencial pelo governo mineiro. Aos mestres, era confiada a cultura, um patrimônio inalienável, o qual teria a responsabilidade de crescer e abrihantar. Acima de tudo, através do discurso, fazia-se questão de afirmar a grandiosidade da tarefa do professor no desenvolvimento do Estado, como modo de incentivá-lo frente às dificuldades, decepções e dúvidas. Pois, para o governador “as gerações vêm a ser o que os mestres nelas plasmaram de nobre e belo, de virtuoso e forte” (OLIVEIRA, 1951, p. 11). Apesar de o governo reconhecer que era preciso investir na ampliação da rede de ensino e em seu aparelhamento, depositava-se na questão técnica, científica e no esforço docente, a elevação da qualidade educacional do Estado. Desse modo, a condução da política educacional, seguiu a mesma estruturação traçada no governo Milton Campos, baseada na racionalidade técnica e científica no encaminhamento dos problemas do ensino.

¹⁷⁹ O governo acreditava que a melhoria do nível pedagógico e cultural da formação dos professores era requisito fundamental para elevação da qualidade educacional, em detrimento de melhores salários e ampliação da oferta de vagas (LEROY, 1987.)

¹⁸⁰ Esses cursos também foram ofertados no período anterior (Cf. nota de rodapé 130 deste trabalho).

¹⁸¹ Segundo Paiva (1973), a CNER foi fruto da experiência de ensino rural em Itaperuna. De acordo com esta autora, a Campanha teve como apoio dois pontos principais: as Missões Rurais e os Centros de Treinamento.

¹⁸² Sobre o ISER, Cf. Pincer (2008).

Posteriormente, em 1956, foram instalados, em Minas Gerais, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao ensino Elementar, em decorrência do acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos¹⁸³.

Nesse período, segundo Lourenço Filho (2001, p.89), foram realizados diversos cursos direcionados ao docente da zona rural, por causa da grande quantidade de professores leigos: “I. Cursos Intensivos de Férias ou de suficiência; II. Cursos Regionais de Treinamento; III. Curso de Aperfeiçoamento; IV. Cursos regulares de formação.” Neste período, as elites intelectuais estavam preocupadas com o êxodo rural e com a formação de mão-de-obra que atendesse às necessidades da produção industrial e agrícola. Daí, a preocupação com o ensino, com a assistência sanitária e técnica à população rural. Segundo Moreira (1960, p. 186), a situação sócio-econômica, cultural e educacional existente no Brasil rural não era apenas um grande problema para o desenvolvimento do país, mas retardava, em muito, a industrialização do Brasil, pois era dependente de um crescente mercado consumidor, que só podia ser constituído pela população economicamente ativa, que, naquele momento, era essencialmente rural. Esse pensamento levou à implementação de algumas iniciativas governamentais, das quais já citamos algumas, com o intuito de implementar a modernização do meio rural.

Enfim, a criação de instituições como o ISER, o CNER, o SOSPE, o PABAE e o CRPE, a realização de eventos como o Curso de Férias e demais cursos, o retorno à publicação da *Revista do Ensino* etc., fizeram parte da racionalidade técnica educacional de Minas Gerais e atestam a preocupação com a formação do professorado, no final da década de 40 e ao longo das décadas de 50 e 60, do século XX. No cerne dessas atividades e dessas instituições, a formação do professorado era vista como um dos aspectos deficientes, componente fundamental da indigência educacional mineira a ser combatida.

3.3 O aperfeiçoamento docente a partir dos Cursos de Férias

Quanto à formação docente e ao encaminhamento da questão educacional, em Minas Gerais, chamamos a atenção para o fato de que, na historiografia da educação, quando se trata de abordar essas questões, na década de 50, do século XX, freqüentemente, associamos tal período à inegável influência que tiveram na educação mineira as instituições acima citadas, como o PABAE, o CRPE, o ISER etc.

¹⁸³ Para estudo aprofundado sobre o CRPE, Cf. Xavier (2007); Lugli (2002). Sobre o PABEE, Cf. Paiva; Paixão (2002).

No entanto, pouca referência é feita à influência exercida na educação mineira pelos Cursos de Férias organizados pelo Instituto de Educação de Minas Gerais e pela Secretaria da Educação do Estado. Pela documentação que analisamos no Instituto, tais como correspondência expedida, recebida, planos de cursos, relatórios dos Cursos de Férias redigidos pela secretaria escolar (IEMG, 1948g, 1949a, 1950a, 1951b, 1950-1953, 1954a, b, 1953a, 1955d, 1956), é possível afirmar que no período compreendido entre 1947 e 1956, os Cursos de Férias constituíram o maior evento educacional e cultural vivido pelo Estado mineiro, no que concerne à formação docente. Nesses cursos, foram ministrados cursos nas diversas áreas de atuação docente, inclusive na área de saúde, sanitarismo, higiene e biologia, com abordagem de conteúdos eugênicos. Nesses cursos eram trabalhados os conteúdos que interessavam à formação docente, além de metodologias das diversas disciplinas que compunham o currículo.

O Curso de Férias teve como sede o Instituto de Educação de Minas Gerais e sua organização ficava a cargo da direção desse estabelecimento, com a colaboração da Faculdade de Filosofia da UMG e a colaboração de outras instituições de ensino da cidade de Belo Horizonte, como a Associação de Cultura Franco-Brasileira e a do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos. A coordenação dos diversos cursos e sessões ficava a cargo dos professores desse Instituto, dos professores da Faculdade de Minas Gerais e de outras instituições da cidade de Belo Horizonte. Além da participação dos professores do IEMG também eram convidados, pelo governo mineiro, professores de outros Estados e do exterior para ministrar palestras e conferências (CURSO... 1948; IEMG, 1948g).

O Curso de Férias iniciado em 1947 tinha a duração de seis semanas e era destinado aos professores de escolas normais, primárias, ginasiais, aos diretores, aos orientadores, convocados anualmente pelo governo, sendo franqueado a todos os que se interessassem pela atualização acerca das **modernas teorias científicas da educação**, os quais podiam se inscrever como ouvintes. Reuniam-se nesses cursos a elite educacional de Minas e professores e professoras de todos os recantos do Estado (ENCERRA-SE... 1948; CONCURSO... 1950). Com os cursos, as palestras e as conferências, o governo pretendia empreender na educação o sentido científico. Por esse motivo, convidava pessoas de renome no país e no exterior, conhecidas, influentes e experientes no campo da pedagogia e da ciência, que haviam publicado obras diversas no campo educacional, para participarem do Curso de Férias, tratarem do conteúdo, e, sobretudo, dos meios e métodos de ensino.

A intenção dos Cursos de Férias era informar ao professorado de Minas as diretrizes da pedagogia moderna e, principalmente, promover no Estado uma renovação

cultural que empolgasse a mentalidade nacional. Na concepção dos governantes, esse evento educacional e cultural representava a retomada do prestígio do Estado, em termos educacionais, adquirido na época de Francisco Campos e Antônio Carlos. Atitudes como essa do Curso de Férias, com renomados nomes da pedagogia e outras iniciativas tomadas inicialmente pelo governo Milton Campos, sob a coordenação de Abgar Renault, foram saudadas como favoráveis à concretização do prestígio educacional mineiro em âmbito nacional (GOUVÊA, 1948).

Essas atitudes do governo Milton Campos foram saudadas por Lourenço Filho como o **renascimento do ensino público em Minas Gerais** (LOURENÇO FILHO, 1949, p.7). Além da reabertura e da criação de algumas escolas, Lourenço Filho (1949) elogiava, principalmente, a ação do governo em relação ao aperfeiçoamento docente com a criação do Curso de Férias, que reunia um número expressivo de professores de escolas normais e secundárias do interior e da capital, no IEMG, na cidade de Belo Horizonte. Ao longo do tempo, os Cursos de Férias ganharam notoriedade em termos nacionais, ampliaram-se as conferências, os cursos e, conseqüentemente, o número de participantes. Essa iniciativa que começou em 1947, com apenas 73 participantes, nos anos posteriores, chegou a alcançar uma participação de 900 pessoas (TAB. 1).

A princípio, esse evento abarcava poucos cursos, mas, ao longo do tempo, foi aprimorado, dividido em diversas sessões e, por vezes, oferecia cursos com temáticas específicas. Além dos cursos, palestras e conferências, os organizadores do Curso de Férias organizavam também visitas e excursões a instituições pedagógicas que apresentassem interesse pedagógico, na cidade de Belo Horizonte e cidades vizinhas.

No ano de 1951, em decorrência dos Cursos de Férias realizados no Instituto de Educação foi organizada uma série de palestras sobre a radiodifusão aplicada a fins pedagógicos (CURSO... 1951a). Esse projeto foi desenvolvido com a colaboração dos diretores da Rádio do Ministério da Educação e da Rádio Inconfidência de Minas Gerais.

A partir de 1951, o evento passou a abranger todas as disciplinas do currículo escolar e a congregar professores primários e secundários, com o objetivo de proporcionar aos professores aulas especializadas e formação cultural e didática necessária à função docente. Foi preciso dividir o curso em múltiplas seções para atender demandas e necessidades diferenciadas, uma vez que os professores-alunos do Curso de Férias eram professores de cursos com estrutura e problemas didáticos diferenciados como o curso normal, secundário e primário. Para atender à diversidade dessa demanda, o IEMG organizou o Curso de Férias de forma especializada, de modo a atender a diferentes interesses. Assim, o curso passou a ser

TABELA 1
Informações sobre os Cursos de Férias (1947-1956)

ANO	Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE PARTICIPANTES POR ESCOLA	ESCOLAS E PROFESSORES PARTICIPANTES
1947	73	24 45 11 11	Escolas Normais e Oficiais Colégios Particulares Secretário de Educação Fiscal de Escola Normal
1948	425	109 40 276	Professores do interior Professores da capital Pessoas interessadas e professores de escolas particulares
1949	506	135 162 209	Professores secundários de estabelecimentos oficiais Professores primários de estabelecimentos oficiais Pessoas interessadas e professores de escolas particulares
1950	1100	122 174 189 44 ...	Professores de escolas normais e ginásios oficiais do interior Professores primários do interior Pessoas interessadas e professores de escolas particulares da capital Pessoas interessadas e professores de escolas particulares do interior Inspetores, diretores e orientadores de ensino
1951	832	...	...
1952	850	...	...
1953	838	199 339 169 112 19	Professores secundários do interior de estabelecimentos oficiais Professores primários do interior de estabelecimentos oficiais Professores de escolas particulares Estudantes Pessoas interessadas
1954	901	144 757	Homens Mulheres
1955	600	...	...
1956	...	...	...

Fonte: CURSO... 1955, p. 15; IEMG, 1949a, 1950a, 1952a, 1953a, 1954a, p. 14, 1955a.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

organizado em duas partes independentes: uma para professores primários e outra para professores secundários e professores de escolas normais. Havia também uma parte geral, destinada a todos os participantes, na qual eram ministradas palestras e conferências de caráter cultural.

A institucionalização desses cursos se traduzia, aos olhos das pessoas que os freqüentavam, como uma preocupação do governo com a qualificação e o aperfeiçoamento docente¹⁸⁴. Nesses termos, em nome dos professores do Curso de Férias de 1953, em solenidade de encerramento, assim se referiu Benedita Mesquita de Barros (1953 p. 11) ao Governador:

Tem andado bem V. excia. em não permitir que se interrompa a serie dêsses cursos, que marcaram, um dia, o primado pedagógico dos mestres mineiros. Sob o govêrno de Antônio Carlos eles constituíram uma lição para o Pais, quer pelo cunho de novidades de que se revestiam, quer pelo caráter preponderantemente técnico, que souberam imprimir-lhes. [...] Mantendo os cursos de férias, procura V. excia. atacar o problema na sua fase essencial, que é o aperfeiçoamento do professorado. O professor é em verdade a pedra angular da obra educativa. Com um bom professor, tem-se necessariamente uma boa escola. [...] voltando sua atenção para êsse aspecto essencial, V. excia. define uma orientação que pode reintegrar as escolas mineiras nas culminancias que já ocuparam, como centros do mais proveitoso ensino em nosso pais.

O Curso de Férias, com seus eloqüentes e eminentes palestrantes, causava uma excelente impressão acerca do empenho do governo quanto ao aperfeiçoamento docente. Aos olhos do professorado mineiro que vivia no interior do Estado e pouca chance tinha de vivenciar experiência como essa, o Curso de Férias era uma grande obra do governo a favor da recuperação da educação mineira, uma vez que, segundo o próprio governo, era necessária a priorização de outros setores da economia¹⁸⁵. O Estado proporcionava a qualificação e o resto caberia ao professor executar. Restava então, ao professor o soerguimento da questão educacional, pois, acima de tudo, valia o seu sacrifício em prol da eficácia do ensino. Esse

¹⁸⁴ Como modo de mostrar a repercussão do Curso de Férias, era anunciado nos jornais mineiros que os governos de outros estados enviavam seus professores para participarem do curso em Minas Gerais. Como exemplo disso, foi anunciado no *Diário Oficial de Minas Gerais* que, em 1950 veio uma caravana do Estado do Ceará e, em 1953, vieram seis professores do Rio Grande do Sul, interessados no aperfeiçoamento e renovação dos métodos e processos pedagógicos (SERÁ... 1950; CURSO... 1951b, 1953; MUITO... 1953; PROFESSORAS... 1953; FONTES, 1952).

¹⁸⁵ Cf. item 3.2 do Capítulo 3 deste trabalho.

pensamento era visível no discurso do Secretário da Educação Levindo Lambert (1955, p. 9, grifo nosso) na inauguração do Curso de Férias de 1955, quando afirmou que esse evento, mais do que transmissão pura e simples de conhecimentos,

[...] procura alimentar a chama interior, cheia de espírito e de ideal, que deve forrar por inteiro a alma do educador. No aperfeiçoamento de nossos métodos e processos de ensino; na emulação, que a experiência alheia nos oferece a cada passo; na flexibilização dos programas de acordo com o meio e na fixação de suas bases mínimas – em tudo, enfim, que possa constituir uma colheita fecunda de pesquisas e experiências, de fé e de ideal, nós o queremos aqui. *Nessas indagações, o Curso de Férias toma as legítimas proporções de um retiro espiritual. Após a palavra do pregador, seguir-se-á – quem sabe – o “confiteor” e o “mea culpa, mea máxima culpa” com que intimamente nos perquirimos e nos acusamos.* [...] É apostolar a missão que nos está confiada. Assim como os jesuítas de antanho abriam caminho com as próprias mãos para a seara sacrossanta da civilização e da catequese – não será a ausência do material nem, tão pouco, a exígua remuneração que nos é atribuída, que embotarão o senso do nosso dever diante das graves responsabilidades que a educação de nossa gente nos confere.

O Secretário da Educação relegava ao Curso de Férias a capacidade de imbuir o professor de um espírito novo, de uma **consciência técnica** de sua responsabilidade educacional, perante o programa de desenvolvimento do Estado. Havia o professor de retribuir ao povo mineiro, pois, diante dos poucos recursos financeiros despendidos para o setor educacional, aqueles que frequentassem o Curso de Férias tinham a responsabilidade, independentemente de salários e condições materiais, de retribuir ao Estado com uma ação pedagógica eficiente.

Nesse sentido, a formação do professorado deveria voltar-se para a adequação da escola às metas do desenvolvimento. Convinha ao professorado ter ciência e consciência dessas dificuldades, com o objetivo não de desanimá-lo, mas de fazer com que este redobrasse seus esforços com relação à educação escolar. Segundo Almeida Júnior (1949), professor de Biologia Educacional no Estado de São Paulo e convidado para o Curso de Férias de 1949, o professor do ensino primário deveria compreender a importância do seu esforço e do seu trabalho nesse ensino, pois que a este, cabia um lugar de destaque na educação da saúde do povo. Devido ao raio de alcance e da função na sociedade do professor da escola primária e daqueles que formariam professores primários, a formação normal necessitava de um mínimo de cultura geral e de conhecimento técnico e científico de diversos seguimentos como sociais, econômicos, culturais, médicos, pedagógicos, metodológicos, biológicos, psicológicos etc.. Uma vez que a formação do professorado, pelos cursos normais, estava voltada para as demandas do desenvolvimento do país, o professor precisava estar bem preparado sob todos

os aspectos. Ao professor cabia um trabalho árduo, mas um dever nobre. Pois, segundo um aluno-mestre, em discurso na solenidade de encerramento do Curso de Férias de 1948,

[...] ao professorado corre o dever de abrir a picada, desbravar a mataria da incultura e do atraso, aplanar a ação administrativa do govêrno, neutralizando essa política, pequenina de alguns lugares do interior, abugralhada, nesta época da bomba atômica, da televisão, do rádio, do avião, da estreptomina, penicilina, das sulfas e do cinema falado. *É de sumo valor a função do professor como força disseminadora de cultura* nas zonas afastadas dos grandes centros, apta a elevar o homem rural – em nível semi bárbaro – civilizando-o e transformando-o de pêso semi-morto em elemento positivo, reconquistado, para cooperar no firme reerguimento da vida econômica e cultural da nação (GOUVÊA, 1948, p. 7, grifo nosso).

A qualidade cultural e pedagógica do professor era vista como peça essencial no processo de modernização rural e urbana, de renovação cultural e de recuperação da economia mineira. O professor era chamado a contribuir no plano de inserção cultural, preparo técnico e científico do povo em todas as profundidades e amplitudes.

Na era do desenvolvimentismo, sob os auspícios das dádivas advindas da ciência, das artes e das religiões, acreditava-se que um governo sábio, disposto e dinâmico poderia realizar, em um quinquênio, aquilo que não fora realizado em um século ou mais. Assim, a chamada era no sentido da modernização do Estado, a favor da qual os professores contribuiriam, lutando na linha de frente da batalha contra a ignorância, o analfabetismo, a falta de melhores hábitos de higiene, as superstições que atravancavam a máquina administrativa do Estado.

Convinha aos professores, afirmara Almeida Júnior (1949) em conferência realizada no Curso de Férias de 1949, ter consciência das dificuldades e da insuficiência do sistema de ensino brasileiro e de seus fatores causadores. Segundo ele, seria preciso que os professores tivessem consciência da situação quantitativa e qualitativa do ensino brasileiro, que se apresentava no período: escassez de escolas, insuficiente escolaridade oferecida aos alunos, baixa assiduidade das crianças na escola, instabilidade, abandono precoce, alto índice de evasão e reprovação, prédios escolares e mobiliário defeituosos, penúria da biblioteca didática nacional, erros estaduais na função e recrutamento do professorado, descontinuidade e falta de articulação entre os poderes federais, estaduais e municipais, má distribuição das verbas públicas, elaboração de leis e administração com base no personalismo.

Segundo Almeida Júnior (1949), estes fatores nasciam de outros fatores: primeiro, a rarefação da população que dificultava a produção e o bem estar do país (dificultava e encarecia a distribuição do ensino primário); segundo, pobreza econômica (baixa produção em relação à população, devido à “rarefação demográfica, à curta duração da vida ativa da

nossa gente e ao fraco rendimento ‘per capita’ do nosso trabalhador”, juntando-se a isso o trabalho infantil e juvenil); terceiro, o péssimo estado de saúde da população. Seria necessário que o professor soubesse dessas questões, pois o combate aos males do ensino primário envolveria a solução desses altos problemas nacionais: “povoamento do solo, a saúde da população, o aumento da produção e o incremento da própria população.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1949, p. 9).

Desse modo, paralelamente, à discussão metodológica, assistencial e racionalizadora da educação esteve presente também **um discurso que vinculou a formação docente com a saúde da população**, como um dos fatores essenciais ao processo econômico e ao desenvolvimento da nação. Os professores de Biologia, Anatomia, Fisiologia, Higiene, Puericultura, Educação Sanitária e Educação Física das escolas normais e os professores primários tinham a **missão**, por intermédio do ensino, de ajudar na erradicação de doenças, na correção e prevenção de anormalidades, na geração de seres saudáveis e na preservação da saúde. Era necessário dar condições teóricas à professora para que ela cumprisse também o papel de educadora, na cruzada em prol da saúde do povo mineiro.

Para isto, era preciso rever os programas escolares, adequá-los à exigência da nova ordem social que se impunha, discutir os problemas de conteúdo e de metodologia, discutir a imperiosa necessidade que se impunha de constituir o homem saudável, útil, normal produtivo e eficaz. Para isso, deveriam servir os Cursos de Férias, assim como também as disciplinas de Biologia Educacional, Puericultura, Anatomia, Fisiologia, Educação Sanitária, Educação Física. Tanto para conhecer biologicamente a criança, quanto para construir o homem sadio, normal, eficiente e produtivo.

Esse discurso acerca da saúde constituiu o locus no qual foi possível o desenvolvimento da Eugenia, presente no conteúdo do Curso de Férias, na década de 50, do século XX, nos cursos de Higiene e Puericultura; Biologia Educacional e em outros cursos de biologia geral, a partir dos conteúdos sobre genética e hereditariedade, relacionados às leis biológicas da família, do matrimônio e à concepção eugênica ministrados para professores de escolas normais. **A Eugenia também estava nos programas dessas disciplinas ministradas no Curso de Formação do Instituto de Educação de Minas Gerais e nos manuais de ensino adotados por este estabelecimento.** Tais fatos atestam e explicitam uma orientação e uma preocupação com a concepção e geração hígdas, a partir dos estudos da genética, do sanitarismo e do cuidado com o meio ambiente, no qual o indivíduo se desenvolveria.

De modo geral, entendemos que os Cursos de Férias funcionaram como uma espécie de **espelho** daquilo que se esperava que os professores fizessem e ministrassem em suas classes de aula. Todo o conteúdo ministrado nas sessões especiais dos Cursos de Férias era praticamente um resumo do conteúdo que o professor deveria ministrar para os seus alunos. Por exemplo, o curso de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, ministrado em 1955, foi dedicado à revisão do programa dessas disciplinas nas escolas normais de segundo ciclo. Os participantes dessa sessão eram os professores que ministravam tais disciplinas nas escolas normais, espalhadas pelo Estado mineiro.

Certamente, o conagração, propiciado pelos Cursos de Férias, influenciou a configuração dessas disciplinas nas diversas escolas normais oficiais e particulares, cujos professores participaram desse evento. De acordo com o então Diretor do Instituto de Educação Emanuel Brandão Fontes (1952, p.18, grifo nosso), ao longo dos anos, os resultados dos Cursos de Férias mostravam sua **utilidade** para os professores e pelo que vinha observando

[...] o progresso manifestado, sobretudo através da maior soma de conhecimentos e o avanço na arte difícil de ensinar. De outra parte o intercâmbio de idéias e conhecimento é outro aspecto interessante: aprendem os que ouvem: aprendem os que ensinam. É a voz do interior mineiro que apresenta as dificuldades do seu meio e traz a experiência servida. São os professores do Rio, São Paulo e da nossa capital que debatem entre si os problemas que a todos preocupam. Se outra vantagem não trouxessem, senão esta de nos conhecermos melhor, nós que labutamos na tarefa de educar estaríamos sobejamente recompensados do que nos confiou o governo mineiro para a manutenção deste movimento cultural de tão elevadas proporções. Esta união de esforços cria, ao mesmo tempo, uma situação paradoxal, pela evolução que se desenvolve nos cursos, pois cada um deles participa, quer ensinando ou aprendendo, deseja voltar melhor, e para isso, *estuda, compra livros, ouve a experiência dos outros e quer imitá-la*, estimula-se, progride, enfim, vence a grande inimiga da arte de ensinar e da missão de educar: a rotina.

Diante de todas essas questões, percebemos, ao longo dessa investigação, que para o entendimento da Eugenia na formação docente, tornou-se fundamental voltar os olhos para o Instituto de Educação de Minas Gerais como *locus* de desenvolvimento de diversas ações e teorizações pedagógicas. Isto porque este estabelecimento abrigou, durante dez anos, os Cursos de Férias, influenciando assim gerações de professores, que por lá passaram e depois voltavam para suas cidades para ministrarem suas disciplinas.

Os professores que ministravam tais cursos, em sua maioria, eram também professores do Instituto de Educação de Minas Gerais. Eram também esses mesmos

professores, autores de livros didáticos sobre as respectivas disciplinas do currículo normal, secundário e primário. Eram esses professores que decidiam as bases mínimas dos conteúdos das disciplinas do Ensino Normal, as quais deveriam ser seguidas por todas as outras escolas que determinavam os pontos a serem cobrados nos exames de suficiência para provimento de cadeiras nas escolas normais e que também compunham as bancas examinadoras.

Enfim, legalmente, como estabelecimento **padrão** para o Ensino Normal no Estado (IEMG, 1961) e por força do Decreto n. 1.873, de 28 de outubro de 1946 (MINAS GERAIS, 1954b), que adaptou a Escola Normal de Belo Horizonte aos princípios da Lei Orgânica do Ensino Normal, competia ao Instituto de Educação de Minas Gerais fornecer programas, horários, bases e orientações metodológicas a todas as outras escolas normais do Estado.

Além das questões legais, o Instituto de Educação de Minas Gerais abrigou os docentes e nele se desenvolveram ações que fortemente influenciaram, de modo geral, a educação do Estado. Em meados do século XX, nesse estabelecimento propagaram-se concepções que respaldaram o discurso eugênico no curso de formação, influenciando muitos professores de escolas normais e normalistas. Portanto, para compreendermos as bases de fundamentação desse discurso, antes, fez-se necessário compreendermos a configuração geral do encaminhamento da formação docente que envolveu aperfeiçoamento, inserção de disciplinas, modificação de programas, livros didáticos adotados etc.

Com a reestruturação do Ensino Normal, em 1946, as disciplinas Higiene e Puericultura, Higiene e Educação Sanitária e Biologia Educacional foram criadas e, assim permaneceram, até 1963, quando foram transformadas em uma só cadeira denominada Biologia Educacional e Higiene (MINAS GERAIS, 1964a, b).

Nos capítulos que a seguir pretendemos mostrar como foram estruturadas essas disciplinas no Ensino Normal, após 1946, com o objetivo de compreender como a Eugenia fez parte de seus programas. A princípio, partimos da hipótese da presença da Eugenia na formação do professor primário, em Minas Gerais, a partir de 1946. Na medida em que tivemos acesso aos manuais de ensino, planos de curso e outros discursos de educadores do Instituto de Educação-MG, foi possível confirmarmos essa hipótese.

Partindo do pressuposto que o período em análise, pós-segunda guerra mundial, no qual se configurou uma imagem pejorativa da ciência eugênica, imposta pelo redirecionamento de uma série de questões raciais, genéticas e sociais questionamos: qual a configuração que a Eugenia assumiu no currículo nesse período? Quais foram as permanências e as rupturas com o período anterior? Pois, conforme verificamos ela

permaneceu até 1970, ou seja, por mais vinte e quatro anos, no currículo de formação de professores primários.

PARTE III
EUGENIA NA FORMAÇÃO DOCENTE (1946-1970)

4 A EUGENIA NA DISCIPLINA BIOLOGIA EDUCACIONAL (1946-1970)

A partir de 1946, a configuração da disciplina Biologia Educacional do curso de formação de professores primários do Instituto de Educação de Minas Gerais pode ser entendida em três momentos distintos: o primeiro, compreendendo o período entre 1946 e 1950; o segundo, compreendendo o período entre 1951 e 1964; e o terceiro, compreendendo o período entre 1964 e 1970. Cada período desses corresponde a uma organização diferenciada da disciplina, composta por professores, programas e adoção de manuais didáticos diferentes. Tal agrupamento se deu por intermédio das análises dos pontos publicados para as provas parciais do Curso Normal do Instituto de Educação de Minas Gerais, da prova de exames de suficiência realizados no Instituto e publicados no *Minas Gerais*, dos planos de curso do Curso de Férias e dos manuais didáticos utilizados. A análise dessa documentação permitiu identificarmos como foi trabalhado o conteúdo sobre a Eugenia nos três momentos que caracterizaram o ensino de Biologia Educacional no Instituto de Educação de Minas Gerais.

O primeiro período (1946-1950) se caracteriza por uma ênfase nos seguintes conteúdos: antropometria e questões relacionadas com o crescimento físico, higiene escolar – envolvendo alimentação, prédio escolar, doenças escolares –, anatomia e fisiologia do corpo humano, exercícios físicos, higiene e saneamento (IEMG, 1947a, d, 1948b, d, 1949b). No programa da década de 30, do século XX, as noções de anatomia e fisiologia ocupavam quase todo o programa da disciplina Biologia Educacional. Mas, a partir de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), ela se torna uma disciplina específica: Anatomia e Fisiologia Humanas do Ensino Normal em Minas Gerais¹⁸⁶.

Mesmo após essa lei, esses conteúdos continuaram ainda a ser ministrados pela **Biologia Educacional** até 1950, com acréscimo de alguns conteúdos voltados para a questão do crescimento e higiene escolar. A higiene continuava a fazer parte da disciplina (QUADRO 13), agora Biologia Educacional, apesar de duas outras disciplinas serem criadas para o desenvolvimento específico da higiene associada à puericultura e sanitarismo: Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária (BRASIL, 1946). Os itens sobre higiene nesse programa de Biologia Educacional ocupavam uma parte considerável do programa desta disciplina, em relação ao meio físico e a doenças que poderiam surgir, em decorrência de locais e práticas escolares inapropriadas. Os exercícios físicos também fizeram parte do programa, enfocando a função pedagógica dos exercícios e dos jogos escolares, apesar de

¹⁸⁶ Cf. QUADRO 53, ANEXO A.

existir, no currículo, a disciplina Educação Física. Ao visualizarmos esse programa, é possível percebermos que os conteúdos de anatomia, fisiologia, higiene e antropometria convergiam para o entendimento do crescimento físico e desenvolvimento infantil.

QUADRO 13
Conteúdos da Biologia Educacional entre 1947-1949

BIOLOGIA EDUCACIONAL 1947/1948	BIOLOGIA EDUCACIONAL 1948/1949
Biologia. Biologia Humana Aparelho locomotor. Sistema muscular. Esqueleto. Organização do corpo humano – células. Órgão, aparelhos e sistemas. Funções. Ossos. Ouvido externo. Ouvido interno. Ouvido médio. Peles. Sentido muscular. Sistema nervoso. Tecido epitelial – tipos e funções. Tecidos. Tubérculos quatrígêmeos. Tireóide. Antropometria. Fases do crescimento físico. Avaliação do crescimento físico. Crescimento dos ossos. Fases da evolução humana. Fatores do crescimento. Fatores individuais do crescimento. Leis do crescimento. Alimentos. Doenças alimentares. Dietas. Função dos alimentos. Rações alimentares. Vitaminas. Bulbo. Camas óticas. Células. Cérebro. Cerebelo. Encéfalo. Formações nervosas da base do cérebro. Funções das células. Funções do bulbo. Globo ocular. Localizações cerebrais. Medula. Membranas dos olhos. Membranas e meios. Membros. Metabolismo. Músculos dos olhos. Nervos. Neurônios. Núcleos da base do cérebro. Reflexos. Exercícios físicos, jogos escolares. Sua função pedagógica. Ginástica. Meio físico. Acidentes pelo calor. Acidentes pelo frio. Acomodação. Habitação. Água. Água poluída e contaminada. Aquecimento do solo. Ar atmosférico. Contaminação do solo. Depuração das águas. Problema higiênico das habitações. Saneamento. Saneamento do solo. Solo. Umidade do ar. Órgãos do sentido. Gustação. Audição. Olfato. Visão. Língua. Iluminação das salas de aula. Causas e profilaxia da Miopia na escola. Cólera. Defeitos da Visão. Contágio. Miopia. Adaptação do vestuário às estações. Funções do Vestuário. Profilaxia.	Biologia Educacional. Conceito. Sua importância. Organização do corpo humano. Célula e tecidos. Órgão, aparelho, sistema. Função da vida vegetativa e da vida de relação. O crescimento da criança. Leis do crescimento. Índices do crescimento. Fatores do crescimento. Hormônios, vitaminas e alimento. Papel plástico das proteínas e minerais. A nutrição do escolar. Alimentos plásticos e energéticos. Sais minerais, ferro, iodo, vitaminas, ração escolar. O papel da nutrição no crescimento físico e desenvolvimento mental da criança. As cantinas escolares. Sistema nervoso, suas funções encaradas do ponto de vista pedagógico. Medula, estrutura e funções. Reflexos. Mecanismo do trabalho medular. Orientação funcional da medula. Aplicações pedagógicas. Cérebro. Topografia cerebral. Localizações cerebrais. Centro da visão, da audição, da sensibilidade geral e da motricidade. Centro da linguagem. Afasias. Unilateralidade do centro da linguagem. Centro da escrita. Agrafia. A ambidextria. Papel da linguagem. Associações cerebrais. Atividade psíquica. Reflexos condicionais. Os móveis das ações da criança. A disciplina. O bulbo. Estrutura e funções. O istmo do encéfalo. Núcleos da base. O cerebelo. Orientação e equilíbrio. Emotividade da criança. Cólera. Espírito de revolta, manha, timidez da criança. Visão. Anatomia e fisiologia do órgão da visão. Higiene da visão sob o ponto de vista escolar. Audição. Anatomia e fisiologia do órgão da visão. Higiene da visão sob o ponto de vista escolar.

Fontes: IEMG, 1947a, d, 1948b, d, 1949b.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Nos exames de suficiência para provimento da cadeira da disciplina Biologia Educacional nas escolas normais do Estado e nos exames das provas parciais do IEMG, em 1948 e 1949, é perceptível a ênfase diferenciada na composição dos conteúdos escolhidos (IEMG, 1948b, d, 1949b). As listas dos conteúdos publicados indicam que a disciplina

começava a abandonar conteúdos específicos de outras disciplinas, como fisiologia, anatomia, exercícios físicos e higiene, mantendo apenas a questão nutricional. Por outro lado, há referência a conteúdos ligados ao temperamento infantil e ao sistema nervoso, relacionando-os a questões de aprendizagem e linguagem. Nessa listagem de conteúdos (QUADRO 13) percebe-se a extensão do programa de Biologia Educacional. Verifica-se nesse período, (1947-1949), a ausência da Eugenia como um conteúdo a ser estudado, assim como, dos conteúdos de genética, hereditariedade e reprodução.

Em 1950 é designada uma comissão para revisão dos programas do curso de formação, administração escolar e de especialização do Instituto de Educação¹⁸⁷. Ao longo desta década, a disciplina passa a incorporar conteúdos relacionados à hereditariedade e ao meio ambiente (IEMG, 1950b, 1951a, 1952c, d, 1953d, b, c, 1955b, c). O crescimento infantil passa a ser abordado com base nas leis biológicas da hereditariedade e de sua relação com o meio físico. Isto se reflete também nos exames de suficiência publicados no *Diário Oficial de Minas Gerais*. Apesar de algumas modificações, o programa da disciplina Biologia Educacional continuava a apresentar conteúdos de outras disciplinas, o que não era mais necessário, uma vez que essas disciplinas foram criadas e deveriam atender a essas necessidades (QUADRO 14).

QUADRO 14
Conteúdos da disciplina Biologia Educacional (1950-1953 e 1955)

BIOLOGIA EDUCACIONAL	
Biologia educacional. Conceito. Sua importância.	Desenvolvimento mental.
Célula. Estudo geral	Ginástica, exercícios e físicos e jogos escolares.
Crescimento. Leis do crescimento. Índices do crescimento.	Função pedagógica.
Fatores do crescimento. Hormônio e crescimento.	Hereditariedade. Meio.
Alimentação e crescimento.	Linguagem. Centro da linguagem. Afasia e agrafia.
Nutrição do escolar. Cantinas escolares. Vitaminas	Papel da linguagem.
	Reflexos em geral. Reflexos condicionados.

Fonte: IEMG, 1950b, 1951a, 1952c, d, 1953d, b, c, 1955b, c.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A partir da década de 50, do século XX, outros vestígios nos permitem perceber uma nova configuração da disciplina Biologia Educacional e a afirmação da Eugenia como um conteúdo fundamental do programa (SCHREIBER, [1950?], 1951; SCHREIBER; MENDONÇA, 1952). Nos registros dos Cursos de Férias da década de 50, do século XX,

¹⁸⁷ A comissão que reviu o programa de Biologia Educacional foi a mesma designada para a revisão de Física, Anatomia e Fisiologia Humanas, composta pelos professores: Marino Mendes Campos, Dalton Lintz, José Guerra Pinto Coelho, Francisco Corrêa Barcelos Júnior e Eduardo Schmidt Monteiro de Castro (MINAS GERAIS, 1950).

observamos a introdução de novos itens, que eram o que havia de mais moderno naquele momento: os conteúdos de genética, reprodução e hereditariedade (QUADRO 15). Uma das ações que propiciou a difusão desses conhecimentos foi a realização de cursos de Biologia realizados no Curso de Férias, na Seção de Biologia, Anatomia e Fisiologia. Esses cursos foram fundamentais neste período, em Minas Gerais, e tinham como objetivo justamente a formação de uma nova mentalidade pedagógica, além do acesso aos mais modernos conhecimentos da ciência.

QUADRO 15
Conteúdos de Biologia ministrados nos Cursos de Férias (1950-1952)

1950	1951	1952
Conceitos, teorias em Biologia. A genética no conjunto da Biologia. Mitose. Meiose. Leis de Mendel (1ª e 2ª). Recepções. Linkage. Crossing-over.	Parte 1ª: O DESENVOLVIMENTO DA GENÉTICA: Citologia e citoquímica; Genética das populações; Mutações e suas causas; As ações químicas dos gens. Parte 2ª: EVOLUÇÃO ORGÂNICA (IDEAS VELHAS E NOVAS): Recentes conquistas da Paleontologia. A idade das rochas; A Nova Sistemática e o conceito de espécie; A <i>Drosophila</i> e a evolução.	Hereditariedade ligada ao sexo. Heranças teratológicas. Heranças diatésicas e neoflásticas. As leis biológicas da família e do matrimônio.

Fontes: SCHREIBER, [1950?], 1951; SCHREIBER; MENDONÇA, 1952.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 16
Conteúdos da disciplina Biologia ministrados nos (1955-1956)

1955	1956
Citologia - generalidades sobre a célula. Divisão celular - A mitose. A meiose. Estudo geral da reprodução. Genética - Leis de Mendel. Teoria cromossômica da herança. Genes letais. Genes múltiplos. Teoria cromossômica do sexo. Herança ligada ao sexo. Noções de genética humana. Eugenia - introdução. Eugenia negativa - crítica. Eugenia construtiva - eutenia. Evolução e teorias evolucionistas.	Genética: relação com as outras ciências. Importância. Divisão celular: Mitose. Meiose. Leis de Mendel. Linkage. Crossing-over. Mapas genéticos. Cromossomos gigantes. Aberrações. Cromossomos sexuais. Predominância de sexo. Herança ligada ao sexo. Mutações gênicas, cromossômicas. Comentários sobre o ensino de genética. Genética das populações.

Fontes: COELHO, 1955; PELLEGRINI, 1956.

Nota: Dados trabalhados pela autora

Os ensinamentos de biologia do Curso de Férias, dedicados aos professores do secundário e das escolas normais, sinalizavam que era preciso que a disciplina aprofundasse e restringisse seu conteúdo em conhecimentos sobre genética, reprodução, hereditariedade,

abandonando conteúdos pertencentes a outras disciplinas, como exercícios físicos, higiene, saneamento (). É o que se verifica nos conteúdos listados no ano de 1959 (QUADRO 17). Os conhecimentos sobre antropometria praticamente desaparecem ao longo da década de 50, do século XX, como procedimento a ser estudado na disciplina Biologia Educacional, assim como conteúdos sobre alimentação e linguagem.

QUADRO 17
Conteúdos da Biologia Educacional (1959)

BIOLOGIA EDUCACIONAL 1959	BIOLOGIA EDUCACIONAL 1959
Biologia Educacional. Conceito. Sua importância e programa. Biologia geral: conceito e campos de aplicação. Importância no progresso e bem-estar da humanidade. Núcleo: cromossomos e genes. Cariocinese somática: descrição e essência. Os hormônios hipofisários e diferenças individuais. Ação da tiroxina no desenvolvimento e comportamento humanos. Os hormônios dos paratireóides e das supra-renais no comportamento e desenvolvimento humanos.	Hormônios pancreáticos e sexuais nas diferenças individuais. Herança e ambiente: causas biológicas de diferenças individuais. Genética. Leis e experiências de Mendel. Eugenia e Eutenia. Importância. Determinação do sexo. Herança ligada ao sexo. Reprodução em geral. Reprodução agâmica. Reprodução gâmica: conceito e importância. Reprodução humana. Ciclo reprodutivo humano Desenvolvimento do embrião humano. Gêmeos. Mecanismo de sua formação. Gametogênese. Células germinais.

Fonte: IEMG, 1959.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O eixo orientador para a disciplina é definido com base em conteúdos sobre genética, ação hormonal, hereditariedade e reprodução (COELHO, 1955; IEMG, 1959; MENDONÇA, 1952; SCHREIBER, [1950?], 1951; SCHREIBER; PELLEGRINI, 1956;). Eugenia e Eutenia passam a ser as duas medidas de caráter prático que o educador deveria estudar para saber agir e compreender o fenômeno educacional (FIUZA, 1956). Em última instância, significava que a educação deveria ser compreendida a partir da relação entre hereditariedade e meio ambiente.

A nova configuração que a Biologia Educacional adquiriu, na década de 50, do século XX, e, a presença da Eugenia nessa configuração, deveu-se também à utilização de livros didáticos produzidos especificamente para a disciplina. Pelos conteúdos de 1959, podemos ver como a **eugenia e eutenia**, genética, hereditariedade X meio ambiente, cromossomos e genes, reprodução e herança ligada aos cromossomos sexuais ganharam espaço no interior da disciplina e se tornaram seu eixo norteador. Pelo QUADRO 17, percebe-se a retirada de conteúdos referentes à nutrição do escolar, aos reflexos, aos exercícios físicos e de conteúdos relacionados com a linguagem da criança.

Uma das protagonistas nesta reconfiguração foi, a nosso ver, a professora Maria do Carmo Malheiros Fiuza, que, no período compreendido entre 1951-1964¹⁸⁸, foi professora regente da disciplina Biologia Educacional no Instituto de Educação (FIGURA 2). Em 1956, essa professora escreveu o livro *Lições de Biologia Educacional* dedicado especialmente às suas alunas do Instituto (FIUZA, 1956).

Apesar de outros livros didáticos serem também utilizados, o livro de Fiuza era uma importante referência, constantemente usado e trazia, em suas linhas gerais, a essência da disciplina, uma vez que ela ministrou as aulas de Biologia Educacional nessa instituição durante 13 anos (IEMG, 1951-1964).

Parece-nos que o livro foi usado apenas no IEMG, comprovando que realmente fora feito para as alunas do Instituto e que não tinha pretensões de grandes tiragens. Acreditamos que tenha sido apenas uma edição, mas cremos que todas as alunas que estudaram nessa instituição, entre 1956-1964, tiveram essa obra como parâmetro para o entendimento da Biologia Educacional, uma vez que, como já afirmamos acima, a autora do livro era a professora da cadeira nessa instituição.

Conforme afirma Fiuza (1956), em seu manual *Lições de Biologia Educacional*, sua intenção era instigar a pesquisa sobre assuntos que, por ventura, não tivessem sido suficientemente trabalhados em suas lições. *Lições de Biologia Educacional* é um livro modesto, simples, em formato de apostila, que contem as diretrizes e os conhecimentos que a professora considerava necessários à formação docente sobre Biologia Educacional. Eram lições – assim dizia a autora no início do livro – que tinham o objetivo de facilitar os estudos da disciplina. O livro era composto por unidades de ensino e uma parte dedicada a atividades, com o objetivo de fazer as alunas a recorrem à biblioteca, fazer experiências práticas etc. Essas atividades foram elaboradas no intuito de completar e organizar os conhecimentos científicos que, por acaso, ficassem omissos nas lições. Com esse objetivo, o manual *Lições de Biologia Educacional* trazia uma extensa bibliografia que englobava obras referentes à Biologia, à Genética, à Psicologia, à Zoologia, à Pedagogia, à Antropologia, à Higiene, à Religião, à Sexualidade e à Moral (FIUZA, 1956).

Não encontramos informações sobre a produção e tiragem desse livro, mas, pelos depoimentos de algumas ex-alunas, foi possível compreendermos a importância dessa obra na

¹⁸⁸ A professora Maria do Carmo Malheiros Fiuza era professora interina da cadeira de Anatomia, Fisiologia, e Biologia da Escola Normal Oficial de Pitangui, removida para a cadeira de Biologia Educacional do Instituto de Educação de Minas Gerais, em setembro de 1951 (IEMG, 1951c).



FIGURA 2 - Maria do Carmo Malheiros Fiuza – Professora de Biologia Educacional do IEMG (1951-1964).
Fonte: MARIA... [1951?].

prática do estudo de biologia educacional entre as alunas dessa instituição. Assim afirma uma ex-aluna, ao falar sobre as aulas de Biologia Educacional:

[...] ela tinha um livro que eu acho que era dela que ela seguia assim literalmente. E ela era muito didática, assim, excessivamente didática. A gente tinha quase que repetir o que ela falava. Então ela até tinha o apelido de “Dona Biolô”. Porque ela falava assim “bi.o.lô”, a gente completava “gia”; “educacio”, “nal”. A aula era assim, quase infantilizada. Mas o livro dela era bem feito, toda aquela questão das leis da genética e tudo, a gente estudava muito aquilo. E era figura dedicada, muito

pontual, mas infantilizava as alunas bastante. Não tinha muita coisa de fazer pesquisa nem nada não. A gente basicamente seguia o livro dela (SALIBA, 2009, p. 1).

Nas aulas de Biologia Educacional, o modo como a genética é lembrada pela ex-aluna, significa o quanto esse conteúdo foi fundamental no encaminhamento da disciplina, realizado por essa professora. Outra ex-aluna, ao procurar se lembrar com mais detalhes sobre esse encaminhamento, a genética novamente aparece como a questão principal, a partir da qual deveria a educação humana deveria ser compreendida:

Eu lembro das leis da genética; leis de Mendel e também a questão da mosca *drosophila* (que também era um apelido que se dava a ela, porque ela falava muito na *drosophila*); e também a questão das diferenças individuais na espécie humana, que um tanto é devido à genética, outro tanto devido ao meio. Isso também a gente estudava muito; e a questão do estudo dos gêmeos bivitelinos, univitelinos, porque uns ficavam bem parecidos e outros iam se diferenciando. Porque é a Biologia Educacional, quer dizer, ligada à educação, né? E qual que era, assim... a influência do meio. Então, isso a gente estudava muito também com ela (SALIBA, 2009, p. 2).

Em *Lições de Biologia Educacional*, Fiuza (1956) afirma que a finalidade da Biologia Educacional seria intervir direta e imediatamente na obra educativa. Sua utilidade estava no fato de fornecer, a partir de tal disciplina, conteúdos selecionados, de forma a dar ao futuro educador uma base científica que o capacitasse a encontrar soluções e o ajudasse a compreender o problema educacional, as diferenças e variações individuais na espécie humana. Essas questões estariam ligadas à ação de duas causas biológicas: hereditariedade e ambiente. A herança, o ambiente e a atividade funcional dos músculos e do sistema nervoso eram as causas das diferenças biológicas e das variações individuais. O domínio desse conhecimento possibilitaria ao futuro professor entender que cada indivíduo é único e que, na espécie humana, as pessoas não são iguais, que havia diferenças que as caracterizavam como seres únicos. Esse seria, na opinião da professora Fiuza (1956), um dos fatores de maior relevância no entendimento dos seres humanos, principalmente, sob o ponto de vista da educação.

Seu livro expõe uma posição intermediária sobre a determinação das diferenças e as variações individuais na espécie humana, afirmando que elas dependeriam da ação conjunta da herança e do ambiente (FIUZA, 1956). Nesse caso, o papel da educação seria extremamente importante, no sentido de despertar qualidades latentes para desenvolvê-las e aperfeiçoá-las de maneira eficaz. No entanto, a autora deixa claro também que o aperfeiçoamento que, por ventura, a educação viesse a desenvolver nos indivíduos não se transmitiria à geração futura. Assim, seria importante que o educador conhecesse, com

segurança, os limites da herança e do ambiente para que pudesse influir sobre o desenvolvimento e o comportamento humanos de modo favorável.

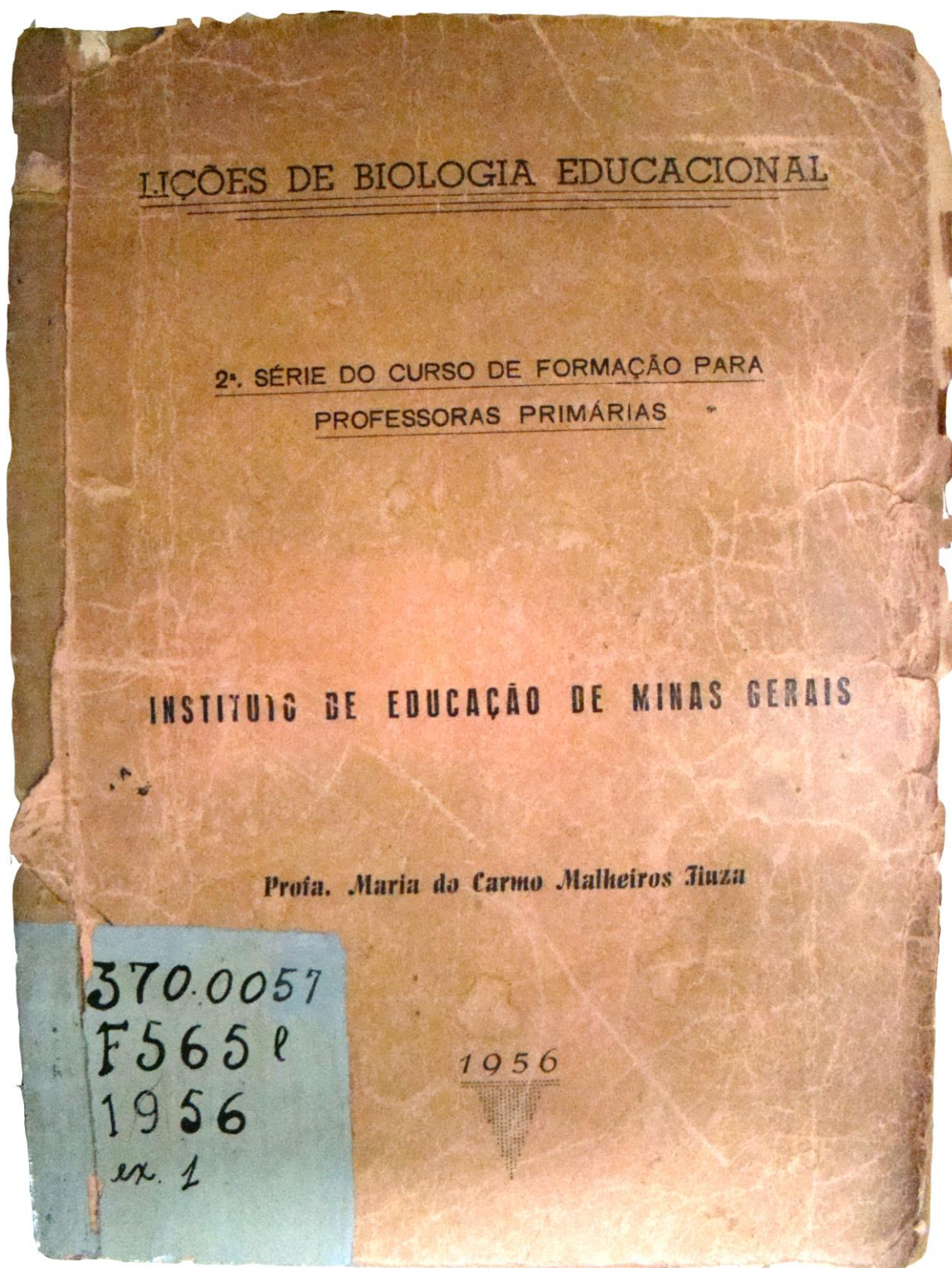


FIGURA 3 - Capa do manual Lições de Biologia Educacional escrito por Maria do Carmo Malheiros Fiuza em 1956.

Fonte: FIUZA, 1956.

O livro *Lições de Biologia Educacional* procurava mostrar ao futuro professor que a sua ação deveria se valer de meios que lhe auxiliassem na compreensão dos padrões ideais, e, a partir deles, ele deveria procurar normatizar os caracteres: eliminando os ruins (aqueles que não se aproximassem dos padrões ideais) e cultivando os bons (aqueles que se aproximassem do ideal). Esse padrão ideal deveria ser construído mediante uma escala de valores, segundo o ideal educativo, que, no seu entendimento, se resumiriam em “**Saúde** (completo bem-estar físico, intelectual, moral, espiritual, social) e **Eficiência** (saúde em ação, isto é, produzindo alguma coisa de útil).” (FIUZA, 1956). O ideal educativo era extremamente amplo e visava à perfeição humana no aspecto físico (corpo), intelectual (inteligência racional), espiritual (amor a Deus e seguimento de suas leis) e moral (direitos e deveres).

Em decorrência da sua concepção acerca dos objetivos da Biologia Educacional, seu curso era dividido em duas partes: uma parte fundamental, na qual se estudariam as causas das diferenças e variações individuais do ser humano; e uma parte de aplicação, que indicava os meios práticos (eutenia) pelos quais a escola poderia influir sobre as causas das diferenças e variações individuais (FIUZA, 1956). No entanto, essa parte foi extremamente simplificada. Na verdade, a professora deixava essa última parte para que outras disciplinas do curso pudessem desenvolvê-la. Dessa maneira, em seu livro, que nos parece ter sido também seu plano de curso, selecionou e organizou o estudo dos seguintes conteúdos: citologia, reprodução, noções de embriologia, noções de genética, **eugenia** e eutenia, mesologia, alimentos, hormônios. Exatamente o mesmo plano de curso que vimos aparecer em 1959, exposto no QUADRO 17. Com base nos estudos daqueles conteúdos, o educador deveria ter condições de reconhecer quais as causas que poderiam receber ação favorável, de modo a melhorar o patrimônio hereditário e também o ambiente em que vivesse.

A Biologia Educacional, lecionada pela professora Fiuza (1956), era baseada nas medidas **eugênicas** (ação sobre o patrimônio hereditário) e nas medidas eutênicas (ação sobre o meio ambiente). Com base nessa primeira orientação, a autora reserva um grande espaço do livro aos aspectos relacionados à reprodução e à hereditariedade humana, com o objetivo de mostrar como se forma o ser humano, as anomalias e as anormalidades, causadas pela herança, e tudo que estivesse relacionado com a reprodução como conhecimento dos aparelhos reprodutores, fecundação, embriologia e leis da hereditariedade.

As explicações sobre genética eram elaboradas com base nas teorias de Mendel, Correns, De Vries e Morgan (FIUZA, 1956). Portanto, nessas lições de biologia, ministradas pela professora estava devidamente esclarecido que os caracteres adquiridos não passariam para as futuras gerações. Assim, as alterações somáticas que o indivíduo viesse a sofrer,

devido a uma doença, ou acidente, não seriam herdadas. Salvo exceção, as mutações provocadas por modificações nos cromossomos, as quais seriam herdadas.

O relato de uma ex-aluna mostra o foco principal da Biologia Educacional, em termos de ciência genética:

Era muito superficial... era falar de célula, que a gente foi aprender o quê era célula, fecundação... eu lembro dela falar mais na *drosophila melanogaster* e... o quê mais? Então era a parte mesmo só de... as leis de Mendel (RÊGO, 2009, p. 2).

As conclusões de Mendel sobre a hereditariedade humana são apresentadas nesse manual como a chave-mestra, o fundamento moderno da genética. A professora procurava esclarecer aos alunos os desdobramentos da ciência da hereditariedade, como por exemplo, as pesquisas realizadas pelo zoologista Thomas Hunt Morgan (1866-1945), acerca da mosca das frutas – *Drosophila Melanogaster* – comprovando as leis de Mendel, mas também demonstrando a complexidade do fenômeno da hereditariedade, ao citar novos estudos sobre o mecanismo da herança como mutações, identificação de genes, comportamento nos cromossomos etc. (FIUZA, 1956). Para entender o mecanismo da herança, seria necessário compreender a estrutura celular, para então, compreender a divisão celular, os cromossomos, os genes, enfim, a teoria cromossômica. Esse foi o esquema geral adotado na Biologia Educacional e que foi aplicado no Instituto de Educação de Minas Gerais.

Contudo, precisamos considerar os vários manuais didáticos sobre a disciplina que já existiam no período e que, certamente influenciaram o encaminhamento dado, na década de 50, do século XX, a essa matéria no Estado mineiro. Os manuais didáticos sobre Biologia Educacional, usados no Instituto neste período, foram: *Biologia Aplicada à Educação*, escrito por Aristides Ricardo; *Biologia Educacional – Noções Fundamentais*, escrito por Almeida Júnior; *Biologia Educacional*, escrito por Ary Lex; *Lições de Biologia Educacional*, escrito por Maria do Carmo Malheiros Fiuza; *Biologia Educacional*, escrito por José Guerra Pinto Coelho e Henrique Furtado Portugal (IEMG, 1968-1970; 1976; 1985; 1988; 1990; 1994-1997; 1999-200; 2005).

TABELA 2

Dados de circulação de manuais didáticos de Biologia Educacional no Instituto de Educação de Minas Gerais

(Continua)

Título	Autor	Nº de Fichas encontradas	Edição	Ano das Publicações encontradas	Data de aquisição/recebimento pelo IEMG	Nº de Registro das obras existentes	Registro das datas finais de empréstimo ¹⁸⁹
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	28	1ª	1936	...	...	...
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	2ª	1948	1969	27.892	1969
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	2ª	1948	1967	26.540	1969
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	2ª	1948	1953	340	1969
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	2ª	1948	1953	612	1969
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	3ª	1954	1954	1.103	1999/
Biologia Aplicada à Educação.....	Aristides Ricardo....	1	3ª	1954	1954	1.100	2000
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeid Júnior.....	1	3ª	1946	1954	860	1970/1988
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	4ª	1948	1954	1099	1969
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	4ª	1948	1958	13.263	1968/1969
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	7ª	1952	1953	782	1969
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	8ª	1953	1954	948	1970
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	8ª	1953	1954	23.923	1970
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	10ª	1956	1956	3.078	
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	10ª	1956	1956	3.072	1968/1969/1970/
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	10ª	1956	1956	3.075	1976/2005
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	10ª	1956	1956	3.073	
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	1	10ª	1956	1956	3.077	1969
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....	30	19ª	1966	...	...	...
Biologia Educacional: Noções Fundamentais.....	Almeida Júnior.....		26ª	1969	...	...	...
Biologia Educacional.....	Ary Lex.....	1	4ª	1951	1953	281	1968/
Biologia Educacional.....	Ary Lex.....	1	4ª	1951	1953	279	1969/
Biologia Educacional.....	Ary Lex.....	1	4ª	1951	1954	813	1985
Biologia Educacional.....	Ary Lex.....	7	4ª	1951	...	...	...

¹⁸⁹ As fichas existentes nos livros correspondem apenas ao período relativo à utilização dos manuais no final da década de 1960, pois elas eram sempre renovadas devido ao formato de empréstimo (anotação da data nas fichas), e, por isso necessitavam de renovação. No entanto, é importante observar que muitos desses livros foram adquiridos pelo IEMG, na década de 50 (Cf. TAB. 2), do século XX.

(Conclusão)							
Título	Autor	Nº de Fichas encon-tradas	Edi-ção	Ano das Publi- cações encon- tradas	Data de aquisição/ recebimento pelo IEMG	Nº de Registro das obras existentes	Registro das datas finais de empréstimo ¹⁹⁰
Lições de Biologia Educacional....	M.C. M.Fiuza.....	1	1ª	1956	1961	18.929	1969/ 1996
Lições de Biologia Educacional....	M.C. M.Fiuza.....	1	1ª	1956	1961	18.928	...
Lições de Biologia Educacional....	M.C. M.Fiuza.....	6	1ª	1956	...	...	...
Biologia Educacional.....	Coelho e Portugal....	1	3ª	1964	1964	22.680 ¹⁹¹	1969
Biologia Educacional.....	Coelho e Portugal....	1	7ª	1969	1970	29.067 ¹⁹²	1970/ 1990/ 1994/ 1996/ 1997/ 2000
Biologia Educacional.....	Coelho e Portugal....	1	7ª	1969	1970	29.126	1970/ 1990/ 1995/ 1996/ 2000
Biologia Educacional.....	Coelho e Portugal....	1	8ª	1969	1973	31.307 ¹⁹³	1996
Biologia Educacional.....	Coelho e Portugal....	22	3ª- 7ª- 8ª	1964/ 1969	...	...	...
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	1	9ª	1970	1979	36.483	...
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	1	9ª	1970	1979	36.455	1985/ 1996
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	1	9ª	1970	1971	29.926	...
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	1	9ª	1970	1979	36.456	...
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	1	9ª	1970	1979	36.459	1995- 1997
Biologia Geral: Hig. e Pueric.....	Coelho e Portugal....	11	9ª	1970	...	...	...

Fonte: IEMG, 1968-1970, 1976, 1985, 1988, 1990, 1994-1997, 1999-2000, 2005.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Na TAB. 2 reunimos uma série de informações que indicam a circulação desses manuais, a partir das obras existentes e das fichas catalográficas da biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais. Esse material possibilitou recolher informações sobre: edição,

¹⁹⁰ As fichas existentes nos livros correspondem apenas ao período relativo à utilização dos manuais no final da década de 1960, pois elas eram sempre renovadas devido ao formato de empréstimo (anotação da data nas fichas), e, por isso necessitavam de renovação. No entanto, é importante observar que muitos desses livros foram adquiridos pelo IEMG, na década de 50 (Cf. TAB. 2), do século XX.

¹⁹¹ Oferta do professor Henrique Furtado Portugal (COELHO; PORTUGAL, 1964).

¹⁹² Oferta dos autores (COELHO; PORTUGAL, 1969a).

¹⁹³ Doação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COELHO; PORTUGAL, 1969b).

número estimado de obras, período de aquisição, data de publicação, ou seja, um mínimo de informações, que tornaram possível de se compreender que essas obras circularam no Instituto de Educação de Minas Gerais no período estudado, o que, conforme podemos verificar, extrapolou a década de 70, do século XX.

As informações colhidas desse material possibilitaram também estimar que entre 1953 e 1973 foram adquiridas um total de 128 manuais de Biologia Educacional. Esses dados são apenas estimativos, pois precisamos considerar que muitas obras se perderam. É preciso considerar que, ao longo do tempo, há em toda biblioteca, sumiço e descarte de obras e de fichas. Mesmo assim, as informações contidas nas obras e nas fichas catalográficas permitiram construir um panorama geral das obras existentes e adquiridas por essa instituição. O número estimado de obras existentes e a diversificação das obras adquiridas indicam a importância atribuída ao manual de ensino na construção da disciplina.

A existência desses manuais indica que a Eugenia foi um conteúdo que circulou no período em análise, uma vez que a maioria desses livros a inseriu como um conteúdo importante do *corpus* da disciplina Biologia Educacional. No entanto, pensamos que a circulação dos livros deve ser analisada, não pela existência pura e simples da obra, ou pelo sucesso editorial que um ou outro livro possa ter adquirido, mas também em relação aos vestígios das práticas escolares, como os encontrados nas provas e exames de suficiência e nos depoimentos.

TABELA 3
Movimentação dos livros de Biologia Educacional no ano de 1953 no Instituto de Educação de Minas Gerais

Autor	Título da obra	Março	Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Empréstimos 1953
Almeida Júnior	Biologia Educacional	7	0	0	2	10	42	19	19	25	10	134
Ary Lex	Biologia Educacional	31	20	18	8	0	59	48	19	48	10	261
Aristides Ricardo	Biologia Aplicada à Educação	0	18	14	0	4	31	30	19	19	0	135

Fonte: IEMG, 1953-1954.

Os primeiros manuais sobre Biologia Educacional publicados no Brasil foram escritos por Aristides Ricardo (1936), Almeida Júnior (1939) e Ary Lex (1946). Esses três livros foram publicados pela Editora Cia. Nacional, como parte da Coleção Atualidades

Pedagógicas, da Biblioteca Pedagógica Brasileira. Esta coleção foi dirigida por Fernando de Azevedo, de 1931 a 1946 e posteriormente, por Damasco Penna, entre 1950-1981 (TOLEDO, 2006)¹⁹⁴. A *Coleção* reunia obras de grande relevância educacional, por serem escritas por autores, com grande prestígio acadêmico e por tratarem cientificamente dos problemas educacionais. Este é o caso dessas três publicações que citamos, referentes à disciplina Biologia Educacional¹⁹⁵.

O modo de organização da disciplina Biologia Educacional, ao longo da década de 50, do século XX, indica outro entendimento da relação hereditariedade e meio ambiente, assim como o papel da educação a partir dessa relação. Procuramos mostrar que essa reconfiguração deveu-se a uma série de acontecimentos, como a reformulação do programa em 1950, atuação da professora Fiuza a partir de 1951, realização de cursos de Biologia no Curso de Férias no Instituto, publicação de novos manuais. Todos esses fatores contribuíram para a construção dessa nova visão que deveria alicerçar-se, lançando mão de tudo o que havia de mais recente sobre conhecimento biológico.

Dos três manuais, acima citados, o que mais influenciou a produção e direcionamento da disciplina no Estado mineiro foi o livro escrito por Almeida Júnior (publicado entre 1939 e 1969) (VIVIANI, 2007), presente como bibliografia em quase todas as unidades do livro da professora Fiuza (1956). O livro de Biologia Educacional de Almeida Júnior foi o maior sucesso editorial da Coleção Atualidades Pedagógicas, somando, em 30 anos, a publicação de 120.000 exemplares, em 22 edições (VIVIANI, 2007). Pela influência desse autor, na área educacional e pelo sucesso editorial de venda de seu livro, entendemos que ele teve uma grande circulação em todo o Brasil, apesar dele ter atuado mais diretamente na reformulação dessa disciplina no Estado de São Paulo¹⁹⁶.

Pela TAB. 2, podemos ver que essa obra teve o maior número de exemplares adquiridos pela Biblioteca do Instituto e um alto índice de empréstimos realizados durante o ano de 1953. Acima, mostramos uma estimativa de aquisição de 41 obras de Almeida Júnior pelo IEMG, abarcando sete edições (1946, 1948, 1952, 1953, 1956, 1966, 1969). Nesse momento, início da década de 50, do século XX, são inseridas, no currículo mineiro, as noções de hereditariedade e meio como eixos norteadores da concepção da Biologia

¹⁹⁴ “Damasco Penna assume a coleção, em 1946, procurando adaptá-la ao mercado de livros para a educação, assim como às condições políticas do campo educacional, redesenhando o programa de formação do professor nela impresso.” (TOLEDO, 2006, p. 132).

¹⁹⁵ A obra de Aristides Ricardo teve apenas a edição de 1936, como parte da Coleção Atualidades Pedagógicas. Esta obra foi reeditada posteriormente pela Editora Saraiva, em 1954 (RICARDO, 1954).

¹⁹⁶ Sobre a história da disciplina Biologia Educacional no Estado de São Paulo, Cf. Viviani (2007); sobre a história dessa disciplina na Capital Federal, Cf. Hora (2000).

Educacional¹⁹⁷, o que se inicia em Minas nos anos de 1950, mas que já vigorava no Estado de São Paulo desde o final dos anos de 1930, ao que parece em decorrência da atuação de Almeida Junior como educador e autor de livro didático¹⁹⁸.

Ao anunciar sua 6ª edição de *Biologia Educacional - Noções Fundamentais*, em 1951, Almeida Junior se vale do argumento de autoridade da ciência. Esta edição anunciava que nela se encontravam todas as mais novas conquistas da Biologia, organizadas por ele em benefício da educação. E prossegue, dizendo que as diretrizes e conclusões expostas foram enriquecidas pelo que de mais recente havia em relação à matéria, com base em diversos acontecimentos, como o Manifesto dos Geneticistas do Congresso de Edinburgo, em 1939, e em outros estudos sobre questões relativas à situação demográfica, higiênica e alimentar do país (ALMEIDA JUNIOR, 1951).

Apesar das diversas edições, podemos dizer que a *Biologia Educacional - Noções Fundamentais* (ALMEIDA JUNIOR, 1951) se dividia em uma parte direcionada ao ensino das causas promotoras das diferenças individuais e outra direcionada para a parte aplicada, compreendendo temas sobre eugenia, higiene e educação.

A obra *Biologia Aplicada à Educação*, escrita por Aristides Ricardo¹⁹⁹, cuja primeira edição data de 1936, pode ser considerada a primeira tentativa de sistematização didática do ensino de Biologia Educacional para normalistas no Brasil. Entretanto, depois do lançamento e do sucesso editorial do livro de Almeida Júnior, parece não ter havido muito interesse na reedição desta obra pela *Coleção Atualidades Pedagógicas*. Outra questão a ser considerada é que o manual de Ricardo (1954) trazia ainda concepções biológicas, baseadas na crença da transmissão dos caracteres adquiridos e outras concepções que relacionavam a questão moral com predisposição hereditária. Contudo, ela foi reeditada em 1948 e depois em 1954, pela editora Saraiva, como parte da *Coleção de Ensino Normal* (RICARDO, 1936, 1948, 1954).

A edição de 1948 desse livro fazia parte da *Coleção de Ensino Normal*, sob a direção do professor Adolfo Packer, cujo objetivo era servir diretamente aos normalistas. As matérias presentes nesta produção tiveram como propósito seguir a programação oficial, cuja atenção foi orientada pela criação do Curso Pré-Normal (Estado de São Paulo) e pela

¹⁹⁷ Sobre a Biologia Educacional em Minas Gerais, no período anterior, Cf. item 2.1.3 do Capítulo 1 deste trabalho.

¹⁹⁸ Para um entendimento das modificações que ocorreram nas diversas edições da obra desse autor, Cf. Viviani (2007).

¹⁹⁹ Aristides Ricardo foi professor na Escola Normal de Sorocaba, da Escola Paulista de Medicina, da Escola Livre de Sociologia e Política e diretor do Serviço de Saúde Escolar (RICARDO, 1948).

introdução da Higiene Escolar e Educação Sanitária na formação do professor. A edição que utilizamos é constituída por duas partes: uma de Biologia Aplicada à Educação, que envolvia noções de fisiologia e higiene da criança, crescimento físico e mental, e outra parte de Higiene Escolar (RICARDO, 1954).

Ao observarmos esse manual, percebemos que os conteúdos abordados direcionam-se para o entendimento da criança – do recém-nascido ao escolar. A partir desse eixo orientador, o autor enfoca os cuidados infantis sobre alimentação, higiene mental, higiene escolar (prédios, móveis, ambiente, leitura, escrita, alimentação), mortalidade infantil, natimortalidade, doenças em geral, fatores relacionados ao crescimento físico e desenvolvimento mental. Para fundamentar o entendimento acerca dessas questões, o autor trabalha a relação existente entre hereditariedade e meio ambiente, posicionando-se a favor da higiene da raça pela educação, ou seja, ele acreditava e expunha em seu livro (escrito em 1936 e reeditado em 1948 e 1954) ser possível a modificação do patrimônio hereditário do homem pelas mudanças provocadas pela educação ou outras mudanças ambientais.

À força conservadora da hereditariedade opõe-se a ação modificadora do meio, impondo ao indivíduo e, através dele, à descendência atributos novos, tanto somáticos como psíquicos. As particularidades adquiridas, tocando o plasma germinativo e acionando-o, constituem um novo potencial, que vai se libertar na descendência. Exíguas e apoucadas para modificarem as espécies, vencendo a força incoercível do patrimônio hereditário, são, contudo, suficientes para libertá-las, até certo ponto, da força oculta que as vinha seguindo de geração em geração, sem intermitência de qualquer natureza (RICARDO, 1954, p. 101).

Ao explicar seu entendimento, Aristides Ricardo (1954) posiciona-se contra a teoria da continuidade do plasma germinativo de August Weismann (1834-1914), argumentando que ela não seria impermeável às influências ambientais, pois, entendia que o plasma não conserva a sua integridade hereditária. Pelo contrário, afirmava que ele receberia e acumularia essas experiências, para reproduzi-las e transmiti-las às gerações futuras. Defendendo essa concepção afirma:

A influência do meio sobre o plasma germinativo é a pedra fundamental das doutrinas do transformismo de Darwin, da evolução de Lamarck, da seleção de Morgan. Negá-la seria contrariar fatos que o nosso espírito descortina todos os dias, eis que “sem hereditariedade dos caracteres adquiridos, os homens seriam ainda protozoários” no conceito de Hartog. (RICARDO, 1954, p. 102).

O meio social atuaria anulando ou modificando as disposições individuais inatas. Nesse processo, o homem não apenas receberia as influências, mas também reagiria ao meio

na luta pela vida. Nessa luta, o homem procuraria melhorar seu patrimônio hereditário, de modo a não prejudicar a sua prole. Para Aristides Ricardo (1954), o homem lutaria para aprimorar o meio e, ao se beneficiar com o resultado dessa luta, beneficiaria a espécie. O aprimoramento pelo saneamento, pela higiene da raça, pela educação preveniria a degradação biológica das futuras gerações. Portanto, ao melhorar as futuras gerações, estaria melhorando as qualidades raciais.

O autor acreditava também que a degeneração mental também era hereditária; que nela se incluía a predisposição para o crime que, para ele, constituía uma diátese transmissível hereditariamente. Nessa parte sobre herança psíquica o Ricardo (1954) cita Lombroso, Morel e, para o entendimento do que é um degenerado psíquico e sobre os índices de degenerescência, se apóia em Leoni Kaseff. A educação agiria despertando, ao mesmo tempo, as faculdades morais e intelectuais inatas do indivíduo, afastando os estímulos que lhe fossem nocivos. A educação não só despertaria, mas também retemperaria e aprimoraria essas faculdades despertadas. Essa ação educacional dependeria dos atributos psíquicos do indivíduo. Mas, se eles fossem deficientes ou imperfeitos, ainda assim, a educação conseguiria atuar contrariamente às disposições congênitas e às tendências hereditárias.

Ao tratar das degenerações psíquicas e das causas da mortalidade infantil, Ricardo (1954) registra a necessidade do combate aos venenos sociais (alcoolismo), às taras mórbidas, à sífilis e a outros vícios de conformação e afecções diversas. Daí, a defesa da necessidade do exame pré-nupcial contra uma variedade de fatores de degenerescência. Em defesa das mães e do amparo às crianças, assim se expressou: “oxalá o patriotismo dos dirigentes do Brasil os conduza a uma luta decisiva em prol do fortalecimento do nosso patrimônio racial, pela defesa das mães e pelo amparo das crianças.” (RICARDO, 1954, p. 91).

O livro alcança uma enormidade de questões, até mesmo na área da Psicologia, quando cita a questão do caráter e sua relação com a educação e com a hereditariedade. Caberia à escola fazer o trabalho de adaptação moral do indivíduo, com o objetivo de disciplinamento do espírito, para controlar a instalação de hábitos diversos para os quais o organismo já seria predisposto. A educação deveria atuar para impedir que esses hábitos não se fixassem no indivíduo, pois uma vez implantados, tornar-se-iam uma memória orgânica.

Como pudemos ver na TAB. 3, esse livro foi muito utilizado no Instituto de Educação. Acreditamos, inclusive, que seu uso tenha sido mais intenso no início, logo que a disciplina Biologia Educacional foi inserida no currículo do Curso de Formação, pois, identifica-se no programa dessa época um enfoque da aplicação da antropometria, em relação ao crescimento e desenvolvimento físico. Tal tema também foi fundamental e detalhadamente

desenvolvido no livro de Aristides Ricardo (1954), pois, sendo a educação, em sua concepção, um fenômeno que poderia alterar a fixidez hereditária, tornava-se crucial o controle do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, era preciso criar meios de agir sobre as duas forças que atuavam sobre o homem – herança e ambiente. A Antropometria seria uma dessas formas de atuar. Tratar de Antropometria é falar de medidas, mensurações, proporções, perímetros e diâmetros, com o objetivo de fixar índices normais de padrões de crescimento, como Índice de Pignet, Índice Ponderal de Lin, Índice de Martinet, Índice de Pirquet. Associado a essas questões, o autor trazia para dentro da Biologia Educacional, mas sem explorar muito, o conhecimento sobre os tipos individuais ou biotipologia. Numa tentativa bem resumida de apresentação desses temas, o autor conceitua, de acordo com os parâmetros antropométricos, os tipos hiperestênico, mesoestênico e astênico.

Não há no livro de Aristides Ricardo (1954) nenhum capítulo específico sobre Eugenia, mas a essência deste livro é o melhoramento da espécie humana pela ação da força da hereditariedade e do meio, conforme procuramos mostrar. Ele apresentava questões polêmicas e, por vezes, já ultrapassadas na área da Genética, como a restrição das leis de Mendel para o gênero humano e, até mesmo, a crença na transmissão dos caracteres hereditários. Mas, continuou sendo usado ainda muitas vezes, ao longo dos anos, conforme já mostramos acima.

Apesar de não termos como saber o que foi mais acessado pelo leitor em uma determinada obra, temos que levar em consideração o fato de que esse livro trazia uma parte bastante extensa, a qual tratava de higiene escolar, doenças de um modo geral, puericultura. E, que tais temas podem ter servido para outras disciplinas e outros assuntos desvinculados da questão genética e hereditária. No entanto, a essência do livro estava justamente na relação entre hereditariedade e meio, em que expunha suas opiniões e entendimentos, tornando-se uma grande obra de referência para o curso de formação de professores, tanto que ele foi incluído na bibliografia, em 1955, da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária (HOLANDA *et al.*, 1956a).

Outro livro importante na difusão da Biologia Educacional, entre os professores de Minas Gerais, foi escrito por José Guerra Pinto Coelho e Henrique Furtado Portugal. Ele é particularmente interessante, para uma análise focada em Minas Gerais, pelo fato desses autores terem sido professores na cidade de Belo Horizonte.

Henrique Furtado Portugal era médico sanitarista da Secretaria de Saúde do Estado e foi professor da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária e, posteriormente, da disciplina Biologia Educacional e Higiene, no Instituto de Educação de

Minas Gerais (COELHO; PORTUGAL, 1967). José Guerra Pinto Coelho²⁰⁰ foi professor da Faculdade de Ciências Médicas, do Colégio Estadual, da Escola de Educação Física de Minas Gerais e Presidente do Conselho de Educação de Minas Gerais (COELHO; PORTUGAL, 1967). Esta obra fez parte de uma Coleção que envolvia outros dois livros *Higiene e Puericultura e Anatomia e Fisiologia Humanas*, publicadas pela Editora Bernardo Álvares, de Belo Horizonte, com pouca penetração nacional²⁰¹. No entanto, a obra atingiu números altos de tiragem e se espalhou por todo o Estado mineiro. Na TAB. 4, apresentamos uma relação das edições dessa obra que foi largamente difundida pelo Brasil e teve uma aceitação que causou admiração até mesmo aos próprios autores, pois não esperavam tamanha repercussão (COELHO; PORTUGAL, 1970a).

TABELA 4
Dados sobre o livro *Biologia Educacional* de Henrique Furtado Portugal e José Guerra Pinto Coelho

Edição	Ano	Tiragem	Volume de livros vendidos
2ª edição	1961	...	...
3ª edição	1964	4.400	...
4ª edição	1965	5.300	...
5ª edição	1966	...	...
...	1967	...	800
...	1968	...	...
7ª e 8ª edições	1969	...	2200
...	1972	...	2070

Fontes: EDITORA BERNARDO ÁLVARES, 1964a, b; 1969; 1972a, b.

O livro foi prefaciado por Dom João Resende Costa (1969), Arcebispo coadjutor de Belo Horizonte, que não poupou elogios à 2ª edição do livro, publicada em 1961. O interessante de se notar nestas declarações sobre o livro é a aproximação feita entre a ciência e a natureza, reverenciada como obra de Deus. A obra é então apontada como um meio nobre e sóbrio de inculcar respeito e admiração às obras de Deus, cujo objetivo seria a organização dos seres vivos, em particular do homem (COSTA, 1969). Essas palavras e as do Bispo Diocesano Dom José de Almeida Pereira (1969), em forma de elogios e expostas no prefácio, acompanharam todas as edições do livro *Biologia Educacional*.

No capítulo sobre teorias evolucionistas, os autores citam as teorias de Lamarck, de Darwin e de De Vries. Mas, se posicionam contra todas elas, explicando que nenhuma delas permitiu explicar a evolução de modo satisfatório, apresentando suas objeções.

²⁰⁰ José Guerra Pinto Coelho escreveu também o livro *Introdução à Biologia Educacional: para os cursos de 'formação e escolar'*, publicado em 1959 (Cf. PINHEIRO, 1993). No entanto, não conseguimos nenhum documento que fornecesse informações sobre o uso e circulação dessa obra.

²⁰¹ O livro trazia alguns desenhos feitos pela filha do professor Henrique Furtado Portugal, Ana Maria Portugal Saliba (COELHO; PORTUGAL, 1969a).

Assumem, no livro, a posição da Igreja Católica em relação à evolução, argumentando que não haveria antagonismo propriamente dito entre Evolucionismo e a doutrina cristã. Citando a posição do Papa Pio XII, afirmam que a Igreja Católica não proibia a pesquisa e as discussões acerca do Evolucionismo, desde que todos estivessem dispostos a se sujeitarem ao juízo da Igreja, não indo contra aos dogmas da fé (COELHO; PORTUGAL, 1964, 1965, 1969a, b).

Para os autores, esta obra visava fornecer ao professor um roteiro, um plano geral de aulas que lhes permitissem imprimir seu cunho próprio e pessoal ao ensino. Para os alunos, seria um repositório de conteúdos indispensáveis a ulteriores estudos mais aprofundados e especializados. Assim afirmaram:

Achamos que um bom livro de texto é aquele que só atinge, plenamente, a sua finalidade, quando o professor o completa e o faz funcionar: é por isso que o nosso trabalho, nem de longe, pretende substituir o mestre, mas visa, somente, a ser para ele, um instrumento do seu ensino, um meio auxiliar para o melhor aproveitamento e progresso dos seus alunos (COELHO; PORTUGAL, 1970a, p. 05).

Esse livro abordava um maior leque de assuntos do que *Lições de Biologia Educacional*, escrito pela professora Maria do Carmo Malheiros Fiuza (1956). Enquanto ela se deteve nas questões acerca da genética, eugenia, reprodução, embriologia, citologia e eutenia, o livro dos professores Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b), além dessas questões, abordava também: estudo geral do crescimento, relações entre os seres vivos, agentes vivos e o homem, atividade funcional, nervosa, educação física, conceito de espécie e teorias evolucionistas. Pelo que pudemos verificar, não houve alteração considerável de conteúdo nas diversas edições existentes, sendo que todas elas seguiram o mesmo sistema de apresentação e divisão de conteúdos²⁰².

Procuramos mostrar, até aqui, a constituição da disciplina Biologia Educacional, a partir da influência de diversos meios e veículos, como programas de ensino, planos de curso de atualização docente, manuais de ensino. Consideramos que o manual da professora Fiuza (1956) contemplou o eixo norteador da disciplina durante o período em que ministrou aulas de Biologia Educacional. Antes da publicação de seu livro, certamente ela sofreu influência de outros autores, mas a construção de sua obra mostra o processo de seleção e construção de um caminho próprio que orientou o ensino dessa disciplina, com base na eugenia e na eutenia, durante os 13 anos em que lecionou no Instituto mineiro (IEMG, 1951-1964). A postura dessa professora perante o conhecimento, nos pareceu incentivar outras leituras de modo a

²⁰² Analisamos as edições encontradas: Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b).

QUADRO 18

Conteúdos de Biologia Educacional de acordo com o Programa da disciplina Biologia Educacional e Higiene a partir de 1963

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Iniciação ao estudo da Biologia Geral e da Higiene: Noções de higiene do adulto, da criança e da maternidade - objetivos da Puericultura e da Biologia. Educacional, sumula histórica. Célula: Composição química e propriedades físicas da matéria viva. Estrutura celular, membrana, citoplasma, núcleo. Fisiologia celular: irritabilidade (movimento), nutrição e divisão celular (mitose equacional e meiose). Seres unicelulares animais e vegetais; os vírus, as riquétsias. As doenças que causam (virose, riquétsioses, basterioses, protozooses, micoses). Tecido, integração orgânica: Os tecidos humanos. Tecidos epitelial glandular: glândulas e secreção interna, hormônios. Tecido nervoso; sistema nervoso, fisiologia nervosa. Corpo humano: Aparelho locomotor. Digestão. Circulação. Respiração. Excreção. Os sentidos. Fonação.	Reprodução: A reprodução agâmica e gâmica. Gametogênese. As células germinais. Aparelho genital masculino e feminino, anatomia, fisiologia, higiene. Embriologia: Conceito de embriologia: fases características do desenvolvimento embrionário. Folhetos embrionários: tecidos e órgãos que originam. Anexos embrionários: estrutura e funções. Desenvolvimento do embrião humano. Desenvolvimento normal do indivíduo: os biótipos. Desenvolvimento anormal do indivíduo: má-formação e monstrosidades fetais. Os gêmeos: caracteres e mecanismo de sua formação. Genética: Genética e seu objetivo. Noção de aplicação na agricultura e na zootécnica. Terminologia genética: gens híbridos, indivíduos homozigoto e heterozigoto, fenótipo, genótipo etc. Leis e experiências de Mendel. Gens dominantes, recessivos, alelos dominantes múltiplos (com e sem soma de efeitos). Teoria cromossômica da herança. Determinação do sexo. Herança ligada ao sexo (hemofilia, daltonismo). Mutações. Herança humana. (grupos sanguíneos – fator Rh, albinismo, hemofilia). Herança e meio. Evolução: lamarquismo, darwinismo, mutacionismo. Bases modernas da evolução: mutações, flutuações, seleção natural, oscilação genética, mecanismo de isolamento, ajustamento filosófico-científico-religioso. Ecologia: Ecologia, conceito, meio interno, meio externo. Fatores físico-químicos do meio. Fatores biológicos do meio. Relação harmônica e desarmonia entre os seres vivos. Parasitismo. Alimentos e doenças. Higiene escolar: Importância da higiene escolar, suas finalidades. Conceitos e métodos da educação sanitária. Organização sanitária local, estadual, federal e mundial. Cooperação entre a escola e as instituições públicas e particulares, as instituições peri-escolares. Os primeiros socorros no lar e na escola: desmaio, acessos, contusões, ferimentos, fraturas, luxações, envenenamentos, animais venenosos etc.	Geografia Médica: Epidemiologia - Conceito de epidemiologia, profilaxia, contágio, notificação compulsória vigilância sanitária, isolamento, desinfecções, desinfestações, epidemias, endemia, pandemia. O clima e a distribuição das doenças no mundo, no Brasil e na comunidade. Doenças transmissíveis de notificação obrigatória internacional, cólera, peste, febre amarela, riquétsioses, varíola, alastrim, poliomielite etc. Males endêmicos transmissíveis, carências, degenerativos ou sociais: malária, opilação, esquistossomose, bócio endêmico, câncer, tuberculose, lepra, alcoolismo, sífilis, toxicomanias, tabagismo etc. Estudo descritivo das doenças da região, visando profilaxia. As campanhas sanitárias atuais: produtos químicos de ação residual (DDT – BHC etc), os antibióticos, as sulfas, o saneamento básico (água, esgoto etc). Saneamento: Estudo higiênico do solo. Estudo higiênico da água. Estudo higiênico do ar atmosférico. Higiene da habitação humana. Higiene do prédio escolar: a sala de aula, outras dependências da escola, resíduos e dejetos da escola. Higiene individual: Asseio corporal: o vestuário e o calçado. A higiene e a moda. Higiene do trabalho mecânico e mental; fadiga e repouso, as férias, os acidentes, doenças profissionais. Higiene alimentar, as cantinas escolares educativas. Higiene mental, visando adaptação à comunidade e formação da personalidade. Puericultura: Divisão da infância. Higiene pré-natal, higiene da gestante. Mortalidade fetal e mortalidade materna: causas, prevenção. Higiene infantil, características morfológicas e fisiológicas do recém-nascido; primeiros cuidados. Alimentação, natural e artificial. O desmame. Higiene e regime da nutriz. Imunizações na infância. Desenvolvimento somático e psico-sensorial. Mortalidade infantil, causas, prevenção, significação, importância médico-social. Higiene do pré-escolar: conceito, desenvolvimento físico e mental; hábitos e atitudes de saúde, alimentação, tipos de merenda.

Fontes: MINAS GERAIS, 1964a, b.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

aprofundar e a elucidar os conhecimentos referentes ao entendimento do aluno, a partir do ponto de vista da Biologia. Semelhante postura também é encontrada no livro dos professores Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b).

Todavia, merece destaque o fato de a eugenia estar presente nessas publicações²⁰³, nos planos e nos programas de ensino. Conforme veremos no próximo capítulo, em 1963, houve uma junção da disciplina Biologia Educacional com a cadeira de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, o que resultou na formação de uma única disciplina em uma cadeira denominada Biologia Educacional e Higiene, a ser ministrada em todas as três séries do curso de formação (MINAS GERAIS, 1964a, b). Essa mudança coincidiu com a aposentadoria da professora Fiuza (IEMG, 1951-1964).

Nesse programa de Biologia Educacional e Higiene, predominaram os conteúdos de biologia e uma diminuição dos conteúdos referentes à educação sanitária e puericultura (QUADRO 18). Pelo programa que é proposto (MINAS GERAIS, 1964a, b) e pelas publicações sobre Biologia Educacional que surgem no período, como o livro *Biologia geral, higiene e puericultura* escrito por Coelho e Portugal, houve uma orientação acentuadamente propedêutica da disciplina (COELHO; PORTUGAL, 1970a). Percebe-se no programa proposto, uma diminuição considerável dos conteúdos da área da saúde pública na formação docente. Como se vê no programa, o enfoque recaiu prioritariamente sobre conteúdos gerais de biologia. Entretanto, o livro *Biologia geral, higiene e puericultura* de Coelho e Portugal (1970a) privilegiou os conteúdos de higiene, sanitarismo e puericultura. Nesse livro, dos 22 capítulos existentes, apenas 8 contemplavam a parte voltada para biologia, sendo que os outros 14 capítulos restantes eram dedicados ao desenvolvimento de questões relacionadas à saúde, higiene e puericultura.

No IEMG, além do Ensino Normal Diurno, foi criado, em 1963, o Ensino Normal Noturno, o que requereu mais docentes para ministrar a disciplina (MOURÃO, 1989). O professor Portugal continuou ministrando essa matéria até início da década de 70, do século XX, no Colegial Diurno (segundo e terceiro anos), o que indica que a disciplina, até esse período, mantinha-se direcionada para a educação sanitária e puericultura. Pois, no livro que publicou, direcionado para o ensino dessa disciplina nos colégios normais, por volta de 33% dos conteúdos, eram sobre biologia e 67% dos conteúdos versavam sobre educação sanitária e conhecimentos relativos à puericultura e à saúde, conforme podemos conferir no QUADRO 19.

²⁰³ Com exceção do livro escrito por Ary Lex (1951).

QUADRO 19

Conteúdos abordados no livro *Biologia Geral: Higiene e Puericultura* (COELHO; PORTUGAL, 1970a)

CONTEÚDOS SOBRE BIOLOGIA	CONTEÚDOS SOBRE PUERICULTURA	EDUCAÇÃO SANITÁRIA E
28,3%	71, 3%	
Genética - Leis de Mendel	Os agentes vivos e o homem	Primeiros cuidados com o recém-nascido
Genética humana	Eras ou ciclos da higiene	Alimentação natural e artificial da criança
Estudo geral do crescimento	Estudo higiênico do ar atmosférico	Escolha e conservação do leite
Eugenia	Estudo higiênico do solo	Sinais de eutrofia
Conceito de espécie em biologia	Estudo higiênico da água	Preceitos da puericultura
Variações da espécie	Lixo	Higiene escolar
Evolução	Asseio corporal - vestuário	Higiene pré-escolar
Ecologia	Introdução à epidemiologia	Os primeiros socorros no lar e na escola
Relações dos seres vivos entre si	Medidas contra doenças transmissíveis	Higiene industrial
	A infância	Organização sanitária local, federal e mundial
	Mortalidade Peri-natal	Súmulas sobre doença
	Mortalidade infantil	
	O recém-nascido	

Fonte: COELHO; PORTUGAL, 1970a.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Nos livros de *Biologia Educacional* escritos por Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b) percebe-se uma diferença de abordagem sobre o eixo hereditariedade e meio, em relação ao modo como esse era adotado pela professora Fiúza (1956), influenciada provavelmente pela perspectiva de Almeida Júnior²⁰⁴, o qual é citado várias vezes em seu manual de ensino. Tanto nos livros de Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b) sobre *Biologia Educacional*, quanto no programa da disciplina, nota-se uma série de conteúdos elencados sobre biologia, higiene, anatomia, fisiologia, educação sanitária e puericultura, como conteúdos importantes na formação biológica e sanitária do professor. Porém, eles não enfatizam o aspecto hereditário e genético, do mesmo modo como esse é enfatizado pela professora Fiúza em *Lições de Biologia Educacional* (FIUZA, 1956). Nesse manual, apesar da disciplina *Biologia Educacional* ser apresentada pelo entendimento intermediário do eixo hereditariedade/meio, em relação ao conhecimento do indivíduo, predominam os conteúdos sobre hereditariedade, genética, reprodução, embriologia etc.

Como podemos verificar pelo QUADRO 19, a eugenia continuou constituindo um capítulo do livro dos professores Coelho e Portugal (1970a). Para nós, isso é um indício de que a Eugenia continuou a ser desenvolvida no Ensino Normal, mesmo após a reorganização dos conteúdos, ocorrida em 1964. Pois, conforme já afirmamos, o professor Portugal, um dos autores desse livro didático era o professor da disciplina no IEMG, nesse período.

²⁰⁴ Sobre a orientação da *Biologia Educacional*, de acordo com a visão do professor Almeida Júnior, em São Paulo, Cf. Viviani (2007).

Outro indício está na publicação, na década de 60, do século XX, de outro livro, *Biologia Educacional e Higiene*, escrito por Alencar Barros. Neste livro, há também um capítulo dedicado à Eugenia. Infelizmente, não encontramos nenhum dado que comprove a circulação desse livro no IEMG, mas não poderíamos deixar de citá-lo, pois é uma obra publicada por uma importante editora do período, a Editora do Brasil. Além do mais, este livro, escrito por Barros ([197-]) e o livro *Biologia Geral – Higiene e Puericultura* de Coelho e Portugal (1970a) assim nos parece, foram os únicos que surgiram no período com o agrupamento da higiene e da biologia educacional, em uma única obra, para atendimento da nova denominação e reorganização da cadeira, conforme o programa oficial (MINAS GERAIS, 1964a, b).

5 A EUGENIA NA DISCIPLINA HIGIENE E PUERICULTURA

No início do século XX, vimos que as noções de higiene mantiveram-se constantes no currículo, mudando apenas a área com a qual estiveram vinculadas e a nomeação da matéria em que noções sobre higiene foram trabalhadas²⁰⁵. Tais noções, no currículo do Ensino Normal, expressavam a forte influência dos intelectuais médicos na educação, como um modo de disciplinamento moral, físico e intelectual, para o controle dos sujeitos na sociedade. Uma sociedade desigual, heterogênea na cor, no corpo, nos costumes e na moral, a qual precisava ser normatizada, segundo a ótica dos intelectuais, políticos, em suma, daqueles que constituíam a elite de um modo geral e que entendiam que era preciso construir cidadãos.

A questão da nacionalidade, que então se colocava, reclamava educação para todos, de acordo com o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, no início do século XX, a pretensão da higiene na educação era instruir, moralizar e preparar para o trabalho, formando um novo homem civilizado e higienizado. Em um contexto de heterogeneidade racial, econômica e social, a Higiene se une com a Pedagogia na medicalização da população. Com isso, a educação, segundo a ordem médica, passa a investir sobre os corpos infantis com o objetivo de construir uma nova corporeidade arquitetada pela limpeza, correção, esquadrinhamento corporal e mental.

Ao longo do tempo, os objetivos da Higiene na escola não se limitaram apenas ao disciplinamento, pois, se tornou preciso medir, avaliar, hierarquizar, classificar. A vinculação com disciplinas como Pedagogia, Psicologia e Biologia, demonstrou o grau de importância que as noções de higiene desempenharam no projeto de formação de professores. Principalmente, no tocante ao processo de disciplinamento, à produção de um conhecimento especializado como fundamento educacional e ao estabelecimento de uma vinculação entre a formação docente e a responsabilidade no processo de saúde pública. À medida que os programas eram revistos, novos conteúdos eram introduzidos, como higiene mental e intelectual, saúde, questões sanitárias, pré-natais e puericultura, com vistas à construção de um conhecimento sobre a criança em relação à saúde, seu crescimento e desenvolvimento.

A partir de 1946, as noções de higiene, sanitarismo e puericultura no curso de formação foram agrupadas na cadeira denominada Higiene, Puericultura e Educação Sanitária (HPES), que foi desmembrada em duas disciplinas: Higiene e Educação Sanitária e Higiene e

²⁰⁵ Cf. Capítulo 2 deste trabalho.

Puericultura, inicialmente ministradas na segunda e na terceira séries, respectivamente. Nesse momento, a puericultura e a educação passam para a linha de frente, ou seja, ganham um *status* diferenciado que, até então, não haviam ocupado no currículo. Não estamos dizendo que esses conteúdos não fossem trabalhados anteriormente. Acontece que, sempre estiveram sob a tutela da Higiene. Quando há mudança na nomenclatura de uma disciplina, isso significa que algo não está certo, ou que há incoerências, desacertos, os quais precisam ser corrigidos, de acordo com os contextos que são constantemente re-arranjados. A higiene continuou como carro-chefe das duas disciplinas, no entanto, a saúde pública passou a ser a sua questão principal. É nesse sentido, que o currículo se reformula e novos objetivos se impõem. Se antes a higiene escolar compreendia a saúde e a higiene das crianças escolares, o disciplinamento do corpo, da mente e de hábitos higiênicos e também a formação de um conhecimento sobre o escolar, a partir de 1946, a denominação Educação Sanitária e Puericultura indicam uma ênfase na contribuição do(a) professor(a) primário(a) na saúde pública. Se essa já era uma ação reclamada nas décadas anteriores, doravante o que se acentua é o entendimento da saúde como problema social e econômico, fundamental para o desenvolvimento do programa de recuperação econômica de Minas Gerais²⁰⁶, e que não poderia se realizar de modo desarticulado de um plano geral de educação e saúde.

A partir de 1946, a disciplina Higiene e Puericultura foi inserida no currículo com foco totalmente voltado para a saúde do recém-nascido (IEMG, 1947c, f, 1948c, f). Pelos pontos listados nas provas parciais realizadas no terceiro ano do curso de formação, podemos perceber indícios de práticas escolares totalmente voltadas para os cuidados do recém-nascido no que se refere à alimentação, ao banho, às vacinas, a questões de saúde mais voltados para a saúde do bebê (QUADRO 20).

Há apenas um item que trata das razões do ensino da Puericultura nas escolas normais e primárias e o papel da professora primária na difusão da Puericultura. Ressalta-se nesse ensino do ano de 1947, uma ênfase acentuada na alimentação, sendo quase todo o programa da matéria voltado para esse conhecimento (IEMG, 1947c, f). Esses conteúdos denotam a construção de um ensino direcionado para as futuras mães. Se esse era um ideal premente em discursos anteriores, em Minas Gerais, a partir de 1946 vimos uma disciplina ser criada especialmente para a construção de um perfil de maternidade. Conforme podemos ver no QUADRO 20, este conteúdo tinha um peso menor nos currículos anteriores, que passa a ser a totalidade da disciplina e das práticas escolares.

²⁰⁶ Cf. Capítulo 3 deste trabalho.

QUADRO 20
 Conteúdos da disciplina Higiene e Puericultura em 1947 e 1948

CONTEÚDOS DE HIGIENE E PUERICULTURA 1947	CONTEÚDOS DE HIGIENE E PUERICULTURA 1948
Puericultura. Definição. Evolução. Importância atual. Razões do ensino da puericultura nas escolas primárias e normais. Papel da professora primária na difusão da puericultura. Puericultura. Aspectos sob que deve ser encarada. Necessidade de estudá-la. A infância e seus períodos. O recém-nascido. O recém-nascido a termo. Suas particularidades anatômicas. Suas particularidades fisiológicas. Suas necessidades anatômicas e fisiológicas. Conceito de recém-nascido. O banho do recém-nascido. Cuidados com o coto e a ferida umbilical. Profilaxia da oftalmia purulenta do recém-nascido. B.C.G.. Importância da profilaxia da tuberculose. Higiene alimentar do recém-nascido. Importância da alimentação do recém-nascido. Horário das mamadas. Duração das mamadas. Vantagem do leite materno. Os vários métodos de aleitamento. Razões da preferência ao leite de mulher. Higiene e regime da nutriz. Diversos tipos de alimento. Alimentação do lactente, Natural, Artificial e Mista. Alimentação artificial. Os diversos leites animais. Cálculo da ração alimentar. Escolha de farinha e açúcares. Vantagem do leite da mulher (Na proteção da infância. Pureza micróbica e outras condições. Razões da preferência do seio materno.). Técnica da amamentação natural (Horário.	Duração das mamadas. Vigilância.). Técnica da alimentação artificial (Horário. Vigilância. Subalimentação e superalimentação). Obstáculos da amamentação ao seio. Ração alimentar da criança de peito. Vigilância da amamentação natural. Amamentação mercenária (Escolha da ama. Condições de saúde.). Amamentação artificial (Suas finalidades e perigos. Que leite empregar. Leite de água, de cabra e de vaca. Técnica. Leite puro ou diluído. Inconvenientes do leite puro nos primeiros meses. Açúcares e sua escolha. Farinhas e sua escolha. Números e importância das mamadas. Como calcular a ração alimentar do lactente. Leite em pó). Vitaminas. Tropeços na amamentação artificial. Superalimentação. Subalimentação. Desmame. Sopa de legumes, couve-ovo. Sinais de boa saúde das crianças - O peso e a estatura. A fontanela. A primeira dentição. Posição da cabeça. Atitudes, marcha - palavras. A temperatura - a imunidade Higiene geral do recém-nascido e do lactente - O banho. Tratamento do umbigo. Vacinações antivariólica e antidiftérica. Chupeta. Educação e disciplina da criança O berço, o quarto e o cercado do lactente. Os cuidados e assistência ao filho da ama. Puericultura: Definição. Evolução. Importância Puericultura pré-concepcional. Puericultura pré-natal. Puericultura pós-natal: A infância e seus períodos. Mortalidade infantil. Importância da M. I. causas principais. O recém-nascido. Peso do recém-nascido. Estatura do recém-nascido. Cuidados gerais com o recém-nascido. O banho do recém-nascido. Credé. B.C.G. Cuidados com o coto umbilical. Amamentação do lactente ao seio - sua importância. Perigos da privação ao seio. Como calcular o peso do lactente. Técnicas da amamentação do lactente ao seio. Sinais de insuficiência da secreção do lacter. Aumento diário do peso do lactente. Amamentação artificial e suas dificuldades. Escolha do leite. Sua esterilização. Escolha e dosagem de farinhas e açúcares. Técnica da alimentação artificial. Leite puro e diluído. Sopa de legumes. Alimentos. Vitaminas. Ovo e carne na alimentação do lactente. Cálculo da ração alimentar do lactente.

Fonte: IEMG, 1947c, f, 1948c, f.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Chama nossa atenção, nesse programa, a preocupação com a ama de leite e o cuidado e a assistência ao filho da ama. Este enunciado denota que as alunas procediam de uma classe superior, com condições de ter uma ama e de dar assistência aos filhos dessa ama. Depreende-se, daí, a construção de um ensino voltado para uma elite feminina e economicamente favorecida. O item direcionado aos cuidados com os filhos da ama indica que elas eram desprovidas de higiene e de condições mínimas para se orientarem em relação aos seus filhos, não acedendo à escola, muito menos à escola normal (IEMG, 1947c, f). Cabia

às normalistas, ou às mães privilegiadas economicamente, sob a luz da ciência, orientá-las quanto aos cuidados da saúde infantil.

Nesse momento, em 1947, a abordagem principal é o bem estar do recém-nascido, conselhos práticos para cuidar adequadamente da criança e zelar pelo seu desenvolvimento saudável (IEMG, 1947c, f). Desse modo, o conteúdo tratava a saúde das crianças em relação à dentição, ao peso, à estatura, à fontanela, à imunidade e à marcha, delimitando um conhecimento voltado para mães, ou futuras professoras, que pudessem orientar outras mães. Uma das atividades sugeridas como projeto da disciplina e ilustrativo dessa abordagem é a Liga das Mãezinhas (IEMG, 1948a): um projeto a ser desenvolvido nas escolas primárias como meio de difusão dos conhecimentos sobre crianças, desde a mais tenra idade. Essa configuração explicita a construção de uma identidade de gênero em relação à posição e atuação da mulher na sociedade. Mas, está também ligada ao alto índice de mortalidade infantil que se observava no período, além da percepção da escola como um meio excelente de propaganda acerca da saúde da criança.

Em 1948, amplia-se o conhecimento sobre a criança, abarcando-se outras etapas do desenvolvimento infantil, inserindo-se a mortalidade infantil e suas causas como conteúdo a ser estudado (IEMG, 1948c, f). Aparecem também conteúdos que expressam a preocupação com a saúde da mulher, por meio da puericultura pré-concepcional, pré-natal e pós-natal (QUADRO 21).

QUADRO 21
 Conteúdos da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária entre 1947 e 1948

Conteúdos de Higiene e Puericultura -1947	Conteúdos de Higiene e Puericultura - 1948 - 1ª prova parcial	Conteúdos de Higiene e Puericultura-1948 - 2ª prova parcial
Introdução ao estudo da higiene: Definição. Objeto, evolução e divisão. Higiene individual, pública e social. Importância da higiene e da educação sanitária Saúde e doença: Definição das causas das doenças. Micróbios e parasitos – a imunidade. Medicina preventiva e curativa. Estudo higiênico do solo: Micróbios e parasitos do solo. Saneamento natural do solo. Nitrificação. Correções do solo. Estudo higiênico da água: Importância, composição – Poluição e contaminação da água – depuração natural e artificial. Água potável – exames da água – micróbios e parasitos d'água. Estudo higiênico (da água) do ar: Importância higiênica – composição – pressão atmosférica – influência da temperatura do ar sobre o corpo humano. Humanidade e movimentos do ar (sobre o corpo humano) e sua importância sanitária. Ar confinado – ventilação – poluição – poeira – micróbios do ar – luta contra a poeira. A habitação: Importância – localização e construção dos edifícios. Ventilação, aquecimento e refrigeração dos edifícios. Iluminação – fornecimento de água e asseio dos edifícios. O vestuário: Ação e propriedades gerais – importância. Função do vestuário – sua adaptação ao frio Sua adaptação ao calor, às profissões e às diversas idades. Cuidados corporais: Importância – higiene da pele e do couro cabeludo. Higiene da boca, dentes e da garganta. Higiene do nariz e da vista. Alimentação: Importância do assunto. Generalidades sobre os alimentos e suas funções. Causas da má alimentação dos brasileiros. Alimentos de origem animal de origem vegetal – vitaminas. Importância do feijão de soja Epidemiologia: Epidemiologia geral. Profilaxia. Medidas gerais de profilaxia. Epidemiologia e profilaxia (noções sucintas): da cólera. Da febre amarela. Da varíola. Epidemiologia e profilaxia (noções sucintas): do alastrim. Da varíola (varicela). Da rubéola. Sarampo. Escarlatina. Da coqueluche. Da parotidite epidêmica. Da febre tifóide. Da febre paratifóide. Das disenterias. Da difteria. Da gripe. Do tétano. Da ancilostomose. Da sífilis. Do impaludismo. Da peste. Da tuberculose. Educação sanitária: Conceito. Propaganda sanitária. Métodos. A professora e a educação sanitária: Deveres da professora. Formação da professora. A educação sanitária e a escola.	Cuidados corporais: Importância – higiene da pele e do couro cabeludo. Higiene da boca, dentes e da garganta. Higiene do nariz e da vista. Medidas gerais de profilaxia: Notificação obrigatória. Isolamento. Desinfecção concorrente. Vigilância sanitária. Vacinação. Soro-vacinação preventiva. Isolamento. Vigilância sanitária. Imunização – exemplos. Desinfecção – exemplos. Desinfecção bominal e concorrente. Epidemiologia e profilaxia: Da tuberculose. Da peste. Tuberculose (Sintomas, Diagnóstico, Sintomas da abreugrafia). Da cólera. Da febre tifóide. Da febre paratifóide. Das disenterias. Da febre amarela. Da difteria. Do tétano. Do impaludismo. Combate aos anofelíneos. Profilaxia: Da varíola. Do sarampo. Da difteria. Da coqueluche. Da cachumba. Da influenza ou gripe. Profilaxia da tuberculose. Etiologia, contágio, sintomas e diagnósticos. Valor dos testes de tuberculina. Cadastro torácico. Roentgen e Manuel de Abreu. B.C.G. Situação do Brasil em relação à tuberculose. O papel do dispensário na luta contra a tuberculose. Da peste. Da febre amarela. Da malária. Profilaxia. Do tétano. Profilaxia: O papel da professora na luta contra as doenças. O lema: saúde primária ao lado da instrução primária. Noções gerais de higiene: Micróbios. Parasitos. Soros e vacinas. A água e as doenças. As mãos sujas e as doenças. Valor da educação sanitária.	Higiene: sua definição - seu objeto, seu objetivo. Saúde: doenças – causas de doenças. Relações do organismo humano e outros seres vivos. Parasitismo. Micróbios – divisão – morfologia. Micróbios visíveis e filtráveis – meios de cultura. Vermes e helmintos – classificação. Bactérias. Nematelmintos. Nematelmintos, citar os principais. Infecção – definição – infecção local e geral. Doenças infectuosas – virulência dos micróbios. Saúde – doenças – causas. Micróbios – divisão – morfologia. Descrever Tenia e Chistosomo. Virulência dos micróbios. Toxinas. Infecção – definição – infecção local e geral. Descrever os platelmintos. Imunização adquirida, natural e artificial. Antígeno a anti-corpo. Contágio direto e indireto. Doenças transmissíveis, notificação compulsória. Coeficiente de mortalidade, índice epidemiológico. Vermínoses, sintomas, tratamento. Difteria ou crupe. Varíola. Tuberculose, classificação e divisão, incidência e etiologia (Contágio da tuberculose. Reação tuberculínica. E profilaxia). Relações entre organismo humano e outros seres vivos. Febre tifóide, sintomas, etiologia, contágio. Febre tifóide, sintomas, etiologia, contágio. Profilaxia da febre tifóide. Toxinas Vermes ou helmintos, classificação Medidas gerais de profilaxia Micróbios, divisão, morfologia: Micróbios visíveis e filtráveis, meios de cultura. Infecção, definição, infecção local e geral. Hereditariedade: lei da unidade de atributos. Leis da hereditariedade. Caráter dominante e recessivo – explicação. Água: importância higiênica da água. Composição química da água. Contaminação da água. Água potável – caracteres físicos da água. Micróbios da água – depuração da água. Cuidado higiênicos pessoais

Fontes: IEMG, 1947c, f, 1948c, f.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 22

Conteúdos da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária em 1948-1949/1952-1953

(Continua)

1948 Exame de suficiência Cadeira HPES	1949 Exame de suficiência Cadeira HPES	1952 - 1953 Exame de suficiência Cadeira HPES
Introdução ao estudo da higiene. Definição. Objeto, evolução e divisão. Higiene individual, pública e social. Importância da higiene e da educação sanitária Puericultura – definição – evolução e importância atual – aspectos sobre que deve ser encarada. Necessidade de estudá-la. A infância e seus períodos – preparo espiritual dos pais. Estudo higiênico do solo. Micróbios e parasitos do solo. Matéria orgânica, Nitrificação. Extermínio dos micróbios patogênicos do solo. Correções do solo O recém-nascido a termo: suas particularidades anatômicas e fisiológicas. Estudo higiênico da água. Importância, composição química, existência da água na natureza. Águas telúricas. Lençol de água subterrânea. Poluição e contaminação da água. Micróbios e parasitas da água. Água potável, de chuva, do mar, de lagos e rios. Água de poço de fonte. Exames da água. Depuração natural e artificial da água. A água como fator de doenças. Os primeiros cuidados a prestar à criança recém-nascida. Profilaxia obrigatória da oftalmia purulenta. B.C.G. O ar. Importância higiênica – composição – pressão atmosférica – influência da temperatura do ar sobre o corpo humano. Humanidade e sua influência sanitária. Ar confinado – ventilação – poluição – poeira – micróbios do ar – luta contra a poeira. Vantagens da vida ao ar livre. Clima do Brasil. Importância da higiene alimentar do recém-nascido do lactente. Os vários métodos de aleitamento. As vantagens de leite de mulher. Razões de preferência ao próprio seio materno. Higiênica da amamentação natural. O desmame. Higiene e regime da nutriz. Obstáculos e contra indicações a amamentação natural. Obstáculos a amamentação natural dependentes de condições gerais da nutriz. O problema da hipogalaxia. Indicações da alimentação mercenária. Condições a atender na escolha da ama de leite. Bancos de leite humano. Indicações técnicas da alimentação mista. A escolha do leite para a alimentação artificial. Métodos de conserva do leite de vaca. Leites. Processos de correção do leite de vaca. Alimentos complementares e alimentos. Medicamentos. Mucilagens. Cozimentos ou decoctos. Açúcares. A escolha de farinhas e açúcares. Os sucos de frutas e as frutas. Legumes, ovos, carnes, leites ácidos. Leitelhos. Leite cálcio. Mingau de manteiga. Leite caseinado. Leite de soja. A habitação. Importância – localização e construção dos edifícios. Ventilação, aquecimento e refrigeração dos edifícios. Iluminação – fornecimento de água e asseio dos edifícios. Cuidados corporais Importância – higiene da pele e do couro cabeludo. Higiene da boca, dentes e da garganta. Higiene do nariz e da vista, dos ouvidos. O vestuário. Ação e propriedades gerais – importância. Função do vestuário – sua adaptação ao frio. Sua adaptação ao calor, às profissões e às diversas idades.	Higiene. Definição. Objeto, evolução e divisão. higiene individual, pública e social. Importância da higiene e educação sanitária. Cuidados corporais - sua importância higiênica. higiene da pele, do couro cabeludo, da boca, dos dentes, da vista, do nariz, da garganta, do ouvido. Obstáculos e contra indicações à amamentação natural – obstáculos à amamentação natural dependentes de condições gerais da nutriz. A escola do leite para a alimentação artificial. Métodos de conservação do leite de vaca. Leites condensados e em pó. Leitelho. A alimentação. Alimentos de origem animal e vegetal. carnes, peixes, ovos e derivados. cereais Leguminosas. Soja. legumes e frutas. As substâncias da nutrição e seu papel no metabolismo. As vitaminas e seu papel na nutrição do lactente. Os sinais da eutrofia. Epidemiologia geral – medidas gerais de profilaxia – epidemiologia e profilaxia (noções sucintas) da cólera, febre amarela, tifo exantêmico, varíola, alastrim, varicela, rubéola, sarampo, escarlatina. Epidemiologia e profilaxia das desinterias e da difteria O exame das condições de nutrição do lactente. Epidemiologia e profilaxia do impaludismo, da ancilostomose.	Higiene. Definição. Objeto, evolução e divisão. higiene individual, pública e social. importância da higiene e educação sanitária. Puericultura – definição – evolução e importância atual – aspectos sobre que deve ser encarada. Necessidade de estudá-la. A infância e seus períodos – preparo espiritual dos pais. Cuidado corporal - sua importância higiênica. higiene da pele, do couro cabeludo, da boca, dos dentes, da vista, do nariz, da garganta, do ouvido. Obstáculos e contra indicações à amamentação natural – obstáculos à amamentação dependentes de condições gerais da nutriz. A alimentação. Alimentos de origem animal e vegetal. carnes, peixes, ovos e derivados. cereais Leguminosas. Soja. legumes e frutas. As substâncias da nutrição e seu papel no metabolismo. As vitaminas e seu papel na nutrição do latente. A escola do leite para a alimentação artificial. Métodos de conservação do leite de vaca. Leites condensados e em pó. Leitelho. O exame das condições de nutrição do lactente Epidemiologia geral – medidas gerais de profilaxia – epidemiologia e profilaxia (noções sucintas) da cólera, febre amarela, tifo exantêmico, varíola, alastrim, varicela, rubéola, sarampo, escarlatina.

(Conclusão)

1948 Exame de suficiência Cadeira HPES	1949 Exame de suficiência Cadeira HPES	1952 - 1953 Exame de suficiência Cadeira HPES
Alimentação. Importância do assunto. Generalidades sobre os alimentos e suas funções. As vitaminas. Os protídios. Os lipídios. Os glicídios. Os sais minerais e a água. Ração alimentar, regimes e dietas. A alimentação artificial. Princípios fundamentais que a devem reger. A alimentação. Alimentos de origem vegetal e animal. Leite e derivados. Cereais e leguminosas. Frutas. As substâncias da nutrição e seu papel no metabolismo e seu papel no metabolismo. As vitaminas e a nutrição do lactente. Epidemiologia geral. Medidas gerais de profilaxia. Epidemiologia e profilaxia (noções sucintas) da cólera, febre amarela, tifo exantemático, varíola, alastrim, varicela, rubéola, sarampo e escarlatina. Educação sanitária. Conceito. Propaganda sanitária. Formação de hábitos. Métodos (no jardim da infância, na escola primária). A educação sanitária no programa escolar. Métodos de projetos. <i>Pelotão de Saúde</i>. Os times de saúde. Clubes de saúde. Ligas de mãezinhas. Bandeirantes de saúde. Escoteiros. Cruz Vermelha escolar. Campanhas sanitárias. Exposições. Museus. Concursos e campeonatos de saúde. Medidas dos resultados da educação sanitária. Epidemiologia e profilaxia das febres tifóides e paratifoide. A técnica da alimentação artificial. Alimentação dos seis meses aos dois anos. Epidemiologia e profilaxia das desenterias e da difteria. O exame das condições de nutrição do lactente. Os sinais de eutrofia. Epidemiologia e profilaxia do impaludismo e da ancilostomose. Cuidados gerais aos lactentes. O banho, o berço e a cama, o quarto, o sono, os passeios, cercado. Noções sobre a proteção dos lactentes contra as infecções. Vacinações contra tuberculose (B.C.G.), anti-difteria e anti-variólica. Epidemiologia e profilaxia da tuberculose O prematuro débil e o débil congênito. Conceito. Reconhecimento, cuidados especiais. Os gêmeos. Assistência aos gêmeos. Epidemiologia e profilaxia da doença de Chagas e da coqueluche. A mortalidade infantil. Importância do problema entre nós. As causas diretas ou médicas. Epidemiologia e profilaxia da varíola, do sarampo e da varicela. Obras de proteção e assistência à mãe e à criança. Assistência sanitária. Consultórios pré-nupciais e pré-natais: maternidade, assistência obstétrica, domiciliar, consultórios de higiene infantil, serviço social, etc. Epidemiologia e profilaxia da gripe e da raiva Higiene mental - Noções gerais de higiene mental e da criança e do adolescente. Higiene pré-escolar. O pré-escolar. Conceito. O pré-escolar normal. Caracteres gerais. O crescimento físico e o desenvolvimento mental. Peso, estatura, perímetro cefálico etc.	Cuidados gerais aos lactentes. O banho, as roupas, o berço, a cama, o quarto, o sono, os passeios, cercado. Ginástica muscular e respiratória. Noções sobre a proteção dos lactentes contra as infecções. Vacinação contra as infecções (B. C. G.), anti-difteria e anti-variólica. Epidemiologia e profilaxia da tuberculose. O prematuro e o débil congênito. Conceito. Reconhecimento. Cuidados especiais. Os gêmeos, assistência aos gêmeos. Epidemiologia e profilaxia da doença de Chagas e da coqueluche. A mortalidade infantil. Importância do problema entre nós. As causas diretas ou médicas. Epidemiologia e profilaxia da varíola, do sarampo e da varicela. Obras de proteção e assistência à mãe e à criança. Assistência sanitária. Consultórios pré-nupciais e pré-natais: maternidade, assistência obstétrica, domiciliar, consultórios de higiene infantil, serviço social, etc. Epidemiologia e profilaxia da gripe e da raiva Higiene mental - Noções gerais de higiene mental e da criança e do adolescente.	Epidemiologia e profilaxia das desenterias e da difteria. Os sinais da eutrofia. Epidemiologia e profilaxia do impaludismo, da ancilostomose. Cuidados gerais aos lactentes O banho, as roupas, o berço, a cama, o quarto, o sono, os passeios, cercado. Ginástica muscular e respiratória. Noções sobre a proteção dos lactentes contra as infecções. Vacinação contra as infecções (B. C. G.), anti-difteria e anti-variólica. Epidemiologia e profilaxia da tuberculose. O prematuro e o débil congênito. Conceito. Reconhecimento. Cuidados especiais. Os gêmeos, assistência aos gêmeos. Epidemiologia e profilaxia da doença de Chagas e da coqueluche. A mortalidade infantil. Importância do problema entre nós. As causas diretas ou médicas. Epidemiologia e profilaxia da varíola, do sarampo e da varicela. Obras de proteção e assistência à mãe e à criança. Assistência sanitária. Consultórios pré-nupciais e pré-natais: maternidade, assistência obstétrica, domiciliar, consultórios de higiene infantil, serviço social, etc. Epidemiologia e profilaxia da gripe e da raiva. Higiene mental - Noções gerais de higiene mental e da criança e do adolescente.

Fonte: IEMG, 1948a, 1949c, 1952b, p. 8, 1953f, p. 10, 1953 e, p. 6.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em 1949, há referências ao débil congênito, à higiene mental, da criança e do adolescente (IEMG, 1949c). Mas, o que predomina nos programas são os conteúdos referentes aos cuidados práticos maternos com o recém-nascido (QUADRO 22).

Em meados do século XX, a mortalidade infantil é vista como algo que urgia ser combatido, com métodos e meios eficientes. As autoridades médicas e sanitárias do Estado procuraram soluções para resolver o problema através de campanhas, orientação e assistência social. Nesse sentido, realizou-se em 1950, na cidade de Belo Horizonte, um Concurso de robustez infantil (CONCURSO... 1950). Apesar de não possuímos dados sobre quais foram as normas que nortearam a participação infantil em tal concurso, em todo caso, podemos apontar o fato de que ele demonstra o envolvimento das autoridades públicas em prol da saúde da criança e da tentativa de mobilização social. Esse evento foi realizado pelo jornal *Diário de Minas*, no qual concorreram centenas de crianças da cidade de Belo Horizonte. Na cerimônia de entrega dos prêmios, compareceram várias autoridades médicas, o arcebispo metropolitano e autoridades políticas. Todo esse evento teve como meta fixar o dever da sociedade na defesa e proteção da criança, sobretudo, a de fixar um padrão ideal de saúde, o que ocorria através da exposição do corpo infantil mais robusto, certamente o mais belo, o exemplo de espécie humana a ser construído pelos pais.

O crescimento do Brasil era visto como dependente de seu crescimento vegetativo, que se desenvolvia lentamente, em decorrência da alta taxa de mortalidade infantil (ARAÚJO, 1947). No VI Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em 1947, na cidade do Rio de Janeiro, Dioclécio Dantas de Araújo, médico do Estado do Ceará afirmava que: “a pedra fundamental da defesa nacional é sem dúvida alguma a Puericultura. Daí a ampulheta dos tempos marcar a época presente como sendo o século da criança, o século da Puericultura.” (ARAÚJO, 1947, p. 567). A criança, a sua proteção e a proteção da maternidade continuavam a ser o problema a ser equacionado nos diversos estados brasileiros. Salvar a criança significava salvar o Brasil, pois o capital humano era entendido como a maior riqueza de uma nação (PIRAGIBE *apud* ARAÚJO, 1947)²⁰⁷. Em 1946, a população brasileira era de 45 milhões, no entanto, se nasciam 1.147.350 crianças, morriam um total de 838.546 crianças: 140.796 mil no primeiro ano de vida, 139.550 de nati-mortalidade e 558.200 abortados (ARAÚJO, 1947). Cavalcanti (1947), médico sanitário da Secretaria de Saúde e Assistência do Estado do Rio de Janeiro, afirmava que a taxa de mortalidade no Brasil era

²⁰⁷ Frase do Desembargador Vicente Piragibe (*apud* ARAÚJO 1947, p. 568).

estimada em 250 por 1.000 crianças que nasciam vivas. Os fatores destacados como causas da mortalidade infantil eram:

O pauperismo e suas conseqüências, trato inadequado do recém-nascido, impropriedade alimentar, habitação anti-higiênica, parteiras curiosas, criadeiras mercenárias, alcoolismo e outros vícios bem conhecidos donde as causas natais e pré-natais, distúrbios gastro-entero-tróficos, doenças do aparelho respiratório, doenças infecciosas e outras causas (ARAÚJO, 1947, p. 571).

Dentre outras causas destacam-se também a sífilis e a gripe. Dessas causas, o maior contingente de obituário era relegado à nutrição, devido a uma série de erros na alimentação que levavam a criança ao adoecimento e, conseqüentemente, à morte. Três perigos ameaçavam a vida da criança: o alimentar, o infeccioso e o congênito (ARAÚJO, 1947). Na capital mineira, em 1946, segundo dados apresentados por Araújo (1947), havia um coeficiente de mortalidade infantil de 85,9 por 1.000 nascidos vivos. Daí, a grande preocupação em relação à alimentação e hábitos higiênicos em geral, que se refletia no programa da disciplina Higiene e Puericultura.

Das várias soluções implementadas na área da saúde para reverter esse quadro, figurava a ação da professora primária como educadora sanitária. A implementação da educação sanitária no Curso de Formação de Professores Primários tinha um duplo objetivo: formar educadores sanitários e funcionar como propaganda sanitária para as mulheres que freqüentavam o curso, uma vez que muitas delas não exerciam o magistério e no futuro se tornariam mães. Todos os conteúdos da Puericultura tinham o objetivo de introduzir métodos novos e um tratamento infantil com base na ciência, e simultaneamente, desautorizar o trabalho de parteiras, ou de outros que atuavam com base em **crendices**.

Nesse período, era estabelecida uma relação inversa entre condição econômica e mortalidade infantil, ou seja, quanto mais pobre menos conhecimento dos cuidados materno-infantis e maior índice de mortalidade infantil. Essa questão pode ser exemplificada pelo trabalho apresentado pelo médico sanitarista Emilio Sounis²⁰⁸, no VI Congresso de Higiene, em 1947. Este registrava o elevado índice de mortalidade infantil nas classes menos favorecidas, menos escolarizadas, mais distantes da ciência (SOUNIS, 1947). Na impossibilidade de realizar um inquérito sobre o salário dos pais, com o objetivo de conhecer a correlação existente entre os mesmos e a mortalidade infantil, Sounis (1947) lançou mão de

²⁰⁸ Livre-Docente da cadeira de Higiene da Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná e Diretor da Divisão de Bio-Estatística e Epidemiologia do Departamento de Saúde da Secretaria de Saúde e Assistência (SOUNIS, 1947).

dados referentes à profissão dos pais, como meio de estabelecer a condição econômica. Verificou que, quanto maior a condição econômica, menor era a taxa de mortalidade infantil e vice-versa. Seu estudo tinha como objetivo salientar a necessidade da presença de uma visitadora sanitária, a fim de fiscalizar, educar e salientar a ação do médico nas classes menos favorecidas sem instrução e vistas como *locus* de todo tipo de desajustamento social.

A professora primária era um dos profissionais que viria também em auxílio da Medicina, pois, muitas vezes ela era o único profissional que atingia os mais diferentes e longínquos rincões do Brasil, podendo levar informações sobre cuidados higiênicos e medidas eugênicas que possibilitassem a melhoria da prole. A valorização do homem era “[...] a condição básica à formação de uma raça forte e sadia, tanto física como moralmente”, afirmava Sounis (1947, p. 589). O homem passou a ser entendido como célula econômica, sendo essa uma das razões que explica o *status* que a Puericultura passou a ter, a partir de 1946, no currículo do curso de formação, perdurando até o ano de 1964 (MINAS GERAIS, 1946, 1954a, b, 1964a, b). Como a criança era considerada, pelos médicos, **o Brasil de amanhã**, lutava-se pela proteção da infância e da maternidade, através de serviços sanitários e de assistência social.

A diminuição da mortalidade infantil dependeria de um trabalho conjunto entre governo e sociedade, a partir de medidas como: melhores condições de saneamento, habitação, hábitos alimentares, melhoria das condições sociais e econômicas, assistência pré-natal e obstétrica, intensificação de clínicas de higiene infantil e pediátrica e melhoria da mentalidade sanitária geral, por meio de um incessante trabalho de educação.

Em meados do século XX, além da mortalidade infantil, outras questões preocupantes em relação à saúde pública eram: a profilaxia das doenças transmissíveis, a educação sanitária, o aumento de pessoal para o serviço de saúde pública, a saúde da população rural e a educação sanitária em relação à saúde rural.

Aliado ao estabelecimento da Puericultura como uma disciplina, estabeleceu-se também a disciplina Educação Sanitária. Ou seja, uma mesma cadeira com duas disciplinas e ênfases diferenciadas, mas com finalidades comuns referentes à saúde pública. No final da década de 40, do século XX, além dos cuidados referentes ao meio físico (ar, água, habitação, solo), os cuidados corporais no currículo foram acentuados com conteúdos relativos às endemias, à epidemiologia e à profilaxia de diversas doenças. A principal delas, ou a que mais cuidados requereu, foi a tuberculose.

A hereditariedade aparece como uma preocupação nos pontos das provas parciais de 1948 (IFMG, 1948e). No entanto, as doenças que mais preocupavam e que atrapalhavam o

desenvolvimento do país não eram entendidas ou explicadas pela relação entre hereditariedade e raça. Na abertura do VII Congresso Brasileiro de Higiene, o médico Hebert Maia de Vasconcellos (1949, p. 11), Secretário da Saúde Pública e da Assistência Social de São Paulo, fazia questão de salientar que:

As supremacias e as inferioridades raciais desaparecem, diante da higiene, desiludindo os povos para os quais ainda é possível dar rumos ao mundo mediante o simples apelo aos fatores hereditários. O nosso meio desmente os defensores das etnias tidas e havidas como superiores, absorvendo e fundindo tôdas as raças que aquí comparecem para as competições do trabalho; e os desmente por seu clima, pelas condições de adaptabilidade, pelas constantes físicas de nossa geografia. Desmente-os também em virtude da higiene, que, se aqui não é praticada na mais larga envergadura, já se mostrou com fôrça bastante para banir do nosso convívio a varíola, a peste bubônica, a febre amarela, que outrora nos impunham tremendos tributos, e a mais vexatória das pechas.

Isso não significa que a hereditariedade e a eugenia foram ignoradas em relação à defesa e conservação da saúde. Na verdade, este discurso revela transformações no entendimento do atraso brasileiro, desvinculado da questão racial. Assim, não sendo mais a raça responsabilizada pelos males da nação, a melhoria da saúde é apontada na direção da assistência médica e social. Era preciso fazer propaganda sanitária e educar a população em relação aos cuidados mínimos de higiene. As questões hereditárias não eram desconsideradas em se tratando de saúde, o que se procurava ressaltar era que a saúde precisava ser resolvida com medidas de saneamento, de profilaxia, de melhores condições de vida de um modo geral.

Isto não significou ausência de relações entre raça, doença e hereditariedade, mas significou um redimensionamento no entendimento acerca da saúde da população brasileira, a partir das causas sociais e culturais tidas como fundamentais no estabelecimento das doenças: ignorância, miséria, desinformação e maus hábitos. A saúde deveria ser promovida com o combate à ignorância e aos maus hábitos de vida, incluindo habitação, asseio, vícios, comportamento, com cuidados referentes à alimentação, ao vestuário, às imunizações etc.

Nas ações de saúde pública, os médicos continuavam a representarem-se como aqueles que, por meio de suas ações, buscavam, de forma consciente e superior, analisar os problemas e propor soluções que ajudariam a salvaguardar o futuro do país. Contudo, os médicos entendiam que era preciso a ajuda de vários profissionais envolvidos nessa causa. Entendiam que sozinhos não resolveriam o problema, mas que precisavam de outros profissionais, como engenheiros, enfermeiros, educadores sanitários, professores, sociólogos etc. (SOUZA, 1948). A educação é vista como um meio de grande valor na salvação do país.

Esse reconhecimento é enfatizado com a escolha da Educação Sanitária como principal tema de debate no VII Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em 1948 (BANNITZ, 1949).

Os médicos entendiam que era preciso haver propaganda e educação sobre higiene e saúde, que era mais eficaz convencer do que tentar impor ao povo medidas de saúde. Assim, o médico Joaquim Bannitz, nesse mesmo congresso, afirmava que “a educação é melhor que a legislação. Se é mais lenta, é, porém, mais segura.” (CHAPPIN *apud* BANNITZ, 1949, p. 32). A educação e a propaganda sobre higiene e saúde tinham a intenção de formar uma consciência coletiva, muitas vezes considerada invisível, mas extremamente persuasiva, além de economicamente mais viável. A expressão de ordem era **não obrigar**, mas esclarecer, para que as pessoas entendessem o valor das práticas de higiene para o interesse individual e coletivo. Era notório, em meados do século XX, que a propaganda e a educação sanitária seriam essenciais; portanto, esse congresso reconhecia e recomendava que os departamentos estaduais de saúde fossem providos de seções, ou serviços de divulgação e educação sanitária.

Havia também a formação de uma consciência de que, mais do que instruir, era preciso educar, ou seja, era preciso mais do que apenas junções de conhecimentos, de noções científicas. Em contrapartida, a educação deveria ser vivida, sentida, de modo que o ser humano dela participasse verdadeiramente (FAILLACE; MITCHELL, 1949). Na verdade, esses esforços favoráveis à educação sanitária já eram feitos, como por exemplo: exames médicos escolares, formação de Pelotão de Saúde, correção de defeitos, tratamento de doenças, modificação de hábitos favoráveis à higidez do indivíduo e da espécie.

No entanto, conforme exposto no VII Congresso de Higiene, esses esforços eram esparsos, sendo preciso que eles fossem coordenados, adaptados, juntamente com a criação de outros instrumentos de trabalho que atingissem extensa e profundamente a coletividade. Para os sanitaristas Faillace e Mitchell (1949), o interesse e o método eram primordiais na educação sanitária, e, considerando esses dois princípios, sugeriam: educação sanitária, por meio do divertimento (cinema, por exemplo), do currículo secundário, pela colaboração dos sacerdotes, pelo currículo primário (por intermédio do professorado pela formação de clubes de saúde).

Em Minas Gerais, o programa da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária acatou essa difusão de preceitos de saúde e de higiene na infância, por meio de uma série de ações e métodos diferenciados, como Liga das Mães, Pelotão de Saúde, Times de Saúde, Clubes de Saúde, Bandeirantes de Saúde, Escoteiros, Cruz Vermelha Escolar, Campanhas Sanitárias, Exposições, Museus, Concursos e Campeonatos de Saúde. A formulação desses projetos era ponto de avaliação dos exames de suficiência da cadeira HPES

das escolas normais do Estado de Minas Gerais (IEMG, 1948c). Isso revela a importância desses procedimentos no curso de formação das profissionais que iriam atuar no ensino infantil. Esses pontos e o programa da cadeira eram formulados por médicos que lecionavam no Instituto de Educação de Minas Gerais. Os mesmos que ministraram a cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária no Instituto de Educação de Minas Gerais, até o final da década de 70, do século XX, quando houve modificação no currículo de formação de professores primários. Esses médicos eram participantes ativos da campanha de educação sanitária no estado mineiro e estavam envolvidos na implementação dessas propostas.

A introdução da cadeira HPES, no currículo do curso de formação de professores primários visava fornecer formação necessária e suficiente para que o professor tivesse condições de participar de forma plena nos problemas de educação e saúde do Estado. No IEMG, essa sistematização e organização foram feitas por médicos conjuntamente com o Serviço de Propaganda e Saúde Pública (SPES), com a realização de cursos de aperfeiçoamento para professores.

Nessa instituição, os professores que assumiram a cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária eram todos médicos: Delorme Neves de Carvalho, Armando Ribeiro dos Santos e Henrique Furtado Portugal (IEMG, 1946, 1949d, 1949-1953, 1953g; MINAS GERAIS, 1951). Armando Ribeiro dos Santos foi médico sanitário, Diretor do Departamento Estadual de Saúde de Minas Gerais e Diretor da Divisão de Unidades Sanitárias da Secretaria de Saúde e Assistência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1951); Henrique Furtado Portugal²⁰⁹ foi chefe do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária e chefe de Gabinete do Departamento Estadual de Saúde, dirigido por Armando Ribeiro dos Santos; Delorme Neves de Carvalho²¹⁰ foi homenageado por Valdemar de Oliveira (1954), em seu livro *Higiene e Puericultura*, pelo modo como, inteligentemente, organizou a cadeira no Instituto de Educação de Minas Gerais.

Segundo Machado (1990), o professor Armando Ribeiro dos Santos frequentou o curso de aperfeiçoamento em saúde pública, organizado pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, no Estado do Rio de Janeiro. Vindo posteriormente, além das aulas do IEMG, a ministrar aulas na Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, de Administração e Organização Sanitária. Segundo essa autora, além desses cursos organizados pelo DNS, o

²⁰⁹ Henrique Furtado Portugal foi nomeado em 1953 como professor da cadeira HPES (IEMG, 1953g). Mas, ele foi professor da cadeira HPES desde 1949 (SALIBA; PORTUGAL, 2008).

²¹⁰ Este professor foi nomeado para a cadeira HPES do Curso de Formação de Professores Primários do IEMG, em 1946 (IEMG, 1946), vindo a falecer precocemente, aos 43 anos de idade, em 1948 (FERNA, 2007).

governo mineiro enviou para os Estados Unidos vários profissionais para fazerem cursos de especialização sobre saúde e saneamento por intermédio do Instituto de Assuntos Interamericanos. A Fundação Rockefeller (Divisão de Higiene Internacional) também participou nessa formação de pessoal para a área de saúde pública, financiando bolsas de estudo.

Após 1945, a teoria desenvolvimentista²¹¹ colocou em alto relevo a saúde, entendendo-a como uma questão-chave para a resolução dos problemas econômicos e para alavancar seu crescimento, fundamentado no conceito de capital humano, como afirma Campos (2006). De acordo com a pesquisa desse autor, os economistas e outros profissionais, com vistas a implementar o crescimento econômico, iniciaram um processo de pensamento que entendia a saúde nos países denominados subdesenvolvidos, a partir de um **ciclo vicioso da doença e da pobreza**. Com base no conceito de capital humano e no entendimento do trabalho como alavanca para o desenvolvimento, entendia-se que seria possível quebrar esse ciclo vicioso que havia se estabelecido em alguns países, provocando a pobreza e o subdesenvolvimento. A saúde passou, então, a ser entendida como condição para o desenvolvimento, entendimento esse, compartilhado com a Organização Panamericana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (CAMPOS, 2006).

Entretanto, Campos (2006) afirma que muitos economistas discordavam dessa lógica de pensamento, inclusive aqueles vinculados à CEPAL. Esses economistas inverteram a chave do problema ao considerar que a pobreza e o subdesenvolvimento é que provocam as péssimas condições de saúde, e que estas, somente seriam melhoradas, com mudanças sociais e desenvolvimento econômico. Independentemente dessas divergências, importa reter que foi com base na consciência da saúde como alavanca para o desenvolvimento, que a agência brasileiro-americana denominada Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), criada em 1942, reorganizou suas políticas públicas de saúde em diversas regiões alvo do Brasil.

A intenção do Serviço Especial de Saúde Pública era sistematizar a administração da saúde no Brasil, a partir do modelo norte-americano (CAMPOS, 2006). No entanto, como mostra Campos (2006), devido a uma série de fatores, essa política não aconteceu tal como planejado, ou seja, como uma simples importação de um modelo americano para o Brasil. Essa política fora reorientada de acordo com as restrições econômicas e as características da cultura política brasileira. O Serviço Especial de Saúde Pública estabeleceu acordo com os

²¹¹ Cf. Capítulo 3 deste trabalho, no qual apresentamos a discussão sobre desenvolvimento, educação e saúde, que vigorou no Brasil, em meados do século XX.

estados com o objetivo de dividir as responsabilidades na construção e manutenção das unidades sanitárias, ficando a agência responsável pela assistência técnica, qualificação de pessoal e administração inicial da rede²¹². A política de educação sanitária era o sustentáculo desse modelo, baseado no entendimento de que eram a ignorância e os maus hábitos de higiene que causavam a pobreza e o subdesenvolvimento, e na noção de que a prática técnica e científica da educação sanitária, mudando comportamentos, melhoraria a saúde da população (CAMPOS, 2006). Esse processo quebraria o ciclo vicioso pobreza-doença e levaria ao desenvolvimento. Ou seja, partia-se do princípio, por exemplo, que a má nutrição ocorria em decorrência da falta de conhecimento sobre alimentação e não das dificuldades econômicas, sociais e culturais vividas pela população. Para quebrar esse ciclo vicioso, o programa de educação sanitária se concentrou nas escolas (cursos para professores e clubes de saúde), na propaganda para a população adulta, na organização comunitária, no treinamento contínuo de educadores sanitários (CAMPOS, 2006).

A educação sanitária tornou-se, assim, uma poderosa ferramenta na saúde pública do estado mineiro. Alguns cursos foram organizados no Estado, inclusive com o objetivo de rever o programa da cadeira HPES do curso de formação de professores (HOLANDA *et al.*, 1956a, b). Com isso, houve uma importação de estratégias e tecnologias americanas para implantação da educação e propaganda sanitária, como: filmes, cartilhas, livros, palestras em rádio, cartazes e, principalmente, a metodologia dessa educação na escola, a partir de projetos, que identificamos ser incentivada no programa da cadeira, a partir da década de 50, do século XX.

Em palestra na Rádio Inconfidência, Mário Mendes Campos (1946), Diretor da Divisão de Demografia e Educação Sanitária de Minas Gerais, expôs a reorganização do Departamento Estadual de Saúde, que tinha como objetivo levar, para todos os rincões de Minas, assistência sanitária, formando, na população, a consciência de seus deveres higiênicos. Essa reorganização refletia o processo de redemocratização vivido no país após 1945, que havia atingido também a saúde pública.

A saúde pública se torna, a partir desse período, uma das prioridades do governo estadual em contraposição à ineficácia dos serviços de saúde vividos no Estado na década anterior (MACHADO, 1990). Fazia parte do plano, integrar as políticas de saúde e de educação, assim como reorganizar as unidades sanitárias e aumentar o número de trabalhadores na saúde pública. Amplia-se a assistência social, principalmente, ao homem do

²¹² O acordo com Minas Gerais foi assinado em 1944 e encerrado em 1960, Cf. Campos (2006).

campo, com o objetivo de ampliar suas forças produtivas. Uma das maiores preocupações era o combate às doenças infecto-contagiosas, febre amarela, malária, tifo exantêmico epidêmico, boubá endêmica, tuberculose, lepra, verminoses, febre tifóide e disenteria, tracoma, meningite cérebro-espinhal e doenças venéreas (MACHADO, 1990).

Segundo Machado (1990), o governo mineiro restringia sua ação na melhoria das condições sanitárias como uma resposta às exigências sociais e, ao mesmo tempo, procurava mobilizar os sanitaristas como fortes aliados. Por sua vez, a ação destes delimitou os limites dentro dos quais se deu a ação do Estado.

Do ponto de vista dos sanitaristas que, através da atuação no setor público, buscavam formar-se como grupamento com identidade própria, o processo viria reforçar a dimensão técnica de sua prática. Tal reforço significaria, no entanto, o abandono de uma compreensão da saúde como problemática social, condicionada por fatores de ordem econômica e política. Limitavam-se os sanitaristas à formulação de respostas técnicas especializadas, em detrimento de eventuais propostas mais abrangentes de mudança das condições gerais de vida (MACHADO, 1990, p. 102).

Nesse contexto, a educação sanitária integrou-se ao plano de recuperação econômica do Estado, no empenho de aumentar a produção agrícola e industrial²¹³. Os reformadores da saúde pública entendiam que o processo de educação era lento, mas deveria ser contínuo, incessante. Somente assim, se conceberia e se praticaria a higiene como um imperativo de moral coletiva (CAMPOS, 1946). Visando a esse objetivo, um dos elementos nucleares dessa nova organização era a divisão de Demografia e Educação Sanitária, que abrangia os serviços de Bioestatística e Educação Sanitária, ampliados em extensão e em recursos orçamentários. A meta a atingir era a melhoria do rendimento humano na produção, combatendo as doenças que assolavam o Estado e diminuía seu potencial de trabalho²¹⁴.

A educação sanitária passou a ser vista como uma necessidade social e deveria ser entendida sob o ponto de vista pedagógico como um verdadeiro centro de interesse, afirmava Mário Mendes Campos (1946). Competiria à educação sanitária três tarefas fundamentais:

Despertar o interesse da população pelos problemas da higiene pública e da medicina preventiva, mediante a divulgação; difundir ensinamentos úteis para a preservação da saúde, através da instrução; finalmente, modificar e incentivar normas de conduta pela criação de hábitos higiênicos, através da educação (CAMPOS, 1946, p. 15).

²¹³ Cf. Capítulo 3 deste trabalho.

²¹⁴ “No que se refere aos programas de saúde, o Plano de Fomento da Produção discriminaria propostas de: “assistência ao trabalhador”, “ensino agrário ambulante, missão de assistência médica e censitária” e “saúde pública” (MACHADO, 1990, p. 107).

Diversos elementos disponíveis de propaganda foram requisitados nessa jornada da saúde pública: imprensa escrita e falada, cinema, rádio etc. Nesse sentido, foram criadas, nas décadas de 40 e 50, do século XX, uma Seção no *Diário Oficial de Minas Gerais* intitulada **Programa de Medicina Social**, na qual eram publicadas palestras semanais sobre saúde pública que ocorriam na Rádio Inconfidência. O rádio foi considerado um dos instrumentos mais poderosos de propaganda sanitária e propagação da cultura. Pequenas notas referentes à saúde pública também eram publicadas numa seção intitulada Educação Sanitária. Eram artigos pequenos, técnicos, distribuídos ao *Diário Oficial de Minas Gerais* três vezes por semana, que também eram distribuídos a outros jornais como *Estado de Minas*, *Folha de Minas*, *O Diário* (PORTUGAL, 1947²¹⁵). Esses pequenos artigos eram refundidos ao tamanho de uma página e enviados aos jornais das cidades do interior.

Destacam-se, na seção Programa de Medicina Social, as palestras realizadas pelo médico Geraldo Portes, nas décadas de 40 e 50, do século XX. Essas palestras tratavam da função social da Medicina na sociedade, relacionado-a com as questões de eugenia, higiene, alimentação, profilaxia de doenças, prevenção, família, habitação e trabalho. Na abordagem desses diversos temas, dos quais citamos alguns no QUADRO 23, ficava clara a preocupação eugênica com o futuro da espécie humana.

QUADRO 23
Algumas palestras ministradas por Geraldo Portes na Rádio Inconfidência

Título da palestra	Dia	Mês	Ano
A alimentação do povo e o futuro da Raça	13	fev.	1949
Preservando o destino das gerações futuras	14	jan.	1949
O interesse social em cuidar do trabalhador	20	jan.	1949
Tuberculose - doença profissional	26	jan.	1949
Infância em perigo moral como problema social	2	out.	1949
O povo e seus conceitos sobre alimentação	28	out.	1949
Doença e genialidade	20	abr.	1950
O médico em face dos problemas sociais	1	fev.	1951

Fonte: PORTES, 1949a, b, c, d, e, f, 1950, 1951.

Enfatizava-se que saúde física e moral dependia das uniões eugênicas, portanto, os casais não-eugênicos deveriam evitar se casarem para não gerar uma prole degenerada. Além disso, as mães deveriam ser assistidas para que pudessem gerar filhos sadios. Estas questões estavam ligadas também às orientações dadas à questão do trabalho, ressaltando a adequação física e psíquica dos trabalhadores e as predisposições biológicas ao trabalho. Isso seria

²¹⁵ PORTUGAL, Henrique Furtado. *Atividades de um ano da Divisão de Demografia e Educação Sanitária*. Belo Horizonte: Rádio Inconfidência, 17 ago. 1947. Palestra. Acervo da Família Portugal. p. 1-6. Não publicado.

fundamental para o desenvolvimento econômico e refletia uma preocupação com o **homem como célula econômica**. Cada indivíduo era visto como unidade de produção, assim, cabia à Medicina Social zelar pela preservação de sua saúde física e mental. Essa preocupação com a adaptação ao trabalho fez-se sentir também em relação à mulher e o trabalho feminino, tomando-os como uma inconveniência para a eugenia das gerações futuras, argumentando que havia uma diminuição da natalidade entre as mulheres operárias e um aumento das afecções genitais²¹⁶.

Ernani Braga ressaltava, no IX Congresso Brasileiro de Higiene, em 1951, essa dimensão social da Medicina e sobre o fato que, somente há poucos anos antes, é que a saúde pública e a Medicina haviam sido reconhecidas como ciências sociais. A saúde pública, então, entrosada com a Sociologia, “[...] passou a constituir a chamada *medicina social* de nossos dias e a preocupar-se tanto com o estudo da influencia das condições sociais sobre a saúde física e mental, como os métodos de preservá-la e restaurá-la” (BRAGA, 1952, p. 17). Com esse redirecionamento, o centro de interesse da saúde pública deixa de ser o indivíduo isoladamente, e se concentra no indivíduo como integrante de uma comunidade e membro de uma família. Nesse sentido, não se tratava mais apenas de acabar com a doença, mas de promover um bem estar físico e social, ou seja, uma nova definição de saúde, que seguia a consideração da Organização Mundial de Saúde, que a via como “[...] um estado pleno de bem estar físico, mental e social, e não apenas a mera ausência de enfermidade ou doença.” (BRAGA, 1952, p. 17).

Dessa forma, Ernani Braga (1952) conclui ser equivocada a idéia de que seria obrigação do governo oferecer saúde, pois, saúde não seria um direito, mas um privilégio que se conquista. E que, para ser conquistado, implicaria responsabilidade equivalente, cabendo ao indivíduo contribuir para sua manutenção. Tratava-se de um apelo para a responsabilidade individual, frente à saúde, e um reforço para que os serviços de saúde pública atuassem intensamente a partir da medicina preventiva. Assim, seria possível prolongar a fase produtiva da vida, de acordo com uma nova ordem educativa e assistencial.

Diferentemente, pensava o professor Henrique Portugal ([197-?])²¹⁷, regente da cadeira do IEMG, que entendia a saúde como um direito do cidadão. A partir desse ponto de vista, acreditava que a saúde seria fundamental para se manter a paz e a segurança. Pois, a doença representava uma ameaça à segurança da coletividade, ao diminuir ou eliminar a

²¹⁶ Sobre as palestras realizadas por Geraldo Portes Cf. trabalho de Abreu (2008).

²¹⁷ PORTUGAL, Henrique Furtado. *Medicina Social: princípios básicos que a população deve conhecer*. Belo Horizonte, [197-?]. 41 p. Trabalho não publicado. Acervo da Família Portugal.

produtividade. Essa luta a favor da saúde dependeria da cooperação dos indivíduos e das nações. Em seu entendimento, o indivíduo teria responsabilidade perante a saúde pública, mas o Estado também tinha responsabilidade na garantia desse direito, ao oferecer adequadas medidas sociais e sanitárias.

Uma dessas medidas seria a educação. Além da educação formal, a educação informal foi um grande instrumento de educação sanitária nesse período, sendo o jornal *Diário Oficial de Minas Gerais* um grande instrumento de propagação sobre educação da saúde e preceitos de higiene. Essa era uma forma de se conseguir a colaboração do povo na luta sanitária, que o Estado vinha promovendo. Nessa seção **Educação Sanitária**, em 1949 (SPES, 1949), o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária (SPES) anunciava que, havia cinco anos, novos rumos tinham sido dados à questão médico-social, pois essa havia se constituído baseada em uma preocupação incessante e, ao mesmo tempo, em objeto de pesquisa de diversos setores da sociedade, tanto da área da saúde quanto da área social, com o objetivo de conservar e aperfeiçoar a saúde coletiva e individual. O foco do combate era direcionado para as doenças transmissíveis e atenuação das doenças degenerativas. Lutava-se contra a tuberculose, lepra, sífilis, câncer. Lutava-se também contra as habitações insalubres, cortiços, mocambos, alcoolismo, tabagismo, doenças provocadas por carência alimentar ou pela alimentação incorreta, contra a mortalidade infantil, contra as toxicoses.

Nessa luta, a ciência sanitária contava com a educação, elemento de alto valor e uma das armas consideradas mais penetrantes na sociedade. A educação da saúde era vista como o sustentáculo das atividades sanitárias, com o objetivo de fomentar a melhoria da saúde física e mental do homem, conseqüentemente, contribuindo para o aprimoramento da raça. Assim, o SPES (1949) anunciava que a educação da saúde deveria contemplar a educação da saúde escolar e da saúde popular. Nesse sentido, foram promovidas palestras, filmes sobre doenças (por exemplo, sobre a esquistossomose), cursos, semana anti-alcoólica, visitas domiciliares e, fundamentalmente a educação nas escolas. Nessa pequena nota no *Diário Oficial de Minas Gerais*, o SPES (1949, p. 14) afirmava que:

[...] não é errado instruir-se o adulto, diz Almeida Júnior. O êrro está em perder-se a melhor, ou antes, a única oportunidade para ministrar-se eficazmente a educação. O êrro está em esperar, porque só a criança é verdadeiramente educável. Em outras idades se conseguirá com maior ou menor resultado a instrução; a educação nunca. O que importa, em se tratando da formação da consciência sanitária, não é apenas a instrução, é sobretudo a educação. Quantos há conhecedores de teoria sabidos em etiologia mórbida e profilaxia, especialistas até em assuntos higiênicos, mas avessos inteiramente á prática desses mesmos princípios, cuja utilidade reconhecem e apregoam.

Essa educação deveria começar na escola primária, pois assim, se aproveitaria uma organização em pleno funcionamento com um grande número de indivíduos na idade correta para o aprendizado, ainda isenta de hábitos incorretos e preconceitos (SOUZA, 1948). Em relação ao ensino da puericultura, o sanitarista Souza (1948) argumentava que a escola primária seria o lugar e o tempo ideais para esse ensino, uma vez que lá “[...] passa o grosso da **população máxima a dos pobres**, e nas normais poucas seriam beneficiadas” (SOUZA, 1948, p. 113, grifo nosso). Essa idéia tinha como base o fato de que as crianças (principalmente as meninas) seriam auxiliares de seus pais na criação de outros irmãos e, futuramente, usariam o conhecimento adquirido para elas próprias, quando também se tornassem mães.

O pensamento que predominava entre os médicos sanitaristas era, apesar dos avanços em termos de saúde pública, não havia se formado ainda, no Brasil, uma consciência sanitária que ajudasse o povo em sua defesa individual. Ao lado da polícia sanitária, era apontada, pelos médicos, a necessidade da formação de hábitos sadios que defenderiam o indivíduo e **protegeria a espécie** (OLIVEIRA, 1949). Em meados do século XX, os médicos sanitaristas consideravam que somente com a cooperação do indivíduo se obteria resultados duradouros em benefício da população, em matéria de saúde. Nesse sentido, em 1949, o médico sanitarista e Chefe do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária da Secretaria de Saúde e Assistência, Henrique Furtado Portugal (1949), afirmava que em se tratando de atividade sanitária de qualquer amplitude, seria de suma importância que os resultados permanecessem. Defendia ainda:

Nas chamadas campanhas de saneamento, mais valem as obras realizadas, os trabalhos de hidrografia, retificação de cursos d’água, drenagem de pântanos, ou construção de hospitais de isolamento, provisórios ou permanentes. Entretanto, no combate a tôdas as doenças, combate permanente, bem entendido, uma parcela do programa existe que, por mais bem traçado que seja, por mais bem executado que venha a ser, cabe a cada indivíduo completar a execução (PORTUGAL, 1949, p. 34).

Em sua opinião, a educação sanitária, uma vez difundida e estendida a toda a população, acabaria por formar uma consciência sanitária. Sem essa consciência coletiva fracassariam, a seu ver, todas as campanhas e todos os serviços de saúde. Tornava-se, então, fundamental o incentivo à da educação escolar, mas sendo preciso também se pensar na educação extra-escolar, o que se realizaria pelas palestras, pelas visitas sanitárias, pela ida da pessoa à repartição sanitária, pelo jornal, pelo rádio. Para formação dessa consciência sanitária, contribuía a cadeira HPES, no curso de formação de professores em Minas Gerais.

No entanto, até 1950, não havia uma ênfase dessa função na atuação dos professores. Conforme podemos ver no QUADRO 22, os pontos da disciplina Higiene e Educação Sanitária não indicam que houvesse uma abordagem suficiente do papel da professora nessa luta sanitária. Talvez, por isso, os professores de HPES entenderam que seria preciso sua reformulação, em 1950. No início desta década, houve a realização de um curso destinado ao aperfeiçoamento dos professores dessa cadeira das Escolas Normais Oficiais do Estado de Minas Gerais (HOLANDA *et al.*, 1956b). Este curso foi realizado pelo Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), em colaboração com as Secretarias de Educação e de Saúde e Assistência. Parece que esta experiência aguçou a percepção de que o programa da cadeira precisava de reformulações e modificações, fazendo com que diversas comissões fossem criadas com esta incumbência.

Pelos planos dessas disciplinas no Curso de Férias, no início da década de 50, do século XX, e pelos pontos de exames de suficiência para provimento da cadeira Higiene, Puericultura e Educação Sanitária nas escolas normais, obtivemos indícios daquilo que pode ter sido administrado nessa cadeira, a partir de então. No ano de 1953, foi ministrado o curso de Higiene, Puericultura e Profilaxia das Doenças Endêmicas do Estado. Esse é um dado que mostra o quanto a cadeira HPES estava a serviço da saúde pública do Estado (QUADRO 24).

QUADRO 24
Conteúdos da cadeira HPES ministrados nos Cursos de Férias

CURSO DE FÉRIAS Higiene e Puericultura 1952	CURSO DE FÉRIAS Higiene e Educação Sanitária 1952	CURSO DE FÉRIAS - Higiene e Educação Sanitária
Visita ao posto de puericultura. Obstáculos e contra-indicações à amamentação natural. A eritroblastose fetal. Higiene mental da criança. Higiene mental do pré-escolar. Métodos de projetos (projeção de filme).	O problema do bócio endêmico. Malária: projeção de filme do Serviço Nacional. Doença de Chagas. Outras doenças em que podem influir má profilaxia. Inseticidas. Leishmaniose. Filariose. Boubas. Tracoma. Esquistossomose (filme da D.O.S. sobre o assunto). Tuberculose, BCG, e abreugrafia. Projeções. Saneamento básico: água potável, esgotos sanitários. Projeções. Imunizações anti-variólica, anti-diftérica. Projeções. Imunização contra febre, febre tifoide e paratifóides. Projeções. Valor da educação sanitária. Projeções. O problema da mortalidade infantil. O problema do débil congênito. Exame da nutrição da criança. Sinais de Eutrofia. O problema da mortalidade materna.	Malária Doença de Chagas Tuberculose Leishmaniose, boubas, tracoma, úlcera topical Esquistossomose Saneamento básico: água potável, esgotos sanitários Raiva – escorpionismo Imunizações contra varíola, difteria, febres tifóides e paratifóides Profilaxia das verminoses em geral Valor da educação sanitária

Fontes: PORTUGAL; SANTOS, 1952.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A experiência prática da disciplina, nos anos seguintes, revelou que as mudanças no programa não foram satisfatórias. Assim, em 1955, por ocasião do Curso de Férias realizado no Instituto de Educação de Minas Gerais, o programa dessa cadeira sofreu uma completa revisão (HOLANDA *et al.*, 1956a, b)²¹⁸. As alterações e adequações tiveram também, como justificativa, situar as matérias de acordo com a seriação das demais cadeiras do currículo. Com esta revisão, a Puericultura passou a ser ministrada no segundo ano e a Higiene Escolar e a Educação Sanitária, no terceiro ano. Acentuou-se nesse período, a função da professora na educação sanitária e de seu papel de mãe, no seio da família e da sociedade.

A revisão da cadeira, em 1955, pretendia dar mais ênfase à higiene escolar e à educação sanitária (HOLANDA *et al.*, 1956a). Nota-se que a palavra **escolar** foi inserida na denominação da disciplina, que passou a ser Higiene Escolar e Educação Sanitária. A higiene escolar deveria estar no cerne das preocupações da professora²¹⁹ e, principalmente, a educação sanitária foi considerada uma realização fundamental que deveria ser realizada pela escola primária, o que já era cobrado nos congressos de higiene que aconteceram no final da década de 40, início da década de 50, do século XX. Justificou-se a colocação da educação sanitária no terceiro ano do curso de formação pelo fato desta envolver questões técnicas, que a aluna somente estaria capacitada para aprender e aplicar após a aquisição de conhecimentos básicos de Biologia, Psicologia e Metodologia Geral, ou seja, no terceiro ano.

Seria função do professor das escolas normais orientar sobre a compreensão da educação sanitária e sobre a função do professor nessa cruzada pela saúde pública (REVISTA DO ENSINO, 1946). Um tópico importante seria a ênfase no sentido da cooperação e da ineficiência da propaganda isolada da educação sanitária. Por este motivo, era preciso que o professor compreendesse a organização sanitária do Estado e entendesse que precisaria haver cooperação entre escola e outras instituições de saúde. A escola era entendida como aquela que formaria a base da personalidade, mas, somente a perseverança dos hábitos higiênicos formaria a responsabilidade individual do dever social.

Para Oliveira ([1968]), a higiene seguiria o homem durante toda a sua vida, defendendo sua saúde e promovendo o desenvolvimento normal do organismo humano. Sua importância estaria no fato de ela cuidar do homem, que, doente, seria um estorvo, ou uma

²¹⁸ Os professores que revisaram o programa de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária foram: Hortência Harpia de Holanda, Marino Mendes Campos, Henrique Furtado Portugal e Armando Ribeiro dos Santos. Os professores-alunos foram: Clymene Brandão, Maria Augusta dos Reis, Oswalda Guilhermina Jardim, Guiomar Ferreira M. Maia, Ceres de Moraes Gonçalves, Maria Silva Diniz, Maria de Lourdes Tito, Aurélio A. Caciquinho Ferreira, Sebastião Correia Borges e Paulo Pontes (HOLANDA *et al.*, 1956a, b).

²¹⁹ Neste documento, expresso na Revista do Ensino, sempre são usados os termos femininos como “professora e alunas” (HOLANDA *et al.*, 1956a, b).

ameaça à sociedade e, morto, seria um **capital perdido**. Segundo esse autor, é nesse sentido que surge a função da higiene na valorização do material humano, tornando o homem uma **célula útil** e em condições de contribuir no **aperfeiçoamento da humanidade**. “Ella é o estudo das relações do homem com o mundo exterior e dos meios de promover, por seu intermédio, a viabilidade do indivíduo e da espécie.” (ARNOUL *apud* OLIVEIRA, 1954, p. 25).

Numa visão econômica, isto tinha tanto o sentido de multiplicação da população necessária ao desenvolvimento do Brasil, quanto da produtividade dos trabalhadores. Quanto mais população, mais braços para o trabalho; e quanto mais saúde, mais braços fortes e produtivos. Além do valor econômico, a saúde era apresentada também como um valor moral, resultante da confiança que a pessoa inspiraria em razão de sua saúde, robustez e energia.

Apesar da importância da higiene, Hélio Gomes²²⁰ (1940) apresenta as objeções que sobre ela fizeram Spencer, Malthus e Carrel. Spencer e Carrel apontaram os males causados pela higiene na seleção da espécie. Para Spencer (*apud* GOMES, 1940), ao impedir os débeis, fracos e raquíticos de morrer, a higiene estaria fazendo uma seleção às avessas, contribuindo para a permanência e a vida de seres nocivos à espécie. Para Carrel (*apud* GOMES, 1940), a higiene, ao permitir a sobrevivência dos fracos, estaria impedindo a seleção natural, o que seria desastroso para a raça humana. A intenção de Hélio Gomes (1940) ao apresentar essas críticas é de refutá-las com o argumento de que a função da higiene seria justamente impedir o nascimento de débeis, fracos e raquíticos. Para Malthus (*apud* GOMES, 1940), os males da higiene estariam nos perigos do rápido crescimento demográfico e na razão inversa do crescimento dos meios de subsistência. Nesse sentido, pregava a continência e o casamento tardio. A tese de Malthus também foi refutada pelo autor ao afirmar que as coisas não se passavam assim, ou seja, a população humana cresceria em número, mas, igualmente também cresceriam os meios de sua subsistência (*apud* GOMES, 1940).

Enquanto a Medicina lutava contra a morte, a Higiene lutava pela vida, defendendo a pessoa sã, atuando na prevenção e extermínio prévio da doença. Por isso, ela é entendida como uma ciência superior, sem medida, em relação a qualquer outra ciência humana. De acordo com esse entendimento, afirma Oliveira: “a sua projeção no mundo das atividades modernas criou o pressuposto de que ‘o grau de civilização de um país se mede, atualmente, pela perfeição de sua higiene’.” (OLIVEIRA, 1954, p. 24). Mais uma vez, ser

²²⁰ Escreveu o livro *Noções de Higiene*: para o curso complementar e o concurso de habilitação às Faculdades de Direito.

civilizado está relacionado com a higienização do físico, da moral e do intelecto. Abrange também a responsabilidade perante a saúde pública, a assistência social, os serviços de saúde, a formação higiênica individual e coletiva. Em suma, ser civilizado estaria proporcionalmente ligado à consciência sanitária do povo, formada pela conservação da higiene pessoal e pela defesa da comunidade.

Diante da exposição da importância da higiene e de seu amplo alcance, seria possível entender que todos os pontos da vida humana estariam em contato com ela. O professor precisava compreender a importância de seu papel na difusão da higiene escolar e na educação sanitária. Este profissional deveria ter a consciência de que nessa jornada em prol da saúde pública, era preciso cooperação entre diversos órgãos de saúde e escola. Além disso, precisava compreender os métodos que poderiam contribuir socialmente na educação sanitária, ter noção da época ideal de formação de hábitos e condutas higiênicas, ter ciência da organização sanitária do Estado e como a escola poderia cooperar e procurar despertar o interesse da família, nesse trabalho desenvolvido pela escola. Era importante que o professor soubesse que ela não se formaria, independentemente, de outras disciplinas, mas em conjunto com diversos outros ramos do conhecimento: Bacteriologia, Química, Física, Parasitologia, Economia Política, Sociologia, Legislação, Matemática, Geografia, Hidrografia, Religião etc. Por isso, um dos objetivos do programa era que o estudante aprendesse usar as experiências das matérias correlatas em prol da educação sanitária.

A higiene deveria ser compreendida como ação social, vinculada as outras disciplinas, ao desenvolvimento de projetos, à compreensão da organização sanitária e à relação com outras instituições de saúde. A educação sanitária deveria ser feita a partir de procedimentos de rotina, situações provocadas e métodos de projetos. Os projetos a serem criados e incentivados pela professora e pela escola como os Clubes de Saúde, as visitas a unidades sanitárias, a confecção de cartazes, a promoção de dramatizações acerca do valor da saúde e os hábitos de higiene, eram enfatizados pelos manuais e pelos discursos veiculados na *Revista do Ensino*, no *Diário Oficial de Minas Gerais* e na Rádio Inconfidência (PORTUGAL, 1947)²²¹.

Para dar conta dessa gama e variedade de possibilidades, meios e métodos de educação sanitária, era preciso que a matéria HPES envolvesse também outras disciplinas, como Metodologia e Prática do Ensino Primário (SÁ, 1963). A higiene escolar e a educação

²²¹ PORTUGAL, Henrique Furtado. *Atividades de um ano da Divisão de Demografia e Educação Sanitária*. Belo Horizonte: Rádio Inconfidência, 17 ago. 1947. Palestra. Acervo da Família Portugal. p. 1-6. Não publicado.

sanitária deveriam ser também realizadas em forma de projetos que despertassem o interesse, envolvessem os alunos na resolução de problemas, como por exemplo: de saneamento que a escola apresentasse, de solo, de localização, de água, de habitação, de prédio escolar, de resíduos e de dejetos da escola. Para fazer esses projetos, seria necessário compreender a importância e os aspectos higiênicos que envolviam esses fatores de saneamento.

Em meio a esses projetos destaca-se o Pelotão de Saúde, como o que havia sido criado por Carlos Sá, em 1924, no Estado do Rio de Janeiro (SÁ, 1963). Os pelotões deveriam ser formados por um grupo de crianças homogêneas física e mentalmente. Inicialmente, essas crianças deveriam se submeter a exame médico e dentário, com anotação de todos os pontos relacionados à sua saúde, defeitos físicos, doenças, hábitos a serem adquiridos etc. Haveria regras a ser seguidas, promoções, rebaixamento, deveres a ser cumpridos. A proposta era que se formassem times com aqueles que falhassem nas tarefas e nos deveres do pelotão, para conquista de um determinado objetivo, como por exemplo, os *teams* dos dentes ou das verduras. Haveria ainda os Clubes de Saúde que se destinavam a cuidar não apenas dos próprios hábitos, mas se empenhariam em diversas outras atividades sobre saúde da comunidade. As outras organizações sanitárias seriam A Liga das Mãeszinhas, Bandeirantes da Saúde, Escoteiros, Cruz Vermelha Escolar. Carlos Sá (1963) sugere ainda outras atividades para escolares como: campanhas sanitárias, exposições, museus, concursos e campeonatos.

Tendo em vista a importância dos métodos e dos meios, a partir dos quais deveria ser tratada a higiene na escola, a cadeira HPES foi estruturada de modo a contemplar todas as fases de evolução e de vida do ser humano. Ela abarcaria a Higiene do meio (Higiene do solo, Higiene da água, Higiene do ar), a Higiene individual (Higiene da espécie, Higiene infantil, Higiene escolar, Higiene profissional) e a Higiene coletiva (Higiene urbana, Higiene rural, Higiene profilática). Abranger toda essa dimensão foi a pretensão dessa cadeira no Ensino Normal, enfocando todos os temas da vida humana, desde o período anterior ao nascimento do indivíduo, até sua morte (HOLANDA *et al.*, 1956a, b).

Segundo os professores e alunos que fizeram a revisão do programa da cadeira, em 1955 (HOLANDA *et al.*, 1956a, b), a disciplina Higiene e Puericultura deveria servir para que as professoras desenvolvessem, nos alunos da escola primária, conhecimentos sobre higiene introduzindo hábitos saudáveis, com o objetivo de que eles participassem da defesa de sua própria saúde e da comunidade em que viviam. A introdução das noções de higiene e puericultura no primário seria uma excelente oportunidade para este propósito. Os autores enfatizaram, no programa, a educação sanitária na formação da normalista, argumentando que

os cursos de formação normal, até então, não preparavam adequadamente as professoras, para fazerem de sua atividade docente um instrumento de educação sanitária²²².

Conforme se percebe nos programas do Curso de Férias e nos programas da disciplina Higiene Escolar e Educação Sanitária, de 1955, procurava-se formar docentes, os quais atuassem como auxiliares na luta a favor da saúde pública e contra as doenças, que precisavam ser combatidas no Estado, através do asseio, da imunização, dos cuidados com o corpo, com a habitação, com o saneamento de modo geral e com os costumes²²³. Esta atitude é apresentada como uma missão, um objetivo primeiro na ação docente, que, além de ministrar a educação sanitária, deveria incutir hábitos sadios em seus alunos, assim como, levá-los a assumir posturas e atitudes adequadas frente aos vários aspectos e modalidades dos problemas de saúde.

Outra preocupação que merece ser notada é “a preparação adequada das futuras professoras e futuras mães” (HOLANDA *et al.*, 1956b, p. 30). Em todo este programa, não há referência ao aluno normalista e nem ao professor de Ensino Primário; a referência é sempre à mulher como mãe e como professora. Isto se torna ainda mais contundente, quando, na descrição dos objetivos, fica claro que o programa não visava apenas à ação da professora,

²²² Em relação à higiene escolar, o objetivo principal seria a formação de bons hábitos por meio da instrução e educação, de acordo com os preceitos de saúde (HOLANDA *et al.*, 1956a, b). A normalista deveria compreender que a higiene escolar tinha por objetivo defender e aperfeiçoar a saúde da criança na escola. Para isto, ela deveria, primeiramente, conhecer o escolar de acordo com suas características morfológicas, fisiológicas e psíquicas. De posse desse conhecimento, ela poderia criar condições para que o educando tivesse desenvolvimento físico e mental sadios dentro da escola. Nesse sentido, a saúde deveria ser encarada como um dos objetivos fundamentais da escola. Faria parte desse programa de saúde: a confecção e preenchimento de fichas de saúde, o estudo do índice de saúde dos alunos, a verificação das condições dos índices de melhora da saúde dos alunos, o zelo para que eles se submetessem ao exame médico e dentário semestral, a **correção de defeitos**, o assegurar de um ambiente escolar sadio, o zelar por um regime alimentar adequado, o cuidar de espaços adequados de recreação, a vacinação, a educação física. Para assegurar esse programa, a professora deveria estudar as causas das doenças dos escolares, os fatores mecânicos, químicos e biológicos que provocariam doenças, assim como deveriam compreender os conceitos de infecção, a infestação e a intoxicação e a ação dos micróbios e parasitos. No tocante à correção de anormalidades, seria necessário aprender as técnicas de medição da acuidade visual e auditiva e da prevenção de defeitos físicos que incluíam: deficiências visuais e auditivas, postura defeituosa, obstáculos à respiração, desvio de nutrição, defeitos do esqueleto. Caberia ainda à higiene escolar a pesquisa sobre anomalias respiratórias e organização de um plano para corrigi-las, com a colaboração dos pais e instituições de saúde. Um princípio fundamental seria a valorização da cooperação da sociedade para com a escola, reconhecendo o valor da associação de pais, professores e unidades sanitárias. A saúde deveria ser uma preocupação constante, com o objetivo de manter, evitar doenças e, principalmente, criar hábitos sadios e duradouros.

²²³ A atividade docente deveria ser vista como instrumento em prol do sanitarismo. Nos planos do Curso de Férias dos professores Henrique Furtado Portugal e Marino Mendes Campos, foi possível identificarmos, como complementação ao programa, o tratamento de conteúdos de epidemiologia e de profilaxia da tuberculose, da esquistossomose e da lepra. Há também um documento sobre a realização de um curso, realizado no Curso de Férias, na década de 50, somente sobre esquistossomose, no qual estão relacionadas a principais regiões do Estado de Minas Gerais com maior incidência dessa doença (CAMPOS, 1955; PORTUGAL, 1955).

mas da mulher como mãe. Além de ressaltar que o Curso Normal serviria para formar professores primários e para preparar para o exercício de ser mãe, reforçava também a ausência do homem nesta modalidade de ensino, ou a preferência pelas mulheres no Curso Normal, ao usar sempre no gênero feminino qualquer referência ao exercício da profissão docente.

A eugenia era objeto de estudo da Higiene e Puericultura, disciplina voltada para o entendimento dos cuidados infantis para desenvolvimento, defesa e preservação da saúde do recém-nascido e do pré-escolar, dos cuidados anteriores à concepção, dos cuidados pré-natais e primeiros socorros. Ao tratar dos riscos de degenerescência, esse programa reforçava uma preocupação eugenista. De modo geral, entre 1946 e 1963, a cadeira HPES compreendia as seguintes seções: higiene do escolar e educação sanitária, do recém-nascido e infantil, higiene pré-concepcional, pré-natal e pós-natal, saneamento, higiene individual, epidemiologia e profilaxia. Com base nestes tópicos e objetivos, o programa da cadeira foi reformulado e contemplou os conteúdos, expostos no QUADRO 25. Faziam parte do programa visitas às instituições de assistência à maternidade e de assistência à infância, assim como, a apresentação do programa de puericultura para o Curso Primário, com o desenvolvimento de um tema escolhido e estudos sobre o significado da semana da criança.

Neste programa consta, detalhadamente, como cada unidade deveria ser trabalhada e também a bibliografia indicada para o trabalho de cada conteúdo descrito no QUADRO 25. Foram indicados 46 livros (HOLANDA *et al.*, 1956a, b), de acordo com cada unidade a ser trabalhada. Nem todas essas obras foram escritas para o uso escolar (QUADRO 26). Pois nessa relação, há cartilhas, compêndios, livros de orientação geral e/ou divulgação da ciência, livros escritos ou encomendados pelo Estado.

Ao depararmos com essa quantidade de livros para o trabalho da disciplina, faz-se necessário colocar em questão, se as escolas normais disponibilizavam de toda essa bibliografia. Acreditamos que não era essa a realidade das escolas normais, principalmente se levarmos em conta a péssima situação do magistério nos anos anteriores²²⁴. No entanto, temos que lembrar que a reformulação desse programa aconteceu no IEMG, instituição que possuía um acervo enorme de livros, a qual, provavelmente, disponibilizava dessa bibliografia. De todo modo, seria importante compreender quais foram as ações que o Estado realizou para que as escolas adquirissem livros e material que dessem aos professores acesso ao conteúdo que a cadeira contemplava – não apenas essa, mas todas as outras cadeiras.

²²⁴ Sobre essa questão Cf. Capítulo 3 deste trabalho.

QUADRO 25
Conteúdos da cadeira HPES em 1955

PROGRAMA DE HIGIENE E EDUCAÇÃO SANITÁRIA	PROGRAMA DE HIGIENE E PUERICULTURA
1ª unidade: Introdução	1ª unidade: Introdução
2ª Unidade: Agravos à saúde O escolar – características. Sinais de saúde. Doenças e suas causas. Serviços médicos e dentários na escola – sua função educativa. Correção de anormalidades.	Puericultura: conceito, divisões, infância e seus períodos. Importância e oportunidade de seu estudo no curso de formação.
3ª Unidade: Saneamento O solo; importância higiênica. Saneamento natural e artificial do solo. Terreno da escola. Água; importância. Água potável. Depuração natural e artificial. O problema da água na escola. Habitação; importância higiênica. Problemas de construção. Problemas de utilização. O prédio escolar; a sala de aula. Dependências da escola. Resíduos e dejetos da escola.	2ª unidade: Higiene Pré-Concepcional Higiene pré-concepcional. Preparação para o matrimônio (física, moral, psíquica e cultural). Concepção eugênica. Doenças venéreas e exame pré-nupcial. Higiene mental no matrimônio.
4ª Unidade: Higiene Individual Importância dos cuidados de asseio pessoal. Higiene da menstruação. O vestuário e o calçado. Higiene do trabalho do escolar. Exercícios físicos. Educação Física e sua aplicação às diversas idades e condições de vida. Alimentação. Conflitos psicológicos de adaptação à comunidade e afirmação pessoal. Higiene mental e educação sexual do escolar e do adolescente. Higiene profissional do professor.	3ª unidade: Higiene Pré-Natal Evolução normal da gestação. Higiene e regime da gestante; higiene mental na gestação. Alimentação – princípios gerais. Leis de Escudero; valor nutritivo dos alimentos. Carências. Necessidades alimentares da gestante. Erros e crendices. A gestação anormal. Causas, efeitos e prevenção. Mortalidade materna e suas causas.
5ª Unidade: Epidemiologia e profilaxia Conceito de epidemiologia e profilaxia. Transmissão direta e indireta das doenças. Os elementos da cadeia epidemiológica. Medidas gerais de profilaxia. Profilaxia das principais doenças transmissíveis. Profilaxia de outras doenças transmissíveis na região.	4ª unidade: Higiene Infantil Características morfológicas e fisiológicas do recém-nascido a termo. Cuidados a prestar à criança; imediatos e mediatos. Aleitamentos: natural, artificial e misto. Desmame. Obstáculos e contra-indicações ao aleitamento natural originários da nutriz e do lactante. O problema da ama de leite. Higiene e regime da nutriz; higiene mental. Imunizações. Desenvolvimento somático e psicosensorial do infante; higiene mental. Mortalidade infantil; causas e prevenção.
	5ª unidade: Higiene do Pré-Escolar Conceito caracteres gerais. Desenvolvimento físico e mental e social do pré-escolar. Métodos aconselháveis de educação. Erros a serem evitados. Recalques e desajustamento. Formação de hábitos sanitários. Alimentação do pré-escolar. Tipos de merenda.
	6ª unidade: Primeiros socorros Ocorrências e acidentes mais comuns no lar e na escola. Cuidados a prestar em cada caso e suas limitações. Material para o socorro de urgência. Ordens permanentes.

Fonte: HOLANDA et al., 1956a, b.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 26
Relação de livros indicados para a cadeira HPES

Título da obra	Autor
... E agora mamãe?.....	Walter Teles
A saúde do espírito.....	Arthur Ramos
Alimentação do escolar.....	Dante Costa
Alimentos: nutrição e saúde.....	E. V. MacCollum e J. E. Becker
Almas infantis.....	Danilo Perestelo
Bases da alimentação racional.....	Dante Costa
Caçadores de micróbios.....	Paulo de Kruif
Cartilha da maternidade.....	Clóvis Correia da Costa
Compêndio de enfermagem.....	Pedro Luis Osório
Compêndio de higiene.....	João de Barros Barreto
Criança problema: a higiene mental na escola primária.....	Arthur Ramos
Educação Sanitária.....	Aristides Ricardo
Educação sexual.....	Pe. Álvaro Negromonte
Encíclica “Arcanum Divinae Sapientiae”.....	Leão XIII
Encíclica “Divini Illius Magistri”.....	Pio XI
Faça seu filho feliz.....	Fernando Magalhães
Higiene da primeira infância.....	Pedro de Alcântara
Higiene e educação da saúde.....	Carlos Sá
Higiene e Educação da Saúde.....	J. Feliz Liceaga
Higiene e puericultura.....	Valdemar de Oliveira
Higiene mental.....	Mário Yahn
Higiene mental.....	Plínio Olinto
Jornada Brasileira de Pediatria e Puericultura (1948).....	...
Lecciones de higiene escolar.....	A. M. Aguayo
Manual de primeiros auxílios.....	Luis L. Boffi
Metodologia do ensino primário.....	Theobaldo Miranda Santos
Noções de biologia aplicada à educação.....	Aristides Ricardo
Noções de higiene e medicina social.....	Hélio Gomes
Noções de higiene escolar.....	Aristides Ricardo
Noções de prática de ensino.....	Theobaldo Miranda Santos
Noções de psicologia educacional.....	Teobaldo Miranda Santos
Noções gerais de higiene mental das crianças.....	Durval Marcondes
O desenvolvimento mental da criança.....	Charlotte Buhler
O livro das mães.....	D. N. C.
O médico como educador.....	Czerny
O método de projeto aplicado à educação sanitária.....	Juracy Silveira
Prática sanitária rural.....	Harry S. Mustard
Psicologia da criança.....	Paulo Gretelha Sobrinho
Puericultura.....	F. Escardó
Puericultura.....	Hugo Fortes
Puericultura.....	Martagão Gesteira
Sei como criar e educar meu filho.....	Clóvis S. e Fernando G. Magalhães
Saneamento urbano e rural.....	Harry S. Mustard
Socorros de urgência.....	José Maria Figueiró
Tratado de nutrição.....	Dante Costa

Fonte: HOLANDA *et al.*, 1956a, b.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Conforme procuramos mostrar anteriormente, uma das formas de possibilitar esse acesso ao conteúdo e às diretrizes gerais da cadeira a ser seguida, foram os Cursos de Férias

para aperfeiçoamento docente²²⁵, no final da década de 40 e na década de 50, do século XX, o que atingiu boa parte do professorado mineiro encarregado da docência dessas disciplinas nas escolas normais. Outra forma de acesso ao conteúdo, ocorreu através dos manuais de ensino que traziam toda a matéria a ser desenvolvida. Constituíam-se de um material mais simples e que contemplava todo o conteúdo a ser ministrado, diferentemente dos livros apresentados no TAB. 5, que eram mais específicos.

TABELA 5

Dados de circulação de manuais didáticos de Higiene e Puericultura no Instituto de Educação de Minas Gerais

Título	Autor	registra-dos nas fichas encon-	Edição	Ano das Publicações	Encon-tradas nas fichas	Data de aquisição/recebimento pelo IEMG	Nº. De registro das obras existentes	Registro das datas finais de empréstimo ²²⁶
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	7ª	1954	1956	3722	1969	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3714	1967/1969	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3700	1967/1969/1970	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3706	1968/1969/	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3709	1968/1969/1981	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3717	1967/1969/1987	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3713	1967/1969/1976/1987	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3704	1969	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	8ª	1955	1956	3702	1967/1969/1987	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	14ª	1960	1961	18710	1979/1981/1985/1988	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	1	14ª	1960	1961	18713	1987	
Higiene e Puericultura	Valdemar de Oliveira	17	7ª 8ª 14ª	1954 1955 1960	...	...	...	
Higiene e Puericultura: para os colégios normais	Coelho e Portugal	1	3ª	1970	1971	29934	1980/1981/1983/1986 /1989/1990/1991/ 1995/1997/2002	
Higiene e Puericultura: para os colégios normais	Coelho e Portugal	1	3ª	1970	1970	29072	1970/1978/1995/1996	
Higiene e Puericultura: para os colégios normais	Coelho e Portugal	1	3ª	1970	1970	29605	1970/1978/1995/1996 /2002	
Higiene e Puericultura: para os colégios normais	Coelho e Portugal	1	...	1967	...	...	...	
Higiene e Puericultura: para os colégios normais	Coelho e Portugal	23	...	1970/ 1967	...	...	...	

Fonte: COELHO; PORTUGAL, 1970b; IEMG, 1968-1970, 1976, 1985, 1988, 1990, 1994-1997, 1999-2000, 2005; OLIVEIRA, 1954, 1955b, 1960.

²²⁵ Cf. item 3.3 do Capítulo 3 deste trabalho.

²²⁶ As fichas existentes nos livros correspondem apenas ao período relativo à utilização dos manuais, no final da década de 1960, pois as fichas eram sempre renovadas devido ao formato de empréstimo (anotação da data nas fichas), necessitavam renovação.

Não existia manual que tratasse apenas da higiene e educação sanitária. Os manuais que existiam eram denominados Higiene e Puericultura e contemplavam toda a matéria que precisava ser lecionada na cadeira. No Instituto de Educação de Minas Gerais encontramos os manuais de Higiene e Puericultura, escritos por José G. P. Coelho e Henrique Furtado Portugal e o manual escrito por Valdemar de Oliveira. Esses manuais constituíram uma forma dos demais professores das escolas normais terem acesso ao conteúdo e seguirem as diretrizes traçadas para a cadeira HPES.

O manual *Higiene e Puericultura* do professor Valdemar de Oliveira (1954, 1955b)²²⁷ foi elaborado, considerando os programas dos Estados de Pernambuco, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia e Rio Grande do Sul. Nesse período, esse era o único manual que contemplava todo o programa das disciplinas de Higiene, Educação Sanitária e Puericultura. A parte de puericultura desse manual foi inspirada no livro *Puericultura* de Martagão Gesteira (1945), professor de Medicina da Faculdade da Bahia e autor de um dos livros indicados para a cadeira HPES do Instituto mineiro. O programa de higiene e puericultura do manual de Valdemar de Oliveira (1954, 1955b) também foi influenciado pelo programa de puericultura desenvolvido pelo professor Delorme de Carvalho Neves, professor regente da cadeira no IEMG, até 1948 (FERNA, 2007). Pelo número de fichas existentes na Biblioteca do IEMG é possível supor que este manual foi uma das grandes referências usadas nessa instituição, principalmente, pelo fato de trazer em seu conteúdo o programa construído por Delorme de Carvalho, regente da cadeira do IEMG, que conferiu um *status* especial ao livro, referendando sua circulação em Minas Gerais.

O manual dos professores José G. P. Coelho e Henrique Furtado Portugal teve a sua primeira edição publicada em 1966 (COELHO, 1966)²²⁸. Esse livro também foi muito influenciado pelo livro de *Puericultura* de Martagão Gesteira (1945), no entanto, além dos assuntos tratados sobre puericultura e higiene, esse livro trazia questões referentes à epidemiologia, medidas contra doenças transmissíveis e organização sanitária local, federal e mundial. Nesse momento a cadeira já havia sido transformada em Biologia Educacional e Higiene (MINAS GERAIS, 1964a, b). No entanto, observando a TAB. 5, podemos perceber

²²⁷ Valdemar de Oliveira era formado em Medicina, mas abandonou a carreira para dedicar-se ao magistério, atuando nos maiores colégios do Recife, na Escola Normal e nas Faculdades Federal de Filosofia e de Filosofia do Recife. Além da atuação no magistério, colaborou com artigos publicados no *Jornal do Recife* e *Jornal do Comércio*, publicou livros na área do teatro (dirigiu o Teatro Santa Isabel) e memórias. Foi membro da Academia Pernambucana de Letras, da Academia de Medicina, do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano e do Conselho Estadual de Cultura (GASPAR, 2010).

²²⁸ Essa informação foi retirada do livro *Elementos de Biologia*, escrito por José Guerra Pinto Coelho. Consta na contracapa, que esse livro, *Higiene e Puericultura*, em 1966, estava no prelo.

que ele também foi um dos manuais em grande número na instituição. Somente em 1969, foram vendidos 1.600 livros (EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES, 1969). Além do mais, ele foi escrito pelo professor da cadeira da disciplina do IEMG.

Em 1970, a 3ª edição da obra *Higiene e Puericultura* foi publicada, paralelamente, à 9ª edição da obra *Biologia Geral Higiene e Puericultura* (COELHO; PORTUGAL, 1970a, b). O conteúdo sobre Higiene e Puericultura era o mesmo nos dois títulos, o qual, porém, foi acrescido dos conteúdos de Biologia que antes eram publicados no manual *Biologia Educacional* e sobre o qual tratamos no capítulo anterior. Essa mudança de nomenclatura de títulos e agrupamento de conteúdos em uma obra única significa que esses autores e a editora estavam se adequando ao mercado de vendas de livros didáticos, uma vez que, a partir de 1963, as três disciplinas – Biologia Educacional, Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária – passaram a formar uma única cadeira e disciplina intitulada Biologia Educacional e Higiene (MINAS GERAIS, 1964a, b).

O professor Portugal registra que essa mudança acontecera sem a devida participação dos professores do IEMG, instituição considerada modelo de Ensino Normal no Estado. Isso foi um grande desgosto para o professor Portugal, que não deixou de registrar sua insatisfação, principalmente, por causa da retirada da palavra Puericultura da denominação da disciplina.

Por ser médico, por ser médico sanitaria da Secretaria de Saúde e Assistência de Minas, exercendo cargos de chefias de Unidade Sanitária, de serviço, de departamento e até o cargo de Secretário, e por ser acompanhante de toda a evolução das pregações de normas sobre higiene, puericultura e educação sanitária, através de Congressos, Jornadas, semanas, regionais, nacionais e internacionais, não posso concordar com a eliminação da palavra-Puericultura – no título de uma cadeira e com a colocação do nome – Higiene – como apêndice de uma cadeira, ainda que esta cadeira tenha, como tem o dignificante nome de Biologia Educacional. Numa época em que, dentro do próprio Estado de Minas, nos órgãos de seu Governo e sua Secretaria de Saúde e Assistência – e com apoio pleno da própria Secretaria da Educação – na Escola de Saúde Pública passe a funcionar em Belo Horizonte e Juiz de Fora o Curso de Coordenadora Escolar de Saúde (antes Supervisoras Sanitárias), como limitar o ensino de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária num Curso de Formação de Professores Primários? Também para a execução do programa vigente de curso primário em Minas, como vai ensinar educação sanitária e Puericultura, quem não se atualizou em lições e nem se orientou no sentido da importância do assunto? Por isso é que continua gente de certo nível falando e até escrevendo que o “papo” é doença de Chagas, que a geração espontânea continua vigente, que a oftalmia purulenta dos recém-nascidos é “golpe de vento”. Não se falando as gastro-enterites que vão enchendo os cemitérios... (PORTUGAL, 1962, p. 02)²²⁹.

²²⁹ PORTUGAL, Henrique Furtado. *Pedagógicos*. Belo Horizonte, 1962. p. 1-3. Não publicado. Acervo da Família Portugal.



FIGURA 4 - Professor Henrique Furtado Portugal e turma de alunas do Curso de Formação de professores do IEMG.
Fonte: PROFESSOR... [1962?].

No período que aconteceu essa modificação no Ensino Normal, o professor Portugal, juntamente com os professores Armando Ribeiro dos Santos, Maria do Carmo Malheiros Fiuza, Maria Luíza Bandeira de Mello, Marino Mendes Campos e José G. Pinto Coelho (consultor) foram convidados para organizar os conteúdos da cadeira Biologia Educacional e Higiene (MINAS GERAIS, 1964b), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Porém, não foram ouvidos em relação à mudança de agrupamento de cadeiras e outras mudanças que ocorreram, em decorrência do ajustamento do Ensino Normal a essa Lei.

Segundo Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não trouxe grandes modificações na estruturação dos cursos normais, apenas registrou-se com essa lei a equivalência de todos os cursos do ensino médio, descentralização administrativa e flexibilidade curricular. Coube aos Conselhos Estaduais de Educação ajustar o curso normal à nova Lei, os quais se limitaram, basicamente, às alterações curriculares.

A partir das mudanças que ocorreram nesse ensino houve uma sinalização para uma descaracterização do Curso Normal em relação à prática profissional do futuro professor. Em cumprimento aos dispositivos da LDB para formação do núcleo curricular comum, como obrigatórios a todos os cursos de nível médio, voltaram a ser introduzidas no currículo disciplinas de formação geral (TANURI, 2000). Além do mais, como mostra Tanuri (2000), com a flexibilidade dada aos Conselhos Estaduais ao que diz respeito à fixação de disciplinas complementares e optativas, houve um crescimento de disciplinas voltadas à formação técnico-pedagógica. Apesar dessa inclusão, continuou a haver um distanciamento entre a realidade social e a educacional, “[...] resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes.” (TANURI, 2000, p. 79). Some-se a isso, uma preocupação direcionada aos processos internos da escola, relativos à eficiência e produtividade, ao desinteresse dos egressos pelo exercício do magistério primário, à falta de preparo do professor da escola normal e à perda de relevância dos cursos normais no contexto dos institutos de educação (TANURI, 2000).

Em Minas Gerais, essa descaracterização do curso de formação de professores veio a concretizar-se mais efetivamente com a reforma implementada pelo Conselho Estadual de Educação, em 1970. De acordo com a Resolução n. 121, de 23 de outubro de 1970, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989), havia ocorrido, desde 1963, um grande esvaziamento dos cursos normais, o que precisava, urgentemente, ser reorganizado sob pena de haver um grande *déficit* de professores primários. O principal

motivo do esvaziamento dos cursos normais deveu-se a ausência de disciplinas exigidas, com a introdução de um vestibular único na sistemática de seleção para ingresso na universidade. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989), para evitar o esvaziamento dos cursos normais e, considerando que o Curso Normal era considerado um dos ramos do ensino médio, resolveu que o Curso Colegial Normal deveria ser ministrado a partir de um tronco comum com o colegial secundário. Assim, os colégios normais passaram a ter o currículo dos dois primeiros anos organizados tal qual o currículo do colegial secundário, sendo facultada a substituição de uma ou duas disciplinas optativas por outras de cunho pedagógico. Através da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), o Ensino Normal foi transformado em uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau (Habilitação Específica para o Magistério), com adoção de esquema progressivo de formação de professores para atuação no ensino (TANURI, 2000).

Assim, percebe-se que, desde o início da década de 60, do século XX, havia começado um processo de mudança significativa no Curso Normal. Especificamente, em relação ao espaço que a educação para a saúde ocupava no currículo, percebe-se que as mudanças educacionais sinalizavam para uma diminuição considerável da influência dos médicos na área educacional. Mudança esta, sinalizada pela nomenclatura que a disciplina passou a ter, o que já era um indício de que o foco prioritário da formação normal, na área biológica não seria mais na área da educação sanitária, higiene ou puericultura (MINAS GERAIS, 1964a, b).

A mudança na denominação da disciplina refletiu-se também na reorganização dos conteúdos a serem ministrados na cadeira, sendo conteúdos de Biologia ministrados em todo o primeiro ano e em 70% do ensino do segundo ano (MINAS GERAIS, 1964a, b). Conteúdos sobre Puericultura e Educação Sanitária continuaram como parte do programa, mas de forma reduzida: 30% no segundo e em todo o terceiro ano do curso. Ou seja, houve uma redução de 70% nos conteúdos sobre sanitarismo e puericultura no currículo do magistério primário, com aumento significativo de conteúdos da Biologia Geral, os quais a disciplina passou assumir na cadeira de 1963 em diante.

Em diversos documentos do Instituto de Educação, encontramos apenas a denominação Biologia e Higiene no que se refere à disciplina, sem a denominação Educacional, que apesar de ser obrigatória, muitas vezes, era esquecida. Contudo, conforme mostramos no capítulo anterior, os professores Coelho e Portugal (1970a) deram uma ênfase maior à educação sanitária e à puericultura no manual *Biologia Geral – Higiene e Puericultura* que publicaram, com o objetivo de ser adotado para o direcionamento dessa

cadeira, o contrário do que era previsto pelo programa oficial. Como foi o professor Portugal que ministrou essa cadeira no IEMG, até início da década de 70, do século XX, entendemos que a mesma ênfase direcionada em seu manual, foi também implementada no direcionamento da cadeira na instituição. Nessa disciplina, a Eugenia não era descrita como conteúdo a ser ministrado (MINAS GERAIS, 1964a, b), mas continuou a fazer parte dos livros publicados pelos professores Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b, 1970a), após esse período, e no manual de Alencar Barros ([197-]) que surge nesse período²³⁰.

De todo modo, podemos dizer que, de 1946 a 1970, a estruturação da cadeira e as diretrizes gerais que deveriam ser adotadas em todo o Estado foram responsabilidade dos professores titulares da cadeira no IEMG, com a participação de professores convidados que já haviam ministrado aulas nessa instituição, ou professores da área de instituições renomadas de Belo Horizonte. Esses professores do Instituto e os professores convidados ministravam os cursos de férias (momento direcionado para aperfeiçoamento, discussão e estudo das diretrizes gerais de todas as disciplinas), aplicavam exames de seleção docente e ministravam aulas no Instituto, que era considerado escola modelo para as demais escolas do estado mineiro. Esses professores foram fundamentais para a configuração dessa cadeira no Estado, ao longo do período em análise, sobretudo o professor Portugal, que foi titular da cadeira nas décadas de 50 e 60, do século XX e juntamente com o professor Coelho publicou diversos manuais de ensino da disciplina (COELHO; PORTUGAL, 1970a, b).

Além dos livros de Valdemar de Oliveira, J. G. P. Coelho e H. F. Portugal, selecionados para análise, em decorrência da grande circulação que obtiveram no IEMG, os professores contaram, fundamentalmente, com outros livros didáticos como ferramenta de ensino-aprendizagem e para suporte de elaboração do eixo norteador da matéria. Além desses professores construírem seu próprio material, como foi o caso da professora Fiuza e do professor Portugal, eles também utilizaram uma vasta bibliografia para suporte de ensino. Esses livros fundamentaram a enorme variedade de temas contemplados pela cadeira, como higiene mental, escolar, pré-natal, eugenia, pré-concepcional, educação sanitária, epidemia e profilaxia, doenças escolares etc. Portanto, para contemplar essa amplitude, os livros usados como indicação para a cadeira exerceram um papel determinante na organização disciplinar (QUADRO 26).

Dentre os livros acima citados, selecionamos aqueles direcionados para a disciplina Higiene e Puericultura e, dentre esses, foram selecionados aqueles que traziam

²³⁰ Veja comentário acerca desse manual no Capítulo 4.

conteúdos relativos à formação de uma concepção eugênica e/ou estabeleci- am, a partir da composição entre texto escrito e imagens, uma concepção sobre a questão racial, questão essa, diretamente, relacionada à ciência eugênica (QUADRO 27).

QUADRO 27
Livros indicados para a cadeira HPES usados na pesquisa

Título	Autor	Edição utilizada ²³¹	Ano Ed.	Tema focado
A saúde do espírito.....	Artur Ramos.	...	1944	Higiene mental
Livro das mães.....	J. Freire Vasconcelos; Carlos Augusto Lopes	3ª	1957	Puericultura
Almas Infantis.....	Danilo Perestelo	4ª	1950	Higiene mental
Faça seu filho feliz.....	Fernando de Magalhães	2ª	1951	Higiene mental
Faça seu filho feliz.....	Fernando de Magalhães	3ª	1962	Higiene mental
Puericultura.....	Hugo Fortes	5ª	1955	Puericultura
Higiene mental Higiene Mental.....	Mário Yahn	...	1955	Higiene mental
Puericultura.....	Martagão Gesteira	2ª	1945	Puericultura
Educação sexual para pais e filhos..	Padre Álvaro Negromonte	8ª	1944	Higiene mental
Higiene da primeira infância.....	Pedro de Alcântara	2ª	1945	Puericultura
Higiene e puericultura.....	Valdemar de Oliveira	7ª	1954	Puericultura e higiene
Higiene e puericultura.....	Valdemar de Oliveira	8ª	1955	Puericultura e higiene
Higiene e puericultura.....	Valdemar de Oliveira	30ª	s/d	Puericultura e higiene
...E agora mamãe?.....	Walter Teles	...	s/d	Puericultura

Fonte: HOLANDA *et al.*, 1956a, p. 29-65.

Dos livros acima citados, destacam-se os livros escritos por Martagão Gesteira (1945) e Valdemar de Oliveira (1954), pela quantidade de vezes que foram citados para desenvolvimento dos temas. O primeiro, para o trabalho de sete unidades e o segundo para o trabalho de quatro unidades da disciplina.

Martagão Gesteira exerceu grande influência nos autores brasileiros de puericultura do período, como Valdemar de Oliveira (1954, 1955b), Coelho, Portugal (1967) e Hugo Fortes (1955). Além de autor de livros sobre puericultura, Martagão Gesteira (1945) foi diretor do Departamento Nacional da Criança (DNCR), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Publicou mais seis outros livros na área médica, 120 monografias e textos sobre pediatria, puericultura e assistência social (GESTEIRA, 1945). Segundo Gesteira (1945), seu livro foi fruto do desenvolvimento mais amplo de uma série de preleções elaboradas para cursos sobre Puericultura, ministrados pelo autor no Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, dos quais participavam alunos de Medicina, mas também advogados, professores, jornalistas e outros profissionais interessados no assunto. O autor

²³¹ Utilizamos as edições publicadas na década de 1950 ou anteriores, período que houve reformulação da disciplina.

afirmava que sua obra vinha suprir a ausência de obras didáticas sobre puericultura no Brasil, pois as que existiam, eram edições estrangeiras, desatualizadas, caras e difíceis de serem encontradas.

Segundo Gesteira (1945), muitas obras elementares sobre higiene infantil nacionais existiam, mas nenhuma que pudesse servir para o preparo técnico de médicos, estudantes de Medicina, do Ensino Normal, de enfermeiras, de parteiras e de outros profissionais atuantes na área em questão. Desse modo, seu livro seria um diferencial no assunto, pois, tratava não somente da higiene alimentar da criança, mas focava, primordialmente, a puericultura social. O fato de não existir edições sobre o assunto que pudessem atender satisfatoriamente, explica o autor, contrastava com o grande interesse no assunto, que se apresentava naquele momento: o estudo da puericultura, sua divulgação e inserção nos meios acadêmicos, como cursos de Medicina, de Enfermagem e de escolas normais. Contudo, o autor adverte que a obra estaria aquém dos conhecimentos apropriados para os especialistas. Sua construção foi destinada a estudantes de Medicina e pessoas não especializadas no assunto. A essas pessoas, o livro seria de grande valia, no que concernia às questões essenciais da higiene alimentar do lactente e da puericultura social, focalizando, paralelamente, os grandes problemas da criança brasileira.

Os outros livros destinavam-se, sobretudo, às mães ou futuras mães e aos pais, de um modo geral. É o caso do livro escrito por Pedro de Alcantara (1945), formado em Medicina, autor que também teve forte influência na pediatria brasileira. Foi catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, da Escola Paulista de Medicina e da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, que na época, era denominada Instituto de Higiene, além de ter escrito diversas outras obras na área da pediatria e puericultura (ALCANTARA, 1945).

O livro *Higiene da primeira infância*, escrito por este autor, destinava-se a médicos sem especialidade no assunto, estudantes de Medicina, profissionais da educação sanitária ou da assistência à criança. Mas, Alcantara (1945) faz uma referência especial ao destino do livro para as mães, apontando-o como um guia, que com inteligência e compreensão, ajudaria na criação dos filhos. Com relação a esse destino, o autor afirmava que os pais deveriam ser colaboradores atentos e dedicados do médico, mas, **apenas isso**. Recomendava que não pretendessem os pais realizar sozinhos a criação dos filhos, pois as falhas recairiam sobre seus próprios filhos. O médico deveria, em sua opinião, ser a autoridade maior na conduta da criação infantil.

QUADRO 28
Áreas de atuação dos autores dos manuais didáticos

OBRA	AUTOR	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
A Educação Sexual para pais e educadores....	Álvaro Negromonte.....	Padre, diretor de Ensino Religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro, Vice-Presidente da Sociedade Pestalozzi.
Saúde do Espírito (higiene mental) e A creança problema.....	Artur Ramos.....	Médico e antropólogo – chefe do Serviço de Hygiene Mental do Departamento do Rio de Janeiro.
Faça seu filho Feliz.....	Fernando Magalhães Gomes...	Médico e professor da Faculdade Medicina, Secretário Geral da Sociedade Pestalozzi.
Livro das Mães.....	Freire de Vasconcelos, Carlos Augusto Lopes, Adauto Resende e Luis de Castro Leitão. Elisa Dias Veloso e Celina Airlie Nina*	Médicos puericultores do Departamento Nacional da Criança. *Educadoras do Departamento Nacional da Criança.
Puericultura.....	Hugo Fortes.....	Médico Pediatra da Caixa de Aposentadoria e Pensões de Serviços Públicos do D.F. e da Clínica Pediátrica Médica da Fac. Nac. de Med. da Univ. do Brasil e da Policlínica do R.J.
Higiene Mental e Saúde Pública.....	Mário Yahn.....	Psiquiatra dos Centros de saúde de São Paulo e Diretor do Instituto Aché.
Puericultura.....	Martagão Gesteira.....	Médico, Professor de curso de Medicina e Diretor do Departamento Nacional da Criança.
Higiene da Primeira Infância.....	Pedro de Alcantara.....	Médico, Professor de curso de Medicina
... E agora, Mamãe.....	Walter Teles.....	Médico, Presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria, gestão 1968/1969, professor de curso de Medicina, diretor da Policlínica Geral do Rio de Janeiro

Fonte: VASCONCELOS; LOPES, 1957; FORTES, 1955; GESTEIRA, 1945; GOMES, 1940; GOMES, 1951, 1962; NEGROMONTE, 1953; RAMOS, 1944; YAHN, 1955.

Algumas dessas obras foram publicações organizadas pelo Estado, como o caso das obras: *Livro das Mães*, publicação do Departamento Nacional da Criança, Ministério da Saúde, com distribuição gratuita; *Saúde do Espírito e Almas Infantis*, publicação do Serviço Nacional de Educação Sanitária, Coleção SPES, com distribuição gratuita.

Essas obras, conforme comentamos, não eram manuais didáticos de uso diário, pois geralmente não traziam todo o conteúdo que a disciplina deveria contemplar. Ou seja, não foram livros usados cotidianamente, adotados como livros didáticos para serem usados pelas normalistas. Eram livros complementares que assumiram uma importância fundamental

na composição da cadeira e no desenvolvimento do ensino da higiene, puericultura e educação sanitária no IEMG.

Alguns fatos são indícios da importância desses livros na organização da cadeira HPES e de seu uso para suporte de ensino-aprendizagem nessa instituição tanto no ensino regular, quanto nos cursos de aperfeiçoamento, tais como:

- a) o uso desses livros para organização do programa dessa cadeira, reformulado em 1955, por ocasião do Curso de Férias, realizado no IEMG (HOLANDA *et al.*, 1956a, b). Consideramos esse fato uma comprovação da circulação desses livros, uma vez que, conforme salientamos, o Curso de Férias era destinado a todos os professores das escolas normais do Estado. Em 1955, o programa foi reformulado pelos alunos-mestres, juntamente com os professores que ministraram o curso. Extrapola o alcance dessa pesquisa compreender a extensão da circulação desses livros em outras instituições, apesar de considerarmos esse fato de fundamental importância para conhecimento das obras pelos demais professores de escolas normais, sua manipulação e seu uso como suporte bibliográfico auxiliar na organização da disciplina;
- b) essa seleção é um indicativo da existência desses livros na biblioteca dessa Instituição, onde aconteciam os Cursos de Férias. Isto implica considerar que esse material estava disponível para consulta, pesquisa e estudo tanto pelas alunas normalistas que lá estudavam, quanto por outras pessoas que faziam cursos de aperfeiçoamento nessa Instituição;
- c) em 1956, essas obras foram divulgadas na *Revista do Ensino* como material de estudo e pesquisa da cadeira HPES (HOLANDA *et al.*, 1956a, b). Compreendemos que esse fato implicou visibilidade das obras para as diversas escolas normais do estado mineiro, ao mesmo tempo em que, como essa revista era publicação organizada pelo Estado, oficialmente, estas obras eram reconhecidas como adequadas e importantes no desenvolvimento dos diversos assuntos contemplados pela cadeira.

Na cadeira HPES, a influência médica continuou sendo enorme, pois a maioria dos autores indicados para essa cadeira eram médicos, assim como a regência e reformulação dessa cadeira (transformada em Biologia Educacional e Higiene, em 1963), no IEMG, foi feita por médicos, até o final da década de 70, do século XX (MINAS GERAIS, 1964b).

Conforme procuramos mostrar, havia uma preocupação com a formação da professora no tocante à higiene e em sua relação com o ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, a cadeira deveria servir como um instrumento de educação sanitária destinada à formação das futuras mães de modo que elas pudessem cuidar de seus lares ou então que fosse destinada às professoras disseminarem os preceitos de saúde e higiene (incluindo higiene pré-concepcional) na comunidade onde fosse trabalhar.

5.1 A Eugenética de Pinard

Na disciplina Higiene e Puericultura, agir em prol da eugenia seria colocar em prática a puericultura pré-concepcional ou higiene pré-concepcional. Para o entendimento da prática da eugenia como puericultura pré-concepcional, vários livros e publicações foram acionados na formação dessa concepção, além dos manuais didáticos sobre Higiene, Puericultura e Biologia Educacional, dos quais tratamos nos Capítulos 4 e na parte introdutória deste Capítulo. Os livros indicados foram:

QUADRO 29
Livros indicados na unidade Higiene Pré-concepcional da cadeira HPES em Minas Gerais (1955)

Título da Publicação	Autor	Característica da Publicação
A saúde do espírito	Arthur Ramos	Divulgação Científica sobre Higiene Mental
Arcanum Divinae Sapientiae	Leão XIII	Documento pontifício
Educação sexual	Álvaro Negromonte	Divulgação da Educação Sexual
Encíclicas Divini Illius Magistri	Pio XI	Documento pontifício
Faça seu filho feliz	Fernando M. Gomes	Divulgação Científica sobre Educação dos filhos
Higiene da primeira infância	Pedro de Alcântara	Divulgação Científica sobre Puericultura
Higiene e puericultura	Valdemar de Oliveira	Manual Didático
Higiene Mental	Mário Yahn	Divulgação Científica sobre Higiene Mental
Higiene Mental	Plínio Olinto	Divulgação Científica sobre Higiene Mental
O médico como Educador	Czerny	Divulgação Científica sobre Educação Infantil
Puericultura	Martagão Gesteira	Divulgação Científica sobre Puericultura

Fonte: HOLANDA et al., 1956b.

Os livros sobre Puericultura escritos por Gesteira (1945), Fortes (1955), Oliveira, (1955b), Alcântara (1945) delimitaram pela Eugenia o começo de todo o trabalho referente à Puericultura. Ao explicarem a eugenia de Galton e suas medidas práticas, Hugo Fortes, Martagão Gesteira e Valdemar de Oliveira citam a concepção de Renato Kehl sobre eugenia negativa, preventiva e positiva e apontam a importância deste autor em relação à divulgação eugênica. Gesteira (1945, p. 416), aponta Renato Kehl como:

[...] pioneiro incansável da campanha eugênica entre nós, ‘por civilizar o instinto da reprodução, e que vai da cultura dos jovens nos princípios eugênicos necessários à

saúde do corpo e da alma, à educação sexual das crianças de ambos os sexos e ao preparo dos moços para nobre função matrimonial’.

Apesar desse reconhecimento e uso dos conceitos de Kehl para definir as medidas práticas da eugenia, esses autores não acatam as suas teorias racistas²³². Salientam apenas aquilo que este autor cita em termos hereditários e que poderia contribuir, de modo maléfico, moral e fisicamente, para a formação do ser humano e das futuras gerações. No entanto, eles adotam as concepções de Kehl (1929) sobre a questão moral do escopo da ciência eugênica, ou seja, assumem a perspectiva que **eugenizar** seria fazer uma seleção na espécie humana, de modo a povoar o mundo com gente sadia moral e somaticamente.

Na apresentação da puericultura pré-concepcional como o período anterior à fecundação do ser humano, Gesteira (1945, p. 414, grifo do autor) aponta a imensa importância da aplicação desse conteúdo na sociedade.

A importância da *puericultura pré-concepcional* é imensa, por isso que riscos vários de morte ou, pelo menos, de imperfeita ou incompleta formação, espreitam o rebento humano muito antes de ser concebido, sob a forma de taras degenerativas, dismorfias várias, desordens hereditárias e defeitos congênitos diversos, que na má qualidade dos genitores vão buscar origens, em certos casos bem remotas, mas nem por isso de efeitos menos desastrosos e certos.

Na mesma linha de pensamento se expressa Fortes (1955), pois em seu entendimento seria preciso realçar a extensão da puericultura pré-concepcional, devendo-se considerar os riscos de morte e defeitos que poderiam ser apresentados pelas crianças em decorrência de doenças degenerativas, desordens hereditárias causadas pela qualidade deficiente dos pais. Na visão de Fortes (1955), Gesteira (1945) e Oliveira (1955b) a aplicação da puericultura pré-concepcional seria uma profilaxia não somente contra males físicos, mas também **morais de ordem hereditária**.

Para Fortes (1955), difundir a puericultura seria praticar a eugenia, contribuindo assim, para o melhoramento da raça humana. Em seu livro *Puericultura*, afirma ser tão importante a **puericultura pré-concepcional** que, em sua opinião, ela constituiria uma ciência à parte, no caso, a **Eugenia**. Sendo esta última muito mais ampla, com abrangência de aspectos educacionais, sociais, econômicos, psicológicos etc.

²³² Cf. KEHL, 1929.

Dessa ampla ciência, o francês Adolphe Pinard²³³ destacava a **eugenética** (GESTEIRA, 1945; FORTES, 1955). Esta seria um departamento da Eugenia que estaria ao alcance do puericultor e que se ocuparia de um conjunto de regras e medidas capazes de promover o nascimento de crianças perfeitas, belas e robustas. Esse termo seria a tradução da palavra em francês *eugenétique*, criado por Pinard. Esse termo seria mais limitado que o termo eugenia, criado por Galton, mas de propósitos e recursos análogos. A eugenética de Pinard, explica Gesteira (1945, p. 419, grifo do autor) seria mais modesta e menos ampla que a eugenia de Galton, referindo-se assim

[...] à significação dada por alguns ao termo *eugenismo*, proposto para designar a aplicação prática e sociológica da eugenia, seria essencialmente, na definição do grande puericultor francês, “a arte da boa procriação”. Tal arte se inspira no preceito capital estabelecido por Galton e orientador de toda a eugenia, segundo o qual “o aperfeiçoamento depende da seleção conjugal efetuada com critério, com método, com inteligência” e que essa idéia “deve ser fixa e incutida, com intensidade quase religiosa, no cérebro de todos os indivíduos e no espírito da opinião pública”.

A prática da eugenética significaria que o puericultor cuidaria do produto da concepção de todas as formas possíveis, garantido-lhe a robustez e a perfeição. Com isso, este profissional estaria garantindo à existência humana o direito assegurado a toda criança, que seria o **direito de bem nascer** (GESTEIRA, 1945; FORTES, 1955). Para assegurar esse direito, o puericultor interviria com conselhos e com toda a autoridade que lhe caberia. Conforme expressa Gesteira (1945, p. 420, grifo nosso), o puericultor “[...] inspirando-se naquela sábia sentença de Julio Dantas: ‘Reconheço ao amor o direito esplêndido de perpetuar a força, a beleza e a inteligência, **mas não lhe reconheço o direito funesto de gerar deliberadamente a miséria, o aleijão e a dor**’.”

Essa necessidade de designar um campo próprio de ação, dentro da Eugenia, reflete apenas um modo de afirmação profissional da Medicina, em particular dos puericultores, pois, tal conjunto de regras e medidas que constituiriam a eugenética se fundamentava no mesmo preceito fundamental da eugenia de Galton, que seria o aperfeiçoamento humano como produto da seleção matrimonial, realizada inteligentemente, metodicamente e criteriosamente, a qual deveria ser intensivamente incutida e fixada nas mentes humanas.

²³³ Segundo Stepan (2005), Pinard foi professor, na França, de obstetrícia clínica da Escola de Medicina; diretor da Clínica *Baudelocque*, localizada em Paris, e foi o médico responsável por impulsionar, em meados de 1890, o campo de conhecimento da Puericultura.

O grande problema dessa questão seria como agir para garantir o direito de **ser bem nascido**, que somente seria possível ser assegurado, se houvesse uma perfeita higiene pré-concepcional. Essa perfeição seria aquela que somente consentisse a união de seres fisicamente e mentalmente perfeitos e que acedessem também de seres nessa mesma condição, evitando a manifestação de males latentes que se manifestariam nos filhos.

Entretanto, como ponderava Alcantara (1945), sobre esse assunto era mais fácil falar do que realizar. Um grande obstáculo era a inexistência de legislação a esse favor e, mesmo que elas existissem, não atuariam de forma prática e efetiva. Ainda assim, poder-se-ia educar para que a família passasse a exigir uma documentação que atestasse a higidez do casal. No entanto, na opinião de Alcantara (1945) haveria um obstáculo de outra ordem: “Ressalvadas as exceções, casamento é coisa do coração, exigência de atestado de saúde é coisa da razão. Postos em antagonismo o sentimento e o raciocínio, a higiene pré-concepcional só se realizará quando o primeiro fôr vencido, o que é a eventualidade menos frequente.” (ALCANTARA, 1945, p. 61). Para alcançar tal objetivo, a educação deveria convencer as famílias de noivos que elas não deveriam deixar o coração dominar a decisão matrimonial, evitando, afirma o puericultor [...] “que esse mesmo coração venha, futura e permanentemente, a ser alanceado **pela dor de ter filhos tarados, débeis na luta pela vida.**” (ALCANTARA, 1945, p. 62, grifo nosso).

De forma semelhante pensava o puericultor Martagão Gesteira (1945), que afirmava que o indivíduo que se decidisse pelo matrimônio, deveria considerar, além do amor, também os fatores físicos e mentais do casal, a fim de assegurar a saúde e a felicidade da prole. Era preciso, na opinião dele, colocar [...] “no comércio sexual um pouco menos de instinto e um pouco mais de conveniência” [...] (ARAOZ ALFARO *apud* GESTEIRA, 1945, p. 416). Caberia ao puericultor conscientizar, alertar sobre os riscos, e, à educação, convencer os noivos de procederem ao exame pré-nupcial voluntário.

Na verdade, a exigência do exame pré-nupcial e a proibição dos casamentos consangüíneos não era uma reivindicação recente dos médicos. Pelo contrário, ela havia sido uma das grandes batalhas travadas pelos eugenistas frente à legislação para a implementação de casamentos eugênicos. Desde o início do século, a consangüinidade era colocada como um terrível mal para a espécie humana, cujo discurso inicial data do final do século XIX, mas somente, em 1916, ocorre a proibição do casamento consangüíneo no Código Civil Brasileiro, que impedia o casamento entre irmãos legítimos ou ilegítimos e os colaterais também legítimos ou ilegítimos até o terceiro grau (CASTAÑEDA, 2003). No trabalho de Castañeda (2003) sobre a relação entre eugenia e matrimônio, a autora afirma que, além dessa proibição

constante no Código Civil Brasileiro, em 1934, consagraram-se na Constituição Brasileira, os artigos 138 e 145 (CASTIGLIONE²³⁴, 1942 *apud* CASTAÑEDA, 2003), regularizando, respectivamente, a apresentação de uma prova de sanidade física e mental e incumbindo a União, os Municípios e os Estados, do estímulo à educação eugênica. Outros projetos de lei surgiram em 1935 e 1936, no entanto, somente em 1941, com o Decreto n. 3.200, de 19 de abril de 1941, foi definida a situação acerca do casamento consanguíneo e exame pré-nupcial (CASTAÑEDA, 2003).

O Decreto n. 3.200, de 19 de abril de 1941 (BRASIL, 1941, art. 2º), tratava apenas do casamento de colaterais do terceiro grau, permitindo o casamento de colaterais, legítimos ou ilegítimos do terceiro grau, somente nos seguintes termos:

Os colaterais do terceiro grau, que pretendam casar-se, ou seus representantes, legais, se forem menores, requererão ao juiz competente para a habilitação que nomeie dois médicos de reconhecida capacidade, isentos de suspeição para examiná-los e atestar-lhes a sanidade, afirmando não haver inconveniente, sob o ponto de vista, da saúde de qualquer deles e da prole, na realização do matrimônio.

Caso houvesse algum impedimento, o casamento poderia ser proibido temporariamente ou definitivamente. Se o casal apresentasse necessidade de tratamento, o casamento era temporariamente proibido, mas poderia ser viabilizado em outro momento, ou então, caso o casal discordasse do diagnóstico poderia requerer outro exame²³⁵. No entanto, segundo o art. 3º, do Decreto n. 3.200, de 19 de abril de 1941 (BRASIL, 1941), “se algum dos nubentes, para frustrar os efeitos do exame médico desfavorável, pretender habilitar-se, ou habilitar-se para casamento, perante outro juiz, incorrerá na pena do art. 237 do Código Penal”.

Assim, os puericultores pregavam a exigência do exame pré-nupcial compulsória, já que não estava previsto em lei, para todos os casos, como vimos acima, os casais deveriam fazê-lo por conta própria. Isso era concebido como uma medida de proteção para o casal e para aqueles que nasceriam deles. Para o médico puericultor Alcântara (1945), eram sabidos os inconvenientes causados na realização desse procedimento, mas a saúde das crianças valeria esse sacrifício. Nesse sentido, o autor entendia que o atestado não devia ser exigido, mas **espontaneamente** apresentado. Não deveria haver dificuldades na execução desse procedimento eugênico, pois era preciso entender que essas dificuldades viriam sim, no

²³⁴ CASTIGLIONE, T. A eugenia no direito de família: o Código Civil brasileiro e a lei sobre a organização e proteção da família perante a eugenia. São Paulo, Saraiva, 1942.

²³⁵ Cf. discussão realizada por Castañeda (2003) sobre casamento e eugenia.

futuro, para corrigir os males causados devido à negligência dos pais, ou entendimento equivocado da necessidade dessa higiene, além do sofrimento que acompanhariam essas dificuldades.

Na verdade, os médicos entendiam que esse **procedimento eugênico** deveria se tornar uma rotina, como outro hábito higiênico qualquer que se realizava, fazendo parte, assim, da consciência sanitária coletiva, ou mesmo da cultura de um povo.

6 A POSITIVAÇÃO DA EUGENIA POSITIVA

Neste capítulo, analisamos o modelo de eugenia elaborado pelos professores das cadeiras Biologia Educacional e HPES para implementação do melhoramento da espécie humana através da educação. Tal modelo se encontra nos programas dessas disciplinas, nos manuais didáticos adotados e nos livros referenciados para organização programática dessas disciplinas, que tomamos como *corpus* de análise. Buscamos, aqui, compreender quais foram as medidas eugênicas positivas e negativas difundidas; qual a fundamentação teórica sobre genética e hereditariedade desse modelo eugênico? Para tanto, procuramos delinear o que se entendia, neste período, por degenerescência da raça, e identificar os tipos, eugênico e disgênico, bem como levantar as estratégias vislumbradas para se alcançar o tipo eugênico ideal.

A Eugenia era vista como uma ciência que, com base na genética, visava ao aperfeiçoamento das gerações futuras. Ela é apresentada nos materiais analisados como a ciência de Galton, criada no século XIX com o objetivo de aperfeiçoar a espécie humana (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a). É também apontada como uma antiga preocupação, ainda sem cunho científico, dos babilônios, dos assírios, dos egípcios, dos gregos, com referências também, ainda que não muito claras, no Antigo e no Novo Testamento (COELHO; PORTUGAL, 1969a). Essas reconstruções históricas são extremamente sintéticas, sem maiores detalhes de como a ciência de Galton teria se desenvolvido, sendo simplesmente uma introdução ao tema, sem contextualização histórica ou comentários sobre os desdobramentos dessa ciência no mundo.

A abordagem dessas apresentações é mais prática, descreve-se a Eugenia como uma ciência que lançaria mão de medidas eugênicas práticas negativas e positivas, e se explica como essas medidas poderiam ser aplicadas e como deveriam ser encaradas, em meados do século XX, de acordo com a **moral cristã** e com os **direitos humanos** (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a). Compreendidas essas questões, ela é posta como um meio válido para estimular a procriação dos indivíduos portadores de bom plasma germinativo e impedir que os maus portadores procriassem. Suas finalidades seriam, pois, a melhoria do patrimônio hereditário, inibindo o casamento de indivíduos julgados incapazes, inaptos e favorecendo a geração de indivíduos sadios por casais bem dotados.

Conceituada a Eugenia, apresentam-se então as medidas negativas e positivas aplicadas na sociedade pelos eugenistas. No livro *Lições de Biologia Educacional* escrito pela

professora Fiuza (1956), as medidas negativas são apresentadas como aquelas que visavam impedir o casamento de indivíduos considerados inferiores, tais como:

[...] idiotas, débeis mentais, imbecis (oligofrênicos), epiléticos, alcóolatrás, portadores de doenças infecciosas (lepra, sífilis, tuberculose, etc). Compreendem: – **A esterilização ou intervenção** cirúrgica para impedir a reprodução. – **A segregação** ou isolamento em colônias, de um e de outro sexo, reconhecidamente portadores de deficiências hereditárias. – **A proibição** do casamento de tipos disgênicos ou portadores de doenças contagiosas. – O “Birth Control” ou contrôlo do nascimento pelas práticas anti-concepcionais (FIUZA, 1956, p. 84, grifo da autora).

As medidas positivas incentivariam e favoreceriam a união de indivíduos bem dotados, o que poderia ser feito pela coerção e pela educação eugênica. **O posicionamento dos professores Henrique Furtado Portugal e Maria do Carmo Malheiros Fiuza, regentes das cadeiras HPES e Biologia educacional, respectivamente, era contrário à esterilização, à proibição do casamento dos inaptos, aos métodos anticoncepcionais e ao aborto** (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a). Concordavam com a educação eugênica e a aplicação na espécie humana de medidas eugênicas que respeitassem as condições religiosas, civis, morais e sociais. Para eles, as práticas que desrespeitavam esses preceitos atentavam contra a dignidade humana, pois iriam contra os direitos invioláveis do ser humano e, além disso, poderiam até mesmo prejudicar a saúde das pessoas que a elas se submetessem. Desse modo, a oposição às medidas negativas se apoiava em princípios morais e religiosos, que deveriam, na visão deles, fundamentar a educação, a ciência e suas aplicações. Isto explica o fato de se encontrar duas encíclicas papais a *Divini Illius Magistri* de Pio XI e a *Arcanum Divinae Sapientiae*, de Leão XIII, no programa da cadeira HPES (HOLANDA *et al.*, 1956a, b).

Segundo Fiuza (1956), o *Birth Control* poderia trazer conseqüências físicas e psíquicas graves ao organismo materno, ao “[...] impedir a realização de uma das funções mais belas e essenciais, para a qual o organismo feminino foi talhado – a maternidade.” (FIUZA, 1956, p. 85). Métodos anticoncepcionais eram considerados imorais, anti-cristãos e prejudiciais ao organismo humano. Os professores Coelho e Portugal (1969b) afirmavam que tais métodos, além de prejudiciais, eram improfícuos, uma vez que, aqueles que deveriam usá-los, os desprezavam. Era o caso, segundo eles, dos tarados que, por não terem responsabilidade, não os colocariam em prática. Enquanto que as pessoas em condições saudáveis de procriação os utilizariam por puro comodismo, ou outro motivo, impedindo o nascimento de seres sadios, o que prejudicava a sociedade e ia contra a moral cristã.

Outra medida negativa condenada por esses professores era a prática do aborto provocado. Tal fato era tão condenável quanto um assassinato, uma monstruosidade, um ato que não deveria ser utilizado para solução dos problemas médicos e sociais. Além disso, afirmavam:

a) seria porta aberta a todos os abusos; b) seria agravar a miséria física e social com a miséria moral; c) nunca se poderia ter certeza acêrca de haver ou não as referidas taras em determinado caso concreto; d) mesmo que tal se desse, a Eugenia teria que ceder o passo aos direitos mais legítimos da pessoa humana, sobretudo ao mais sagrado de todos, que é o direito à vida (COELHO; PORTUGAL, 1969a, p. 138-139).

Depois de concebido, havendo a possibilidade de o filho nascer portador de taras hereditárias, na visão desses professores, não seria lícito matá-lo.

A esterilização também era uma prática considerada por esses autores como uma violação dos direitos humanos (COELHO; PORTUGAL, 1969a). Era não apenas uma prática condenada pela moral e pela violação do direito de procriar do ser humano, mas também, sob o ponto de vista médico, era condenada, pois ainda não havia critérios seguros para a sua realização. Essa insegurança era gerada pelas incertezas acerca da hereditariedade e das heranças mórbidas ainda pouco conhecidas, tanto pela sua complexidade, quanto pela dificuldade de estudos e pesquisas em seres humanos.

Outra objeção apresentada por esses autores, seria a enorme quantidade de pessoas a ser esterilizada (COELHO; PORTUGAL, 1969a). Tal prática seria um canal aberto para a promiscuidade, para a propagação de doenças venéreas, acarretando uma degenerescência moral profunda na sociedade. Para eles, a esterilização traria poucos efeitos benéficos e não compensatórios: “a esterilização dos débeis mentais, por exemplo, levaria 2 a 3.000 anos ou 68 gerações para produzir o efeito sensível de reduzir a proporção dos doentes que, atualmente, é de 1 por 1.000, para 1 por 10.000.” (COELHO; PORTUGAL, 1969a, p. 139).

Quanto à proibição dos casamentos, os autores entendiam que essa prática de eugenia negativa iria provocar o aumento das uniões ilícitas e esbarraria também em uma série de objeções, como incertezas acerca da hereditariedade da espécie humana, direito do cidadão no tocante à constituição de uma família e problemas diversos em decorrência das uniões ilícitas. Nesse sentido, a eugenia restritiva ou negativa seria inoperante. Os professores Fiuza (1956), Coelho e Portugal (1969b) fizeram questão de salientar a prática nazista de extermínio como um fato que, por si só, bastaria para que a humanidade desconsiderasse, por

completo, a aplicação da eugenia **negativa** na sociedade. A condenação era sustentada com base em aspectos morais, religiosos e biológicos. A professora Fiuza (1956) condenava a eugenia restritiva (aborto, anticoncepção, esterilização, proibição do casamento), principalmente, quando essa visava apenas ao físico do indivíduo. Essa prática perpetrava um esquecimento

[...] de que o homem é também uma criatura espiritual, possuindo uma alma imortal. Devemos, portanto, aceitar a eugenia não como uma religião, como um eugenismo fanático (lembremo-nos do nazismo), que considera o homem apenas como um animal, mas façamos algumas restrições, colocando a eugenia em bases duradouras do espírito, considerando o homem como uma criatura que tem uma alma imortal e, não, como um animal irracional (FIUZA, 1956, p. 85-86).

Colocam-se nesse discurso duas questões fundamentais: primeiro, a relação que deveria ser estabelecida entre ciência e religião; segundo, a afirmação de que não era a Eugenia a culpada de todos os males, mas o seu desvio feito pelos nazistas. Uma coisa era falar da eugenia de Galton, outra coisa bem diferente era falar do que Hitler fez com a Eugenia, ou por intermédio do discurso da eugenia, colocando-a apenas a serviço de uma raça (FIUZA, 1956, p. 85-86).

Vemos no discurso desses autores (COELHO; PORTUGAL, 1969a; FIUZA, 1956) o esforço em deixar claro que a Eugenia, como ciência, não poderia ser confundida com interpretações equivocadas dessa ciência e usadas no plano político como medida social. O eugenismo que vimos aparecer nesse período é tomado como uma medida não racista que visava combater as doenças hereditárias (eugenia pré-concepcional) e evitar caracteres indesejáveis físicos, ou mentais, provocados durante o período pré-natal. Este modelo de Eugenia se definia como um conhecimento científico, diferentemente do modelo anterior difundido no Brasil por diversos autores²³⁶ e no mundo, com base no racismo ou em medidas eugênicas negativas.

Esses professores esforçaram-se para apresentar um modelo de Eugenia que produzisse seres sadios, normais e produtivos e que ajudassem o país rumo ao desenvolvimento, mas, eles não perderam de vista a dignidade humana. Esse modelo positivo de Eugenia visava à geração de seres sadios no corpo e no espírito, assim afirmava Fiuza (1956, p. 85): “[...] não nos esqueçamos do lado espiritual da natureza humana, adotando a concepção materialista que faz da saúde física o bem supremo.”

²³⁶ Cf. Capítulo 1 deste trabalho.

De acordo com as argumentações desses autores (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a), as únicas medidas aceitáveis de aplicação da Eugenia eram o **exame pré-nupcial voluntário** e a **educação eugênica**. Esta educação, no entendimento da professora Fiuza (1956) deveria se realizar por meio da aquisição de conhecimentos considerados necessários às finalidades eugênicas e educativas, como noções de biologia, genética, medidas eugênicas, estudos sobre reprodução, células germinais, hereditariedade, embriologia, conhecimentos sobre aplicação da eugenia em animais e plantas. Em seu entendimento, tais programas deveriam ser obrigatórios nos currículos secundários e profissionais. Assim, o estudo da Eugenia como um conjunto de medidas práticas, fundamentado na Biologia, poderia atuar favoravelmente sobre a herança. Portanto, esses professores (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a) procuraram **dignificar a eugenia positiva**, ao rechaçarem a aplicação negativa dessa ciência na sociedade.

A fala do ex-professor de Biologia Educacional entrevistado, quando perguntado acerca das medidas eugênicas negativas, especialmente a esterilização, exemplifica como essa prática era recriminada:

Eu sempre tocava para o aluno que isso existia, mas eu acho que nós não temos o direito de intervir na outra pessoa, então, esta esterilização, eu acho que o que... se nos ficarmos pensando materialmente ela é muito válida porque realmente a camada inferior é que produz mais, então, isso gera o empobrecimento da sociedade, não é? Mas, eu não tenho o direito de interferir numa mãe para que ela não tenha filho. Acho que isso, eu acho que valia a pena educá-la, por isso vem a formação. Formar a pessoa para que ela possa entender o que deve ser feito e o que não deve ser feito e ela mesma tomar a atitude que ela achar que deve ser feita. Essa era a minha posição diante dos alunos. E... interferir e determinar que uma senhora tem que ser esterilizada, isso eu acho que não é moral. Agora, educá-la para que ela possa evitar, se ela não tem condições de criar os seus filhos ela deve evitar ter essa quantidade de filhos, isso eu acho que é positivo (SILVA, 2009, p. 21).

A formação de uma concepção eugênica dar-se-ia pelo estudo das leis da hereditariedade humana, pela educação eugênica e pelo exame pré-nupcial. Foi, nesse sentido, que se formulou a disciplina Biologia Educacional no IEMG, principalmente, sob a docência da professora Fiuza (1956), que enfatizava a compreensão das causas de natureza biológica que provocariam a diversidade de caracteres somáticos e psíquicos entre os seres humanos.

Deixando para outras disciplinas o esclarecimento e a aplicação dos conhecimentos sobre a herança biológica na educação, essa disciplina tratou de considerar o entendimento da hereditariedade na formação dos indivíduos nas perspectivas da concepção e da reprodução humana (FIUZA, 1956). Os estudos da reprodução gâmica eram considerados

de fundamental importância no entendimento das diferenças entre os indivíduos na espécie humana, que deveria ser entendida como causa genética das diferenças individuais.

A reprodução humana, o conteúdo anatômico e fisiológico relativo ao aparelho reprodutor feminino eram propedêuticos para o estudo da disciplina Higiene e Puericultura e outras disciplinas do curso de formação. Fiuza (1956) considerava que esses estudos eram muito úteis e de grande interesse educacional, espiritual e moral no curso de formação. Seguiam-se a esses conteúdos, as noções de embriologia, de circulação fetal, noções de genética e eugenia. Diante desses conhecimentos e da forma como a Biologia Educacional foi organizada, vê-se um forte direcionamento para a formação da mulher-mãe no curso de formação de professores. Foi, nesse sentido, que se construiu uma educação sexual e que foi possível a construção desse tipo de educação para normalistas em Minas Gerais, a partir de meados do século XX.

Considerando o estudo das leis da hereditariedade, a educação eugênica e o exame pré-nupcial voluntário como as únicas medidas eugênicas aceitáveis, Fiuza (1956, p. 88) afirmava que as normalistas deveriam:

Demonstrar sincero e inteligente sentimento de repulsa pelas medidas eugênicas negativas, tais como: esterilização, “Birth Control”, etc. Mostrar interesse pela prática do exame pré-nupcial, espontâneo e voluntário, derivado da educação e responsabilidade de cada indivíduo candidato ao casamento.

Essa era, em síntese, a proposta eugênica adotada pelos professores do IEMG (FIUZA, 1956; COELHO; PORTUGAL, 1969a). Mas como havia outros livros indicados para a cadeira, admite-se que outras questões eugênicas, diferentes do posicionamento desses professores, poderiam também vir à tona e formar concepções eugênicas diferenciadas. O que queremos ressaltar é que, independentemente dessas diversas influências, esses professores procuraram **positivar a eugenia positiva**. Ou seja, **dar à Eugenia contornos para que todos pudessem vê-la como uma boa ciência, a qual estava a serviço da humanidade, desde que sua aplicação não ferisse os direitos humanos e a moral cristã**.

Porém, o ensino da Eugenia não deve ser compreendido somente pelo discurso dos professores regentes das cadeiras, mas também, pelos elementos indiretos, advindos de temáticas como sexualidade, raça, gênero e hereditariedade. A análise desses elementos é fundamental para se compreender os diversos sentidos que formaram a Eugenia estudada no curso de formação de professores do IEMG.

6.1 Eugenia e Educação Sexual de acordo com a Moral Cristã

O entendimento do organismo feminino, somado ao entendimento da biologia, construía uma compreensão de que ser mãe era normal, natural, ideal e moral, de acordo com os princípios da religião cristã e da ciência. Não se ensinava o conhecimento anatômico e fisiológico do órgão reprodutor masculino, nem tampouco a questão sexual era tratada desvinculada da função de procriação. A continência sexual destinava-se à repressão dos desejos carnis anteriores ao casamento, prevenção contra doenças, sendo que qualquer menção acerca dos prazeres era evitada. É interessante observar que essa continência era mais direcionada aos rapazes, pois esses, culturalmente, eram iniciados mais cedo na prática sexual. Essa prática passa também a ser combatida em nome da saúde familiar. Mesmo sem o conhecimento – “com base na ciência e na moral cristã” – sobre a Fisiologia e Anatomia do corpo masculino, a normalista deveria compreender o valor de uma educação sexual bem orientada, com base na verdade (leia-se com base na ciência), não somente para sua própria vida, mas porque ela poderia usar esses ensinamentos para orientar seus filhos e futuros alunos, crianças e adolescentes.

A educação sexual dos meninos e rapazes deveria ser baseada na continência e, a das moças, visar à maternidade digna. As disciplinas apontavam para essas questões e os manuais escritos pelos professores sinalizavam para esta educação. Entre a bibliografia específica para as disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura e a bibliografia auxiliar existiam aquelas que abordavam o tema de modo mais aprofundado. O livro *Educação sexual para pais e filhos* escrito pelo Padre Alvaro Negromonte demonstrava como orientar essa educação tanto de acordo com a ciência quanto, e principalmente, com relação à moral cristã.

Mais que um simples padre, Álvaro Negromonte foi diretor de Ensino Religioso da Arquidiocese do Rio de Janeiro, Vice-Presidente da Sociedade Pestalozzi no Estado de Minas Gerais, autor de uma série de outros livros, em forma de catecismo, usados em outras instâncias e modalidades educacionais (BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1933; NEGROMONTE, 1953). Esses papéis institucionais, assumidos por Negromonte, são importantes para o entendimento de sua influência na educação das normalistas. Pois em meados do século XX, a sociedade vivenciava os efeitos do movimento educacional advindo dos reformadores da escola nova, que pregava uma escola pública e laica. Essa tendência foi enfrentada por Alvaro Negromonte, que se tornou uma das figuras mais importantes na defesa da presença da Igreja Católica na educação (PEIXOTO, 2004).

Os manuais escritos por ele tinham a missão estratégica de traduzir e reforçar o pensamento da Igreja na educação. Para ampliar seu alcance, incorporou à sua escrita uma metodologia científica de ensino, com base nas novas orientações pedagógicas do período (SILVA, 2006). Seu livro *Educação sexual para pais e filhos*, editado pela primeira vez em 1939, foi fundamental na renovação da moral cristã na formação das normalistas.

Uma conjugação entre ciência e religião era especialmente visível nas disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura. Na defesa da associação entre ciência e religião, além das referências feitas por esses professores em seus manuais, particularmente, o professor Portugal escreveu alguns pequenos artigos para jornais que tinham grande circulação em Minas Gerais. O professor Portugal (COELHO; PORTUGAL, 1969a) e a professora Fiuza (1956) defendiam o ensino da ciência, aliado aos princípios da Igreja Católica, por isso, não foi, sem razão, a indicação desse livro do Pe. Alvaro Negromonte e das duas encíclicas papais na cadeira HPES (HOLANDA *et al.*, 1956a, b).

O Pe. Alvaro Negromonte (1953) se valia, em todo seu livro, da ciência como discurso de autoridade contra os tabus sexuais, credices e ignorância. A autoridade da ciência é usada também contra outros discursos científicos que orientavam o governo da educação sexual contrariamente aos princípios da Igreja Católica. A capa do livro já se mostra de forma eloqüente. Nela podemos ler que:

Os pais, as mães e os educadores muito encontrarão de útil e mesmo de indispensável na leitura deste livro, que só um homem de alma intrépida como o Pe. Negromonte teria coragem de escrever, contra os preconceitos de charlatões da educação sexual materialista e generalizada, e contra a timidez ou a rotina de muitas consciências honestas (ATHAYDE, 1953, [capa do livro]).

O movimento de atuação da Igreja Católica, para garantia de seu espaço na educação, envolvia diversas estratégias. Além da criação de congregações religiosas, escolas católicas e do ensino obrigatório da religião nas escolas, a Igreja Católica procurou se adequar e dialogar com os elementos da modernidade, tais como os conhecimentos advindos do campo científico, nova metodologia pedagógica, novos e crescentes meios de comunicação (SILVA, 2009). Essas novas estratégias significavam também a manutenção do espaço da Igreja Católica frente ao aparecimento de outras religiões e de outras crenças.

A repercussão do livro de Negromonte (1953), no Ensino Normal, reforçou uma educação sexual de acordo com os princípios da moral cristã em conjunção com a perspectiva da ciência. O fato de um livro de educação sexual ser escrito por um padre facilitava e legitimava seu uso em uma escola predominantemente feminina. Esse livro trazia lições sobre

a necessidade, o sentido e como deveria ser feita a educação sexual, com ênfase na mudança e na cientificidade dos métodos a serem adotados. A inserção desse livro na cadeira HPES foi, portanto, duplamente estratégica: se por um lado essa obra trazia para dentro da escola a palavra da Igreja Católica, por outro lado, a perspectiva da moral cristã legitimava uma educação sexual fundamental para aplicação prática da Eugenia necessária ao processo de medicalização do social. Assim, no domínio discursivo sobre o sexo, procurou-se produzir uma determinada sexualidade, com base na ciência, nos limites permitidos pela moral cristã. A Eugenia nessa educação sexual era permitida, desde que não fosse aplicada através do aborto, da esterilização, da contracepção.

Elementos de modernidade podem ser identificados em alguns aspectos da abordagem. Se antes a Igreja Católica admitia e governava a conduta sexual pelas práticas de confissão e penitenciamento, incitando o indivíduo a construir uma verdade sobre si, agora, recomendava que os pais e educadores falassem e orientassem seus filhos sobre a conduta sexual. O silêncio daquele que direcionava ou governava tornara-se inconveniente, ineficaz, improdutivo (NEGROMONTE, 1953).

No entanto, o diálogo com a modernidade, pretendido pela Igreja, ocorria apenas no nível metodológico e não no que concerne a uma mudança de postura em relação ao entendimento da sexualidade, pois a escola deveria proceder a uma educação sexual, desde que a reprodução fosse o objetivo final da relação sexual (saúde dos filhos, reafirmação de papéis sexuais dos cônjuges, preservação da família como instituição moral). Na defesa desse entendimento Pe. Negromonte (1953) criticou toda literatura sobre o tema que incentivava uma ação sexual discordante da posição da Igreja Católica, classificando-a como pornográfica. Foi o caso da crítica dirigida ao livro *A Inquietação Sexual* escrito pelo médico francês Pierre Vachet²³⁷, que tratava da masturbação, da vida sexual antes do casamento como necessidades do homem e da mulher sadios e normais.

Na visão de Negromonte (1953), essas orientações eram entendidas como vulgarizações grosseiras, doutrinas sexuais errôneas que se espalharam pelo Brasil e que deviam ser combatidas, a partir do ensinamento da castidade pré-matrimonial, da fidelidade conjugal, da indissolubilidade do casamento e da renúncia às práticas sexuais do amor livre. Em sua visão e na da Igreja Católica, o onanismo e os prazeres sexuais deveriam continuar sendo combatidos como perversões sexuais, pecados, culto ao erotismo. O que equivalia ao

²³⁷ Igualmente, o Pe. Negromonte (1953) criticava os seguintes autores: Forel, que escreveu *A questão sexual*; H. Ellis, que escreveu *Educação sexual*; Anton Nystrom, que escreveu *La vie sexuelle sés lois*; John B. Watson, que escreveu *Educação psicológica da Primeira Infância*.

desconhecimento da dimensão moral da vida humana e tratamento do homem apenas como um organismo animal. Tais práticas não deveriam ser vistas como naturais, pois, atentariam contra a saúde mental e moral das moças e dos rapazes.

Embora adotado pela escola na disciplina Higiene e Puericultura, o livro *Educação sexual para pais e filhos* não foi escrito com a intenção de preparar diretamente a professora, mas antes a mãe, pois, na opinião de Negromonte (1953), os pais deveriam ser os primeiros e verdadeiros educadores sexuais de seus filhos e não os médicos e a escola. Ele considerava os professores e os médicos como incapazes e nocivos a essa tarefa, podendo, no máximo, serem admitidos como auxiliares dos pais. Nessa função de auxílio, médicos e educadores eram reconhecidos como extremamente importantes. Nesse sentido, a educação sexual deveria variar com a audiência, com a idade e com aquele que dirigia essa conduta. O auxílio do médico seria importante por causa do conhecimento científico, mas seria improdutivo sem o fundo moral. A escola cumpriria uma missão fundamental em relação à vigilância geral dos comportamentos e ao sentido digno que esta deveria atribuir ao estudo da procriação, do estudo do corpo humano, dos órgãos e das funções. O estudo do aparelho genital deveria ser feito sob pena de sua ausência acarretar aprendizagem errônea e indigna.

A nosso ver, a distinção acerca da conduta sexual seja pelo médico, pela professora, ou pelos pais, pode ser considerada, a partir de então, pela verbalização acerca da educação sexual. Não apenas o Padre Negromonte (1953), mas os autores que abordavam a Eugenia e a saúde expressavam a necessidade de se falar sobre o sexo, não apenas fazer falar ou vigiar, educar os sentidos, organizar espaços, separar os sexos, enfim, era preciso que o governo das condutas sexuais passasse a ser direto. Esses autores enfatizavam a necessidade de que esse discurso saísse de seus domínios específicos e fosse direcionado aos rapazes e moças. A direção a ser seguida sempre deveria ser a da objetividade, a do conhecimento científico e não a da ignorância como bússola ou a do silêncio, que durante muito tempo conduziu a questão sexual. Os tempos eram outros, dizia o Pe. Negromonte.

Para muita educadora o assunto continuará a ser indecente, pecaminoso, indigno de pessoas virtuosas, contra a santa modestia... O erro não está conosco. Repitamos para as que pensam dessa maneira as palavras de Magniez: “Tudo castamente dito, mas tudo dito”. Ou, ainda melhor, a palavra de S. Paulo: “Para os puros todas as coisas são puras” (12). Eduquemos os nossos alunos para a pureza, mas lhes ensinemos o que é necessário (NEGROMONTE, 1953, p. 53).

O livro do Pe. Negromonte era apenas uma das bibliografias auxiliares, mas a mais focada na questão e, portanto, com mais detalhes do tema e da fundamentação cristã.

Todavia, mesmo sendo a educação sexual tópico fundamental da Biologia Educacional e HPES, ela não aparece como marcante na memória das ex-alunas do IEMG.

Isso a gente não estudava não, eu não me recordo. Doenças venéreas, minha filha, era tema tabu. Eu lembro que a gente tinha uma certa curiosidade pra isso. Nós tivemos um professor que um dia nós conversando e tal, ele se predispôs a conversar conosco até sobre o ponto de vista sexual, nos dar uma certa educação sexual. Então ele foi conversar conosco sobre... [...] ele nos deu conhecimento sobre gírias, essas expressões chulas que a gente não sabia o quê significavam. Então ele foi nos explicar a conotação sexual que havia dentro dessas expressões. Isso eu me recordo, mas assim trabalhar isso com criança eu não lembro não, eu acho que nós não tivemos não, porque na época era ainda um tabu, né? Não era assim uma coisa tão aberta, nem no seio familiar, que dirá no seio escolar. Não me recordo não (MELGAÇO, 2009, p. 04).

A palavra **tabu** foi comum na referência das ex-normalistas à educação sexual. A nosso ver, essas falas expressam bem como as pessoas pensavam e agiam em relação à questão naquela época: falar sobre o tema era indigno, pecaminoso, por isso, tratava-se ainda de um tema velado, proibido. E, isso era exatamente o que o livro do Pe. Negromonte (1953) procurava combater, o silêncio sobre o sexo na educação das crianças, moços e moças.

Naquela época era um assunto que não era muito tratado, meio tabu infelizmente. Ele (o professor Portugal) falava muito por alto que a pessoa precisava se preservar muito, falava muito, eu lembro que uma aula ele deu falando sobre sífilis, das doenças transmissíveis sexualmente, mas era assim muito por alto porque era uma coisa que não era tratada. Se você imaginar, tem mais de 40 anos e 40 anos atrás a coisa era muito diferente, os livros de educação sexual também eram muito poucos, era uma coisa velada, nem era permitido o professor falar uma coisa dessas (GAMA, 2009, p. 04).

Assim, o discurso das normalistas indica que a educação sexual era vista como algo do qual não se deveria falar tão livremente e/ou tão diretamente, diferentemente do que se encontra exposto nos manuais didáticos e nos programas das disciplinas. Mas, transversalmente, o tema era abordado, como por exemplo, quando tratavam das doenças venéreas, como se observa na fala acima e quando tratavam do exame pré-nupcial. Em relação a esse exame, uma ex-normalista afirmava que os professores enfocavam o tema.

Isso era dado quase que como se fosse pra gente como alunas. Depois era um colégio só feminino, então eu acho até que não devia ser tão difícil. Eu acho que quando é em uma escola mista, a coisa deve ser mais complicada (DINIZ, 2009, p. 4).

O modo como as ex-normalistas falam a respeito da educação sexual nos leva a entender que, distintamente, dos livros de referência e dos programas curriculares, a

verbalização sobre o sexo entre educador (pais, professores, médicos, padres) e educando (crianças, rapazes, moças) era praticamente inexistente e, quando acontecia, era infrequente e quase incidental.

Percebemos, assim, que a educação sexual que pregavam referia-se ao aparelho reprodutor, exame pré-nupcial, continência, doenças e não ao ato sexual em si, à aparência externa corporal, muito menos aos prazeres e a outros sentimentos e emoções que envolvem essa abordagem. A educação deveria ser contra os desejos carnavais, considerados inúteis, imorais e perigosos para a saúde. Não havia imagens sobre esses órgãos, ou seja, o corpo, nos livros que abordavam a educação sexual, não era retratado e, quando mencionado, era pela perspectiva da anatomia interna ou no tratamento das funções fisiológicas. O estudo do corpo externo era visto como incentivo ao pecado. Na opinião de Negromonte (1953, p. 134),

essas modificações exteriores são por demais conhecidas, – nem as precisamos descrever. Reputamos mesmo um erro terem certos autores feito descrições minuciosas das formas – o que nem dá utilidade ao estudo, nem deixa de ser pouco conforme o pudor. Mas as modificações internas são de grande valor. Importa não desconhecê-las. O papel dos ovários é da máxima importância. Eles orientam a vida da mulher. E’ precisamente neste momento que começam a funcionar. As mães não deviam ignorá-lo; as filhas também precisam saber.

A explicação objetiva, verdadeira, sem rodeios sobre a qual nos fala o Pe. Negromonte (1953) não impedia que o discurso sobre o sexo fosse algo velado, proibido e pecaminoso. Este autor dizia que em qualquer caso ou idade era preciso que as crianças tivessem acesso à verdade e não deveriam ser iludidas. Dependendo da idade, eram indevidas as explicações científicas, técnicas e cheias de detalhes. Mas era preciso não negar a verdade, mesmo que essa verdade fosse dita apenas pela metade. À medida que as crianças fossem crescendo, era necessário lhes falar de modo mais claro.

No entanto, não há clareza nesse discurso do Pe. Negromonte, pois as questões relacionadas à reprodução e a relações sexuais eram revestidas de obscuridade e abstração, como se observa, por exemplo, na explicação que a mãe deveria dar para a filha sobre a origem dos bebês:

Estas palavras são textuais da mãe à filha: - ‘És um presente que Deus me deu. Nove meses te trouxe debaixo de meu coração, e muitos incômodos sofri por tua causa durante esse tempo; mas suportei tudo porque te amei muito desde o princípio’.” (NEGROMONTE, 1953, p. 96).

O livro *Educação sexual para pais e educadores* era um guia do governo das almas através do disciplinamento do corpo individual e controle do corpo-espécie. Em relação

à disciplina, aquilo que, intuitivamente, os pais faziam em relação às ações infantis, como por exemplo, reprimi-las quando essas colocavam as mãos nos órgãos sexuais foi transformado em discurso escrito (para ultrapassar o domínio específico que versava sobre essas questões desde o século XIX) para guiar os pais de forma correta quanto ao disciplinamento do corpo. Este era um guia de como governar moralmente moças e rapazes no caminho da castidade e da pureza. Era parte de uma tecnologia de poder que procurava produzir uma sexualidade fundamentada no entendimento de que o sexo, antes do matrimônio, era algo ruim, pecaminoso e que somente seria digno e moral em relação ao exercício da maternidade, no caso, a reprodução. Assim, a função sexual era orientada da seguinte forma:

chegados a esta altura da idade e da iniciação, é tempo de falar com toda clareza da função sexual como tal e de sua finalidade. Deus criou estes órgãos para, por meio deles, garantir a perpetuidade do gênero humano. Por bem dizer, eles pertencem mais à espécie do que ao indivíduo só tem o direito de usá-los para o fim a que Deus os destinou. Mas Deus organizou a procriação humana dentro do matrimônio uno e indissolúvel, tal como o requer a própria natureza do homem. Portanto, só no matrimônio e para fins naturais, o homem tem direito à função sexual. Fora disto, a função é um grave abuso e um pecado mortal (NEGROMONTE, 1953, p. 118).

A formação masculina e a feminina deveriam ser encaminhas para a construção da procriação digna. Essa era exatamente a verdade sobre o sexo que se queria produzir. Desse modo, Pe. Negromonte operava por intermédio de um discurso que pretendia ser objetivo, aberto, uma inversão importante no encaminhamento do governo da conduta sexual: falar sobre o sexo não era pecado, fazer sexo, por prazer, sim. Era preciso falar para evitar o fazer indigno. Aparentemente simples, essa questão discursiva fazia parte de uma complexa tecnologia de poder que visava produzir uma verdade sobre o sexo. Ou seja, não houve interdição discursiva sobre o sexo, mas refinamento estratégico acerca do como, do onde, de quemalaria sobre ele e o que sealaria sobre ele. Tal discurso objetivava a aplicação de controles reguladores e níveis diferentes de interdição.

6.2 Dispositivo de Sexualidade e Biopoder

A educação sexual era vista como necessária na formação eugênica da normalista, uma vez que ela, possivelmente, se tornaria mãe e/ou professora. Por educação sexual se entendia o conhecimento do aparelho reprodutor feminino (seu funcionamento interno), a continência sexual até o matrimônio e o conhecimento sobre reprodução humana, associada à hereditariedade. Essa formação deveria ser feita com base na ciência, de forma a derrubar tabus e inverdades alimentadas pelo senso comum.

Uma das verdades científicas a serem trabalhadas seria o entendimento da menstruação como uma função normal dos órgãos sexuais femininos, combatendo-se os tabus criados pela credence popular. O conhecimento do aparelho reprodutor feminino e suas funções não objetivava apenas a uma desmistificação acerca de tabus, mas, esse conhecimento era direcionado para a compreensão da função biológica da mulher na sociedade. O conhecimento do aparelho reprodutor feminino, associado às questões relativas à citologia, embriologia, genética, eugenia e eutenia eram parte do entendimento do corpo feminino, pois, de acordo com a professora Fiuza (1956), ele fora talhado para o exercício da maternidade. Este estudo sobre o corpo feminino restringia-se aos estudos sobre reprodução humana e somente isso. Não havia fotos, imagens nem internas, muito menos externas, da anatomia feminina. Desse modo, há uma naturalização e uma normatização da função maternal da mulher na sociedade, a partir do estudo sobre o corpo feminino: a mulher nasceu mulher para ser mãe, isso seria o natural, o normal e o ideal para a sociedade.

Houve uma proliferação de discursos sobre o sexo, presentes em todos os manuais (sobre higiene mental, higiene e puericultura, biologia educacional) e presentes também nos planos de aula das disciplinas Biologia Educacional e HPES. Essa proliferação discursiva na sociedade não cessou de acontecer desde o século XIX. Foucault (1988) mostra que essa tendência se iniciara nesse período. A seu ver era um engano acreditar que houve uma interdição do discurso sobre o sexo na escola e em outras instituições, sobretudo a partir do século XIX. Ele mostra, ao contrário, que relações de poder e saber, produzidas pela sociedade, incitaram que houvesse uma proliferação de discursos acerca dessa questão.

Esta perspectiva revela que, diferentemente de uma repressão discursiva sobre a sexualidade, o que houve foi uma depuração do vocabulário sobre o sexo por aqueles que eram autorizados a falar sobre ele (FOUCAULT, 1993). Assim como também houve um controle das enunciações, ou seja, um controle sobre onde e quando podia-se dele falar. A depuração da linguagem fez o discurso sobre o sexo aparecer sob uma aparente proibição. Mas, Foucault (1993) nos mostra que não houve interdição discursiva, mas a formação de uma economia restritiva dos enunciados e enunciações que, nos séculos XVII, XVIII e XIX definiram onde e quando, em qual situação, por quais interlocutores e em quais relações se poderia falar sobre o sexo. Em compensação, com relação à aplicação dessa economia restritiva, Foucault afirma:

[...] no nível dos discursos e de seus domínios, o fenômeno é quase inverso. Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar [...]. Não penso tanto, aqui, na multiplicação

provável dos discursos ilícitos [...]. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 1993, p. 22).

É incorreto pensar que a instituição pedagógica tenha imposto um silêncio sobre o sexo das crianças e adolescentes, pois, desde o século XVIII, essa instituição multiplicou o discurso sobre o sexo, codificando os conteúdos, qualificando os locutores, estabelecendo pontos diferentes de implantação (FOUCAULT, 1993). Esse discurso estava articulado em torno de um feixe de relações de poder do qual também faziam parte a arquitetura, o espaço da sala de aula, o formato dos móveis, a forma dos pátios, a disposição dos dormitórios, os regulamentos. Tudo isso faz constatar a existência de uma sexualidade das crianças e dos adolescentes que, desde o século XVIII, tornou-se um problema público sobre o qual os médicos, a Igreja, os pedagogos, os arquitetos, os professores, etc. passaram a falar, fazer projetos, dar conselhos e fazer recomendações (FOUCAULT, 1993).

Toda essa multiplicação do discurso sobre o sexo foi assegurada pela instauração do que Foucault (1993) chamou **dispositivo de sexualidade**. Entender a sexualidade como dispositivo, significa entender que, nas relações de poder, a sexualidade é um dos elementos menos rígidos, um dos elementos “[...] dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.” (FOUCAULT, 1993, p. 98).

Quanto à sexualidade, Foucault (1993) considera que não há uma estratégia única que valha para todos e que seja uniforme a todos os tipos de manifestação do sexo, mas identifica, desde o século XVIII, quatro conjuntos de estratégias: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do corpo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. Nesse conjunto estratégico no qual podemos ver o esboço de uma preocupação com o sexo, quatro elementos se tornaram objetos privilegiados do saber: a mulher histérica, a criança onanista, o casal malthusiano e o adulto perverso. Diante desse conjunto estratégico não se tratou, ou não se trata, de uma luta contra a sexualidade, mas da própria produção da sexualidade.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1993, p. 100).

Esse dispositivo nasceu no seio de outro dispositivo, que Foucault (1993) denominou **dispositivo de aliança**, que estava relacionado com o matrimônio, com a fixação e o desenvolvimento de parentescos, transmissão de nomes e bens²³⁸. É importante reter como, dentro da concepção cristã, a partir da carne, se formou esse dispositivo de sexualidade, que se desenvolveu por meio dos grandes conjuntos estratégicos: a sexualização da criança, a especificação dos perversos, a histerização da mulher e a regulação das populações. Sendo a célula familiar, o apoio permanente e constante desse dispositivo, foi nela que se colocaram em prática as estratégias de sexualidade.

Foucault (1993) mostra que as técnicas e dispositivos de sexualidade, cronologicamente, podem ser datadas a começar pelas técnicas aplicadas nas práticas de penitência do cristianismo medieval e pelas práticas de confissão, ascetismo, exercício espiritual e misticismo que ocorreram a partir do século XIV. Essas práticas chamadas de **tecnologia tradicional da carne** são substituídas, mas não excluídas, no final do século XVIII, por uma nova tecnologia do sexo inteiramente nova, desenvolvida pela Pedagogia (a sexualidade específica das crianças), pela Medicina (a fisiologia do sexo das mulheres) e pela Demografia (regulação dos nascimentos). Essa nova tecnologia era um negócio de Estado e, como tal, colocou todos em estado de vigilância constante.

²³⁸ Com o advento da modernidade, o dispositivo de aliança passou a ser um instrumento não muito adequado e que não fornecia um suporte suficiente aos processos econômicos e estruturas políticas. No entanto, apesar do dispositivo de sexualidade ter se sobreposto ao de aliança, não o anulou e nem o eliminou: diminuiu sua importância e nele se apoiou. Ambos se articularam aos parceiros sexuais de modo diferenciado, enquanto “o dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o proibido e o permitido o prescrito e o lícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder” (FOUCAULT, 1993, p. 101). A razão de ser do dispositivo de aliança é a reprodução. Ele é regido pela lei, objetiva reproduzir a trama de relações dessa lei que o rege. Ao contrário, o dispositivo de sexualidade objetiva expandir permanentemente domínios e formas de controle. Para o primeiro, é pertinente o vínculo no qual cada parceiro tem um *status* definido, para o segundo, a pertinência está nas sensações corporais, na qualidade dos prazeres e na natureza das impressões. Enquanto o dispositivo de aliança objetiva a manutenção da homeostase do corpo social, o dispositivo de sexualidade tem por objetivo “[...] proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global.” (FOUCAULT, 1993, p. 101). Apesar de serem dispositivos diferentes, com objetivos e objetos diferentes, o dispositivo de sexualidade não substituiu o de aliança. Ambos se centraram na família, sendo essa, para o dispositivo de aliança, o núcleo de sua existência e lugar privilegiado sobre o qual se apoiou o dispositivo de sexualidade. Esse último que se formou à margem da instituição familiar nas igrejas ou nas escolas, por exemplo, foi, pouco a pouco, centrando-se na família, sendo os cônjuges e os pais, os principais agentes da sexualidade. Estes, por sua vez se apoiaram exteriormente nos médicos, nos pedagogos, nos psiquiatras, nos padres e em especialistas diversos que fizeram nascer as figuras da aliança desviada e da sexualidade anormal. No entanto, em meados do século XX, a psicanálise provocou uma inversão desses papéis, afirma FOUCAULT (1993). Isso tornou o dispositivo de sexualidade aquilo que passou a dar apoio e sustentação às regras de aliança. “Da direção espiritual à psicanálise, os dispositivos de aliança e de sexualidade, girando um em torno do outro, de acordo com um lento processo que tem hoje mais de três séculos, inverteram suas posições; na pastoral cristã, a lei da aliança codificava essa carne que se estava começando a descobrir e impunha-lhe, antes de mais nada, uma armação ainda jurídica; com a psicanálise, é a sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo.” (FOUCAULT, 1993, p. 107).

É importante ressaltar a transformação que houve dessa tecnologia²³⁹, na passagem do século XVIII para o XIX. A formulação dessa tecnologia, “[...] basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. A “carne” é transferida para o organismo.” (FOUCAULT, 1993, p. 111). Dessa mutação originaram-se diversas transformações, como a separação entre a medicina do sexo e a medicina geral e a transformação, de maior interesse para nossa tese, relacionada ao domínio discursivo sobre o sexo pelos teóricos da hereditariedade. Conforme procuramos mostrar no capítulo 1, as teorias hereditárias do século XIX colocaram as relações sexuais, o matrimônio e as perversões como relações de responsabilidade biológica, perante a espécie humana. Foi nesse período que nasceu a Eugenia Moderna, responsável por colocar o sexo na origem de todo um contingente patológico da espécie. Originou-se, assim, uma série de tecnologias de controle do sexo, visando impedir que ele fosse afetado e afetasse a espécie em decorrência de uma determinada patologia. Conforme mostramos, no início deste trabalho, diversas questões foram entendidas como patológicas, como por exemplo, a raça, a pobreza, a perversão. Dentre essas formas patológicas, o racismo estatal proporcionou à tecnologia do sexo um poder de longos e temíveis efeitos (esterilização, segregação, extermínio).

As tecnologias criadas para evitar a patologização da espécie, pela administração do sexo e da fecundidade, referiram-se à gestão estatal do matrimônio, dos nascimentos e das pessoas que sobreviviam às péssimas condições de saúde, higiene, sanitarismo etc. Essas

²³⁹ Foucault (1993) chama a atenção para o entendimento de que o dispositivo de sexualidade não se implantou primeiramente nas classes subalternas, com vistas a sujeitá-las. Primeiro, ela se implantou na burguesia com o objetivo de cuidar do corpo, do seu vigor, da sua longevidade, da progeneridade e descendência daqueles que dominavam e não daqueles que se queria ou se pretendia dominar. A sexualidade e o corpo das classes dominadas, somente, se tornaram preocupação para a classe privilegiada quando se iniciaram os conflitos (higiene, salubridade, vícios, doenças de contaminação) e quando houve necessidades urgentes de caráter econômico, que exigia mão-de-obra com capacidade e competência, necessidade de controle e regulação da população. Nesse sentido, os dispositivos de sexualidade visaram manter o corpo e a sexualidade em permanente vigilância, por intermédio da escola, da Medicina, da habitação, da higiene, da assistência e previdência, em suma, da medicalização geral da população, através da qual foi possível aplicação do dispositivo de sexualidade à classe explorada. Segundo Foucault, se esse dispositivo, em um primeiro momento, aplicou-se à classe dominante no sentido de afirmação de classe, em um segundo momento, quando há a sua importação para a classe proletariada (século XIX), não houve rompimento dessa afirmação, pois ele continuou sendo instrumento de afirmação de sua hegemonia. O que importa entender é que o dispositivo de sexualidade não funcionava em ambas as classes de modo simétrico. Em decorrência disso, os efeitos de sexualidade produzidos em uma classe e outra eram diferentes. Se se pode falar de uma sexualidade burguesa ou de uma sexualidade de classe, é devido ao fato de que “[...] a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos” (FOUCAULT, 1993, p. 120). Essa é, para Foucault (1993), a análise que coloca, sob suspeita, uma interdição do sexo, ou uma hipótese repressiva. No seu entendimento, a política do sexo antes de gerar uma repressão sexual por motivos econômicos, tratou de produzir a sexualidade de uma determinada classe social.

tecnologias de governo dos outros foram criadas em decorrência do surgimento da população como problema político (FOUCAULT, 1993). A partir desse cenário, afirma Foucault (1993), o conceito de degenerescência permitiu a articulação entre essas duas tecnologias (sexual e reprodutiva) de modo infundável. O que acabou por produzir o perverso sexual e o perigo de um esgotamento da espécie pela hereditariedade desse perverso.

A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX. Inovações que se articularam facilmente, pois a teoria de “degenerescência” permitia-lhes referirem-se mutuamente num processo sem fim; ela explica de que maneira uma hereditariedade carregada de doenças diversas – orgânicas, funcionais ou psíquicas, pouco importa – produzia, no final das contas, um perverso sexual (faça-se uma busca na genealogia de um exibicionista ou de um homossexual e se encontrará um ancestral emiplégico, um genitor tísico ou um tio com demência senil): mas explicava, também, de que modo uma perversão sexual induzia um esgotamento da descendência – raquitismo dos filhos, esterilidade das gerações futuras. O conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência constituiu o núcleo sólido das novas tecnologias do sexo.” (FOUCAULT, 1993, p. 112).

A partir das tecnologias do sexo, a teoria da degenerescência se espalhou por todo o corpo social: Medicina, Psiquiatria²⁴⁰, Jurisprudência, Pedagogia, Medicina Legal e outras instâncias. A análise que Foucault (1993) realiza sobre o dispositivo de aliança e sexualidade, nos séculos XVII, XVIII e XIX, o levou a colocar a hipótese repressiva da sexualidade sob suspeita. Ao invés de falar de uma intensa repressão sexual sofrida, principalmente, pela classe trabalhadora, o autor mostra que houve um gerenciamento do sexo, que antes de ser aplicado, nessa classe, sua presença deveria ser reconhecida, primeiramente, na classe dirigente da sociedade. Só posteriormente, por volta do século XIX, houve um controle do sexo nas classes dominadas, ou que se pretendia dominar. Essa questão está no cerne da questão do governo e do momento em que a população surge como problema político. A princípio, o dispositivo de sexualidade aplicado à classe privilegiada não tinha o objetivo de sujeição dessa classe, mas de sua afirmação como classe. Quando esse foi transferido para as populações, ele passa a ser aplicado com objetivo de controle econômico e sujeição política.

Nesse momento, tornou-se necessário controlar não apenas o corpo do indivíduo pelo governante (que era revestido do poder de deixar viver ou fazer morrer), mas, foi preciso

²⁴⁰ A instituição psicanalítica foi a única tecnologia do sexo, no entendimento de Foucault (1993), que no final do século XIX, procurou se libertar da teoria formada pelo conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência, assim, desvinculando-se de todo eugenismo e racismo.

transformar a forma de governo, a partir de novas tecnologias de poder que dotaram o governante do direito de incrementar a vida, fazer viver ou deixar morrer (FOUCAULT, 1993)²⁴¹. O surgimento da população como problema político colocou em questão a necessidade de criação de formas de gerir a vida no tocante à sua conservação e manutenção (FOUCAULT, 1993). É, nesse contexto, que surge o biopoder que concerne à manutenção da vida e que entende a população pela perspectiva biológica, como espécie. Em decorrência desse modo de conceber a população surge a biopolítica, a partir da qual foram implementadas uma série de intervenções e controles reguladores do corpo-espécie, como: controle da natalidade, regulação do matrimônio, controle da mortalidade, duração da vida, longevidade etc. A população, como corpo-espécie, deveria sofrer processos regulares sexuais que visavam atingir elevado nível de saúde dos filhos que nasceriam.

Neste trabalho, procuramos mostrar como, no âmbito da formação das normalistas no estado de Minas Gerais, a Eugenia dotava as tecnologias sexuais de um poder com potencialidades diversificadas, que investia sobre os corpos tanto em sua forma

²⁴¹ De acordo com Foucault (2003), essa transformação na forma de governamentalidade teve a sua racionalidade guiada pela Razão de Estado e não mais pelo Direito Divino. Mas, o que se visou foi a Razão de Estado, ou seja, o seu enriquecimento que estava em questão e, não, a felicidade da população. Para fortalecer o Estado e garantir a sua conservação, foi preciso, não só assegurar a vida, mas incrementá-la, ou seja, desenvolver mecanismos não somente para conservar a vida, mas desenvolver condições para um viver mais. Este viver mais será objeto da polícia que culminará na construção de um corpo social. Sobre esse papel da polícia, Foucault (2003, p. 379) afirma que, “como forma de intervenção racional exercendo o poder político sobre os homens, o papel da polícia é de lhes dar um pequeno suplemento de vida; e, assim fazendo, de dar ao Estado um pouco mais de força.” Então, não se trata de pensar o Estado a serviço da população ou da vida dos indivíduos, o que essa nova racionalidade política faz é desenvolver mecanismos de controle da vida da população para assegurar o enriquecimento do Estado. Resumidamente, as funções da polícia englobariam (FOUCAULT, 2003): 1) o cuidado com o número de indivíduos, baseado no entendimento de que, quanto maior a população, maior seria a riqueza adquirida; 2) o provimento de todas as necessidades que são necessárias para assegurar a vida; 3) o problema da saúde – mas, é preciso entender que não é a saúde, ela própria, mas a conservação da vida como um fato da existência, pois uma cidade tem de evitar morrer; 4) velar a atividade dos indivíduos, ou seja, cuidar para que eles não sejam ociosos, através do exercício sobre os corpos ativos, como vetor em movimento; 5) estimular a circulação de mercadorias. Com a formulação da ciência da polícia, viver mais passa a ser uma qualificação, assim, a felicidade dos indivíduos se torna um objetivo deste dispositivo. Pois, alcançando-se um estado de bem-estar da população, no fim, alcança-se a felicidade e o bem-estar do Estado, que só podemos compreender, uma vez que a vida aparece como problema político. É a tecnologia da polícia que deve se assegurar do que os homens devem viver e do que não devem morrer, cujo poder é de intervenção racional e calculada. A vida sim, surge como problema político, entretanto, é preciso perceber que a população é vista como princípio de enriquecimento, de consolidação e fortalecimento do Estado. O ornamento do Estado que se visa, não é outra coisa senão assegurar ao Estado a forma mais acabada possível do próprio Estado. Isto requer um conhecimento (estatística) aplicado à realidade interna do Estado, que se forma a partir dessa necessidade. Desse modo, conhecer numericamente a sua riqueza é indispensável ao controle. A polícia se constitui como ciência para atender necessidades que já estão formuladas na razão de Estado, portanto, subordinadas a ela, que não surge independentemente, mas é lançada pela razão de Estado. O atendimento dessas necessidades é garantido pelo exercício do poder nos mais diferentes âmbitos da sociedade, trata-se, pois, de exercer um controle, uma vigilância. A razão de estado tem de levar em consideração os homens em sua concretude, em sua corporeidade, os homens que habitam um determinado espaço, isto é o que estará na origem de uma série de tecnologias de poder.

individualizante, quanto em sua forma centrada no corpo-espécie. Sendo assim, a Eugenia deve ser compreendida de modo associado ao conjunto **eugenia-sexo-poder**, e, a partir de uma perspectiva histórica. Em decorrência disso, não seria possível uma abordagem sobre a eugenia que escapasse ao entendimento das tecnologias de poder, construídas em torno da produção da sexualidade na modernidade.

A nosso ver, a Eugenia desenvolvida nesse contexto não pode ser dissociada das tecnologias do sexo criadas tanto para construir uma sexualidade, quanto para controlar e regular a evolução da espécie, tecnologias essas dotadas de poderes que disciplinaram o sexo e buscaram implementar a vida. Devemos compreender os discursos sobre o sexo como elementos das tecnologias de poder que se espalharam no corpo social em diversas instâncias. A sexualidade foi produzida de diversos modos: pela fala, pela escrita, pela arquitetura disposta na sala de aula, pela organização pedagógica que separou meninos e meninas etc. E também, de modo indireto, ou seja, ao se falar de doenças sexuais, buscava-se produzir uma verdade sobre o sexo, do mesmo modo que acontecia, ao se falar da raça e da saúde do filho, antes mesmo dele nascer.

É nesse sentido que podemos compreender como o eugenismo está intimamente ligado à proliferação dos discursos sobre a sexualidade. Após 1945, sua aplicação é resignificada na busca de uma desvinculação com o racismo e com o eugenismo extremado (eugenia negativa). Busca-se, então, desenvolver uma educação sexual atrelada aos princípios da moral cristã e aos princípios científicos da genética, visando à produção de seres biologicamente e intelectualmente normais.

O poder (disciplinar e biopoder), espalhado pela estrutura social, investiu sobre os indivíduos, de modo a produzir uma verdade sobre a reprodução humana e sobre o sexo da mulher e seu papel biológico e social. Ao mesmo, tempo era preciso disciplinar o corpo e controlar os desejos que não tinham como objetivo final a reprodução humana. O sexo, fora dessa perspectiva, era considerado imoral e não eugênico. Em meados do século XX, essa reprodução eugênica estava ligada a fatores econômicos como primordiais ao desenvolvimento do país. Nesse sentido, a concepção eugênica desenvolveu-se também a partir de uma perspectiva econômica, que precisava do indivíduo produtivo (normal e saudável), para além das questões raciais.

As disciplinas Biologia Educacional e HPES incitaram e produziram a proliferação de uma série de discursos sobre o sexo, via reprodução pelo controle do corpo e regulação da vida, com diversos níveis e intensidades de interdição. A faceta desse biopoder, que investiu sobre o corpo-espécie, incidiu nos discursos que se construíram acerca da

reprodução (saúde do futuro marido, doenças venéreas, idade para o casamento, hereditariedade de taras, doenças congênitas²⁴²) procurando evitar, na população, a proliferação de patologias vinculadas ao entendimento de uma degenerescência da espécie humana desvinculadas de um racismo estatal²⁴³. Essa questão está no cerne de toda uma trama discursiva em torno do matrimônio e da visão do corpo da mulher como elemento biológico fundamental para o desenvolvimento da espécie. É nesse sentido que são introduzidas questões sobre genética e reprodução em sua formação.

Podemos assim, entender com Foucault (1985) que o sexo se encontrava na encruzilhada do biopoder e do poder disciplinar. A educação, como uma medida eugênica positiva poderia aumentar o número de casamentos entre indivíduos bem dotados, estimular que esses indivíduos se casassem mais cedo e estimular a natalidade dos casais sadios. Com esse objetivo, houve uma proliferação de discursos controladores e reguladores que objetivavam legitimar e autorizar o sexo associado a um mecanismo de reprodução. Se esta questão da educação da mulher na sociedade é óbvia, não a vimos, no entanto, aparecer no Curso de Formação dos Professores em associação com a Eugenia de forma tão explícita, por meio de uma educação sexual ministrada pela escola, como vimos acontecer em meados do século XX, através de manuais de ensino, disciplinas escolares, planos de ensino e currículos.

6.3 Eugenia Maternalista e Produção da Criança Normal

Nas disciplinas Higiene e Puericultura e Biologia Educacional a eugenia foi considerada um conhecimento indispensável às futuras mães, sabendo-se que muitas das alunas não iriam seguir a carreira do magistério. E caso seguissem, era indispensável preparar a futura professora para exercer ação educativa na comunidade em que viesse atuar. Conforme descrito no programa da cadeira HPES, “a preparação adequada das futuras professoras e futuras mães é a finalidade procurada pelos autores”. (HOLANDA *et al.*, 1956b, p. 30).

Esse conteúdo que prepararia a futura mãe ou professora – relativo às questões da educação sexual, genética, hereditariedade e eugenia – foi inserido no currículo do Ensino Normal de Minas Gerais no final da década de 40, e não nas décadas de 20 e 30, do século

²⁴² Veremos que a abordagem acerca das doenças adquiridas congenitamente também era entendida como prejuízo para a espécie humana e deveria fazer parte das medidas eugênicas preventivas. Encontramos esse entendimento nos manuais de Gesteira (1945), Fortes (1955), Oliveira (1954), Alcantara (1945).

²⁴³ Procuramos mostrar, no capítulo posterior, que isso não impediu a construção de discursos preconceituosos em relação às raças (mais identificados por meio de imagens).

XX, momento auge do movimento eugenista no Brasil. Isso não significa dizer que processos educacionais diversos não sofreram influência do movimento eugenista. Significa entender que, somente no final da década de 40, mais acentuadamente, na década de 50, do século XX, devido a uma questão de saúde pública, inseriu-se esse conteúdo no Curso de Formação do Estado mineiro. É, nesse contexto, que a eugenia é estudada e não nos anos anteriores, como era de se esperar.

Nesse período, a educação sexual começa a ser problematizada pela escola como uma questão necessária para construção da criança normal e feliz, o que envolvia tanto a hereditariedade, quanto a construção de um ambiente saudável para tal construção. A formação da consciência sanitária almejada necessitava da eugenia para garantir o nascimento de seres normais. Assim, vemos acontecer nesse período um processo de posituação da eugenia a ser assimilada, divulgada e aplicada, sobretudo pela mulher, mãe e professora. Na cadeira HPES essa concepção foi exposta explicitamente na unidade higiene pré-concepcional que deveria zelar pelo nascimento de seres humanos sadios, aptos, geneticamente bem dotados.

Os conteúdos sobre eugenia, nessa formação, fizeram parte de uma das mais complexas e importantes tecnologias de poder que investiram sobre o corpo individual, disciplinando-o sexualmente, e sobre o corpo-espécie, regulando e controlando mecanismos acerca da reprodução. É importante compreender sua ação no âmbito educacional das décadas de 50 e 60, do século XX, momento em que diversas instituições da sociedade procuraram manter silêncio sobre a eugenia e sobre as conseqüências do eugenismo extremado, como por exemplo, o silêncio da Igreja ou o silêncio de muitos cientistas que procuraram esquecer as relações que estabeleceram com essa ciência no período anterior (PICHOT, 2000). Há nesse período, uma supervalorização da função reprodutora feminina, a formação de uma eugenia maternalista, que conferia à mulher uma maior responsabilidade, princípio primeiro da consciência sanitária quanto ao nascimento do filho sadio e normal.

Em estudo sobre o controle familiar na França, na virada do século XIX para o XX, Jacques Donzelot (2001) observa que a gestão da sexualidade pela Medicina libertou mulheres e crianças da tutela patriarcal. Jurandir Freire Costa (1999), em seu estudo sobre a ordem médica e norma familiar, mostra que a ação dos higienistas no seio familiar desequilibrou o sistema do poder familiar, o que forneceu às mulheres melhores condições na luta interna contra o reinado absolutista paterno.

Os médicos retiravam dessas cisões intrafamiliares inúmeros benefícios. Em primeiro lugar, conquistavam aliados contra o pater famílias, apresentando-se como paladinos na defesa da mulher e da criança. Em segundo lugar, aproveitando-se do movimento cúmplice da mulher em sua direção, impunham-lhe, como condição de aliança, o direito de determinar o novo papel feminino na vida familiar. Em terceiro lugar, recuperavam a desorientação social do homem, restituindo-lhes parcelas do poder perdido da maneira que mais lhes convinha (COSTA, 1999, p. 226).

Conforme mostra Costa (1999), essa moral cristã fora abafada pela moral médica em fins do século XIX, quando a conduta sexual passa a ser questão de Estado. A conduta sexual na sociedade colonial era codificada pelos preceitos religiosos, que, posteriormente, passaram a ser problematizadas pela Medicina em outro formato e com outros objetivos. Se havia um silêncio acerca da sexualidade dentro do matrimônio, este passa a ser objeto de exaltação pela Medicina, com objetivo de estabelecimento definido de papéis sexuais na sociedade, de manutenção da estabilidade conjugal e de conservação da espécie. A preocupação da ordem médica passa a ser a luta contra a consangüinidade, a potencialidade sexual entre os cônjuges (repugnando o casamento entre homens muito velhos e mulheres novas), o amor físico com objetivo de reabilitação do amor conjugal.

A ação higienista na conduta sexual visou incentivar os casamentos baseados no vigor físico, intelectual e moral de ambos os cônjuges e não na aliança mantida pela fortuna, pelo dote ou pela herança (COSTA, 1999). Para manter a fidelidade, a moral no matrimônio, a manutenção do casamento e a procriação legítima, os médicos investiram na problematização do sexo dentro do casamento com o objetivo de reabilitar, pela higiene, o amor conjugal. Não o amor romântico, ilusório, mas romanticamente travestido contra o poder paterno, que determinava as uniões conjugais pelo interesse econômico e social das famílias, e não, pelo interesse do Estado.

Segundo Costa (1999), o amor higiênico era um amor pragmático formado pelo vínculo entre sexualidade e procriação, esse era o grande trunfo do discurso da higiene contra os valores patriarcais. A higiene investiu sobre o amor conjugal, atribuindo-lhe sentidos de modernidade (presentes na literatura francesa e vistos como sinônimo de bom gosto e civilidade) e de norma moral da vida familiar (estabelecimento das relações entre os cônjuges de acordo com o contrato amoroso). O amor higiênico não devia se estabelecer apenas pela sexualidade do casal, mas também pela manutenção dos filhos em relação ao seu crescimento e desenvolvimento.

Esse amor conjugal, problematizado pela Medicina, reorganizou os papéis matrimoniais, dando ao homem e à mulher papéis novos a serem executados socialmente (COSTA, 1999). Desse modo, ao mesmo tempo em que eram singularizados e separados os

papéis masculinos e femininos na sociedade, o discurso higienista procurava, pelo amor conjugal, regular a harmonia matrimonial. As mulheres eram descritas como frágeis física e moralmente e, os homens, como vigorosos física e intelectualmente. Ambos harmonizavam-se na vida conjugal pelas funções específicas que cada um assumia tanto no papel de homem e mulher, quanto na função que assumiam de pai e mãe.

De acordo com Costa (1999), a construção do amor conjugal foi uma solução médico-estatal para manutenção do vínculo moral da aliança, que, a partir de então, passou a ser baseada nas escolhas individuais e não nas injunções familiares. Segundo esse autor, a Medicina estabelecia limites e condenava o excesso e a falta. O discurso médico higiênico, ainda que por vias e métodos diferentes da perspectiva religiosa, combateu o onanista, o libertino, a mulher amoral, a sodomia, o casal infértil, o prazer sexual fora do matrimônio. Pela produção do matrimônio higiênico, criou-se a figura do homem como pai higiênico e da mulher como mãe e esposa. Diferentemente do concebido pela moral cristã, para manter esse vínculo higiênico do matrimônio foi preciso que os higienistas problematizassem o prazer e o corpo femininos.

O casal medicalizado devia ser plenamente sexualizado. Do bom desempenho sexual dos cônjuges dependia a saúde dos filhos, a moralidade da família e o progresso populacional da nação. O direito individual de gozar tornou-se, para a higiene, uma obrigação cívica. Entretanto, a preocupação patriótica com o orgasmo familiar nada tinha de libertina. A instigação ao prazer sexual era uma ponte, uma pura baldeação na viagem do casal ao país do “amor” (COSTA, 1999, p. 229).

A retomada do entendimento da normatização familiar pela ordem médica que se estabeleceu no Brasil, a partir do século XIX, ajuda-nos a ver como a eugenia fez parte do governo familiar em meados do século XX. Essa medicalização da sociedade substituiu, ao longo do século XIX e progressivamente, a conduta sexual e familiar em detrimento dos regimes de confissão e de aliança governados pela família e pela Igreja, na figura do padre²⁴⁴.

No entanto, Foucault (1988, p. 141) nos ensina que, “o dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas.” Atentos a isso, nossa análise sobre a eugenia, nesse período, nos levou à compreensão de algumas diferenciações na conduta desse governo, em meados do século XX. Esse governo da conduta sexual humana continuava sendo guiado pela razão médica, no entanto, não somente pela razão médica articulada à moral cristã (diferente dos regimes de confissão e aliança) na conduta sexual. Vemos aparecer, nesse período, uma forte influência da psico-pedagogia de

²⁴⁴ Cf. FOUCAULT, 1993.

inspiração psicanalítica (DONZELOT, 2001). Essa linha da psico-pedagogia não procurava medir intelectualmente as crianças, classificando-as como anormais, mas como crianças desajustadas ou neuropatas. Essa terceira via, ao detectar esses problemas de desajustamentos infantis, identificavam sua causa no seio da família, frutos da concepção irresponsável (filho doente ou indesejado), ou do ambiente familiar inadequado. Esse domínio da psico-pedagogia influenciou o governo da família ao identificar na procriação irresponsável e na educação familiar os problemas da desadaptação infantil. Nesse domínio, as crianças eram tratadas e os pais orientados acerca de sua educação. É, nesse sentido, que esse domínio – psico-pedagogia de inspiração psicanalítica – atinge os pais e passa também a conduzir a vida familiar, sobretudo as ações maternas.

Multiplicam-se os conselheiros familiares que visavam o relacionamento entre pais e filhos e os cuidados materno-infantis. No entanto, e esse é o ponto que nos interessa, não foram abandonados os discursos da prevenção com base na eugenia. Por essa via, essa psico-pedagogia procurava tratar das crianças classificadas como desajustadas (crianças-problema ou difíceis, mas anteriormente classificadas como anormais) e ao mesmo tempo orientar os pais para que não tivessem filhos mentalmente doentes e fisicamente com algum defeito. Segundo o pediatra Pedro de Alcântara (1945), em seu livro *Higiene da Primeira Infância* eram dois os caminhos para a neuropatia ou para a criança chegar à neuropatia:

O primeiro, é o próprio nascimento: a criança pode nascer neuropata e a maioria delas já o é por nascimento. Para isso concorrem dois fatores: a) a herança, isto é, o fato de nascerem de Pais nervosos; b) os empecilhos ao bom desenvolvimento da gravidez; [...] o outro caminho para a criança chegar à neuropatia é o ambiente psíquico em que é criada, isto é, a educação (ALCANTARA, 1945, p. 284).

Daí, o espaço garantido da eugenia, um assunto sobre o qual era preciso falar tanto como uma questão de saúde pública, como de felicidade individual. Tal espaço não era exacerbado, nem negligenciado, mas garantido no aconselhamento familiar, na higiene mental da família.

O livro *Higiene Mental*, escrito por Mario Yahn e indicado para a cadeira HPES, exemplifica a inserção da psicologia de orientação psicanalítica na condução das relações familiares²⁴⁵. Na sua experiência de tratamento de neuroses infantis, Mario Yahn (1955) identifica, na figura materna, a causa da maioria dos desajustamentos infantis provocados pela superproteção, ciúme, falta de atenção, ansiedade materna, rejeição, hostilidade etc. A mãe era entendida como o centro da vida afetiva familiar. Assim, afirma o autor: “o pai vem em segundo plano e a sua importância depende do apoio que dá a esposa. Se ele contribui para lhe aumentar a segurança, é muito maior a firmeza que ela vai demonstrar aos problemas de educação dos filhos” (YAHN, 1955, p. 85). É por essa via, a detecção do **desajustamento infantil**, que esse domínio chega ao lar e procura governar a conduta da família aconselhando, construindo o planejamento familiar, tratando dos casos de neurose e desajustamento. Ao mesmo, aconselhando eugenicamente as famílias. Pois, se por um lado havia o entendimento de que os desajustamentos eram decorrentes da educação inadequada, por outro, não se podia descartar o perigo hereditário da anormalidade física e mental. Além do mais, entendia-se também que uma anormalidade orgânica poderia ser causa de desajustamentos.

Constrói-se toda uma psicologia do grupo familiar com o objetivo final de maior acesso aos problemas afetivos e emocionais, essenciais na eficiência do tratamento das neuroses (YAHN, 1955). Essa construção atinge os noivos, a mulher recém-casada, as gestantes, os pais (sobretudo as mães), o casal, a criança neurótica. Essa psicologia de orientação psicanalítica incentivava a aproximação com a escola, com a puericultura, com as organizações religiosas, propunha cursos para pais e **noivas** e oferecia tratamento para a criança e a família.

²⁴⁵ Mário Yahn foi psiquiatra dos Centros de saúde de São Paulo e diretor do Instituto Aché (YAHN, 1955). Há três edições dessa obra: a primeira de 1953, a segunda de 1958 e a terceira de 1959. Entre a primeira edição e a segunda o autor publicou *Higiene mental e saúde pública*, em 1955. A primeira edição de *higiene mental* tem uma orientação psicológica predominante, cujos capítulos versam sobre: origem e desenvolvimento da higiene mental, conceitos preliminares, objetivos, personalidade humana, estudo de um caso de higiene mental, higiene mental e religião, casamento e sexo, o exercício da clínica, a necessidade da pesquisa em higiene mental e em educação, organização do trabalho, higiene mental na infância, neurose infantil, alguns casos, idéias gerais sobre psicanálise, psicoterapia. Na segunda edição de *Higiene mental*, o autor acrescenta capítulos sobre o alcoolismo, sobre a organização dos hospitais psiquiátricos e sobre a higiene mental na escola. Tal obra foi dedicada às educadoras sanitárias, cuja tarefa social, o autor considerava de suma importância para a cultura do povo e defesa da saúde. No ínterim dessas duas edições, o autor publicou a obra *Higiene mental e saúde pública*, fruto de um trabalho de três anos como psico-higienista, realizado nos Centros de Saúde, cuja vivência considerou uma verdadeira escola de educação sanitária. Esse livro foi uma consequência natural da obra *Higiene mental*, na qual o autor expõe suas percepções e aprendizados acerca da educação sanitária. De modo geral, o livro trata da aplicação da psicologia clínica, dos problemas da psicologia da infância e da higiene mental da criança, dos problemas do casamento, da psicologia da gestante (higiene pré-natal), da educação sanitária e agrupamentos (tendo como centro de interesse a puericultura).

No entendimento de Mario Yahn (1955, p. 132) dentro do domínio da higiene mental “os cursos para noivas criam a possibilidade racional para se conseguirem, naturalmente e sem coação, os casamentos convenientes sob o ponto de vista da higiene e da eugenia”. O curso para noivas incentivava e salientava a importância do exame médico pré-nupcial. Dentre seus objetivos, figurava a orientação relativa à escolha do noivo, que deveria levar em consideração o nível social, os antecedentes pessoais, os antecedentes familiares, a saúde atual, as condições econômicas, a formação profissional, a personalidade e os costumes, a **raça**²⁴⁶ e a religião. Essa escolha estaria ligada diretamente ao direito dos filhos de nascerem com uma herança sadia e viverem bem.

Diante dessa forma de conceber a eugenia, o objetivo de inseri-la no Curso de Formação foi a preparação física, moral, psíquica e cultural para o matrimônio. Essa formação deveria começar com a contemplação de uma atitude de responsabilidade diante do casamento, levando-se em consideração o problema econômico, a necessidade do conhecimento da influência da herança e do ambiente sobre o desenvolvimento físico e mental da criança e a relação existente entre as experiências da infância e as possibilidades de uma vida feliz. As palavras **feliz** e **felicidade** foram essenciais para mostrar à normalista como deveria ser o seu futuro lar. Era preciso que ela entendesse que a felicidade, visada com o casamento, teria como base a saúde e o clima emocional que estavam na dependência do tipo de pessoa que ela escolheria para ser o seu futuro marido. Dessa escolha dependeria a saúde física, mental e emocional do casal e dos filhos que viessem a ter. Os conhecimentos sobre higiene e eugenia permitiriam o estabelecimento do equilíbrio necessário ao lar, começando pela saúde física e se desdobrando ao longo da vida em sociedade. Era preciso então, escolher um bom marido, esse seria o primeiro e grande começo. Assim, se ela escolhesse bem ela já estaria defendendo, portanto, garantindo a felicidade dos filhos.

A indicação do livro *Faça seu filho feliz*, escrito por Fernando Magalhães (1951), era um imperativo acerca desse estado de felicidade, responsabilidade que cabia, sobretudo, à mulher. O ideal dos pais deveria ser a felicidade dos filhos, que não se caracterizaria por dar a eles uma vida folgada, cheia de mordomias. Mas, a construção dessa felicidade deveria começar pelas escolhas anteriores ao casamento: a primeira ação guiada pela ciência eugênica era a escolha do marido, após escolhido, o casal, voluntariamente, deveria procurar um médico eugenista, quando houvesse suspeita de alguma doença hereditária, ou para garantir que uma aparente normalidade não trouxesse infelicidade futura.

²⁴⁶ Essa questão será trabalhada no capítulo posterior.

Posteriormente, essa felicidade dependeria da educação e deveria ser construída com base no entendimento científico da higiene mental e do sanitarismo. Daí, a indicação de livros sobre higiene mental ser extremamente propícia para uso nas disciplinas e como aquisição pela Biblioteca do IEMG (HOLANDA *et al.*, 1956a, b), como é o caso de: *O médico como educador*, escrito por Czerny; *A saúde do espírito* e *A criança problema*, escritos por Artur Ramos; *Higiene Mental*, escrito por Plínio Olinto; *Higiene Mental*, escrito por Mário Yahn; além do livro *Faça seu filho feliz*, escrito por Fernando Magalhães; *Almas Infantis*, escrito por Danilo Perestrello; *Higiene da Primeira Infância*, escrito por Pedro de Alcantara, *Noções de psicologia educacional*, escrito por Teobaldo Miranda Santos; *Noções gerais de higiene mental das crianças*, escrito por Durval Marcondes; *O desenvolvimento mental da criança*, escrito por Charlotte Buhler; e *Psicologia da criança*, escrito por Paulo Gretelha Sobrinho.

A higiene mental das crianças e as causas de desajustamentos provocados pelo ambiente familiar inadequado e pela pré-concepção e/ou concepção irresponsáveis também eram abordadas nos livros sobre puericultura (... *E agora mamãe*, escrito por Walter Teles; *Cartilha da Maternidade*, escrito por Clovis Correia da Costa; e o Livro das Mães²⁴⁷). Esses livros dariam as diretrizes gerais sobre como educar convenientemente o filho e os primeiros cuidados essenciais com sua saúde física e mental, ensinando caminhos que garantiam a tão clamada felicidade, ao evitar os conflitos, **desadaptações** ou os chamados desajustamentos.

Isto é lógico, somente seria suscetível se a criança fosse já **biologicamente isenta de qualquer doença física ou mental**, ou seja, era preciso, sobretudo, antes de tudo, que ela fosse **um bom animal**, construído pela pré-concepção eugênica e pela assistência pré-natal. Hélio Gomes (1940), um dos autores indicados na bibliografia da cadeira HPES, quando explicava a importância da Higiene, assim dizia:

A importância do estudo da Higiene é muito grande. A saúde, que ela preserva, é o maior bem da vida. Spencer dizia que a primeira condição para se vencer na vida é ser bom animal, isto é, ter saúde. DASTRE, grande fisiologista francês, dizia que o corpo doente era carcereiro da alma e os latinos já afirmavam que o ideal da existência era o MENS SANA IN CORPORE SANO, que é, realmente, o ideal higiênico moderno. Adam Smith, por sua vez declarou que o grande bem material de uma nação era a saúde do povo. A doença faz sofrer, encurta a vida, desenvolve o egoísmo, produz o inválido, aumenta as despesas, arruína a existência, antes de destruí-la. A saúde dá alegria, desenvolve o altruísmo, prolonga a vida, diminui as despesas, aumenta a renda, permite existência longa e feliz (GOMES, 1940, p. 11).

²⁴⁷ Todos esses livros foram produzidos pelo Departamento Nacional da Criança (DNCR).

A saúde mental dependeria do tipo de educação que a criança receberia, mas, antes disso, dependeria dela nascer com um corpo sadio, que somente seria possível, se os pais fossem responsáveis e pensassem na felicidade do seu filho procedendo a uma verificação acerca de taras e doenças hereditárias antes de se casarem. Desse **antes** dependeria a felicidade, sendo a ciência, que cuidava desse momento, a eugenia ou higiene pré-concepcional. A felicidade estaria, primeiramente, na dependência do acatamento dos preceitos médico eugenistas.

A questão do desajustamento infantil parece imprimir ao papel materno e paterno, – principalmente ao primeiro – um papel fundamental. O acatamento desses preceitos eugênicos e eutênicos, como parte do dever de consciência sanitária, poderia impedir que a criança fosse classificada como inferior nas medições escolares. Nesse sentido, parece haver, nesse momento, uma ênfase da eugenia na educação, com o objetivo de formação da criança normal, direcionada pela junção de três domínios: a moral cristã, a moral médico-higienista-eugenista e a moral médico-psicanalista. Essa última diminuiu a crença na força determinista da hereditariedade como causa dos desajustamentos infantis, mas não foi suficiente para excluir a crença na força da hereditariedade como causa biológica da degenerescência da espécie humana.

Essa condução da relação familiar era compartilhada pelos médicos sanitaristas do período e pelos educadores que trabalhavam em centros de saúde. No VII Congresso Brasileiro de Higiene, em 1949, a importância do curso para noivos e exame pré-nupcial foi exposta pela educadora sanitária Lucia Marques Leite que entendia que o exame pré-nupcial obrigatório seria de grande valor eugênico, pois através dele “[...] ter-se-ia corrigido ou atenuado a imperfeição da seleção natural, cada vez menos possível, dificultando-se o contágio conjugal e a transmissão hereditária e congênita de moléstias e de taras.” (LEITE, 1949, p. 71).

Mas, como ele não foi estabelecido no Brasil por meio de leis, Leite (1949) acreditava na propaganda educativa e divulgava o valor eugênico do exame pré-nupcial em cursos para noivos²⁴⁸. Seu discurso é um exemplo de que a crença na eliminação ou imperfeição do processo de seleção natural na sociedade, provavelmente provocado pelas melhores condições médicas, propiciava um tempo maior de vida àqueles que naturalmente não sobreviveriam sem o auxílio da higiene. De todo modo, acreditava-se em degenerescência da espécie humana, em efeito inadequado, ou ação imperfeita do processo de seleção natural.

²⁴⁸ Lucia Marques Leite foi uma das autoras citadas pela professora Fiuza (1956) em seu manual de ensino.

Visava-se, acima de tudo, à saúde, que estava ligada à formação do homem como capital humano, como célula econômica.

A preocupação da medicina sanitária era diminuir a mortalidade infantil, implementar o crescimento populacional, impedir o nascimento de uma geração de pessoas consideradas inferiores (débeis, imbecis, oligofrênicos), em suma, procurava-se evitar a propagação de uma herança biológica desfavorável, que prejudicasse a sociedade tanto moralmente, quanto economicamente. Nesse sentido, acreditava-se numa degeneração humana, em decorrência de uma ausência de seleção natural, com base na genética populacional. O objetivo do eugenismo seria diminuir a quantidade de ocorrência de genes nocivos em uma dada população. A professora Fiuza (1956) deixa isso muito claro em seu manual quando afirma:

Seria, pois, de grande vantagem para o aperfeiçoamento da raça humana e progresso da humanidade, o contrôlo e modificação dos genes humanos, no sentido do aumento dos genes bons e da diminuição dos nocivos. É justamente isto que estudaremos na próxima unidade, quando teremos de falar sobre as **Medidas práticas**, de caráter biológico, que poderão influir de maneira favorável sobre o patrimônio hereditário do homem (EUGENIA) (FIUZA, 1956, p.79, grifo da autora).

Desse modo, compreendia-se que era preciso formar uma atitude objetiva em relação ao casamento, baseada na ciência, referentes à saúde física e mental. Na figura da mulher, era depositada a responsabilidade da construção de uma sociedade sadia, pois caberia a ela a escolha do futuro pai dos seus filhos e disso dependeria como eles seriam fisicamente, mentalmente e socialmente. A escolha do marido era, portanto, uma responsabilidade social, parte da formação de uma consciência sanitária coletiva. Foi nesse sentido que a eugenia se tornou essencial na preparação do matrimônio, que deveria ser realizado pela observância das normas de **eugenia** preventiva e positiva, conforme o programa da cadeira HPES, construído em 1955 (HOLANDA *et al.*, 1956b), e de acordo com o programa de Biologia Educacional ministrado no Curso de Formação de Professores de Minas Gerais (COELHO; PORTUGAL, 1969a; FIUZA, 1956).

Tal estudo possibilitaria que a normalista compreendesse os problemas de saúde física e mental do casamento entre pessoas que não gozassem de boa saúde, entre consangüíneos, etc. O objetivo era mostrar à normalista que o marido por ela escolhido poderia ser portador de doenças físicas e mentais, que configuraria um fator disgênico a ser considerado como causa de prole degenerada, e, conseqüentemente, de infelicidade. O ambiente era extremamente importante na determinação daquilo que o indivíduo se

transformaria, certamente, mas a hereditariedade ainda representava cinquenta por cento do peso dessa constituição.

O trabalho de construção dessa concepção eugênica, conforme programa específico da disciplina Higiene e Puericultura, elaborado em 1955, deveria ser desenvolvido a partir de formas que despertassem o interesse e a responsabilidade da moça normalista em relação ao assunto (HOLANDA *et al.*, 1956b). Então, foram sugeridos questionários de modo a verificar as idéias e interesses dessas moças em relação ao casamento; discussões sobre o tema a partir de filmes, obras literárias, ou algum acontecimento social de ampla repercussão. Não há melhores detalhes acerca desse material que foi usado, mas certamente se tinha em mira mostrar uma prole doente ou sadia e a mostra de um ambiente desarmônico, que expusesse a irresponsabilidade e a falta de preparo espiritual dos pais perante a concepção e a criação dos filhos.

A formação de uma concepção eugênica seria completada pelas visitas a unidades sanitárias e de puericultura, nas quais seriam realizadas observações especiais a respeito de exame e tratamento pré-nupcial. Sugeriam-se também atividades extracurriculares como palestras, participação em curso de preparação para o matrimônio, organização de álbuns. Complementava essa formação, o uso dos manuais didáticos e o uso de bibliografia auxiliar. Diante desse material, que pretendia despertar a responsabilidade frente ao matrimônio, deveriam ser colocados os seguintes temas para discussão na disciplina Higiene e Puericultura (HOLANDA *et al.*, 1956b p. 34):

a) Que qualidades prefere encontrar no que será seu futuro marido? b) Como encara você o problema da escolha do noivo? c) Que espera encontrar no casamento? Ou outros temas interessantes. [...] a) Qual é a melhor preparação para o casamento? b) Que é eugenia? c) Qual é a utilidade do exame pré-nupcial? d) Deve ser obrigatório ou voluntário? e) Qual é a melhor idade para o casamento? f) Que pensa do casamento entre primos, sobrinhos e tios?

A formação de uma concepção eugênica visava convencer as normalistas, caso essas viessem a se casar, a procederem voluntariamente ao exame pré-nupcial. E, dependendo do resultado desse exame, que elas também, voluntariamente, optassem por não se casarem, evitando, assim, a procriação de uma prole degenerada.

Dessa forma, a concepção eugênica deveria ser entendida do ponto de vista da saúde física e mental e da maturidade do organismo, e não, como um ato de coerção e privação de direitos. Pelo contrário, deveria ser vista como uma forma de defender a saúde dos filhos e a garantia de geração de uma prole sadia. A concepção eugênica a ser trabalhada

no Curso de Formação deveria mirar tanto uma educação sexual, quanto a construção de um clima emocional favorável, prezando pela integridade orgânica física e mental, não só dos cônjuges, como principalmente, dos filhos (multiplicação e aperfeiçoamento da espécie).

Além dessa responsabilidade eugênica, a mulher era tratada como núcleo afetivo do lar e elemento central de educação sanitária. Essa maior responsabilidade da mulher frente ao matrimônio, a escolha do noivo e a criação do filho não representavam uma mudança de papéis sociais na relação conjugal. No livro de *Higiene Mental e Saúde Pública* escrito por Mario Yahn (1955), no qual foi exposto o plano geral do Curso de Preparação para o Casamento, idealizado e realizado pelo autor no Centro de Saúde do Estado de São Paulo, são reafirmados o lugar do homem e da mulher na relação conjugal:

Responsabilidades *especiais* do homem – Prover a manutenção da família; chefia da sociedade conjugal; representação legal da família; administração dos bens comuns e dos particulares da mulher. Responsabilidades *especiais* da mulher – Vigilância constante dos filhos; administração direta e objetiva da vida doméstica (YAHN, 1955, p. 140).

Nesse contexto, a maternidade não é vista apenas como uma função biológica, mas uma construção social e cultural na qual a mulher é identificada como destinada naturalmente à função maternal. Na avaliação de Novelino (1988), a maternidade deve ser estudada à luz de modelos que adquirem contornos diferenciados, de acordo com as injunções e interesses socialmente construídos por médicos, filósofos, teólogos, psicólogos e psicanalistas. Nesse sentido, a função da maternidade forma o núcleo central do **ser mãe** nesses modelos idealizados conforme a época. Nesses modelos, o lugar social da mulher era a família, a maternidade, e, nesse contexto, constituiu-se o elemento central definidor da identidade feminina.

Conforme comentamos anteriormente, nesse texto, nos livros que tratam da maternidade em meados do século XX, há uma preocupação muito grande com o binômio filho-mãe em relação à assistência social, amparo e garantia dos direitos mínimos dispensados à mulher-mãe que trabalhava fora de casa. Essa preocupação, ao mesmo tempo em que procura naturalizar a função biológica do ser mãe na sociedade, associada à vida doméstica, reconhece que essa mesma mulher não se limitava apenas ao seu próprio lar, pois, aquelas desprovidas financeiramente, precisavam trabalhar para sustentar seu próprio filho. Os livros de puericultura (GESTEIRA, 1945; OLIVEIRA, 1954) não desconhecem o trabalho extra-doméstico, principalmente, das mães que foram abandonadas e das mães pobres.

O discurso que se constrói, a partir desse reconhecimento, traz à tona seus direitos jurídicos adquiridos de ser mãe e de exercer a maternidade, salientando também a necessidade intensa de ações sociais e jurídicas que garantissem tal exercício. Nesse sentido, não bastavam apenas a assistência e a vigilância sanitária (pré-concepção, pré-natal e pós-natal), mas tornava-se indispensável a proteção, do ponto de vista econômico e moral, até que as mães desventuradas encontrassem empregos e pudessem cuidar de seus filhos.

Havia uma preocupação sanitária com a mortalidade materna, mas principalmente, ressaltava-se o cuidado e os direitos da criança (desde o direito de bem nascer ao direito de bem viver). A preocupação não era com o direito da mulher, mas a garantia de seu direito como mãe, e o dever do Estado e da sociedade quanto a garantia do exercício da maternidade. Nesse caso, os direitos e cuidados maternos eram sempre vistos em relação ao direito da criança e da sua assistência. Nessa garantia, era preciso valer-se de todos os meios: assistência médica, visitas sanitárias e educação sanitária. As normalistas ao mesmo tempo em que recebiam ensinamentos de puericultura para desempenharem o papel materno e conjugal eram preparadas também para educar técnica e moralmente outras mães ou futuras mães.

A posição da mulher/normalista era colocada entre o papel de ser mãe e o papel de educadora sanitária. Em ambos, seria preciso o entendimento do papel da herança na vida humana, pois, somente de posse desse conhecimento, ela poderia decidir o que fazer perante o casamento, o que fazer para que a saúde dos seus filhos fosse defendida mesmo antes deles nascerem, ou como poderia orientar outras moças acerca dessas questões. Nessa orientação, quanto à herança na constituição do indivíduo, a normalista precisava saber o que seria um indivíduo hígido, eugênico. Conseqüentemente como se definiu o disgênico e quais doenças nesse período eram compreendidas como hereditárias. Enfim, precisava compreender o que poderia propiciar a geração de filhos degenerados e dessa forma degenerar a espécie humana. Desse entendimento, dependeria a ação da professora na sociedade, na formação de hábitos eugênicos e na formação de valores sobre a constituição humana.

6.4 A Hereditariedade das Taras

Se no início do século XX, os estudos sobre hereditariedade estavam assentados sobre um terreno movediço, em meados desse século, a genética já conseguia dar alguns esclarecimentos fundamentais acerca da herança humana, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista mental. A partir das explicações sobre a transmissão de muitos caracteres humanos normais e patológicos, podemos ter uma noção de como a genética ajudou a

construir o indivíduo disgênico do período, e, ao mesmo tempo, desmistificou muitas teorias deterministas sobre a constituição humana, ou pelo menos, abrandou alguns discursos antes exacerbados acerca da transmissibilidade hereditária.

Sabia-se nesse período que um grande número de anomalias se transmitia por via hereditária e procurava-se orientar as pessoas de modo que entendessem como evitá-las. Muitas delas transmitiam-se pelo esquema mendeliano simples, os que dependiam de somente uma unidade hereditária, parcela cromossômica ou gene (ROSTAND, 1952). Outras se transmitiam de modo muito complexo, pois se transmitiam pela ação combinada de vários genes pertencentes a cromossomas diferentes.

O indivíduo considerado **tarado** era aquele considerado portador de um mal hereditário, uma doença hereditária, quer seja em sua forma dominante ou recessiva. Dependendo do casal, caso fossem homozigóticos ou heterozigóticos, diante das diversas combinações possíveis da genética, poderiam ter filhos normais ou doentes, ou ambos. Mesmo que o indivíduo apresentasse a doença hereditária em sua forma recessiva e, aparentemente, se apresentasse um sujeito sem anomalias, ele era considerado portador da tara e deveria evitar as uniões indesejadas. Tratava-se, então, no caso do Curso de Formação de Professores, de ensinar às pessoas a controlarem os genes nocivos e caracteres indesejáveis, não os transmitindo para a prole.

No entanto, essa questão não era tão simples quanto parecia. Algumas doenças herdadas podiam matar a pessoa antes mesmo que ela procriasse (idiotia amaurótica), outras pessoas herdavam genes dominantes de doenças consideradas nocivas (Coréia de *Huntington*), que somente se manifestavam num período posterior da vida, quando essas pessoas já teriam transmitido sua tara aos seus filhos (DUNN; DOBZHANSKY, 1962). Nesse caso, a doença poderia vir de um gene recessivo que ficou oculto nos pais, até aparecer nos filhos, daí não teria como impedir o seu aparecimento. Isso, apenas para pensarmos nas questões puramente biológicas que envolviam essa tentativa de tornar menos freqüente, em uma população, determinadas doenças e anormalidades. Muitos indivíduos portadores de genes nocivos poderiam ter aparência normal escapando assim da hereditariedade considerada maléfica. Essa orientação ficava bem mais fácil, quando se tratava de genes nocivos dominantes, aparentemente perceptíveis. Nesse caso, a educação eugênica atuaria de forma a orientar quanto à união de seres com caracteres indesejáveis e genes nocivos, trazendo, assim, benefícios para a geração futura.

Conforme comentamos acima, aparecia também nesse momento, um argumento não apenas relacionado com a melhoria da humanidade em conjunto, mas um discurso que

procurava sensibilizar o indivíduo ao tratar da felicidade humana, ou melhor, tratar do impedimento da infelicidade que poderia ser causada pelo nascimento de crianças degeneradas. Acreditava-se que uma orientação feita com bases seguras na ciência ajudaria na abstenção voluntária de procriação, ou de se casar com alguém portador de alguma tara. Por esse motivo, era preciso que a normalista tivesse uma base genética na sua formação, que, segundo Fiuza (1956), era fundamentada nos estudos sobre:

- a) genética e seu objeto de estudo;
- b) herança, variação e mutação (caracteres herdados e adquiridos);
- c) teoria cromossômica da hereditariedade;
- d) o mecanismo da herança (pequeno histórico sobre as primeiras experiências sobre hereditariedade);
- e) leis e experiências de Mendel. (genes dominantes, genes recessivos; indivíduos homozigotos e heterozigotos; genótipo e fenótipo);
- f) essência das descobertas das leis de Mendel (caracteres mendelianos);
- g) caracteres intermediários e em mosaico;
- h) poli-híbridos;
- i) genes múltiplos (casos de polimeria);
- j) herança ligada ao sexo (hemofilia e daltonismo);
- k) hereditariedade humana;
- l) genes nocivos;
- m) mutações e variações.

Pelos conteúdos ministrados no Curso de Férias da década de 50, do século XX, e pelos pontos de exame de suficiência (IEMG, 1952c, d, 1953d, b, c, 1955b, c, 1959; SCHREIBER, 1951, b; SCHREIBER; MENDONÇA, 1952), vimos que a genética passa a ser um conhecimento essencial para a futura normalista tanto em relação à possibilidade de ser mãe, quanto em relação ao entendimento educacional. Nesses cursos eram vistos conteúdos sobre:

- a) genética: relação com as outras ciências; importância;
- b) divisão celular: mitose e meiose;
- c) leis de Mendel;
- d) *linkage* (*crossing-over*);

- e) mapas genéticos;
- f) cromossomos gigantes;
- g) aberrações;
- h) cromossomos sexuais;
- i) predominância de sexo;
- j) herança ligada ao sexo;
- k) mutações gênicas, cromossômicas;
- l) comentários sobre o ensino de genética;
- m) genética das populações.

Conhecer a genética daria à normalista entendimento do perigo real das taras hereditárias e dos limites da hereditariedade na formação do ser humano. Em meados do século XX, segundo Frota-Pessoa (1960, p. 595, grifo do autor),

[...] as Leis da Segregação, da Recombinação, e da Ligação tinham sido nesse período comprovadas na espécie humana. A frequência com que certos gens ligados se recombinam pôde ser determinada por métodos estatísticos, e até mesmo um incipiente mapa genético já foi construído. Um importante ramo da genética, a *genética das populações*, tem tido um especial desenvolvimento no caso da espécie humana. Estuda ela a distribuição de certos gens nas populações, através das gerações, de acordo com diversas variáveis, como a frequência com que tais gens surgem por mutação, a rapidez com que são eliminados da população quando produzem características prejudiciais, o sistema de cruzamentos prevalente (maior ou menor frequência de casamentos consangüíneos), o tamanho da população considerada e seu grau de isolamento em relação a outras populações.

Diante dos conhecimentos genéticos que fundamentavam os estudos da hereditariedade, o maior fenômeno disgênico apresentado, nesse período, foi a consangüinidade, pela maior probabilidade de nascimento de crianças com o gene dominante ou recessivo da tara²⁴⁹.

Temos, então, estabelecido pela ciência, nesse período, que algumas uniões conjugais entre primos seriam disgênicas por proporcionarem um alto risco de gerar pessoas doentes hereditariamente. A consangüinidade foi muito combatida nesse período como o grande perigo do casamento entre primos próximos, pois a ciência provava que havia grande chance de manifestação das taras recessivas. No entanto, era essencial entender que essas mesmas pessoas que gostariam de se casar poderiam ter filhos normais com outros cônjuges,

²⁴⁹ Desde o século XIX, a consangüinidade era anunciada como perigo, no entanto, entendia-se que era ela em si mesma que provocava os inconvenientes, Cf. Rostan (1952).

que não fossem seus parentes próximos. No caso de primos primeiros, havia uma maior probabilidade de que eles transportassem o mesmo gene nocivo, assim sendo, caso houvesse genes nocivos latentes, haveria perigo deles aparecerem na próxima geração (ROSTAND, 1952). À medida que o parentesco fosse diminuindo, o perigo também diminuía.

O caso da consangüinidade, como fenômeno disgênico, foi apresentado como se houvesse unanimidade entre os autores e tratado como uma questão de suma importância para a eugenia. Valdemar de Oliveira em seu manual didático *Higiene e Puericultura* (1954) alertava que “o casamento entre elementos de tal família produz seres nos quais essas taras tendem a multiplicar-se, podendo ocasionar até verdadeiros monstros.” (OLIVEIRA, 1954, p. 275). Nesse sentido, o autor rememorava o respeito que a sociedade deveria ter com o artigo 183 do Código Civil Brasileiro de 1916²⁵⁰, lembrando aos partidários do casamento consangüíneo

[...] que se pode dar o caso de não haver numa mesma família taras degenerativas, mas ao contrário, qualidades orgânicas cuja multiplicação beneficiaria a espécie. É a exceção. E não há senão concordar com Renato Kehl, quando diz: “Respeitemos o artigo 183 do nosso código, porque ele interdita a felicidade de alguns, garante a felicidade de muitos (OLIVEIRA, 1954, p. 275).

Com base na ciência genética sobre a transmissão de males hereditários, quais eram as taras que deveriam ser evitadas, em benefício da espécie, em benefício da felicidade individual e em prol do desenvolvimento econômico do país? Quais doenças provocariam o nascimento de monstros, assim como se referiu acima Valdemar de Oliveira?

No caso da consangüinidade as taras mais prováveis eram: retinite pigmentar, idiotia amaurótica familiar, alcaptonúria, surdo-mudez hereditária, debilidade mental, idiotia fenilpirúvica, albinismo, ictiose congênita (ROSTAND, 1952). As doenças hereditárias, independentemente da consangüinidade, consideradas no período eram em um número muito elevado. Limitar-nos-emos, aqui, a citar apenas aquelas mais características, portanto, também as mais citadas nos manuais didáticos e bibliografia auxiliar no curso de formação (QUADRO 30).

As taras ou doenças hereditárias expostas referem-se a uma alteração no corpo, ou a uma disfunção no metabolismo, a uma menor resistência às infecções ou a uma deficiência mental. No caso dessas doenças, a anormalidade era definida pela genética, uma vez que ela era a ciência que definia a constituição do indivíduo eugênico ou disgênico. Ser normal seria

²⁵⁰ Em 1916, através do artigo 183, passa a constar no Código Civil a proibição de casamentos consangüíneos (CASTAÑEDA, 2003).

não nascer com nenhuma tara visível, fosse ela física ou mental. Assim, dependendo das características herdadas, caso essas características se exteriorizassem, o indivíduo seria classificado dentro ou fora dos padrões da normalidade.

QUADRO 30
Doenças hereditárias citadas nos manuais de Biologia Educacional e Higiene

DOENÇA HEREDITÁRIA	MANIFESTAÇÃO
Albinismo.....	Ausência completa de pigmento
Anemia falciforme.....	Anomalia dos glóbulos vermelhos
Aqueiropodia.....	Ausência de mãos e pés
Braquidactilia.....	Dedos encurtados por ausência e unidos à falangeta
Calvície.....	Ausência de cabelo
Coréia de Huntington.....	Movimento involuntários e descoordenados.
Daltonismo.....	Cegueira para determinadas cores
Debilidade mental.....	Ausência parcial ou total da inteligência
Diabete insípida.....	Distúrbio da hipófise e núcleos da base
Daltonismo.....	Cegueira total ou parcial para algumas cores
Doenças de Parkinson.....	Rigidez muscular e movimentos involuntários
Estrabismo.....	Perda do paralelismo entre os olhos
Esquizofrenia.....	Distúrbio no na vida afetiva e no equilíbrio psíquico
Glioma	Câncer na glia do globo ocular ou do cérebro
Hemeralopia.....	Cegueira noturna
Hemofilia.....	Defeito na coagulação sanguínea
Ictiose.....	Pele escamosa, inflamada e cancerificada.
Idiotia amaurótica.....	Diminuição da visão, enfraquecimento muscular, deficiência mental e morte no fim do 3º ano.
Lábio leporino.....	Fenda no lábio superior
Miopia.....	Distúrbio nos olhos
Neurofibromatose	Manchas na pele e tumores no sistema nervoso periférico
Fragilidade dos ossos.....	Distúrbio nos ossos
Polidactilia.....	Dedo supranumérico bem desenvolvido nas mãos e nos pés
Psoríase.....	Manchas avermelhadas na pele
Sindactilia.....	União total ou parcial dos dedos
Surdo-mudez.....	Ausência da audição e da fala
Vitiligo.....	Manchas brancas na pele e cabelo
Xeroderma pigmentosum.....	Pele avermelhada e cancerificada
Retinoblastoma.....	Câncer
Ritinite pigmentosa.....	Câncer

Fonte: ALMEIDA JÚNIOR, 1953; BARROS, [197-]; COELHO; PORTUGAL, 1969; FIUZA, 1956; OLIVEIRA, 1955b, ROSTAN, 1952.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A anormalidade deveria ser exteriorizada no corpo, ou no comportamento, para ser identificada (fenotipicamente). Por exemplo, pais com genes recessivos do albinismo poderiam apresentar-se fenotipicamente normais, mas poderiam gerar filhos albinos, caso ambos conduzissem o gene recessivo do albinismo (ROSTAND, 1952). Os pais seriam classificados como normais e os filhos como anormais, uma vez que em seus corpos foram exteriorizados os caracteres da anormalidade. Tanto os pais que continham o gene recessivo, quanto os filhos que manifestaram a tara eram considerados indivíduos disgênicos. Contudo, apenas aquele que a exteriorizava podia ser identificado e considerado anormal. Os defeitos e

anomalias poderiam ser causados por genes ou fatores isolados, como no caso da polidactilia e da braquidactilia (ROSTAND, 1952). E poderiam também ser causados por genes ou fatores múltiplos, transmitidos de forma muito mais complexa.

Para ser identificada a tara, ela teria que ser fenotipicamente identificada:

- a) pela pele (homem porco-espinho – ictiose congênita, negros malhados, albinismo, epidermólise bolhosa etc);
- b) pela falta, ausência ou união de membros ou partes do corpo (aqueiropodia, bracdactictilia, sinfalangia, polidactilia, ausência completa de dentes etc);
- c) pelo afetação dos sentidos (surdez, mudez, cegueira-noturna etc);
- d) pelos distúrbios de algumas funções corpóreas sanguíneas e do metabolismo (hemofilia, alcaptonúria, xanthoma tuberosun, Coreia de *Huntington*);
- e) pela deficiência mental (idiotia amaurótica, oligofrenia etc).

Alguns autores como Alencar Barros ([197-]), Valdemar de Oliveira (1955b, [1968], [19--]) e Almeida Júnior (1946, 1952, 1953, 1954, 1956, 1959, 1962)²⁵¹ usaram desenhos e/ou fotografias para expor e caracterizar a doença a ser evitada, conforme mostramos abaixo. Não queremos dizer que estas questões não deveriam ser expostas, mas, queremos afirmar que no contexto em que foram expostas tinham o objetivo de sensibilizar, mostrar o horror do corpo imperfeito, fora da normalidade, despertando o senso de responsabilidade e o pensamento acerca da felicidade perante o matrimônio.

²⁵¹ Todas as edições escritas por esse autor trazem imagens, mas usamos neste trabalho as imagens retiradas das edições citadas.



FIGURA 5 - Tara Hereditária: Aqueiropodia.
Fonte: BARROS, [197-], p. 131.



FIGURA 6 - Tara Hereditária: Sindactilia.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 187.

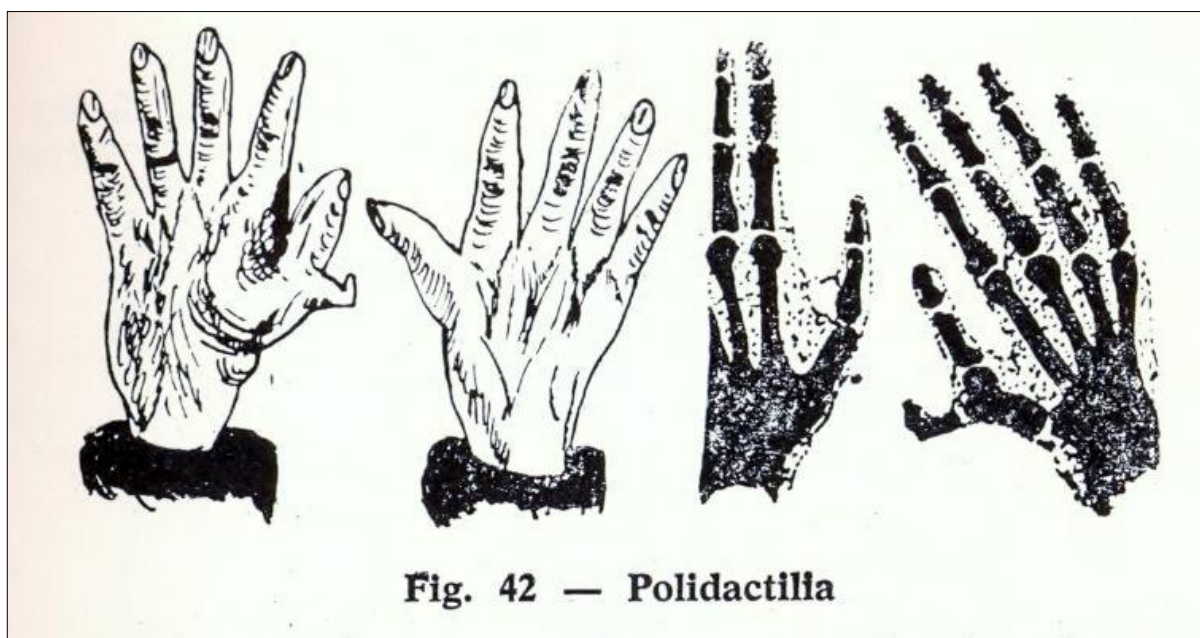


FIGURA 7 - Tara Hereditária: Polidactilia. Tara Hereditária: Polidactilia.
Fonte: BARROS, [197-], p. 129.



FIGURA 8 - Tara Hereditária: Débeis mentais pela ação de gens deficientes.
Fonte: WINCHESTER apud BARROS, [197-], p. 147.



FIGURA 9 - Uma família de oligofrênicos, microcefálicos. Seis irmãos todos internados num asilo
Fonte: ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 494²⁵².

²⁵² Esta figura também foi publicada em outras edições (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 496, 1952, p. 483, 1953, p. 481, 1954, p. 496, 1956, p. 494).



FIGURA 10 - Três irmãs oligofrênicas, microcefálicas
Fonte: ALMEIDA JÚNIOR, 1962, p. 494.

Quanto à herança das doenças mentais, nem todos os manuais usados nas disciplinas trataram de explicar sua relação com a hereditariedade. Muitos afirmavam que a eugenia era necessária para extingui-las do patrimônio hereditário da espécie humana, mas não entravam em detalhes acerca da sua constituição. Nas suas lições de Biologia Educacional, a professora Fiuza (1956) expunha que, naquele período, os autores acreditavam que mais da metade das doenças mentais deviam ser imputadas à herança. Para a autora, essa afirmação baseava-se em muitos estudos sobre famílias realizados para se chegar a essa conclusão, como o caso da família Jukes.

Segundo Scheinfeld (1952), o caso da família Jukes foi estudado por R. L. Dugdale, em 1874. Tratava-se de uma família descendente do casamento de duas irmãs com dois irmãos, sendo todos considerados imprestáveis. Ao estudar essa família Dugdale²⁵³ (1877 *apud* SCHEINFELD, 1952) descobriu que havia vários casamentos entre parentes da mesma família com geração de descendentes que se tornaram prostitutas, criminosos, degenerados, sendo que alguns morreram na infância, além de indivíduos fisicamente incapacitados, ladrões, assassinos, ou seja, todo tipo de gente considerada degenerada física e moralmente.

De acordo com estudos como esse, Fiuza (1956) associava, em seu manual, a debilidade mental com muitos fatores relacionados ao alcoolismo, à miséria, ao latrocínio, à prostituição, a atitudes anti-sociais, à falta de auto-controle, a inconseqüências várias etc. Segundo os estudos sobre a família Jukes, a professora Fiuza conclui que a herança débil dessa família era transmitida com base nas leis mendelianas, sendo um gene com caráter recessivo. “Portanto, um indivíduo normal homozigoto, casando-se com um débil mental, terá filhos normais que serão, entretanto, portadores de genes recessivos para tal anormalidade; e assim por diante.” (FIUZA, 1956, p. 76).

Almeida Júnior (1954) foi o outro autor de Biologia Educacional, que tratou dessa questão e melhor explicou o aparecimento da debilidade mental, chamando a atenção para os dois pólos que determinavam seu aparecimento, a herança e o ambiente. Assim, afirmava que a oligofrenia (idiotia, imbecilidade, debilidade mental) poderia ocorrer sem ter como causa o fator hereditário, mas a ação da hereditariedade seria inegável, tanto pelo fato de produzi-la, quanto de criar uma predisposição para seu desenvolvimento (ALMEIDA JÚNIOR, 1953). E, citando os estudos com base em Goddard²⁵⁴ (1914 *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 1953) afirmava que 2/3 dos casos de oligofrenia eram determinados pela hereditariedade, número esse

²⁵³ DUGDALE, R. L. *The Jukes: a study in crime, pauperism, disease, and heredity*. New York/London: G. P. Putnam's Sons, 1877.

²⁵⁴ GODDARD, H. H. *Feeble-mindedness: its causes and consequences*. New York: Macmillan, 1914. 599 p.

também confirmado na Alemanha por Lenz (1931 *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 1953). Para explicar a oligofrenia como uma herança nociva e que acometia mais da metade dos casos cita, não apenas os estudos sobre a família Jukes, mas faz sua análise da herança dessa debilidade, a partir dos estudos da família Kallikak e Zero.

Os estudos sobre a família *Kallikak* foram realizados por Goddard²⁵⁵ (1898 *apud* GOULD, 2003), em 1898, com o objetivo de estudar a linhagem dos deficientes mentais. *Kallikak* (belo – *Kallos*; mau - *kakos*) é um nome fictício dado a um homem que teve filhos com uma moça oligofrênica gerando uma descendência de indivíduos degenerados (GOULD, 2003): imorais, bêbados, epiléticos, criminosos, alguns que morreram na infância, enfim, conforme afirma Almeida Júnior (1954), uma multidão de anormais. Posteriormente, esse mesmo homem casou-se com outra moça, só que esta era uma moça respeitável. Nesse casamento, houve a geração de uma descendência de indivíduos normais e bem sucedidos. Desse estudo, segundo Gould (2003), Goddard concluiu que a debilidade mental era determinada pelas leis mendelianas da hereditariedade. A deficiência dependia de um gene recessivo na inteligência normal e esta seria um caráter dominante que se transmitiria a partir das leis mendelianas.

Já a família Zero foi estudada por Jorger (1905 *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 1954). Esse estudo foi sobre uma família que se dividiu em três ramos: os dois primeiros conservaram-se em boas condições físicas e sociais; o terceiro ramo foi formado por um homem fruto de casamento consanguíneo. Esse homem, considerado um vagabundo por natureza, afirma Almeida Júnior (1954), casou-se com uma mulher errante e imoral. O filho do casal herdou os caracteres dos pais e também se casou com uma mulher vinda de uma família de vagabundos. Essa união gerou poucos filhos, mas os que sobreviveram apresentavam anomalias mentais, atitudes de vagabundagem, furtos, alcoolismo, e diversos tinham defeitos físicos.

Esses estudos apareceram em todos os livros de Biologia Educacional de Almeida Júnior²⁵⁶, citados neste trabalho. O caso da família *Kallikak* servia para acentuar a força da hereditariedade na formação dos indivíduos, com a perpetuação da oligofrenia. Os estudos das famílias *Jukes* e *Zero*, por outro lado, serviam para mostrar que, enquanto na família *Kallikak* a oligofrenia era o fator dominante, em outros casos, “[...] aparece apenas como uma das

²⁵⁵ GODDARD, H. H. The kallikak family, a study in the hereditary of feeble-mindedness. New York: Macmillan, 1912. 121 p.

²⁵⁶ Cf. ALMEIDA JÚNIOR, 1946, 1952, 1953, 1954, 1956, 1959, 1962.

manifestações, ou, mais comumente, como causa indireta e disfarçada de inadaptação social. Tais são as famílias *Jukes* e *Zero*.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1954, p. 483).

Viviani (2007, p. 138), em sua pesquisa sobre Biologia Educacional no Estado de São Paulo, na qual analisa o livro de Biologia Educacional de Almeida Júnior, afirma que na obra desse autor “[...] todas as características humanas, como o peso corporal, a inteligência, a conduta social ou anti-social, e até mesmo criminal, seriam o produto de influências hereditárias e ambientais.” Almeida Júnior usava, portanto, a teorização de Goddard e outros autores apenas em parte, quando lhe auxiliavam na demonstração da importância da ação da hereditariedade. Desse modo, negava a impossibilidade de mudança individual e acreditava no papel das influências ambientais na formação do indivíduo, “[...] assumindo a postura da conciliação de tendências, e ressaltando a importância relativa de cada um dos tipos de influência sobre a formação do indivíduo e, conseqüentemente, da população brasileira.” (VIVIANI, 2007, p. 138).

Com esses estudos Almeida Júnior (1954) objetivava problematizar até que ponto o fato de indivíduos terem se tornado imorais, criminosos, vagabundos se devia à hereditariedade pela perpetuação da oligofrenia. Pelos estudos dos *Jukes* e dos *Zero*, ele procurou mostrar que as pessoas não estariam predestinadas a serem degeneradas por causa dos genes que as constituíam, pois ele acreditava na possibilidade da mudança individual através da educação. Ele acreditava que tanto a hereditariedade quanto o ambiente podiam causar distinções no desenvolvimento mental do homem. Este autor entendia que a hereditariedade podia criar diferenças desde variadas manifestações de oligofrenia, até os predicados da genialidade, mas entendia que o ambiente podia deprimir ou inibir esse desenvolvimento mental. Nesse sentido, a inteligência também poderia ser aumentada com a educação, mas haveria um limite estabelecido pela hereditariedade.

Apesar disso, nessa apresentação desses estudos históricos de família, as imagens (FIG. 5-10) acima apresentadas possibilitam a interpretação de uma forte ênfase na consideração da herança na constituição do indivíduo. Pela microcefalia, pela expressão do rosto (olhos e boca), em suma, pela expressão da tara no corpo há a tradução da anormalidade gênica e a sinalização dos perigos do casamento entre pessoas portadoras do gene recessivo da debilidade mental (FIG. 8, 9 e 10). São figuras da degeneração, por excelência, tanto física quanto mental, com vistas a despertar o entendimento de que era preciso ser responsável na hora da procriação, ou seja, seria preciso procurar descobrir a história familiar daquele com quem a pessoa resolvesse se casar. Procurando detectar casos de anormalidades na família, ou

ainda, procurar uma pessoa, um médico eugenista que pudesse fazer o estudo da história familiar.

Acontece que, em 1989, Gould (2003) ao analisar o livro de Goddard acerca da família *Kallikak*, descobriu que todo o estudo desse autor sobre essa família não passou de uma fraude. Este autor descobriu que as fotografias expostas no álbum de Goddard, da parte degenerada da família *Kallikak*, foram falsificadas pelo acréscimo de traços escuros que demarcassem uma aparência sinistra desses membros. Desvendou ainda que, em outra fotografia aparece outro membro dessa família que não havia sido retocado. Essas fotos foram levadas para verificação no Serviço Fotográfico do Instituto *Smithsoniano*, que emitiu o seguinte parecer: “É indubitável que as fotografias, dos membros da família *Kallikak* foram retocadas. Além disso, percebe-se que esses retoques se limitaram aos traços faciais dos indivíduos fotografados, especialmente os olhos, as sobrancelhas, a boca, o nariz e o cabelo.” (WALLACE JR.²⁵⁷, 1980 *apud* GOULD, 2003, p. 175). Queremos ressaltar, com isso, conforme explica Gould (2003), que os traços retocados conferiram

[...] um aspecto sinistro e chocante às fisionomias, algo que por vezes dá a impressão de ser maldade e por vezes, atraso mental. Fica difícil explicar a presença desses retoques como não sendo um desejo de provocar em quem olhasse as fotografias uma falsa impressão sobre as características das pessoas que nelas aparecem. Neste sentido, creio que o fato de apenas essas partes das fotografias, ou dos indivíduos, terem sido retocadas também é significativo... (GOULD, 2003, p. 177).

Não estamos com isso, querendo dizer que as figuras dos oligofrênicos acima expostas foram retocadas (FIG. 8, 9 e 10). Mas, não teriam elas a função também de chocar? De mostrar através do corpo a disfunção mental? Corroboram com essa interpretação o fato desse tema ser marcante, como por exemplo, no livro de Almeida Júnior (1959), que menciona ainda mais três casos de famílias, nos quais as ocorrências de oligofrenia eram incontáveis:

- a) 1º caso: pai normal, mãe oligofrênica – nasceram três filhos débeis mentais, três filhos imbecis;
- b) 2º caso: mãe débil mental, pai abandonou o lar – nasceram quatro filhos débeis mentais e dois imbecis;

²⁵⁷ WALLACE JR., James H. R. Carta a Selden. Serviço fotográfico do Instituto Smithsonian, Washington, 17 mar. 1980.

- c) 3º caso: mãe débil mental, sem informação sobre o pai – nasceram quatro débeis mentais, um filho estava em escola correcional, uma filha imoral.

Não há dúvidas de que havia uma crença na associação da debilidade mental e a degeneração moral, se o indivíduo fosse desprovido de um ambiente que inibisse ou reprimisse uma determinada predisposição. As fotos da oligofrenia vinham ilustrando nos manuais esse perigo hereditário marcado nos corpos de toda uma família (FIG. 8, 9 e 10).

Martagão Gesteira (1945) em seu livro *Puericultura* questiona se seriam justificáveis as medidas eugênicas restritivas, como esterilização, exame pré-nupcial e segregação. Em seu entendimento, essas medidas seriam justificadas em defesa da saúde da comunidade, com exceção da esterilização, justificável somente se houvesse uma certeza absoluta de que a herança de determinado indivíduo seria fatal para a coletividade. Como não havia certeza de que a herança degenerativa seria sempre fatal, o mais correto ou mais indicado, afirma o puericultor, seria a segregação de loucos, criminosos, débeis mentais, toxicômanos, de modo que estes pudessem ser melhor assistidos em termos de cura e educação (OLIVEIRA, 1955b; GESTEIRA, 1945).

Diante dessa situação, Valdemar de Oliveira era mais contundente: “a verdade científica, portanto, é esta: o casamento de dois tarados produz um terceiro tarado.” (OLIVEIRA, 1955b, p. 275). Esse argumento fundamentava, para o autor, a necessidade de proibição, por lei, dos casamentos de pessoas marcadamente degeneradas, que deveria alargar-se e impedir qualquer outro tipo de união indesejada, que representasse um perigo físico ou moral para a espécie.

[...] os ascendentes têm tendência a transmitir aos descendentes seus caracteres gerais e individuais, antigos e adquiridos. Essa transmissão se traduz pelo aparecimento, na pessoa dos descendentes, de caracteres ora paternos, ora maternos, ora de parentes colaterais, ora dos avós (**atavismo**). Dêles, **herdamos as boas e más qualidades físicas e morais** (OLIVEIRA, 1954, p. 275-276, grifo nosso).

O que seriam boas qualidades físicas e morais herdadas, associadas ao atavismo? Sabemos que o atavismo foi criado por Cesare Lombroso, em 1870, para explicar a criminalidade a partir da hereditariedade (GOULD, 2003). De acordo com essa teoria haveria no ser humano germes em estado letárgico, herdados de parentes ancestrais que voltariam à vida em alguns indivíduos. O inatismo da constituição desses indivíduos os levaria a se

comportarem como selvagens. Para Lombroso²⁵⁸ (1887 *apud* GOULD, 2003), a identificação desse inatismo dar-se-ia tanto pelos traços físicos, quanto mentais – mas, os traços físicos seriam decisivos. Assim, sentencia Lombroso: “Somos comandados por leis silenciosas que nunca deixam de atuar e que regem a sociedade com mais autoridade que as leis inscritas em nossos códigos. O crime... parece ser um fenômeno natural.” (LOMBROSO, 1887, p. 667 *apud* GOULD, 2003, p. 123).

Entendemos que esse atavismo do qual nos fala Oliveira (1954), na citação acima, difere dos estigmas simiescos propostos por Lombroso (1887 *apud* GOULD, 2003), pois, nesse caso, estariam relacionados com a herança de genes nocivos que determinam, no indivíduo, uma deficiência física, mental ou moral. Se, de acordo com o que nos diz Gould: “os velhos argumentos nunca morrem” (GOULD, 2003, p. 120), então, o atavismo foi usado para postular uma inferioridade adquirida por herança, agora não mais localizada na anatomia simiesca, mas na determinação gênica associada à deterioração física, mental, às modificações ambientais e ao comportamento moral.

A idéia, aqui presente, do inatismo de determinadas tendências anormais, ou viciosas, levariam certamente, o indivíduo a se desencaminhar moralmente, causando profundos prejuízos orgânicos, devidos a intoxicações que se arrastariam no decorrer das gerações. Nesse caso, Valdemar de Oliveira (1954) entendia que prejudicaria a espécie tanto as causas congênicas como as causas hereditárias. Gesteira (1945) também aponta a degeneração vinda de longínqua ascendência como estigma fatal que atinge famílias inteiras. Há também no discurso desse autor, uma associação entre estigmas hereditários associados ao comportamento moral. Neste sentido, afirma que,

“São clássicos em todos os países as famílias assim taradas; os nossos alienistas e neurologistas as têm (*sic.*) feito conhecer em nosso país. Na França, na Suíça, nos Estados Unidos, largos estudos foram dedicados a algumas que, no curso de várias gerações, produziram uma série de enfermos, criminosos e anormais sumamente prejudiciais à sociedade. E somente uma delas, o Jukes [...], calcula-se que, pelos seus atrasados, seus alienados seus idiotas, seus surdo-mudos, seus alcoólatras, suas prostitutas, seus vagabundos e seus criminosos, de 1800 a 1919, custou 2.000.000 dólares ao erário norte-americano”.²⁵⁹ [...] A profilaxia desses **males físicos e morais de origem hereditária** constitue uma das finalidades da puericultura préconcepcional, que vai desse modo entrozar seus cuidados e confundir as suas preocupações com os desígnios daquela ciência, sobremaneira vasta e complexa, criada por Galton sob o nome de eugenia. (GESTEIRA, 1945, p. 414-415, grifo nosso).

²⁵⁸ LOMBROSO, C. *L’homme criminel*. Paris: F. Alcan, 1887. 682 p.

²⁵⁹ ARAOZ ALFARO *apud* GESTEIRA (1945, p. 414).

No discurso de Oliveira, vemos explicitar-se, de forma mais clara, esta relação entre estigma e degenerescência moral, quando o autor trata dos filhos dos alcoólatras, pois em seu entendimento, esses nasceriam com deficiências físicas e manifestariam atitudes sociais imorais. Assim afirma Oliveira (1954, p. 276; [1968], p. 266): “Não esqueçamos também o alcoolismo. Os filhos dos viciados são, em regra, distróficos, os deformados ósseos, epiléticos. Na vida social, resultam vagabundos desordeiros e criminosos.”

Acontece que, em meados do século XX, a ciência já havia dado novos encaminhamentos acerca do entendimento da epilepsia.

Sendo o cérebro parte do sistema nervoso, existe uma tendência por parte do povo à confusão ou ao estabelecimento duma relação entre mentalidade deficiente e qualquer desequilíbrio do sistema nervoso do indivíduo, que afete a sua conduta. É por isto que a epilepsia tem sido até ha pouco tempo associada erradamente à loucura; estando até os epiléticos, em muitos asilos, internados juntamente com os alienados. Os dois estados, embora estejam às vezes unidos, acham-se longe um do outro, como prova, sobra o número de grandes homens e de gênios históricos que foram epiléticos (SCHEINFELD, 1952, p. 178).

Para Valdemar de Oliveira (1954), em seu livro *Higiene e Puericultura*, um dos mais usados no Instituto de Educação de Minas Gerais, os fatores congênitos e hereditários eram contabilizados e entendidos como fenômenos que poderiam extinguir, ou degenerar a espécie e trazer prejuízos para a geração futura. Com o objetivo de defesa, conservação da espécie, Oliveira (1954) entendia que seria preciso estabelecer, compulsoriamente, o exame pré-nupcial, usando a lei de Darwin como fundamento para o impedimento do casamento entre famílias que possuíssem defeitos hereditários:

Famílias há que se eternizam graças à herança sadia que passa de avós a filhos e netos, acrescida, continuamente, dos caracteres adquiridos na prática da boa higiene do corpo e do espírito; outras acumulam, através das gerações, os vícios e as taras orgânicas, somadas muitas vezes à vida irregular, em marcha fatal para o extermínio. É como explica Afranio Peixoto: Um indivíduo se desencaminha no alcoolismo; o filho será convulsivo na infância, depois epilético; o neto, imbecil ou idiota, e nele, felizmente, se extingue a raça. [...] Assim se realiza a seleção natural, que exclui os fracos e incapazes, permitindo a sobrevivencia aos fortes e sadios. (OLIVEIRA, 1954, p. 276; [1968], p. 266).

Os livros de puericultura de Oliveira (1955b), Fortes (1955) e Gesteira (1945) argumentaram acerca do perigo hereditário da degenerescência física e moral do homem. Nessas obras, a Eugenia é posta como a ciência que expurgaria os indivíduos inaptos, doentes, mas também, os criminosos, tarados, vagabundos e amorais. Proceda-se assim, a um entendimento de que esses males seriam também hereditários e a eugenia se incumbiria de

saná-los, antes de a educação procurar atenuá-los ou reprimi-los (OLIVEIRA, 1955b; GESTEIRA, 1945; FORTES, 1955). Pois, se os criminosos, vagabundos, tarados e amorais teriam filhos com as mesmas qualidades morais dos pais, caberia à educação eugênica conscientizar a população acerca dessa degeneração.

Oliveira ([1968]) considerava também, assim como Gesteira (1945) e Fortes (1955), que os fatores congênitos fariam parte da eugenia, que cuidaria de proteger o homem contra fatores que agiriam sobre ele, como sífilis, tuberculose, intoxicações euforísticas – álcool, morfina, cocaína –, nevroses e cuidaria também dos costumes morais em relação à família e à Pátria.

Tanto as causas congênicas quanto os fatores hereditários eram entendidos pelos autores como fatores de deterioração física, psíquica e moral da espécie. Por exemplo, os filhos dos sífilíticos não herdariam a sífilis, mas nasceriam com uma degeneração orgânica geral. A tuberculose não era entendida como hereditária, mas poderia causar mortes de crianças recém-nascidas e de pessoas aparentemente saudáveis na vida adulta que poderiam, no futuro, gerar filhos saudáveis. Vê-se que as questões acerca da degenerescência não estavam apenas circunscritas às taras hereditárias, mas abrangiam também fenômenos que poderiam prejudicar o desenvolvimento fetal, tanto de modo congênito quanto através do processo da blastoforia.

Na fase pré-concepcional, esse autor afirmava que poderia haver influências das causas tóxicas. Se elas atingissem as células germinativas, elas atuariam como fator poderoso de degeneração, fenômeno esse conhecido como blastoforia. Gesteira (1945) entendia também que, por meio desse mesmo mecanismo, poderia haver a ação de determinadas infecções crônicas, como gonococia, sífilis, tuberculose, que não agiriam diretamente, mas de modo indireto criariam um menor estado de resistência e viabilidade do produto da concepção. A blastoforia seria uma deterioração das células germinais ainda não conjugadas, causadas por intoxicações, ou infecções, causando assim taras hereditárias. Esse efeito seria temporário, ou seja, se a pessoa fosse, convenientemente tratada, cessariam nela os efeitos degenerativos de suas células germinais.

Gesteira (1945) e também os outros autores de puericultura afirmavam que a sífilis e a tuberculose atuavam mais de modo direto por intermédio da placenta, mais tardiamente, sendo, portanto, consideradas causas pós-concepcionais ou intra-uterinas. Afirmavam ainda que o perigo maior da tuberculose estaria no contágio após o nascimento, ao qual a criança dificilmente escaparia. Afirmava também que certos distúrbios da alimentação (provocadas por avitaminoses - A e B) também poderiam ser consideradas como causas pré-

concepcionais, em decorrência de uma ação de distrofia sobre o aparelho reprodutor, mas, na maioria das vezes, o efeito dessa condição somente se fazia sentir após a concepção.

Segundo Martagão Gesteira (1945), essas causas não agiriam diretamente sobre o produto da concepção e sim “[...] diminuindo as resistências orgânicas dos genitores e desse modo condicionando a produção de células germinativas dotadas de menor vitalidade.” (GESTEIRA, 1945, p. 432). Isso seria mais acentuado nas causas denominadas fisiológicas, relacionadas à idade e à miséria orgânica (que, no seu entendimento, não constituía uma causa fisiológica). Lugar de destaque merecia entre as causas pré-concepcionais a eritoblastose fetal (fator Rh).

Os estudos sobre hereditariedade, nesse período, mostravam que doenças como sífilis, alcoolismo, tuberculose, rubéola não se transmitiam geneticamente, mas poderiam causar lesões no feto por intermédio da placenta, de maneira não genética, mas congênita. E que a herança influenciaria na resistência às infecções, como tuberculose, difteria, escarlatina, psoríase, cancro e nas doenças como asma, eczema, febre dos fenos (ROSTAND, 1952).

Neste caso, interessava à puericultura principalmente os fatores que contribuíam para a alta taxa de mortalidade infantil e poderia ser causada por fatores diretos e indiretos. Para Martagão Gesteira (1945), as causas diretas seriam as pré-concepcionais, as pré-natais ou intra-uterinas e as intra-natais ou distócicas. As causas indiretas seriam provocadas por fatores sociais e econômicos que criariam oportunidades favorecedoras das causas diretas. Seriam elas: fatores geográficos e **étnicos**; fatores meteorológicos e climáticos; fatores higiênicos. Dentre essas causas, seriam de interesse da Eugenia as causas pré-concepcionais e as causas **étnicas**²⁶⁰, referidas pelo autor. As causas pré-concepcionais, conforme já mostramos, referiam-se aos cuidados para propiciar um bom nascimento (QUADRO 31).

Diante das dificuldades apresentadas acerca da eugenia, relativas às restrições morais e religiosas, que impediam a aceitação de medidas eugênicas negativas restava então, para alguns autores, a segregação, sendo que, para a maioria, o meio mais acertado seria a educação eugênica e o exame pré-nupcial voluntário. Para evitar a degenerescência, os esforços desses educadores estiveram voltados para a diminuição das doenças e comportamentos entendidos por eles como causadores de disgenia. Todas essas questões eram, certamente, baseadas em um padrão de normalidade, em um tipo eugênico, definido pela ausência de taras hereditárias, ou doenças que viessem a afetar a constituição mental, física e moral do indivíduo.

²⁶⁰ Trabalharemos essa questão étnica no próximo capítulo.

QUADRO 31
Causas pré-concepcionais de taxa de mortalidade infantil

Causas pré-concepcionais		
Causas	Fatores/Doenças	
Fisiológicas	Idade, miséria fisiológica etc.	..
Patológicas	Doenças hereditárias e consuntivas	Eritroblastoses - Diabetes - Taras degenerativas etc.
Patológicas	Infecções	Sífilis gonococia - Impaludismo - Tuberculose - Lepra, etc.
Patológicas	Intoxicações	Acidentais - Profissionais - Eufóricas

Fontes: GESTEIRA, 1945, p. 433.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Além de reconhecer os fatores hereditários provocadores de doenças no ser humano, eles entendiam também que as boas características hereditárias somente se desenvolveriam, na sua capacidade máxima, em ambiente adequado ao seu desenvolvimento. Portanto, o objetivo da Medicina, além de tentar diminuir o número de nascimentos com defeitos hereditários de qualquer espécie, visava também produzir ambientes que possibilitassem o desenvolvimento máximo das características genéticas, possibilitando a geração de corpos e mentes sadios. A determinação do desenvolvimento do ser humano era entendida pela ação conjunta dos genes e do meio ambiente. O indivíduo resultaria da interação das características genéticas e dos fatores ambientais como educação, clima, nutrição, saneamento, condições de vida, drogas, produtos químicos, venenos e muitos outros.

Eugenia e Eutenia pretendiam cuidar dos seres humanos com o objetivo de melhorá-los. Enquanto a Eugenia pretendia alterar a base genética dos indivíduos como componentes de uma população e, por conseguinte da humanidade, a Eutenia pretendia criar um ambiente, ou vários ambientes, para que esse patrimônio hereditário pudesse ser trabalhado para o desenvolvimento, ao máximo, das potencialidades dos caracteres hereditários. Evitar essa degenerescência humana era importante para a economia do país e seu conseqüente desenvolvimento.

6.5 “Nem tanto ao Céu, nem tanto à Terra”: A Querela Hereditariedade X Meio Ambiente

A Biologia Educacional enfocou, mais diretamente, as bases biológicas para o entendimento do problema da herança e do ambiente, procurando esclarecer o entendimento

das diferenças individuais somáticas e psíquicas, provocadas pela ação conjunta desses dois fatores sobre organismos da mesma espécie. A Biologia Educacional procurava esclarecer a importância da herança e do ambiente na formação do ser humano. A Higiene, a Puericultura e a Educação Sanitária, além de focar a higiene pré-concepcional, enfocava, principalmente, a eutenia, ou seja, a preparação do ambiente adequado para a formação e desenvolvimento máximo das boas qualidades herdadas. Mas, do ponto de vista da ação docente, como poderia o estudo sobre a hereditariedade e a eugenia auxiliar a futura professora em seu trabalho educativo?

A professora Fiuza (1956), na disciplina Biologia Educacional, não desenvolveu a aplicação dessa questão do ponto de vista educacional, deixando para outras disciplinas do currículo essa tarefa. No entanto, essa professora não deixou de salientar que as medidas eugênicas não poderiam prescindir das medidas higiênicas, pois um bom plasma germinativo somente se desenvolveria, convenientemente, se encontrasse um terreno favorável ao seu desenvolvimento.

Segundo Dunn e Dobzhanky (1962), a redescoberta das leis de Mendel e o desenvolvimento posterior da Genética, até meados do século XX, contribuíram para a compreensão nítida da não transmissão dos caracteres adquiridos. Primeiro, pela noção da existência dos genes e de que a herança se daria por meio deles; segundo, pela compreensão de que “os gens são, provavelmente, moléculas químicas que se reproduzem a partir do ambiente, do alimento. O desenvolvimento do corpo seria, em última análise, um co-produto da reprodução gênica e não o contrário” (DUNN; DOBZHANKY, 1962, p. 119).

Por este motivo, uma das funções da Biologia Educacional, no Curso de Formação, era mostrar, de um lado, a herança, como “[...] o conjunto de influências intrínsecas ou inatas que cada indivíduo recebe, no momento em que é concebido, através do plasma germinativo dos genitores” (FIUZA, 1956, p. 82), e, de outro, o meio ambiente, como um conjunto de estímulos que o organismo recebe do meio em que vive, advindo da nutrição, do clima, da convivência com outros seres vivos patogênicos, dos traumas, da educação. Considerando a ação desses dois fatores hereditários e mesológicos, seria possível entender o valor relativo das diferenças individuais na vida humana, pois o indivíduo seria fruto da conjunção desses dois fatores que atuariam sobre ele de modo inseparável.

Conforme relata um ex-professor de biologia educacional, essa era uma questão polêmica e que subsidiou um enorme debate sobre a relação entre hereditariedade e meio ambiente e, nesse processo, qual seria o papel da educação.

A genética era dada naturalmente... é... hoje é considerada elementar, né? Porque a genética hoje está lá nas alturas, mas o que enfocava era as leis de Mendel. Teria que ser bem bem caracterizada, a transmissão de caracteres hereditários, o que a pessoa recebe de seus ancestrais e a formação... havia uma discussão muito grande, o que seria mais importante: a educação ou a genética? Alguns achavam que a educação era 60%, 80%, a herança ficava para trás, né. Outros admitiam como eu que 50% é a cargo da genética e 50% a cargo da educação. Eu acho que existe um correspondente mais ou menos igual, a educação e a genética da pessoa. Porque é muito difícil mudar as tendências, precisa uma educação muito bem feita, muito bem formada e que a sociedade ajude nesse sentido [...] como a sociedade está completamente liberal e a punição não existe mais contra os crimes, então... [...] E, porque as duas coisas pesam na conduta da pessoa. Agora, é claro que se a pessoa sendo formada, sendo bem educada para viver numa sociedade também bem estruturada dá um resultado, a educação é uma coisa fundamental (SILVA, 2009, p. 7).

Segundo esse professor, essas tendências seriam inatas e a professora deveria compreender esse conteúdo para que pudesse de certa forma modificar esse comportamento. Mas, quais seriam essas tendências? Fiuza (1956, p. 52) esclarece que:

por **Caracteres Inatos**, entendemos aqueles que são herdados dos genitores, através do plasma germinativo. Assim, o embrião que vai formar um novo indivíduo começa a sua carreira com um certo número de características germinais inatas, que se manifestam por si mesmas, sob a forma de tendências para crescer e desenvolver-se de uma ou de outra maneira. Durante o período de gestação, muitas dessas tendências se desenvolvem perfeitamente, enquanto que outras só vão se manifestar em futuro remoto. Entretanto, a formação do indivíduo só se faz com fundamento nessas tendências inatas. Lembremo-nos, entretanto, que a Herança não determina propriamente os atributos quer somáticos, quer psíquicos do indivíduo, mas, sim, suas respostas às condições ambientais.

No livro *Lições de Biologia Educacional* (FIUZA, 1956) era apresentado que os desenvolvimentos dessas qualidades inatas dependeriam da nutrição, de exercício físico e de danos sofridos. Com a nutrição conveniente, essas tendências inatas assumiriam de forma gradual as características que comporiam os indivíduos como ossos, sistema nervoso etc. Os exercícios e os danos recebidos influenciariam, de modo apreciável, os caracteres tanto somáticos, quanto psíquicos do futuro ser. Havia também uma explicação sobre as variações, que seriam as modificações espontâneas do soma ou do psiquismo do novo indivíduo. Tais modificações não se encontravam em nenhum antepassado, mas poderiam se tornar hereditária (mutações), como anormalidades anatômicas ou fisiológicas, manchas na pele etc.

Procurava-se mostrar que o meio ambiente era fundamental para o desenvolvimento máximo dos caracteres físicos e psicológicos herdados (ALMEIDA JUNIOR, 1953; FIUZA, 1956; PORTUGAL, 1947). Para exemplificar essa questão, era apresentado o caso dos gêmeos e suas características e mecanismos de formação, que a princípio herdavam o mesmo patrimônio hereditário físico e psíquico, sendo do ponto de vista

genético idênticos. Entretanto, esses gêmeos poderiam apresentar diferenças somáticas e psíquicas ao longo da vida em decorrência do ambiente em que vivessem tanto na vida intra-uterina, quanto na vida extra-uterina. As diferenças entre um e outro apareceriam, porque não era possível conseguir um ambiente totalmente idêntico, mesmo na vida intra-uterina. Separados e colocados em ambientes diferentes na infância, esses gêmeos poderiam apresentar características somáticas e psíquicas inteiramente diferentes (FIG. 11).

O exemplo dos gêmeos era uma grande chave de leitura usada para explicar as diferenças individuais na formação do ser humano, a partir da interação entre patrimônio hereditário e influência do meio ambiente, tanto pela professora Fiuza (1956), quanto pelo professor Almeida Júnior (1954). Primeiro, por esse professor, pelo fato dele ter lançado sua primeira edição em 1939. Em seu livro, os gêmeos são citados para mostrar como as doenças adquiridas podem ser causa de diferenciações individuais. A FIG. 11 demonstra bem a idéia de como o meio ambiente influenciaria a formação das individualidades humanas. É uma figura de gêmeos idênticos com igual patrimônio hereditário, sendo que o da esquerda foi prejudicado em seu desenvolvimento físico pelo acometimento de uma doença. O autor explica que, na maioria das vezes, as doenças ocorriam devido a agentes vivos e poderiam causar desigualdade mórfica, funcional, psíquica e social.

Na desigualdade mórfica, Almeida Júnior (1954) salientava que as doenças poderiam deixar estigmas como paralisias, atrofias, anquiloses, amputações, mutilações, desvios vertebrais. Em decorrência do surgimento dessas desigualdades, o problema das doenças seria de importância fundamental para a escola, pois o professor poderia, às vezes, interpretar, de forma equivocada, essas diversas desigualdades. Ou seja, poderia achar que um desânimo, ou até mesmo a indisciplina advinham da preguiça, ou da má vontade da criança, e assim, a castigaria injustamente. O autor chama ainda a atenção para doenças provindas do meio ambiente, como difteria, tuberculose e sífilis, febre tifóide e outras provindas da hereditariedade como, hemicrania, oligofrenia, hemofilia.

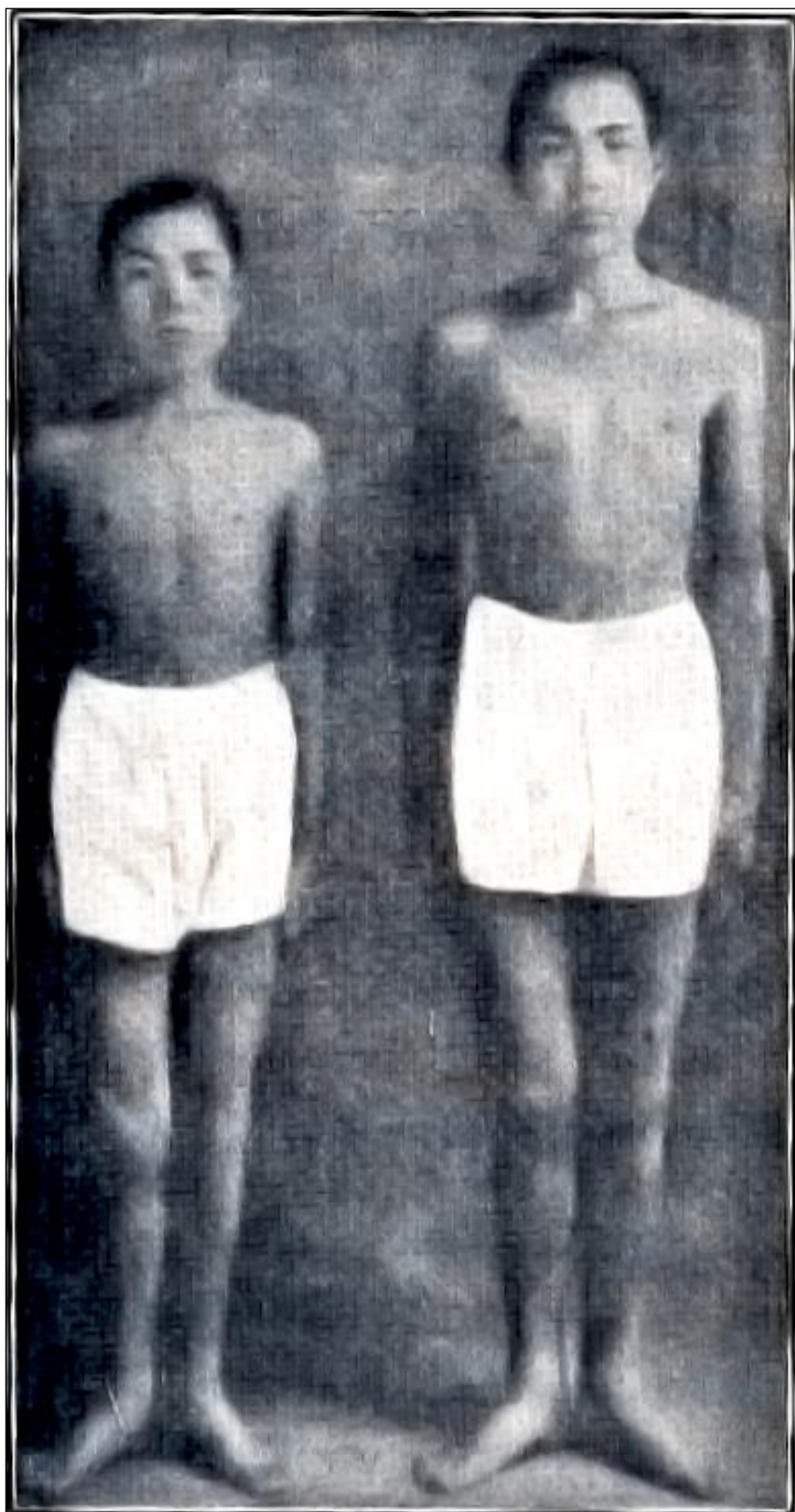


FIGURA 11 - Gêmeos idênticos de igual equipamento hereditário, mas diferindo consideravelmente de estatura, aos quinze anos, em virtude de doença que atacou o da esquerda.

Fonte: ALMEIDA JUNIOR, 1953, p. 361²⁶¹.

²⁶¹ Esta imagem foi retirada pelo autor do *Journal of Heredity*.

A relação doença e hereditariedade era bem explicada no livro de Almeida Júnior (1954), mas no livro da professora Fiuza (1956) não era mencionado como ocorriam as desigualdades, devido à interferência do meio ambiente. Mas frisamos, em toda a obra da professora Fiuza (1956) há menção acerca da formação das individualidades, em decorrência da interação entre os dois fenômenos, meio e hereditariedade. O livro apresenta que, no caso dos caracteres físicos, o estudo das tendências inatas oferecia menos dificuldades, apesar da enorme variedade de variantes e fenômenos que poderiam ocorrer. Mas, no caso das tendências inatas mentais ficava muito difícil compreender o mecanismo de sua transmissão, diferenciando aquilo que foi determinado pelo patrimônio genético e aquilo que foi modificado pelo ambiente, pois havia ainda inúmeras dificuldades no estudo da hereditariedade humana devido a sua grande complexidade. Além do mais, o conhecimento sobre as qualidades mentais ainda era restrito em relação às medidas e seleções, uma vez que ainda não se sabia se um caráter mental era simples ou complexo.

Mesmo assim, a professora Fiuza (1956) explicava como entendia, de acordo com seus estudos, a inteligência humana em relação à hereditariedade e o ambiente. O primeiro fator sobre essa questão a ser entendido era que a capacidade intelectual dependia de um sistema nervoso bem desenvolvido e que funcionasse corretamente. Seria arriscado então, dizer que um filho havia herdado do pai a inteligência, o correto seria dizer que ele havia herdado uma base sobre a qual os caracteres se desenvolveriam. Nesse sentido, enquanto as qualidades físicas seriam mais ou menos fixas, as qualidades mentais dependeriam mais das condições mesológicas. Assim, a professora afirmava: que “muitos autores admitem, pois, que o ambiente possa ser fator mais importante no desenvolvimento psíquico da criança, do que a hereditariedade.” (FIUZA, 1956, p. 75).

O livro dos professores Coelho e Portugal (1969a, b) trazia explicações sobre as doenças causadas por agentes infecciosos (micróbios patogênicos, bactérias, vírus, riquétsias e vírus), mas a relação estabelecida pretendia a profilaxia, tratamento e cura, portanto, estava relacionada com a educação sanitária, e não, com o entendimento do aluno relacionado à sua aprendizagem e desenvolvimento. Apesar dessas questões não estarem desconectadas ficava a cargo da normalista ou do professor que ministrava a matéria estabelecer a conexão. Entretanto, no plano de curso da cadeira HPES, o qual foi elaborado com a participação do professor Portugal, constava que a professora deveria ter conhecimentos suficientes sobre doenças escolares para que pudesse compreender os seus alunos. As doenças, nesse caso, mais salientadas seriam aquelas causadas por agentes infecciosos e que poderiam alterar o desenvolvimento escolar.

O professor Portugal (1947) salientava sobremaneira a influência ambiental na determinação das gerações futuras, em relação com a hereditariedade e vice-versa. Essa questão pode ser exemplificada, a partir de diversos acontecimentos. Um deles refere-se à sua participação na campanha de iodetação do sal para evitar a ocorrência do bócio endêmico. A falta de iodo provocaria o mal funcionamento da glândula tireóide, importante na determinação normal do intelecto. Nesse sentido, o professor Portugal salientava:

[...] convém logo que se diga não ser o “papo” apenas uma fealdade, senão que ele define o intelecto: os indivíduos com “papo” têm sempre seus déficits mentais e em duas ou três gerações aparecem a cretinice, a surdo-mudez, a baixo estatura. Insulados cada vez mais os habitantes de uma região assim, aumentam os casamentos consanguíneos e aí surgem gerações, que de homens mal têm o aspecto exterior. Não é menos verdade que a própria natureza corrija isto: as desordens glandulares que se vão sucedendo e se acumulando, chegam a um ponto onde não há geração – como que repugnando a própria natureza a continuação das deformidades humanas (PORTUGAL, 1947, p. 131-138).

Para Almeida Júnior (1953) não havia como negar o valor primordial da hereditariedade como fator da inteligência, mas o autor frisava que era preciso considerar os efeitos da ação hormonal na determinação do psiquismo, assim como também os efeitos da alimentação, das doenças, da atividade funcional e do ambiente social. No seu entendimento, a inteligência não estaria acorrentada à fatalidade do plasma germinativo, mas dependeria das influências ambientais vividas para seu desenvolvimento. Assim, afirmava:

- a) que a hereditariedade e o ambiente poderiam ser a causa do desenvolvimento das qualidades mentais no homem;
- b) os caracteres hereditários poderiam provocar modificações nas qualidades mentais que iriam da idiotia até o mais alto grau de imbecilidade;
- c) que o ambiente poderia deprimir ou inibir o desenvolvimento mental;
- d) que o ambiente poderia até certo ponto aumentar a inteligência;
- e) que esse poder do ambiente em aumentar a inteligência seria limitado pela capacidade individual dependente do material herdado pelo indivíduo.

Do mesmo modo, um ambiente ruim prejudicaria o desenvolvimento mental de um indivíduo bem dotado geneticamente. “Os melhores resultados se obtêm quando ao bom plasma germinativo se associam estímulos ambientais vantajosos: ‘nature and nurture’.” (HOLMES, [18--] *apud* ALMEIDA JÚNIOR, 1953, p. 445). Assim, o autor frisava a importância da interação entre o ambiente e a hereditariedade na constituição humana e na

determinação das individualidades. A normalista deveria compreender que as pessoas eram diferentes e deveriam ser tratadas de modo condizente com a sua diferença. Para isso, o conhecimento sobre genética era fundamental, pois a genética ajudaria o educador a compreender, conforme afirma o ex-professor de Biologia Educacional,

[...] ela estava lidando com indivíduos às vezes completamente diferentes. É... geneticamente diferentes. Então, ela teria que ter habilidade de saber como tratar a sua turma. Eu acho que todos nós devemos receber um... isso não é o caso, mas acho que todos nós devemos ter um tratamento diferenciado, porque não somos iguais (SILVA, 2009, p. 7).

Do mesmo modo, em relação às doenças hereditárias dizia o professor que era preciso conhecimento para não ter preconceitos e entender que a pessoa não era culpada, mas trazia, de modo alheio a sua vontade, determinada doença em seus genes. Percebe-se também, na fala desse professor, uma preocupação com a preparação ambiental e a consciência, formada pelo conhecimento científico, da ação do meio ambiente sobre o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo.

No entanto, faltavam no manual da professora Fiuza (1956), *Lições de Biologia Educacional*, explicações sobre como se daria esse tratamento diferenciado, ou seja, o que a escola deveria fazer, como fazer. Uma ex-aluna mostra em sua fala como esses conhecimentos de fato eram excessivamente teóricos e distantes da prática pedagógica.

Ligada com a educação? Você sabe que não. A gente era tão nova que não atinava muito. Outro dia mesmo eu estava até conversando com a Ana, a gente saía tão crua da escola, que, quando nós fomos trabalhar no Odilon Behrens, as crianças eram separadas mais pelo comportamento do que pelas patologias ou pelas deficiências. Então, eles tinham coisas de comportamento por alguma deficiência, mas isso não era pesquisado. Às vezes, era até um menino superdotado, mas como ele era agitado, ele era levado, ele ficava em uma sala que... tinha divisão de A... eu até esqueci como era a divisão. Então, tinha tipo assim classe A, B, C e D. Não era esse nome que eles davam, mas era mais ou menos assim, a classe A era dos meninos que iam bem na escola, B mais ou menos e C era o rebotalho da escola. Mas eles não pesquisavam porque aquele menino não está aprendendo, qual o problema dele. [...] Então era menino com deficiência de visão grave por doenças hereditárias, era menino com distúrbio de comportamento por outros problemas que não de... Aí que a gente foi vendo como era deficiente o ensino, a gente não tinha essa parte prática de... As aulas práticas eram no Instituto de Educação mesmo, que era elite, a gente fazia estágio em escola que tinha só meninos de classe favorecida, que é o Instituto de Educação, que tinha o grupo anexo. Então não tinha essa ligação da biologia com a educação (RÊGO, 2009, p. 3).

O objetivo da Biologia Educacional era a aplicação de medidas práticas na educação, segundo o entendimento das diferenças e variações individuais, com base no conhecimento científico da genética, hereditariedade, atividade hormonal etc. Não haveria

aqui uma diferença entre a finalidade de ensino e a finalidade real da disciplina, conforme nos alerta Chervel (1990)? Uma diferença entre aquilo que era pretendido e aquilo que realmente se tornou realidade a partir da seleção e organização dos conteúdos?

A proposta da Biologia Educacional seria estudar as causas das diferenças e variações individuais, com base na herança e ambiente; e o estudo dos meios, ou medidas biológicas, que atuariam favoravelmente sobre essas causas, medidas denominadas **eugênicas** e eutênicas. Somente a partir desse conhecimento, o educador poderia atingir o ideal educativo, a perfeição humana, com base na saúde integral e na eficiência. No entanto, a composição das lições de Biologia Educacional, ministradas de 1954, até 1964 seguiu um direcionamento para o entendimento reprodutivo e distante das atuações da professora, frente a relação hereditariedade/meio.

No livro *Lições de Biologia Educacional*, a **eugenia** e a **eutenia** aparecem como as linhas mestras que conduziriam a conduta do futuro professor. A **eugenia** englobaria todos os processos relacionados com a hereditariedade, genética, reprodução, com o objetivo de melhoria das qualidades hereditárias da raça humana. A **eutenia** envolveria todos os procedimentos e condições necessários para propiciar um ambiente em condições favoráveis ao desenvolvimento do ser humano. No entanto, não havia um esclarecimento sobre quais seriam as questões da hereditariedade que poderiam sofrer modificações.

A professora Fiuza (1956) fazia questão de frisar que a herança proporcionaria as capacidades inatas do organismo e o ambiente determinaria até que ponto essas capacidades poderiam ser desenvolvidas. Mas, não há um desenvolvimento sobre quais caracteres seriam inatos, quais eram modificáveis e até que ponto seriam modificáveis. Não havia também um direcionamento de como o professor deveria agir, a partir dos conhecimentos da Biologia, frente aos processos educacionais.

A Biologia Educacional tratava de assuntos direcionados para compreender como acontece a hereditariedade, como a herança se definia, como a eugenia poderia ser aplicada na espécie humana e as interferências do meio nesse processo. **Os conhecimentos da Biologia direcionam-se, assim, para a ação individual perante o melhoramento da espécie humana, pela hereditariedade.**

Caberia a outras disciplinas ensinar como preparar o meio para o bom desenvolvimento e de que modo e em que medida a educação deveria acontecer. Na verdade, nesse período, em relação a características como inteligência, caráter, aptidão, era mantida uma posição de circunspeção, pois não se sabia exatamente a distinção entre aquilo que era devido aos genes e aos fatores ambientais, por exemplo, a educação (ROSTAN, 1952).

Evidentemente, essa função não era apenas da Biologia Educacional, mas de um conjunto de outras disciplinas que existiam como Psicologia, Metodologia, Sociologia etc.

A cadeira HPES cuidaria da preparação do ambiente para o melhor desenvolvimento possível das boas qualidades hereditárias e com vistas a reprimir ou inibir qualquer herança maléfica que, em um ambiente desajustado, pudesse vir à tona. Em relação à criança, essa questão é reforçada pela higiene mental da criança e do adolescente. Por este motivo, tornava-se tão importante que a professora conhecesse as doenças hereditárias, endêmicas e epidêmicas, assim como também, tornava-se importante que ela, como mãe, tivesse todos os conhecimentos necessários para cuidar da criança recém-nascida.

6.6 Da Eugenia Populacional à Eugenia Individual

Em meados do século XX, houve a transição da genética das populações para a genética molecular, uma passagem que não se fez num instante, mas que se iniciou, a partir de 1944, e se desenvolveu, progressivamente, ao longo das décadas de 50 e 60, do século XX. O desenvolvimento da genética molecular mudou o entendimento da hereditariedade, antes explicada com base nos métodos fenomenistas e matemáticos. Isso aplacou o entendimento do fenômeno da degenerescência humana por eles explicada (PICHOT, 2000).

Antes da genética molecular, esses métodos fenomenistas e matemáticos subsidiavam a construção e a aplicação de um eugenismo denominado populacional, que permitia ligar uma dada população a um conjunto de genes (PICHOT, 2000). O eugenismo populacional era baseado no estudo estatístico da evolução da proporção de determinados genes no meio de uma determinada população sem possuir, no entanto, um conhecimento físico da fisiologia do gene. Entendia-se o gene pelo modo como determinado caráter fenotípico era transmitido de geração em geração (genes patológicos e normais), como eram representados no conjunto da população e qual o papel na evolução humana. A preocupação era colocada no conjunto de genes que constituem a população e não no indivíduo, pois, a referência ao benefício de um ou outro gene era compreendida pelo coeficiente matemático, ignorando, quase completamente o indivíduo enquanto tal (PICHOT, 1995).

De acordo com Pichot (2000), a constituição da genética molecular mudou essa abordagem e passou a orientar um eugenismo individual, que não estava baseado na estatística dos fenômenos, mas na fisiologia da hereditariedade dos genes. Assim, com o estudo da natureza física do gene, a genética fisiológica se transformou em genética molecular e se impôs na explicação dos fenômenos hereditários em relação à genética das populações.

A genética fisiológica estuda a natureza dos genes, o modo como são “fabricados”, transmitidos à descendência e se manifestam nessa descendência através deste ou daquele caráter atômico, fisiológico ou bioquímico. A genética fisiológica trabalha, portanto, ao nível individual, ou, pelo menos, numa única linguagem, da qual estuda as sucessivas gerações (PICHOT, 1995, p. 77).

No eugenismo populacional, tratava-se de evitar o nascimento de pessoas doentes física e mentalmente, evitando o casamento entre os portadores de doenças hereditárias. Com o eugenismo individual trata-se de entender como os futuros pais poderiam evitar passar à prole doenças hereditárias através do despiste pré-natal, eventualmente, seguido de aborto (PICHOT, 1995, 2000). Não se trata de uma doutrina de Estado que busca planificar um plano de reprodução, mas da busca da felicidade individual, a partir da consciência da responsabilidade de não ter um filho malformado. Conforme explica Pichot (2000), com o surgimento da genética molecular, a genética e o evolucionismo estavam tão bem equipados cientificamente, que não precisaram mais se sustentar nas teorias sócio-darwinistas, deixando, assim, de invocar o eugenismo no discurso científico e de apoiar ideologias políticas com base na eugenia. Com essa reorientação da genética, as leis eugênicas deixaram, cada vez mais, de ser aplicadas.

No entanto, isso não significou o fim do eugenismo, pois houve uma reorientação do discurso eugênico que passou a se fundamentar no neomalthusianismo (PICHOT, 2000). Nas décadas de 50 e 60, do século XX, com base nessa fundamentação, a eugenia continuou a ser invocada por alguns teóricos, com objetivo de controlar a população mundial. A partir dessa visão, os indivíduos considerados inferiores (a família Jukes e os Kallikaks, por exemplo) passaram a ser entendidos como politicamente incorretos, sob o prisma da Ecologia moderna. Não era mais a espécie que degenerava, mas a Terra (PICHOT, 2000). A preservação da vida desses seres (que se dependessem da seleção natural não sobreviveriam), proporcionada pela sociedade e pela Medicina, tornava-se uma preocupação em relação aos limites da Terra, no que concerne ao oferecimento de condições de sobrevivência da humanidade. As políticas eugenistas neomalthusianas que aparecem no período são decorrentes do raciocínio de que loucos, idosos, pobres, imorais, incuráveis, além dos ignorantes ecológicos que destruíam a Terra, constituíam uma população extremamente

dispendiosa para o Estado e que destruíam e contribuíam para esgotar os meios de sobrevivência da espécie humana²⁶².

É deste movimento neomalthusiano que partirão as campanhas de esterilização nos países do Terceiro Mundo, esterilizações que servirão de escoadouro ao frenesi cirúrgico dos eugenistas. É também neste movimento que se enquadram as investigações que desembocarão nos modernos meios de contracepção (PICHOT, 2000, p. 229).

Os eugenistas encontraram na Ecologia uma nova orientação para seu discurso, uma vez que não podiam mais contar com o apoio da genética (agora molecular) para implantação de uma eugenia populacional, pela qual seria possível a reivindicação ao Estado, de medidas de controle da reprodução dos indivíduos, como esterilização e obrigatoriedade do exame pré-nupcial (PICHOT, 2000).

O eugenismo construído, no Ensino Normal do IEMG, não aderiu a esse movimento eugenista ecológico neomalthusiano que surgiu em meados do século XX. O sentido implementado nesse modelo de eugenismo era humanitário, pois não poderiam prescindir das ações humanas a higiene, a educação sanitária, a assistência social, não sendo admissível a aplicação de práticas como esterilização, aborto e ações compulsórias acerca do controle e da regulamentação da reprodução humana. Tais ações eram contrárias à moral cristã e deveriam ser repudiadas. O objetivo desse modelo eugenista era a melhoria do patrimônio genético da humanidade, evitando sua degeneração biológica e moral, ao mesmo tempo em que pregava o assistencialismo e a felicidade humana.

Contrariamente a essa reorientação eugenista neomalthusiana, foi construído o discurso eugênico no Ensino Normal em Minas Gerais. A eugenia presente no Ensino Normal teve, como fundamentação teórica, a genética populacional para explicação dos fenômenos da hereditariedade humana. Apesar do desenvolvimento da genética molecular iniciar-se em 1944 (PICHOT, 2000), seu desenvolvimento não foi instantaneamente assimilado. Por este motivo, o eugenismo no Curso de Formação de Professores Primários, baseava-se na genética das populações, fundamentado na crença de uma degenerescência humana, que poderia ser evitada, ou diminuída, pela formação de uma consciência sanitária coletiva.

Os professores, utopicamente, acreditavam na implantação de uma eugenia positiva voluntária e não racista. Acreditavam que seria possível sacudir da eugenia seus ranços ruins e que essa se tornaria, tal como a higiene, um costume dos povos necessário ao

²⁶² Um dos maiores militantes desse eugenismo que surge em meados do século XX foi Frederick Osborn apoiado pela Fundação Rockefeller, Cf. Pichot (2000).

desenvolvimento do país e a garantia da felicidade individual. Havia uma crença de que, se os indivíduos fossem devidamente instruídos, eles seriam responsáveis perante a descendência e a sociedade, abstando-se de procriar, caso fossem portadores de taras hereditárias. Acreditava-se também que a instrução adequada acerca da regularidade quase matemática das taras hereditárias de pais a filhos poderia incentivar as uniões eugênicas.

O discurso eugênico na educação procurava alertar para as conseqüências genéticas da ausência de seleção natural, que poderia ser compensada por um voluntário controle da reprodução humana. A ausência da seleção natural propiciada pela melhoria das condições do meio social (progressos da Medicina, Higiene, Assistência Social e Filantropia etc.) permitia a sobrevivência de grande número de indivíduos portadores de taras hereditárias. Havia também o processo de contra-seleção, ou seleção ao contrário, que eliminava os indivíduos mais robustos e saudáveis, por exemplo, provocada pelas guerras.

Nesse discurso era dever moral dar assistência às pessoas portadoras de doenças hereditárias ou adquiridas, com repúdio a toda tipo de medida que viesse atentar contra a vida humana, como esterilização, aborto ou extermínio. A construção de indivíduos produtivos e saudáveis também se referia à diminuição das causas provocadoras de doenças, desvinculadas das concepções racistas. Com essa abordagem, houve uma reorientação do discurso eugênico que, negando e repudiando o nazismo, conseguiu sobreviver na educação até a década de 70, do século XX.

Mas, afinal de contas qual era o entendimento sobre raça nesse período? Se não havia mais um projeto racista de eugenia, como a raça apareceu nas discussões sobre saúde? Na década de 50, do século XX, cientistas buscaram afirmar um novo conceito de raça, com base na genética molecular. Essa construção subsidiada pela nova genética procurou mudar a imagem do negro, como indivíduo disgênico, ao passar do conceito de raça, com base no estereótipo físico, para o conceito de raça, com base no conceito de população. Diante disso, como essa questão foi apresentada dentro dessas disciplinas em análise? Alguma relação foi estabelecida entre essa nova forma de pensar a raça e o modelo eugênico que se tentou implementar por meio dessas duas disciplinas?

7 O CONCEITO CIENTÍFICO DE RAÇA

Durante um longo período, o conceito de raça definido pela Antropologia Física era baseado nos caracteres fenotípicos como cor da pele, formato dos olhos, nariz, boca e cabeça para classificar as diferentes raças humanas. Ao conceituarem as raças, alguns cientistas concordavam com o fato de que todas elas pertenciam a única espécie (monogenismo) (DUNN; DOBZHANSKY, 1962). Isso implicava considerar que não havia barreiras que separavam as raças humanas, ou seja, elas poderiam se unir e procriar, mesmo havendo diferenças biológicas entre elas.

A primeira classificação formal adveio de Lineu²⁶³ (*apud* DUNN; DOBZHANSKY, 1962; GOULD, 2003;) que, reunindo as raças na mesma espécie, classificou-as da seguinte forma: *Homo sapiens afer*, *homo sapiens europaeus*; *homo sapiens asiaticus*; *homo sapiens americanus*. Lineu entendia que as raças deveriam ser classificadas pelo critério anatômico somado aos traços de caráter.

O *Homo sapiens afer* (o negro africano), afirmava ele, é “comandado pelo capricho”; o *Homo sapiens europaeus* é “comandado pelos costumes”. Sobre as mulheres africanas, escreveu ele: *Feminis sine pudoris; mammae lactantes prolixae* – mulheres sem pudor, seios que segregam leite em profusão. Os homens, acrescentava, são indolentes e untam-se com sebo (GOULD, 2003, p. 21).

As classificações que se seguiram também não tiveram pelo negro grande apreço, como no caso das classificações de Georges Cuvier (1812 *apud* GOULD, 2003)²⁶⁴, que considerava que os negros formavam a raça mais degenerada de todas, que se assemelhava aos animais na anatomia e tinha uma inteligência insuficiente para se auto-regular. Cuvier²⁶⁵ (1817 *apud* PICHOT, 2000) também entendia as raças como pertencentes a uma mesma espécie, divididas em três variedades distintas: Branca ou caucásica, amarela ou mongólica e negra ou etiópica.

Em 1775, Blumenbach²⁶⁶ (*apud* DUNN; DOBZHANSKY, 1962) dividiu a espécie humana em cinco variedades distintas e classificou as raças pelo critério da coloração da pele: caucásica ou branca; mongólica ou amarela; etiópica ou negra; americana ou

²⁶³ LINEU, C. *Systema naturae per regna tria naturae, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus differentiis, synonymis, locis*. 10. ed. Holmiae: Impensis Direct, Laurentii Salvii, 1758.

²⁶⁴ CUVIER, G. *Recherches sur les ossements fossiles*. Paris: Deterville, 1812. v. 1.

²⁶⁵ CUVIER, G. *Le règne animal distribué d'après son organisation, pour servir de base à l'histoire naturelle des animaux et d'introduction à l'anatomie comparée*. Paris: Deterville, 1817. 4 v., 1, p. 232-271.

²⁶⁶ BLUMENBACH, J. F. *De generis hvmani varietate native*. Goettingae: Vandenhoeck, 1776.

vermelha; e malaia ou parda. Para Blumenbach²⁶⁷ (1825 *apud* Gould, 2003), a raça branca, segundo critérios fisiológicos, constituía a norma, as outras raças eram extremos para os quais teriam se desviado a raça negra e a amarela. De acordo com Dunn e Dobzhansky (1962), a essas variedades denominou-se de raça, termo que já havia sido usado anteriormente pelo cientista Buffon. Outros antropólogos, por acharem superficial, esta classificação racial baseada apenas na cor, fizeram uso das medidas corporais, especialmente da cabeça para criar outras formas de classificação, o que gerou um grande número de raças.

Deniker, em 1889, reconheceu 29 raças caracterizadas pela forma do cabelo, sendo a cor da pele e o formato do nariz usados como traços subsidiários. Em 1933, von Eickstedt estabeleceu três raças básicas: “europóide”, “negróide” e “mongolóide”, com 18 “sub-raças”, 3 “raças colaterais”, 11 “sub-raças colaterais” e 3 “formas intermediárias”. Em 1950, os antropologistas americanos Coon, Garn e Birdsell admitiram 6 “supostas linhagens” - negróide, mongolóide, branca, australóide, índio americano e polinésio, e 30 raças diferentes (DUNN; DOBZHANSKY, 1962, p. 128-129).

Estes fatos não levaram a nenhuma conclusão sobre aquilo que constitui uma raça (DUNN; DOBZHANSKY, 1962). Pelo contrário, causaram ainda mais confusões. Entretanto, o termo continuou a ser usado, assim como, a classificação racial, segundo critérios fenotípicos. A teoria da evolução somada ao critério da desigualdade fenotípica culminou no acirramento da concepção biológica da inferioridade física e mental de negros e índios perante a raça branca – com os índios localizados abaixo dos brancos e os negros abaixo de todas as raças na escala da evolução.

Os monogenistas evolucionistas acreditavam que as raças humanas tinham uma única origem. Mas, segundo Pichot (2000), também era possível ser monogenista e aceitar a existência de uma única espécie ou de várias espécies humanas advindas de um tronco comum. No entanto, os poligenistas (várias origens das raças e espécies humanas) entendiam que havia várias espécies humanas, portanto, não admitiam que as diferentes raças faziam parte da mesma espécie e procuravam provar a inferioridade dos negros e amarelos com o argumento de que eles pertenciam a espécies distintas, diferenciadas de acordo com o seu grau de evolução. Apesar das diferenças de classificação, diversas genealogias foram estabelecidas: “[...] todas elas relacionando, de uma maneira ou de outra, o homem e o macaco, e todas elas hierarquizando, de uma maneira ou de outra, as diferentes raças

²⁶⁷ BLUMENBACH, J. F. *A manual of the elements of natural history*. London: W. Simpkin and R. Marshall, 1825. 415 p.

humanas, da menos evoluída (a mais próxima do macaco) à mais evoluída (em geral, o europeu branco.” (PICHOT, 2000, p. 262).

De modo geral, afirma Pichot (2000), a teoria evolucionista proporcionou a caução biológica para o racismo e possibilitou a hierarquização biológica das raças. De acordo com o pensamento desse autor, o racismo não teve origem na classificação das raças, mas na sua hierarquização biológica. A teoria evolucionista concedeu uma graduação na humanidade das raças, na qual seria mais humano quem fosse mais evoluído, e, conseqüentemente, menos humano quem fosse menos evoluído. Essa teoria concedeu também, à rejeição da mestiçagem, sua justificativa biológica, na medida em que, entendia-se o cruzamento entre raças como contra-evolutivo.

Os estudos de Gould (2003) mostram como alguns cientistas poligenistas hierarquizaram as raças humanas e acentuaram o racismo, com base na fundamentação anatômica e fisiológica das diferenças, como foi o caso de Louis Agassiz, Samuel George Morton e Paul Broca. Agassiz²⁶⁸ (1850 *apud* GOULD, 2003) foi considerado o teórico americano da poligenia, mesmo sem reunir provas que justificassem sua teoria poligenista. Argumentava ele que o cruzamento entre raças distintas era antinatural e repugnante, pois considerava as outras raças distintas e inferiores à branca. Desse modo, mostrava-se totalmente contra os casamentos mistos, alegando que o rigor da raça branca, seu caráter e a conservação de sua moralidade pura dependeriam de seu isolamento. Em sua opinião os negros deveriam ocupar o último escalão da sociedade e serem treinados para atividades manuais e os brancos para atividades intelectuais.

Ao contrário de Agassiz, Morton²⁶⁹ (1839, 1844, 1849 *apud* GOULD, 2003) reuniu provas, uma enormidade de crânios e, a partir das experiências que realizou, procurou provar a hierarquia racial através das características físicas do cérebro. Por essas características, acreditou ser possível medir tanto a atividade mental, quanto moral das raças distintas pelo tamanho do cérebro. Seus resultados classificaram os brancos na posição mais elevada, os índios na posição intermediária e os negros abaixo. “E, entre os brancos, os teutônios e os anglo-saxões acima, os judeus no meio, e os indianos abaixo.” (GOULD, 2003, p. 42).

²⁶⁸ AGASSIZ, L. *The diversity of origin of the and correspondence*. Boston: Houghton; Mifflin, 1850. p. 794.

²⁶⁹ MORTON, S. G. *Crania Americana: or, A Comparative View of the Skulls of Various Aboriginal Nations of North and South America*. Filadélfia: J. Pennington, 1839. 294 p.; MORTON, S. G. *Crania Aegyptiaca: or, Observations on Egyptian ethnography, derived from anatomy, history, and the monuments*. Filadélfia: J. Pennington, 1844; MORTON, S. G. *Observations on the size of the brain in various races and families of man. Proceedings of the Academy of Natural Sciences*, Philadelphia, 4, p. 221-224, 1849.

Paul Broca²⁷⁰ (1866 *apud* GOULD, 2003), considerado o mestre da craniometria, argumentava, por meio das medições de cérebros, a favor da linearidade e da hierarquia das diferentes raças. Pelas medidas dos crânios, sustentava a tese, que os indivíduos brancos ocupavam a posição mais elevada em termos de superioridade intelectual, em relação às mulheres, aos pobres e às outras raças, consideradas inferiores.

Todos esses autores contribuíram para classificação de negros, índios e mulheres como menos inteligentes. Os negros e os índios como possuidores, por natureza, de uma moral questionável – principalmente os negros –, assim como também isentos de habilidades e aptidões que pudessem fazê-los se aproximar do nível cultural alcançado pela raça branca. Os métodos científicos usados nessas medições foram questionados por Gould (2003), que nos mostra como, nessas atitudes científicas, os dados foram manipulados e acomodados cientificamente para obtenção de conclusões, de acordo com o contexto científico da época. No caso de Morton, Gould (2003) afirma que a tergiversação pode ser resumida em incongruências e critérios desiguais; subjetividade orientada para obtenção de dados preconcebidos; omissões de procedimentos necessários e óbvios na pesquisa científica; erros de cálculo e omissões convenientes. No caso de Paul Broca, Gould (2003) chega à conclusão de que os fatos foram usados apenas para ilustrar, ou seja, seus métodos se ajustavam a uma formula já definida. Os dados recolhidos por Broca nas medições eram fidedignos, mas eram recolhidos por ele de maneira seletiva e depois manipulados para obter conclusões estabelecidas *a priori*²⁷¹.

As conclusões desses cientistas e as hierarquizações raciais foram apropriadas e usadas indiscriminadamente em todo o mundo, acentuando o ódio e o racismo contra negros e índios e acirrando o preconceito contra a mulher. A craniometria perdeu muito de sua força no início do século XX, devido à introdução dos testes de inteligência e de outros estudos, que procuraram mostrar como as teorias sobre a inteligência, baseadas na medição e formato da cabeça, eram insensatas e preconceituosas. Dentre esses estudos, encontram-se os de Franz

²⁷⁰ BROCA, Paul. Antropologie. In: DECHAMBRE, A. (Org.). *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*. Paris: Masson, p. 276-300, 1866.

²⁷¹ Para Gould (2003), as experiências de Morton e Broca devem ser lidas a partir do contexto científico da época, em relação à influência cultural e de classe vivida. No caso de Morton apesar de toda a escamoteação de dados, ele não descobriu nenhum sinal de fraude, ou manipulação deliberada de dados. Entende que, no que se refere a esses cientistas, a manipulação dos dados foi inconscientemente, guiada por uma convicção *a priori* de uma hierarquia racial, tão forte que orientou Morton a estabelecer tabulações num sentido pré-estabelecido. No caso de Broca, as pesquisas “começaram pelas conclusões, logo as comparando com seus dados para, por fim, e através de uma rota circular, voltar a essas mesmas conclusões. Seu exemplo justifica um estudo mais minucioso, pois, ao contrário de Morton (que manipulou os dados, embora inconscientemente), refletiram seus preconceitos através de um outro procedimento, provavelmente mais comum: fazer passar por objetividade o que é apologia.” (GOULD, 2003, p. 78).

Boas²⁷² (GOULD, 2003). No entanto, o formato da cabeça para entendimento da capacidade humana não desapareceu facilmente na sociedade e, por muito tempo, permaneceu como subsídio teórico para a classificação fenotípica e estabelecimento das diferenças de capacidades intelectuais entre as diferentes raças e entre homens e mulheres.

Em relação ao racismo, mesmo que as pesquisas de Franz Boas (MAIO, 1997) tenham operado um deslocamento do conceito **raça** para o conceito de **cultura**, elas foram insuficientes para acabar com a visão da inferioridade das raças negra e amarela e dos mestiços, em relação à raça branca. Apesar da escola boasiana de antropologia não medir esforços contra o racismo, nos anos 30, as correlações entre características raciais e atributos morais, sociais e intelectuais continuaram suplantando os estudos culturais sobre o entendimento dos grupos humanos.

Devido às teorias racistas e ao uso do que foi feito delas, o termo **raça**, geralmente, remete ao entendimento de que há uma conexão necessária entre os caracteres físicos e mentais, ou intelectuais, entre os grupos humanos. Essa determinação da distinção racial elegeu o branco como superior, não apenas pela capacidade intelectual, mas também como modelo superior de beleza. Tanto na teoria monogenista, quanto na teoria poligenista, os negros ocuparam o último lugar. Com a teoria evolucionista, obtém-se o respaldo científico para hierarquizar as raças humanas e afirmar, cientificamente, a inferioridade dos índios e negros, em contraposição à superioridade do branco (PICHOT, 2000).

Com tudo isso, o negro foi considerado, por muitos eugenistas, como um fator disgênico, pela crença em sua inferioridade biológica orgânica e intelectual. Conforme procuramos mostrar no Capítulo 1, alguns intelectuais brasileiros acreditavam nessa inferioridade e relutaram contra a miscigenação, enquanto outros acreditaram que ela seria a solução para o país, rumo ao branqueamento da nação. Havia ainda uma terceira via, que não entendia o negro como disgênico, entendendo que o problema do Brasil não era racial e sim social. O racismo da primeira e da segunda concepções era biológico, ou seja, havia uma compreensão evolutiva da hierarquia, que vai da compreensão do negro como menos evoluído ao ariano, o ápice da evolução humana. Enquanto na primeira, a mestiçagem causaria a degenerescência da raça, na segunda concepção, a miscigenação era a única possibilidade de evolução, desde que a raça se tornasse branca no final.

O modelo do eugenismo baseou-se na cientificação do racismo, na evidência científica da desigualdade das diversas raças, com progressiva evolução das superiores e

²⁷² BOAS, F. The Cephalic index. *American Anthropology*, 1, 1899. p. 448-461.

extinção das inferiores. Apesar desta peculiar interpretação brasileira que criou a tese da mestiçagem rumo ao branqueamento com o passar das gerações, em diversos países do mundo, a tese era contrária: a mestiçagem era causa de degenerescência. Em diversos países, a relação entre racismo e eugenismo teve limites práticos, ou seja, o racismo não podia reclamar a esterilização das raças inferiores, mas apenas a segregação e a proibição do casamento entre raças desiguais (PICHOT, 2000). Raças inferiores não podiam ser esterilizadas como se esterilizavam doentes mentais, alcoólatras, loucos, criminosos, com exceção da Alemanha nazista e dos Estados Unidos, onde as leis eugenistas foram aplicadas, muitas vezes, com base na raça. O que estamos querendo dizer é que a Alemanha nazista foi o único país que seguiu verdadeiramente “[...] o processo na sua continuidade, do eugenismo ao racismo, e da esterilização ao extermínio: esterilizações de indivíduos inferiores, esterilização de raças inferiores, eliminação de indivíduos inferiores, eliminação de raças inferiores.” (PICHOT, 2000, p. 315)²⁷³.

Na avaliação de Pichot (2000), a história adulterou a lógica dos extermínios nazistas depois da guerra, ao centrar o nazismo no anti-semitismo, assim, ocultando o eugenismo e a eutanásia, ou pelo menos, ocultando ou relegando o extermínio de doentes mentais, mestiços e ciganos a um segundo plano. Ou seja, o extermínio dessas pessoas, assim classificadas, foi colocado atrás do extermínio dos judeus, aos quais foi aplicado um extermínio para quem não tinha sido inicialmente concebido. Para esse autor, essa questão está relacionada ao esquecimento das vítimas não-judaicas do nazismo, que foi o extermínio e esterilização dos mestiços, doentes e ciganos.

Conseqüentemente, acabamos por ter a impressão de que se critica aos nazis não é tanto o seu programa de biologia [...], mas o fato de o terem alargado aos judeus, para os quais não tinha sido inicialmente previsto. E que, sem essa extensão, ninguém teria nada a censurar ao referido programa (que, antes da guerra, era amplamente aceite, pelo menos sob a forma “moderada” de esterilização das pessoas “geneticamente incorretas”, de segregação ou até de esterilização das raças cientificamente reconhecidas como “inferiores” e por vezes mesmo de eutanásia para as pessoas “cuja vida não merecia ser vivida”) (PICHOT, 2000, p. 338).

Apesar de o nazismo ser o exemplo máximo de eugenismo e de racismo, o eugenismo não desapareceu imediatamente após a guerra. Em 1947, o supremo Tribunal dos Estados Unidos considerou que as leis de esterilização não eram inconstitucionais e que elas não eram penas cruéis. No Japão, em 1948, houve a adoção de uma legislação de tipo eugenista e mesmo na Alemanha houve, em 1949, tentativas de restabelecimento das

²⁷³ Sobre a Alemanha nazista e o anti-semitismo, Cf. Pichot (2000).

legislações nazistas de 1933, em relação à esterilização (PICHOT, 1995, 2000). Ao abordarmos essas questões, queremos lembrar que o eugenismo não desaparece com o nazismo, embora os horrores nazis tenham levado muitos cientistas a tomarem uma posição mais branda em relação às suas teses racistas (PICHOT, 2000).

As consequências do nazismo impuseram às organizações políticas um posicionamento explícito contra o racismo, tarefa que coube à UNESCO realizar, na década de 50, do século XX (MAIO, 1997; PICHOT, 2000; SANTOS, 2006). Com o objetivo de empreender uma luta contra o racismo, a UNESCO convocou, em 1949, cientistas para debaterem acerca do conceito de raça, “para isso, foi necessário a derrota do nazismo e o conhecimento dos horrores do genocídio, perpetrados em nome da raça.” (MAIO, 1997, p. 29). Não foi a ciência ou uma nova concepção de raça que impôs a modificação do discurso sobre as diferenças raciais, “[...] foi Auschwitz: não era possível calar o extermínio dos judeus, como se calou o dos doentes, deficientes, etc” (PICHOT, 2000, p. 346). A eugenia silenciosamente sobreviveu, mas o racismo teve que ser abrandado.

Era preciso construir um discurso anti-racista que fizesse uma crítica do racismo científico do período anterior à guerra (MAIO, 1997; SANTOS, 2006; PICHOT, 2000). A UNESCO elaborou várias ações contra o racismo, dentre elas, a elaboração de um manifesto antirracista construído por um grupo de cientistas. Duas declarações foram elaboradas, uma em 1950, que foi criticada por diversos cientistas que disseram terem sido sub-representados na conferência, e uma em 1951, reformulada sob o ponto de vista daqueles cientistas que discordaram da primeira declaração. A intenção da UNESCO era tornar compreensível o genocídio nazista, de forma a impedir que esse fenômeno voltasse a se repetir. Para tanto, um dos principais objetivos era eliminar a validade científica do conceito de raça (MAIO, 1997), que antes subsidiara as ações de extermínio.

A primeira declaração sobre raça, lançada pela UNESCO em 1950, alegava que as concepções sobre raça do período anterior à guerra eram totalmente sem fundamento científico (MAIO, 1997; PICHOT, 2000; SANTOS, 2006). Segundo Santos (2006), as idéias principais dessa declaração podem ser resumidas em quatro pontos:

- (1) Enfatiza que as diferenças biológicas entre grupos humanos são devidas à operação de forças evolutivas e que a espécie humana é constituída por “populações”, na dimensão neodarwiniana do termo; (2) “raça” designa um grupo ou população que se caracteriza por concentração de partículas hereditárias (genes) ou atributos físicos, que podem variar ao longo do tempo; (3) a história humana e estudos biológicos demonstram que o espírito cooperativo é natural e arraigado nos seres humanos (ou seja, o ódio racial não lhes seria uma característica intrínseca,

“natural”; (4) os grupos humanos não diferem em suas características mentais inatas, seja inteligência ou comportamento (SANTOS, 2006, p. 129).

Quando essa declaração foi publicada surgiram reações contrárias a seu conteúdo (MAIO, 1997; PICHOT, 2000; SANTOS, 2006). Estas críticas referiram-se, em síntese, aos seguintes pontos: à ausência de distinção do termo **raça** como conceito biológico e como conceito social, com isso anulando o entendimento de raça como conceito biológico; à afirmação de que não haveria diferenças raciais em relação às qualidades mentais, pois, não havia provas científicas que comprovassem esse fato; à afirmação de que os seres humanos são naturalmente inclinados à cooperação, ou seja, à fraternidade universal (SANTOS, 2006).

Essas críticas partiram de antropólogos e geneticistas sub-representados na comissão de redação da declaração hegemonicamente composta por sociólogos (PICHOT, 2000). Assim, outra declaração foi redigida, em 1951, com a participação de antropólogos e geneticistas. Segundo Santos (2006), o que difere uma declaração da outra é o fato da segunda ser mais biológica e factual, com menos observações de natureza filosófica e também com menos afirmações deterministas com base na cultura. Quanto à inteligência e outros atributos mentais, o relatório é inconclusivo, com a alegação de que não havia provas científicas que permitissem realizar associações (SANTOS, 2006).

A controvérsia entre essas duas declarações revela que muitos cientistas não estavam dispostos a abandonar suas concepções anteriores sobre raça. Segundo Pichot (2000), alguns participantes dessa declaração de 1951 da UNESCO, que se colocavam contra o racismo, haviam sido pilares da eugenia nazista (Lenz e Fischer), além de outros que também fizeram parte do nazismo e discordavam da noção da igualdade das raças, como Hans Nachtsheim (trabalhou na área de genética experimental em Berlim), o qual manteve sua posição a favor da esterilização dos portadores de doenças hereditárias ainda na década de 60, do século XX.

Quanto à definição de raça, a declaração de 1951, afirmava que todos os grupos humanos pertenciam à mesma espécie (PICHOT, 2000). Esta declaração afirma que as diferenças entre as raças deviam-se à constituição hereditária e a diferenças de meio, mas enfatizava a definição biológica para explicar as diferenças raciais:

A genética faz pensar que as diferenças hereditárias no interior de uma mesma espécie dependem de duas ordens de causas: por um lado a composição genética de uma população isolada modifica-se continuamente, mas progressivamente, sob o efeito da seleção natural, de modificações fortuitas (mutações) de partículas materiais (genes) que comandam a hereditariedade, de modificações acidentais da frequência dos genes e, por fim, de costumes relativos ao casamento; por outro lado,

os cruzamentos tendem incessantemente a diferenças assim criadas. As novas populações oriundas destes cruzamentos, quando, por sua vez, se encontram isoladas, sofrem as mesmas influências que podem produzir novas transformações. As raças actuais são apenas o resultado, encarado num momento da história, da soma das acções que assim se exerceram sobre a espécie humana. Portanto, é normal que os caracteres hereditários utilizados para classificar os grupos humanos difiram segundo o objetivo científico que visam; o mesmo acontece com a extensão das variações – e, por conseguinte, como o número de subdivisões – admitidas no interior de um mesmo grupo (UNESCO²⁷⁴, 1960, pp. 540-541 *apud* PICHOT, 2000, p. 345).

O conceito de raça que emerge não é baseado na tipologia dos caracteres fenotípicos, mas na luz do neodarwinismo. Passa-se do termo **raça** para o termo **população**, devido à ocorrência da denominada síntese evolucionária ou neodarwiniana (SANTOS, 2006). Com essa síntese, que compatibilizava mendelismo, biometria e darwinismo, passa-se de um termo, cuja natureza é estática para um termo, cuja ênfase está pautada em natureza dinâmica, enfatizada pela variabilidade e dinamismo. Nesse caso, o termo **raça** não foi abandonado, mas foi moldado para se adequar ao evolucionismo neodarwiniano, a partir de uma articulação teórica que, aos poucos, perdeu a conotação fenotípica e descritiva que caracterizava os grupos humanos, para assumir uma conotação evolutiva e dinâmica, ao aproximar-se do termo **população** (SANTOS, 2006).

Isso é o que se vê no livro *Herança, raça e sociedade*, escrito por L. C. Dunn e Dobzhansky (1962), em meados do século XX. Dunn participou da revisão do texto da primeira declaração e foi relator da redação da segunda declaração contra o racismo, organizada pela UNESCO (SANTOS, 2006). Segundo Santos (2006), Dobzhansky fez sugestões à primeira declaração antes de sua publicação e foi um dos autores que participou da elaboração da **síntese neodarwiniana**. Sem abandonar o conceito de raça, os autores problematizaram a classificação raciológica baseada na tipologia, apresentando a dificuldade e os erros possíveis de serem cometidos no uso desta classificação. Para tanto, definem raça como população, conceito que tem como base a complexidade da distribuição dos gens que constituem as pessoas e na variação independente desses gens. Para estes autores, “as raças mergulham geograficamente umas nas outras” (DUNN; DOBZHANSKY, 1962, p. 147). Nesse sentido, não haveria possibilidade de existir raças puras, pois, a partir da complexidade e da mistura independente dos genes, os autores afirmam que a humanidade sempre formou um conjunto mestiço. Porém, sem discordar do fato de que as raças existem, migram para o

²⁷⁴ UNESCO. *Le racism devant la science*. Paris: UNESCO/GALIMARD, 1960.

termo **população**, ao conceituar raça como “[...] populações que diferem nas frequências relativas de alguns dos seus genes.” (DUNN; DOBZHANSKY, 1962, p. 146).

Por ser um conceito caro à Antropologia Física, “[...] e que de certa forma encapsulava sua própria identidade, “raça” não foi abandonada, mas moldada para se adequar ao evolucionismo neodarwiniano que reformulou a antropologia física a partir de meados deste século.” (SANTOS, 2006, p. 125). Entretanto, neste período, na Antropologia Física brasileira, enquanto algumas linhas investigativas operaram com o conceito à luz do neodarwinismo, outras continuaram a utilizar a abordagem tipológica para as questões relativas à diversidade humana. No Brasil, esse novo entendimento de raça, com base no conceito de população, conforme mostra Santos (2006), não suplantou, entre 1950 e 1980, a noção de raça usada nas pesquisas com base na vertente tipológica. Segundo esse autor, as duas linhas de investigação estiveram presentes nesse período, de modo dissociado, sendo que pesquisas de vertente tipológica foram realizadas no Museu Nacional, no Rio de Janeiro e pesquisas, subsidiadas pela noção de raça, com base no conceito de população, foram realizadas pelos departamentos de Biologia e Genética das Universidades Federais de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pará, entre outras.

Além dessas declarações organizadas pela UNESCO, foram também publicados, por essa instituição, estudos de diferentes áreas sobre raça e relações raciais, com o objetivo de divulgar o conhecimento científico sobre o tema (MAIO, 1997). A UNESCO decidiu também realizar uma pesquisa sobre as relações raciais e escolheu o Brasil como palco para efetivação desses estudos. De acordo com o trabalho de Maio (1997) sobre a história da UNESCO e os estudos raciais e sociais no Brasil, o Brasil foi escolhido porque havia uma crença de que aqui prevaleciam relações harmoniosas entre as diversas raças. Essa crença alimentou a esperança de que um estudo sobre essas relações poderia contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que constituíram essa suposta harmonia racial.

Segundo Maio (1997), esses estudos faziam parte da estratégia da UNESCO na luta contra o racismo, e a intenção era divulgá-los amplamente. No entanto, os estudos que aqui se realizaram acabaram por apontar as falácias do mito da democracia racial no Brasil, indo na direção contrária àquela esperada pela UNESCO em mostrar um exemplo harmônico de relações sociais e miscigenação. De acordo com esse autor, trabalhos de autores como Florestan Fernandes, Roger Bastiste e Costa Pinto acabaram evidenciando a discriminação e o preconceito vigentes na sociedade brasileira, além de questionar a tal democracia racial. O mito de que não havia problema racial no Brasil traduzia uma falsa consciência, constantemente reafirmada em situações de tensão racial. Apesar de revelarem questões

importantes acerca das relações raciais no Brasil, questionando o mito da democracia racial, esses trabalhos, de modo geral, se concentraram na análise do tema racial, sob a perspectiva da luta entre classes sociais.

Ao que parece, o tema raça ficou subsumido nessa questão de classes, pois, para esses autores a questão racial no Brasil deveria ser solucionada por meio da modernização e democratização do Estado e não por meio do enfrentamento de suas especificidades (SCHWARCZ, 1998). Conforme explica Maio (1997), havia na sociedade uma **patologia social do branco** que revelava o conflito vivido entre aquilo que era tradicionalmente estabelecido e o novo padrão de desenvolvimento econômico e social. Ou seja, havia uma dificuldade da elite branca em aceitar a legitimidade da composição racial do país; e essa questão se associava à ideologia da brancura.

As tensões e debates sobre as questões raciais apareceram também em manifestações culturais como o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, por Abdias Nascimento, e movimentos sociais como os Congressos do Negro Brasileiro²⁷⁵. No entanto, as análises da presença do negro na sociedade brasileira eram circunscritas a uma questão econômica e social. Schwarcz (1998) afirma que, é a partir de 1970, que se vêem ações mais efetivas de contestação aos valores vigentes. Surge nesse

²⁷⁵ Segundo Maio (2006) ideologicamente, o TEN, nas décadas de 40 e 50 “[...] oscilou entre o reconhecimento dos legítimos direitos dos negros à cidadania plena e o diagnóstico da incapacidade temporária dos mesmos ao exercício da política por terem uma mentalidade pré-lógica, pré-letrada” (MAIO, 2006, p. 181). Sua liderança política e intelectual entendia que os negros deveriam seguir a mesma trajetória trilhada pelas classes média e dominante. Assim, tal movimento encontrou-se em meio a um grande dilema, constituído, de um lado, pela afirmação da política da identidade negra e, do outro, influenciado pelo etnocentrismo europeu vivido pela sociedade brasileira. Em outras palavras, foi influenciado pela ideologia do branqueamento (MAIO, 2006). Guerreiro Ramos (*apud* MAIO, 2006), que entra para o TEN em 1949, entendia que essa instituição deveria formar uma *intelligentsia* negra, uma elite intelectual e política negra, que sem conflitos promoveria a elevação social da massa negra. Seus principais objetivos eram: “afirmação da singularidade dos negros com a eliminação de recalques advindos do passado, ascensão social e econômica, constituição de uma *intelligentsia* [...]”. Só assim haveria a redução da enorme distância entre o ‘negro legal’ e o ‘negro real’.” (MAIO, 2006, p. 183). Com essa estratégia de afirmação do negro na sociedade, Guerreiro Ramos (*apud* MAIO, 2006) entendia que o Brasil deveria liderar mundialmente uma política de democracia racial, pois, em sua opinião, o Brasil era o único país que teria condições de mostrar, em termos de relações sociais, uma solução adequada rumo à democracia racial. Seria função da *intelligentsia* negra liderar, juntamente com as elites brancas, a articulação do processo democratizante. Um dos primeiros passos rumo à construção dessa elite negra foi a realização de *Congressos do Negro Brasileiro* e, em outros momentos e espaços, a publicação dos pensamentos de Guerreiro Ramos (MAIO, 1997) acerca do negro e as relações raciais, por intermédio de jornais e de livros, além de outras ações do TEN em movimentos de afirmação da identidade negra. Maio (1997) afirma que duas questões merecem destaque no pensamento de Guerreiro Ramos: uma refere-se à valorização positiva da identidade e da estética do negro, por meio de concurso de beleza da mulher negra, grupoterapia, concurso de cristo negro; a outra questão refere-se à sua atuação para incorporação do negro no mundo da cidadania, sobre a qual, ele acreditava ainda estar por realizar-se. Seu entendimento era que o negro deveria ser visto como uma pessoa normal na sociedade e não diferente do povo brasileiro, tal como era tratado em diversas pesquisas. Entendia que não havia sentido falar do problema do negro pela via do econômico, mas que esse problema deveria estar integrado no problema geral das classes menos favorecidas.

período, o Movimento Negro Unificado que contribuiu na demonstração do preconceito e da discriminação, ajudando, assim, a desmontar o mito da democracia racial.

Na verdade, havia no Brasil um preconceito de cor, de marca, tal como afirma Oracy Nogueira (2007, p. 291-292): “na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de *marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de *origem*”. Prevaleceu, em meados do século XX, a cultura do branqueamento, que via no branco uma qualidade superior marcada pela brancura do físico e da moral, a partir do entendimento

[...] não só do “quanto mais branco melhor”, como à já tradicional figura do “negro de alma branca” [...]. Quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada (SCHWARCZ, 1998, p. 205 e 189).

O fim da guerra, a luta contra o racismo – empreendida pela UNESCO –, as atrocidades nazistas e as mudanças científicas sobre o conceito de raça amenizaram teorias e concepções racistas, deixando o racismo menos explícito, mas não foram suficientes para extingui-lo. Pelo contrário, revelaram as tensões das relações raciais existentes no país, e a prevalência de um racismo dissimulado. A miscigenação continuava a ser entendida como uma purificação, em relação ao passado negro de ancestralidade africana.

7.1 A Raça Branca no Topo da Civilização

Todas essas questões tratadas acima estão ligadas à maneira como a noção de raça foi divulgada e entendida também pela escola. A concepção de raça estudada no período, no Curso de Formação de Professores Primários, adotava a concepção tipológica da Antropologia Física. O modo como essa classificação raciológica foi apresentada acabou por reproduzir e intensificar velhos estereótipos, como o da superioridade da raça branca, a crença na existência da pureza racial, a crença na construção de um tipo humano ideal de inteligência, beleza e saúde, a crença na existência de uma conexão necessária entre os traços físicos mensurados e a capacidade mental e cultural.

Ao analisarmos o conceito de raça, procuramos verificar como esse conceito tinha sido trabalhado no Curso de Formação de Professores Primários. Identificamos que esse conteúdo, em um primeiro momento, era trabalhado nos Cursos Ginásial e Regente de Ensino Primário. Todas as alunas que fizeram o curso de segundo grau de formação de professores

primários tinham de cursar um desses cursos, portanto, o conteúdo sobre raças humanas foi estudado por todas as normalistas.

Raças humanas era um conteúdo ministrado na disciplina Ciências Naturais, do Curso Ginásial e Regente do Ensino Primário. Nessa disciplina, era apresentada a classificação racial, que, de modo científico, respaldava a imagem que as normalistas tinham ou deveriam ter dos diversos grupos humanos. Procuramos verificar nos manuais dessa disciplina, qual era a classificação racial ensinada nesse período, pois entendemos ser de fundamental importância para essa pesquisa, a compreensão a respeito do conceito científico de raça e qual classificação racial era apresentada.

A classificação das raças era exposta em manuais de ciências naturais²⁷⁶, portanto, analisamos os cinco livros de ciências naturais dos autores mais usados no período, os quais foram escritos por: Carlos Costa, juntamente com Carlos Pasquale (1949); Irmão Isidoro Pedro (1947); Antônio Antunes Júnior, juntamente com José Antunes (1947); Valdemar de Oliveira (1955a); Irmãos Maristas (1957).

A noção de **raças humanas** esteve presente no programa de Ciências Naturais do Curso Ginásial e/ou Regente de Ensino Primário até 1951 (INEP, 1952)²⁷⁷, quando foi retirada do currículo desta disciplina. Entretanto, os livros de ciências naturais continuaram a desenvolver o tema após este período, na parte destinada ao desenvolvimento do conhecimento sobre o corpo humano.

A abordagem tipológica das raças e o modo como o conhecimento sobre o corpo humano é apresentado nos manuais de ciências naturais construíram o entendimento da raça branca como superior biologicamente e culturalmente. Esta interpretação é apoiada na análise dos seguintes aspectos:

- a) apresentação das medidas e dos critérios de distinção racial dos indivíduos da raça branca, como os critérios estéticos ideais para o ser humano;
- b) presença de imagens e de referências textuais à raça branca como sendo superior e mais evoluída, as quais denotam aspectos de uma hierarquia social e biológica.

²⁷⁶ Todos os manuais estavam de acordo com o programa oficial. Nos três primeiros manuais citados (publicados antes de 1951) o estudo sobre o corpo humano abrangia: a) Divisões e proporções; b) Desenvolvimento; e c) Raças humanas. Nos outros dois manuais (publicados após 1951 – de acordo com a Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951 e Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951 (INEP, 1952)), o estudo do corpo humano estava dividido em: 1. Divisões e proporções, 2. Desenvolvimento e crescimento.

²⁷⁷ De acordo com a Portaria nº 966, de 2 de outubro, de 1951 (INEP, 1952).

Esses dois aspectos estão imbricados e revelam como essa tipologia racial apresentada nos livros didáticos se conjugava com o mito da democracia racial, com a perpetuação dos estereótipos e com o ideal estético de beleza, saúde e inteligência.

Apresentamos, duas imagens (FIG. 12 e 13) presentes em três manuais escolares de ciências naturais – Isidoro Pedro (1947), Irmãos Maristas (1957), e Oliveira (1955a). A primeira imagem (FIG. 12), presente no livro de Isidoro Pedro (1947), reaparece dez anos depois na edição publicada pelos Irmãos Maristas (1957). São desenhos, e não há indicação de quem os tenha feito, se foram retirados de algum livro de Antropologia ou se foram desenhados especialmente para a ilustração dos manuais.

Esses desenhos nos remetem a uma impressão óbvia que é a identificação fenotípica de cada grupo racial, no entanto, nos remetem também àquilo que não é óbvio, ou seja, a um reconhecimento de outras questões referentes a esta identificação. Este reconhecimento se dá pelas relações possíveis entre estas imagens e os diferentes tipos de memória. Estamos falando da rememoração de teorias científicas que respaldaram a classificação e o conhecimento sobre as raças. Não acreditamos que há algo a ser desvelado, mas há muito a ser reconhecido pelo olhar, como: a naturalização do lugar de cada indivíduo na sociedade; a concepção de que há tipos raciais ideais; a concepção de raça pura; a evocação de teorias sobre paradigmas científicos, não mais aceitos como passíveis de aplicação. Falamos de teorias científicas que serviram, durante muito tempo, para sustentar a tese de que os indivíduos da raça negra eram inferiores, em termos estéticos, intelectuais, sociais e culturais.

Esta afirmação encontra respaldo na observação de alguns indícios nessas imagens, que reforçam o estereótipo construído, desde o século XIX, sobre os grupos raciais. As roupas são um desses indícios, pois, denotam a naturalidade tácita da divisão racial dentro da sociedade e, de modo sutil, expõem cada tipo racial como ocupante de um lugar previamente e naturalmente determinado. Além disso, o modo como os indivíduos da raça branca, negra, amarela e vermelha são apresentados diz muito do local social ocupado por cada um na sociedade. Mostra a realidade de uma sociedade hierarquicamente construída em um determinado tempo e espaço. Há, portanto, o lugar do intelectual, economicamente favorecido, branco, socialmente vestido. Ao contrário, o negro aparece com roupas usadas pela população escrava no Brasil. Esse lugar era o lugar do serviço braçal, daqueles que eram considerados intelectualmente desfavorecidos dentro da espécie *homo sapiens* e não tinham nenhum prestígio político, econômico e cultural (FIG. 12 e 13).

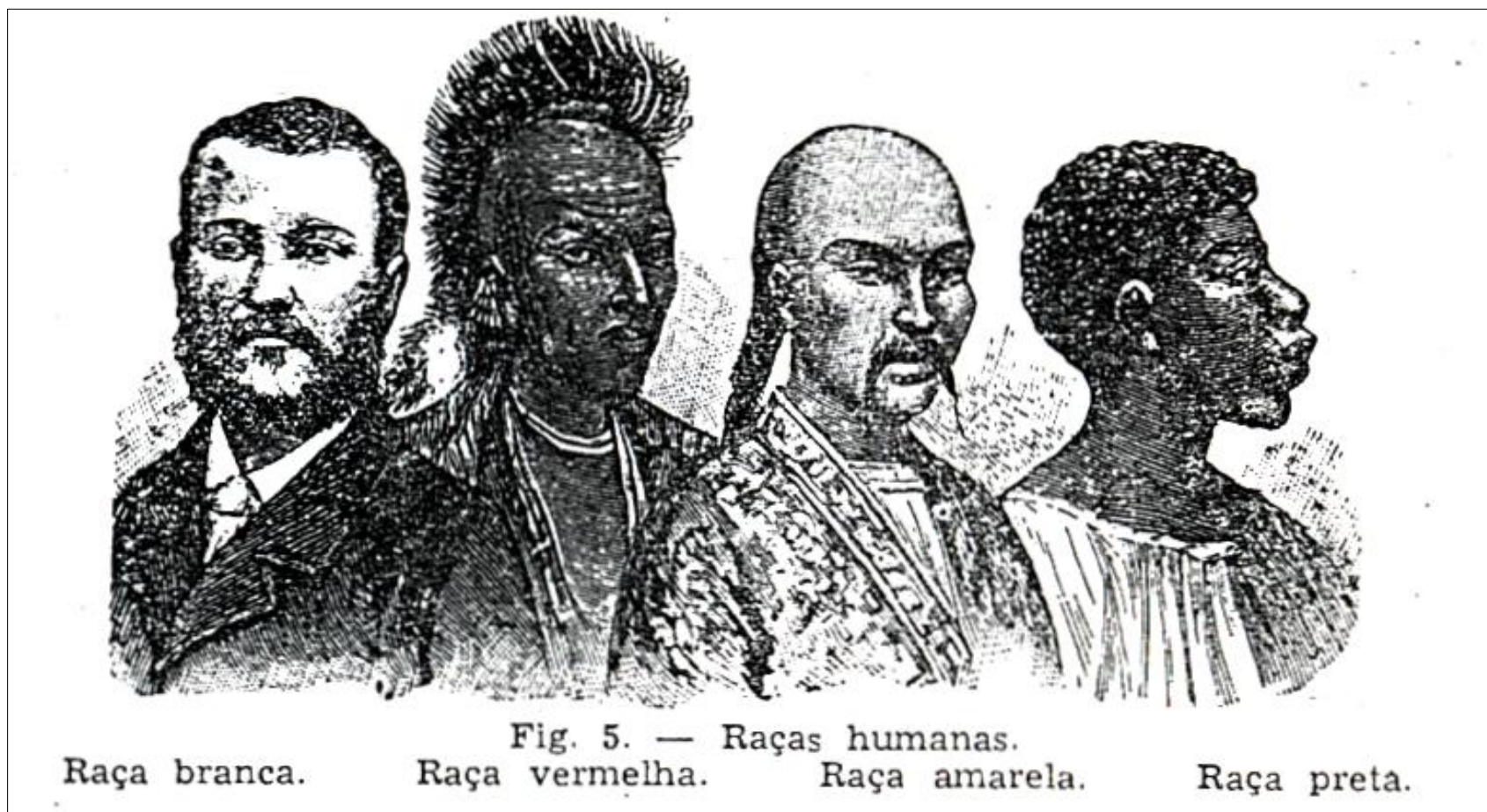


FIGURA 12 - Raças humanas nos manuais de Ciências Naturais.
Fonte: IRMÃOS MARISTAS, 1957, p. 20²⁷⁸.

²⁷⁸ Esta imagem também foi publicada no manual didático escrito por Isidoro Pedro (1947, p. 4).



FIGURA 13 - Tipos raciais fundamentais.
Fonte: OLIVEIRA, 1955a, p. 18.

Tanto a raça vermelha quanto a raça amarela ocupam sempre, na mensuração científica, lugares intermediários. Os seus trajes antes de serem colocados como tradicionais, como parte de uma cultura, ajudam a criar um estereótipo biológico daqueles que ocupam o segundo lugar na escala da evolução humana.

Apesar de os livros citarem os grupos étnicos do Brasil, de acordo com a concepção de Roquette-Pinto, não há imagens desses outros grupos e nem são mencionadas as concepções científicas sobre raça deste pesquisador. As imagens presentes nos manuais afastam-se desta concepção e o lugar é ocupado por imagens dos grupos típicos básicos e apenas, em poucas linhas, a constituição do povo brasileiro é citada.

Outro indício que consideramos importante é o modo como os traços são desenhados, de forma a acentuar os olhos, os lábios, os cabelos, a mandíbula, o nariz, os malarres, a forma da cabeça etc. Neste sentido, o indivíduo da raça negra encontra-se desenhado de perfil, cuja posição mostra melhor o ângulo facial, acentuando o prognatismo nos indivíduos da raça negra. Segundo Costa e Pasquale (1949, p. 25), “a raça negra compreende os tipos: a) negro – pele negra, nariz largo e chato, lábios vultuosos; b) melanésio – diferencia-se do negro pelo seu prognatismo muito acentuado.” E explicam: “prognatismo é a projeção do queixo (maxilar inferior) para frente.” Sabemos que o prognatismo esteve associado a concepções que buscavam provar a inferioridade dos negros. Ao discutir esta questão, Gould (2003) apresenta uma figura da escala linear das raças humanas, em comparação com os chimpanzés, construída por Nott e Gliddon²⁷⁹ em 1868, de onde ele conclui que, “o crânio do chimpanzé aparece incorretamente aumentado, e a mandíbula do negro falsamente distendida para dar a impressão de que os negros poderiam se situar até mesmo abaixo dos símios.” (GOULD, 2003, p. 19).

Acreditamos que seja importante conectar estas questões a outros indícios que são textuais e demonstram explicitamente a suposta superioridade da raça branca. Sobre esta superioridade encontramos nos manuais as seguintes expressões:

A raça branca povôa a Europa inteira, a Ásia ocidental, a África setentrional e grande parte da América; **é ela que hoje atinge o mais alto grau de civilização;** exerce sua influência sobre todo o planeta e goza de real domínio intelectual sobre as outras raças. (ISIDORO PEDRO, 1947, p. 5, grifo nosso).

²⁷⁹ NOTT, J. C.; GLIDDON, G. R. *Types of mankind*. Filadélfia: Grambo and Company, 1854.

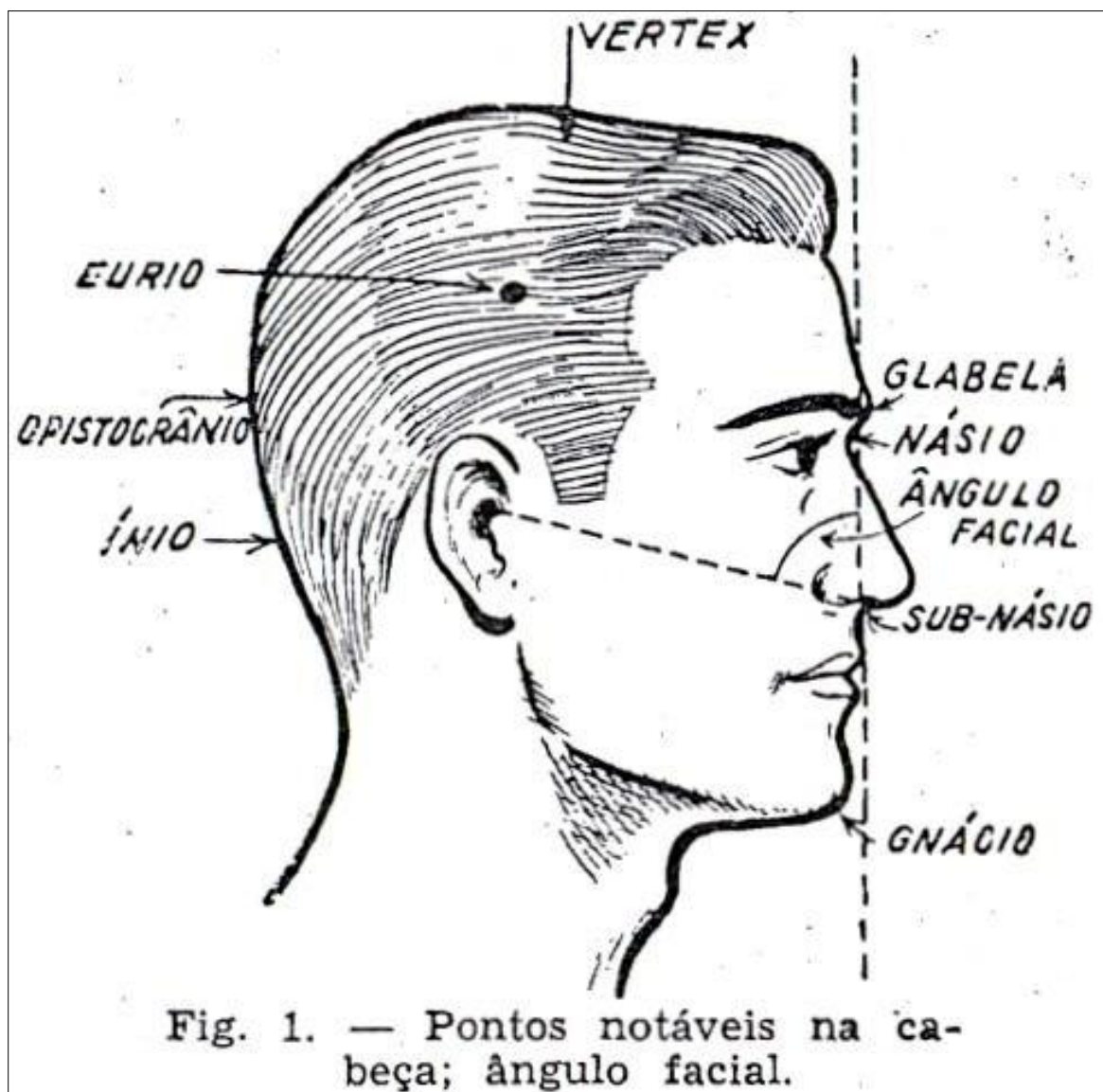


FIGURA 14 - Pontos notáveis na cabeça; ângulo facial.
 Fonte: IRMÃOS MARISTAS, 1957, p. 13.

Dez anos mais tarde, o livro dos Irmãos Maristas (1957, p. 20) repete a mesma frase sobre a raça branca ao afirmar: “Raça Branca. É também chamada *leucodérmica*. Constituem-na indivíduos de pele branca ou morena, cimótricos, dolicocefalos ou braquicefalos, ortógnatos, leptorrinos, de barba densa, lábios finos. É a que hoje atinge o mais alto grau de civilização.” Essas assertivas reafirmavam a superioridade da raça branca como ser civilizado e em termos de capacidade intelectual.

Outra assertiva textual, no mesmo tom, é encontrada no manual de Valdemar de Oliveira, quando este trata das proporcionalidades do corpo humano:

A forma de certos órgãos, as variações de tamanho dos diversos segmentos corporais, o relevo maior ou menor da musculatura, etc., condicionam a beleza física, que, no homem, se manifesta pela força e pela majestade das atitudes

plásticas e, na mulher, pela delicadeza dos traços e pela leveza dos movimentos. Qualquer alteração sensível nesses elementos **anatômicos** ou na **proporcionalidade** entre os diversos segmentos corporais, gera a **fealdade**. Constante tem sido a preocupação de pintores e escultores em fixar as regras das dimensões do corpo humano, consideradas entre si e em conjunto. Surgiram, assim, diversas tabelas dimensionais ou *cânones* artísticos, quase todos referentes à raça branca, considerando-se, sempre, **a perfeição das formas humanas como uma expressão de saúde e como um ideal de beleza** (OLIVEIRA, 1955a, p. 13, grifo nosso).

Esta afirmação nos remete ao pensamento de que todas as características ressaltadas na classificação das outras raças não expressam, ou estão aquém, do padrão ideal de beleza e saúde. Portanto, a raça branca seria aquela que apresentaria, ou estaria mais próxima da perfeição humana (FIG. 14, 15 e 16). Estas proporções matematicamente perfeitas do corpo humano são apresentadas nos manuais de Isidoro Pedro (1947), pelo desenho da proporção do corpo humano, apoiada, de acordo com a legenda, nas descrições de Leonardo da Vinci. Assim, o homem apresentado no desenho (FIG. 15) é aquele que tem todos os critérios mensuráveis próprios da raça branca.

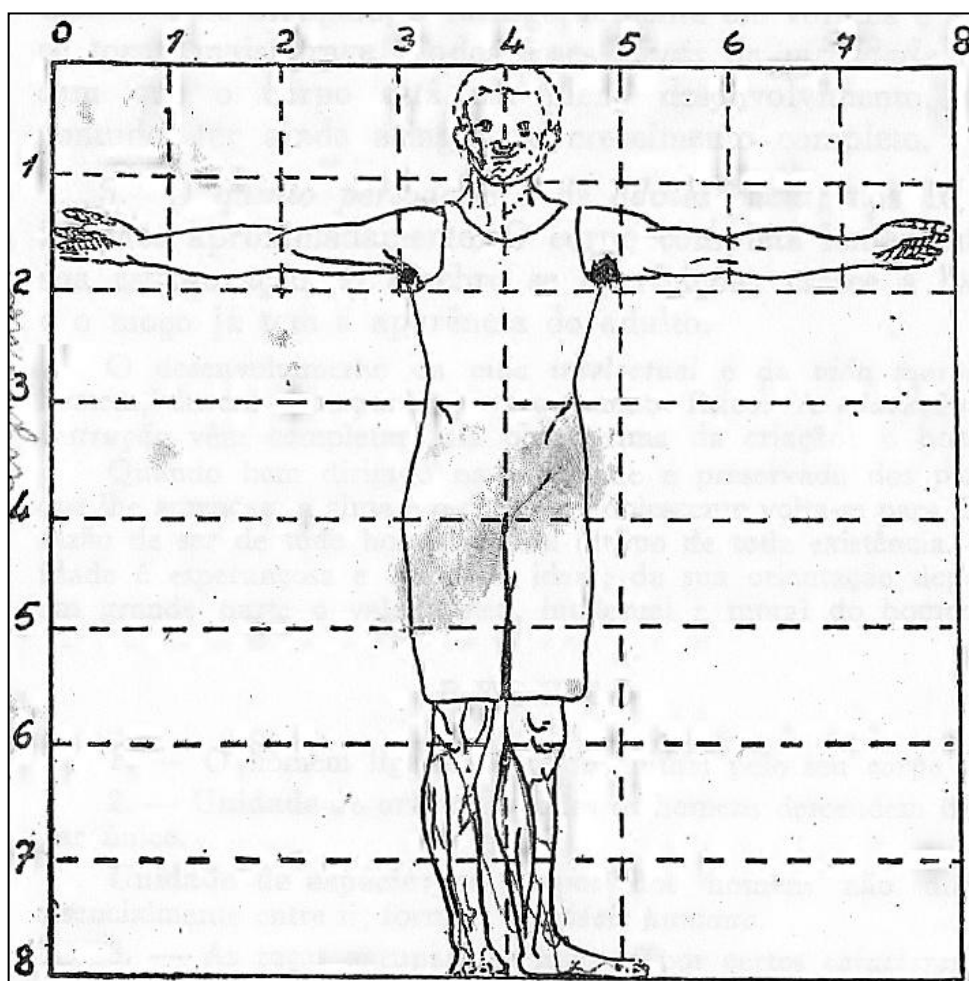


FIGURA 15 - Proporções do corpo do homem, segundo Leonardo da Vinci.
Fonte: ISIDORO PEDRO, 1947, p. 8.

A questão da proporção humana é apresentada o tempo todo, quando os autores explicam os critérios de classificação racial. No livro de Isidoro Pedro (1947), o desenho do **Homem vitruviano** (FIG. 15) representa as **proporções normais** que o ser humano deveria ter.

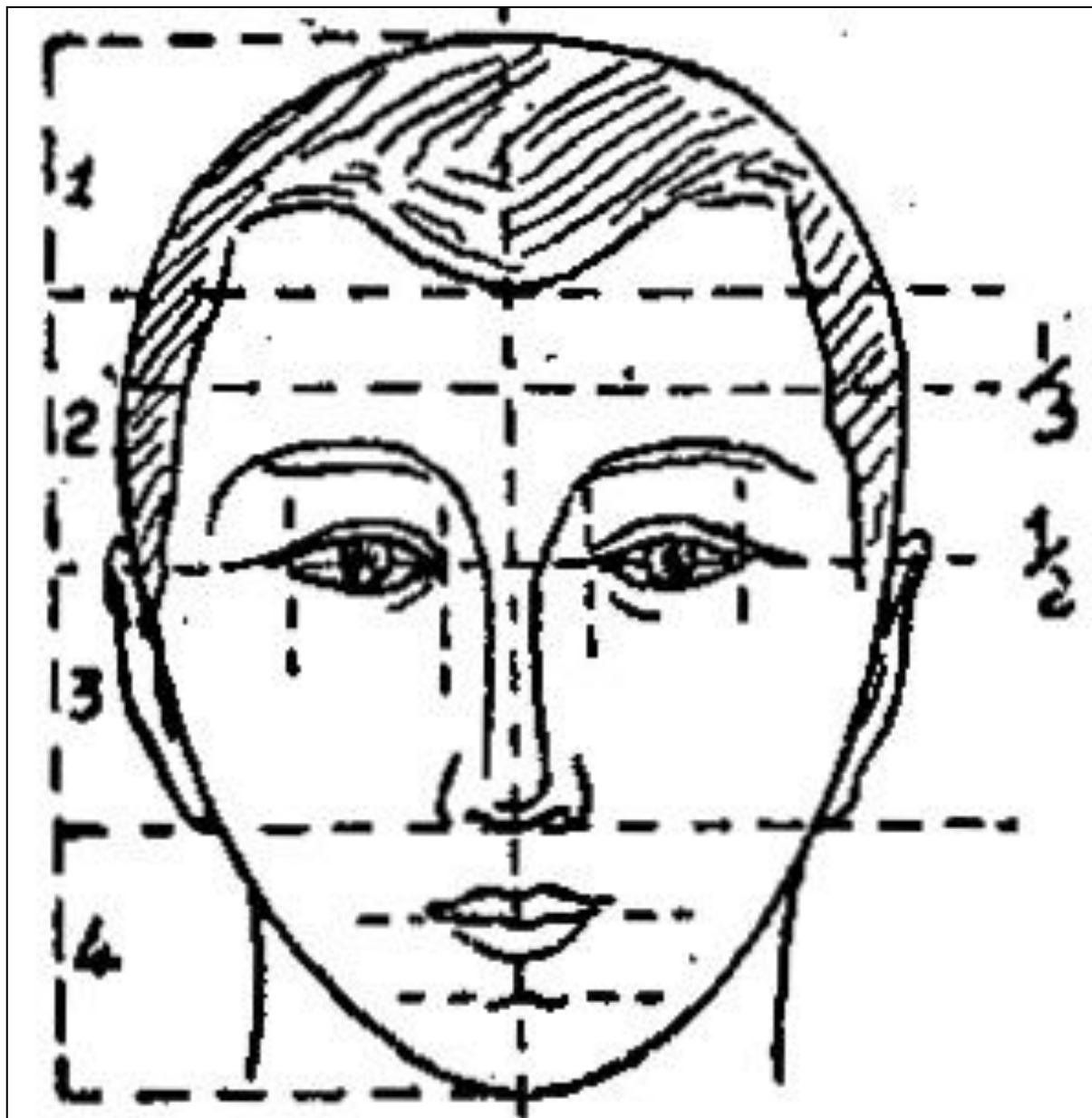


FIGURA 16 - Medidas proporcionais da cabeça.
Fonte: ISIDORO PEDRO, 1947, p. 9.

Neste ponto, afirma Isidoro Pedro (1947, p. 9): “proporções da cabeça no adulto. – Vista de frente, a cabeça é uma oval absolutamente simétrica. Três linhas horizontais, uma passando pelas narinas, outra pelo eixo horizontal dos olhos e outra pela testa na raiz do cabelo, em quatro partes sensivelmente iguais.” Um desenho de um rosto de um indivíduo da

raça branca é usado para exemplificar esta explanação (FIG. 16). A imagem do homem da raça branca é o modelo ideal, que exemplifica os pontos e linhas notáveis na cabeça (FIG. 14 e 16), pois são indivíduos que têm lábios finos, olhos horizontais, ângulo facial reto, cabelos lisos, pele branca, índice nasal ideal, perfeitamente medido, que possui os critérios classificadores da raça branca. Se prestarmos atenção na forma como os autores descrevem os critérios raciais, perceberemos que as medidas perfeitas ou ideais são as medidas da raça branca.

Isto é sutilmente expresso no contraste do branco com o negro, se tomarmos como parâmetro os cálculos das medidas, as medidas da raça negra são sempre apresentadas como desvios do ideal, e, as medidas da raça amarela seriam sempre intermediárias. Isto é especificamente visível nas medidas de ângulo facial, índice nasal e outros critérios estéticos como lábios, cabelo, dentes, testa, olhos etc (FIG. 14, 16 e 17).

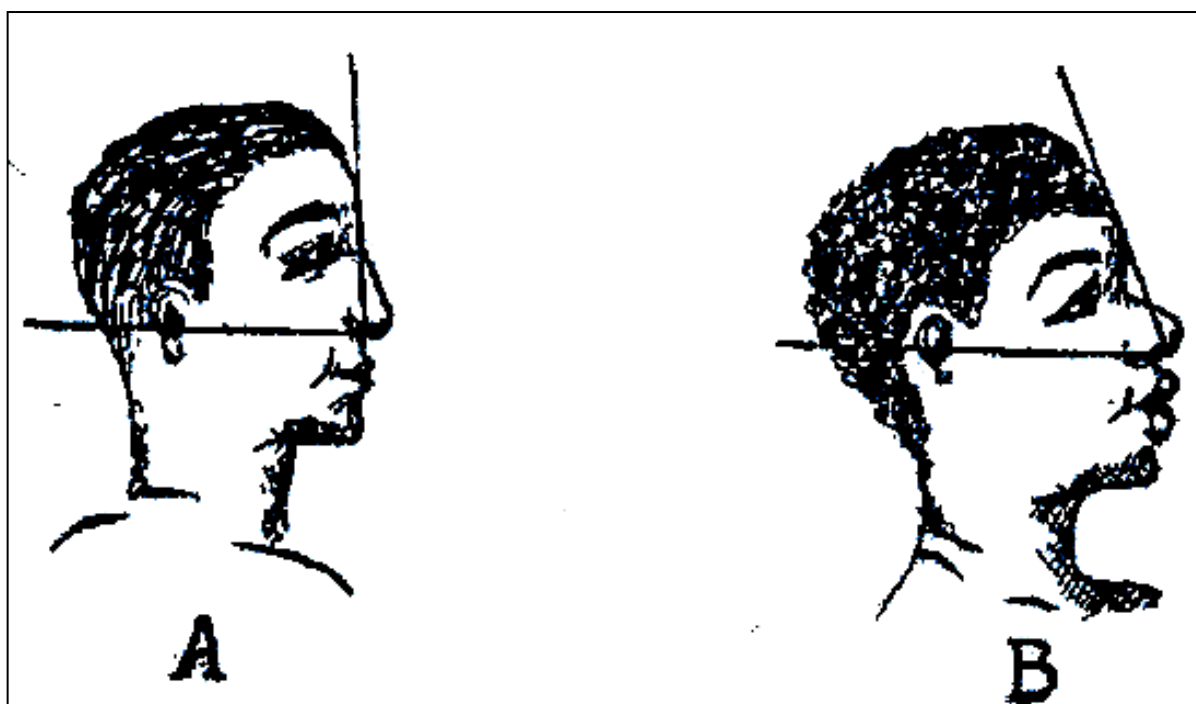


FIGURA 17 - Ângulo facial: a) em um indivíduo branco; b) em um indivíduo negro.
Fonte: COSTA; PASQUALE, 1949, p.19.

Citamos essas questões, no intuito de mostrar o modo como esse período aqui retratado era constituído por um racismo velado, uma vez que, considerava-se a raça branca o padrão ideal de beleza e saúde. Nesse sentido, nos perguntamos: Como essa consideração racial reforçava um modelo eugênico na educação? Qual imagem de homem era idealizada como melhoria da espécie, quando se falava de hereditariedade, raça e moral? Não havia uma explicitação acerca dessas questões, mas um silêncio sobre os preconceitos raciais. Mas as

relações raciais expressas pelas imagens e através de alguns discursos sobre saúde reforçavam a noção da raça branca como melhor tanto organicamente e esteticamente, quanto moralmente.

Entendemos que o eugenismo que se tentou implantar no Curso de Formação Normal, em meados do século XX, não esteve imune aos preconceitos raciais vividos pela sociedade brasileira e, muito menos, se desvinculou da cultura do branqueamento. Não era um racismo explícito, mas uma busca da afirmação do modelo estético branco, que se encontrava difuso e sutilmente colocado em discursos que revelavam o lugar do negro na sociedade e a estética do modelo branco europeu como ideal. Essa interpretação é reforçada quando nos atemos ao conjunto da bibliografia indicada para as disciplinas que trouxeram, em seu, bojo a eugenia. Nosso objetivo é apontar alguns indícios para o entendimento do tema racial no Curso de Formação de Professores Primários, de modo a demonstrar que esse conteúdo, independentemente, da vontade dos regentes das cadeiras das disciplinas estudadas, esteve relacionado com a eugenia que se pregava no período.

7.2 Na sombra do Racismo

No início dessa pesquisa, consideramos que, talvez, fosse inadequado tratar da questão racial a partir das disciplinas HPES e Biologia Educacional, pois elas pouco falavam desta questão. No entanto, essa impressão foi se revertendo à medida que identificamos a exposição da estética branca, como padrão naturalizado, no interior dos discursos sobre saúde, que aparecem de forma esparsa, mas demonstram a coesão da construção dessa estética do homem branco como padrão, onde revelam, ao mesmo tempo, a visão preconceituosa e o apelo a certa forma de aperfeiçoamento.

Além dessas imagens mostradas na seção anterior, outro conjunto de imagens com que deparamos em nossas análises reforçava nossa interpretação. Trata-se de imagens direcionadas à formação da mulher-mãe-professora primária, de acordo com um único tipo de padrão estético formado pela raça branca. Outros discursos, que indicavam a mesma direção, encontramos nos emblemas dos Clubes de Saúde, construídos pelas e para as crianças. E, a partir da concepção da inferioridade orgânica e/ou cultural do negro, em relação a algumas doenças e posicionamento social. Estas questões não eram colocadas pelos regentes das cadeiras no IEMG, muito menos aparecem em seus livros didáticos, mas eram perceptíveis no conjunto das obras indicadas, ou existentes na época, sobre aquelas disciplinas que circularam nessa instituição.

7.2.1 Clubes de Saúde - Cultivando a Desejada Pureza Física e Mental

Foram implementados, em Minas Gerais, Clubes de Saúde nos grupos escolares. A criação desses clubes, que deveriam ser implementados pelos professores nas escolas, era fortemente incentivada pela Secretaria da Educação. Em 1947, a Secretaria da Saúde divulgou na *Revista do Ensino* (REVISTA DO ENSINO, 1947) as bases para a fundação de um clube de saúde, elaboradas por Lauro Melloni, técnico sanitarista e chefe de Educação Sanitária no Programa Rio Doce.

Os objetivos do clube de saúde eram o ensino da higiene, a formação da consciência sanitária das crianças, a educação moral e cívica, através de ideais de solidariedade, cooperação no trabalho e amor à Pátria. Esses objetivos deveriam ser alcançados e guiados pelo princípio do **aprender fazendo**, a partir de projetos desenvolvidos em equipe, projetos realizados em espaços públicos e outras atividades que envolvessem a atividade comunal.

Essas atividades deveriam ser direcionadas para o bem da coletividade e objetivava o desenvolvimento e o fortalecimento do espírito coletivo, da educação cívica e social. De acordo com seus defensores, os clubes de saúde serviriam para formar uma consciência sanitária de manutenção da saúde e prevenção de doenças. Era enfatizado que essa consciência sanitária deveria ser comunitária, na qual todos estariam envolvidos (pais, mestres, educadores sanitários, médicos, enfermeiros, nutricionistas, Serviço Especial de Saúde Pública etc.) em uma grande corrente de cooperação com o objetivo de manter vivo o entusiasmo e o interesse pelo clube. O essencial nessa execução de projetos de educação sanitária seria

[...] ensinar cousas para fazer e não para aprender. Sendo fundamental, no que diz respeito à educação sanitária, a formação de hábitos e o incentivo de atitudes essenciais a uma vida sadia, vemos quão precioso será o método de projetos na formação desses hábitos e no incentivo dessas atitudes, pelo executar de tarefas da própria escola da criança, que assim levaremos ao ideal de “aprender fazendo” (REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 18).

As crianças que poderiam participar do Clube de Saúde deveriam ter entre 7 e 14 anos. Elas seriam orientadas pelos médicos e visitantes sanitários, mas o Clube de Saúde seria dirigido pelas próprias crianças, que escolheriam um líder, fariam reuniões, aprovariam seus estatutos e escolheriam seus programas a serem realizados. Haveria recompensas, reconhecimentos àqueles que conseguissem resultados benéficos. Os líderes também deveriam ser destacados de acordo com os trabalhos e feitos exitosos.

Haveria um símbolo e um lema a serem introjetados e vividos pelos membros do clube, como modo de expor o que significava o clube. O símbolo do clube era uma vitória-régia, uma planta que se destaca pela beleza e pela grandiosidade e força que suportava. **“As suas folhas sempre verdes simbolizam a vida, o crescimento e a juventude; o branco de sua flor, a desejada pureza física e mental.”** (REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 8).

Nas normas que regiam a organização do Clube não havia nenhuma menção à questão racial ou de discriminação social, pelo contrário, a formação do clube deveria prezar pela democracia, o bem comum, independente de classe, raça ou gênero.

No entanto, não podemos deixar de considerar o que se expõe pela simbologia do Clube de Saúde, ao se referir à cor branca da flor da vitória-régia, como a cor de corpo que se almejava ter: “[...] **o branco de sua flor, a desejada pureza física e mental.**” (REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 8). Acreditamos que tal simbologia reforçava a cultura do branqueamento, a tão almejada purificação branca do corpo e da alma que a sociedade brasileira perseguiu por meio da miscigenação. Não é um discurso explícito, mas, sutilmente, as crianças de sete a quatorze anos deveriam entender que a limpeza e a purificação da sociedade deveriam começar pela **brancura** expressa no **corpo** e na **alma**.

Era um Clube de Saúde que visava limpeza, saúde, normalidade e perfeição do corpo e do caráter. O corpo e a alma para serem puros (perfeitos, normais, limpos e saudáveis) deveriam ser ou desejar ser brancos como a brancura da flor da vitória-régia, assim alcançariam a meta máxima do Clube de Saúde. Não é preciso muito esforço para perceber que há, aqui, uma vinculação aos padrões morais e estéticos do homem branco, como os ideais a serem cultivados. E os corpos das crianças negras que não poderiam alcançar a pureza física da brancura? **Talvez, como elas ainda eram crianças, poderiam se redimir no futuro pela miscigenação, capaz de purificar a raça e normatizar a cor dos corpos na sociedade.** Por outro lado, restava-lhes ainda serem brancos na alma, cultivando assim, a figura do negro de alma de branca. Nesse sentido, o branco não era visto apenas como uma cor, mas como uma qualidade social. O branco também estaria na bandeira do Clube e, no canto esquerdo dessa bandeira, haveria uma vitória-régia e, nos centros de suas folhas, seriam colocadas as iniciais **CS – Clube de Saúde**.



FIGURA 18 - Horta do Grupo de Governador Valadares, organizada pelas crianças com assistência do Serviço Especial de Saúde Pública.

Fonte: REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 16.

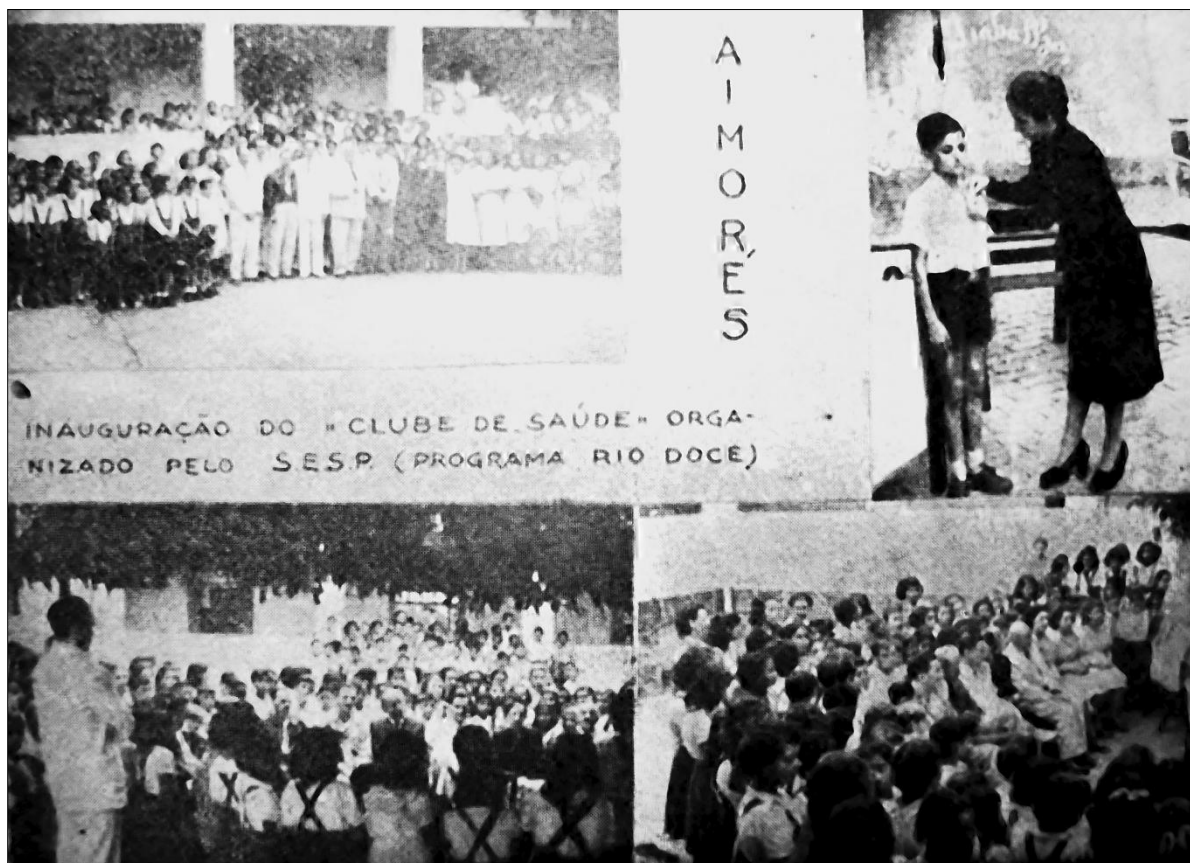


FIGURA 19 - Inauguração do “Clube de Saúde” organizado pelo Serviço Especial de Saúde Pública (Programa Rio Doce).

Fonte: REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 9.

Carlos Sá (1963)²⁸⁰ narra que os primeiros Pelotões de Saúde deveriam ser formados pelos melhores, como modo de incentivar e estimular a formação de outros grupos de saúde. Mas, e quanto às crianças que não eram perfeitas, por exemplo, fisicamente? Não há menção acerca dessa questão. Como a participação era voluntária, imaginamos que as crianças que tivessem algum defeito não eram bem vistas, pois era preciso cultivar crianças sadias e, ser sadio significava ser sem defeito de qualquer espécie e, sobretudo, assimilar a idéia de que ser produtivo era um valor a ser a cultivado.

Achamos que esses Clubes de Saúde merecem uma pesquisa mais detalhada, pois, talvez, pudessem nos esclarecer questões diversas como por exemplo: como era a participação de crianças pardas, negras, com algum defeito físico? Um dos ideais da educação sanitária era a correção dos defeitos físicos, mas, e aqueles que não poderiam ser corrigidos? A intenção desses clubes era promover a saúde daqueles que não a possuíam, ou divulgar um padrão de saúde por meio daqueles considerados os melhores fisicamente e moralmente? Quem participava desses clubes? Quais eram os alunos premiados?

²⁸⁰ Carlos Sá foi o criador do Pelotão de Saúde, em 1924, no Estado do Rio de Janeiro (SÁ, 1963).

Essas questões não ficam muito claras nos objetivos e deveres dos membros do clube. Seria livre a participação da criança que demonstrasse desejo em participar, mas todas seriam aceitas? E as metas a serem atingidas, seriam possíveis a todos? Organismos diferentes, constituições diferentes, todos se enquadrariam nessa proposta? Quem eram os premiados, os líderes desse processo? Como se sentiam as crianças não-brancas frente àquela almejada pureza física, a qual deveria ser branca?

Com essa análise, nossa intenção não é dizer que qualquer referência à cor branca seja reflexo do preconceito. Nossa interpretação entende que há, nessa simbologia, um preconceito velado, a partir do momento que se liga a cor branca a um símbolo de pureza que os corpos deveriam ter. O ideal do Clube de Saúde era a perfeição física e mental, de acordo com a cultura do branqueamento. Com base nessas questões, compreendemos através da simbologia do clube que se afirmava um modelo racial de sociedade pela almejada construção de um cidadão branco no físico e na mente, higienizado e, agora, com uma consciência de seus deveres sanitários.

Além da bandeira e do símbolo haveria também um lema, a ser repetido pelas crianças em todas as reuniões: “Saúde, trabalho alegria para viver melhor cada dia.” (REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 9). Nesse sentido, outro aspecto cultivado pelo Clube de Saúde era o sentido dado ao trabalho e, a introjeção, desde a infância, acerca do valor do indivíduo produtivo. Esse era um dos tópicos bastante frisado pelos autores de manuais didáticos e livros indicados, como Valdemar de Oliveira (1955b), Hélio Gomes (1940), Martagão Gesteira (1945) e Hugo Fortes (1955). O indivíduo precisava compreender que a saúde lhe daria condições de ser útil, produtivo; e aquele que não fosse útil era considerado um peso morto na sociedade, e economicamente inviável. O Brasil precisava de indivíduos úteis, produtivos, trabalhadores para que pudesse se tornar um país desenvolvido. Diversos valores eram salientados através desse tipo de projeto que tinha a saúde como motivação principal.

7.2.2 A Estética Branca como Padrão de Normalidade

Esse discurso da exposição estética do branco como modelo de perfeição física e de superioridade mental e cultural também transparece nas fotos presentes nos manuais didáticos, sobretudo as fotos sobre bebês, crianças, mães e profissão. Selecionamos os livros que traziam fotos e verificamos que havia uma coerência na construção dos discursos em

relação à imagem de pessoas brancas e negras referentes aos padrões culturais e sociais vigentes na sociedade, em relação às raças.

Para tornar inteligível essa análise, foi preciso compreender que a imagem formava um contexto discursivo próprio, para, a partir desse entendimento, identificarmos a coerência e a sutileza de uma naturalização do lugar do negro exposta pelas imagens. Questionamos não apenas a **preponderância** de fotos de pessoas brancas, mas como e quando as fotos de pessoas negras aparecem. Quando o discurso construído se remete à questão da saúde, beleza e posição social mais elevada são colocadas imagens de pessoas brancas. Imagens de pessoas negras, quando aparecem, dizem respeito à educação para reprimir ou para inibir heranças maléficas advindas do caráter, posição social inferior, mentalidade pré-lógica e ausência de saúde.

Nesses manuais indicados para a cadeira HPES e para a disciplina Biologia Educacional, não há uma ausência da imagem do negro, mas, quando ele aparece, sua imagem é usada para demonstrar algo negativo ou estereotipado. O mesmo podemos dizer da população brasileira que apresenta traços anatômicos, como classificado pela Antropologia Física, da raça amarela. Em relação à população indígena brasileira, não há qualquer menção à ela nesses manuais.

As imagens que mostram pessoas negras são apresentadas através de um estereótipo negativo do lugar social ocupado pelo negro tanto profissionalmente, quanto economicamente. Em relação à profissão, as imagens de pessoas negras estão associadas ao trabalho braçal, em contrapartida, os brancos são apresentados como aqueles que ocupam profissões intelectuais, ou as que exigem conhecimento científico, ou seja, o qual exige que as pessoas tenham uma educação escolar mais elevada. Conforme se vê a seguir (FIG. 20-45), nas poucas imagens em que os negros aparecem, esses são apresentados como ocupantes de cargos que não exigem escolarização, e conseqüentemente ocupam cargos referentes ao serviço braçal. Em todos os manuais analisados, as fotos nas quais aparecem profissionais da Medicina, como médico e enfermeira, são utilizadas imagens de pessoas brancas ou pessoas que não têm os caracteres fenotípicos da raça negra (FIG. 20-30). Eram eles os detentores do saber, eram eles que detinham o conhecimento sobre como cientificamente as questões relacionadas à criança deveriam ser conduzidas.



FIGURA 20 - Cuidados de asseio com mamadeiras e bicos.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 376.



FIGURA 21 - Posição correta de dar a mamadeira.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 377

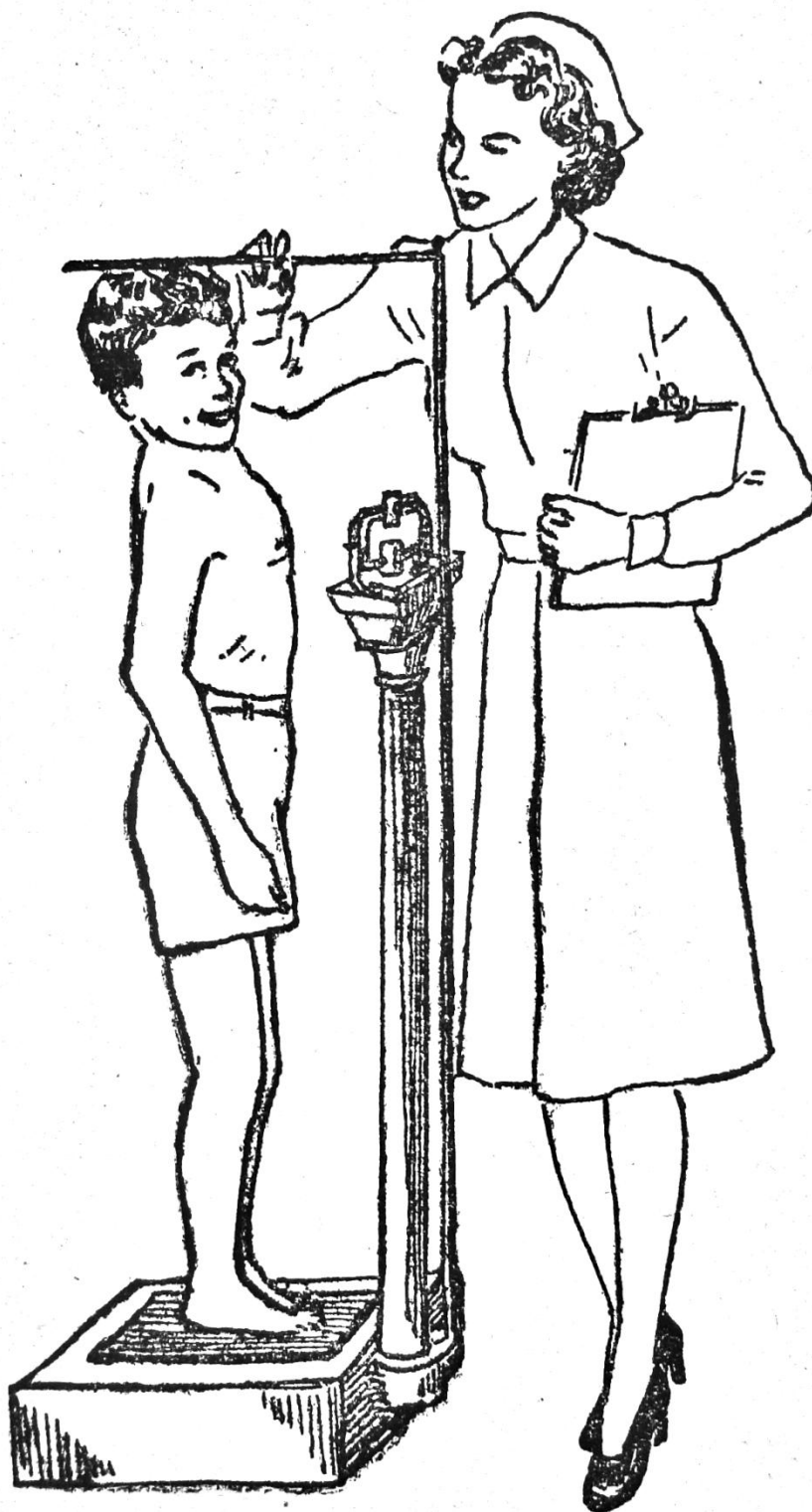


Fig. 1 — Balança e toesa.

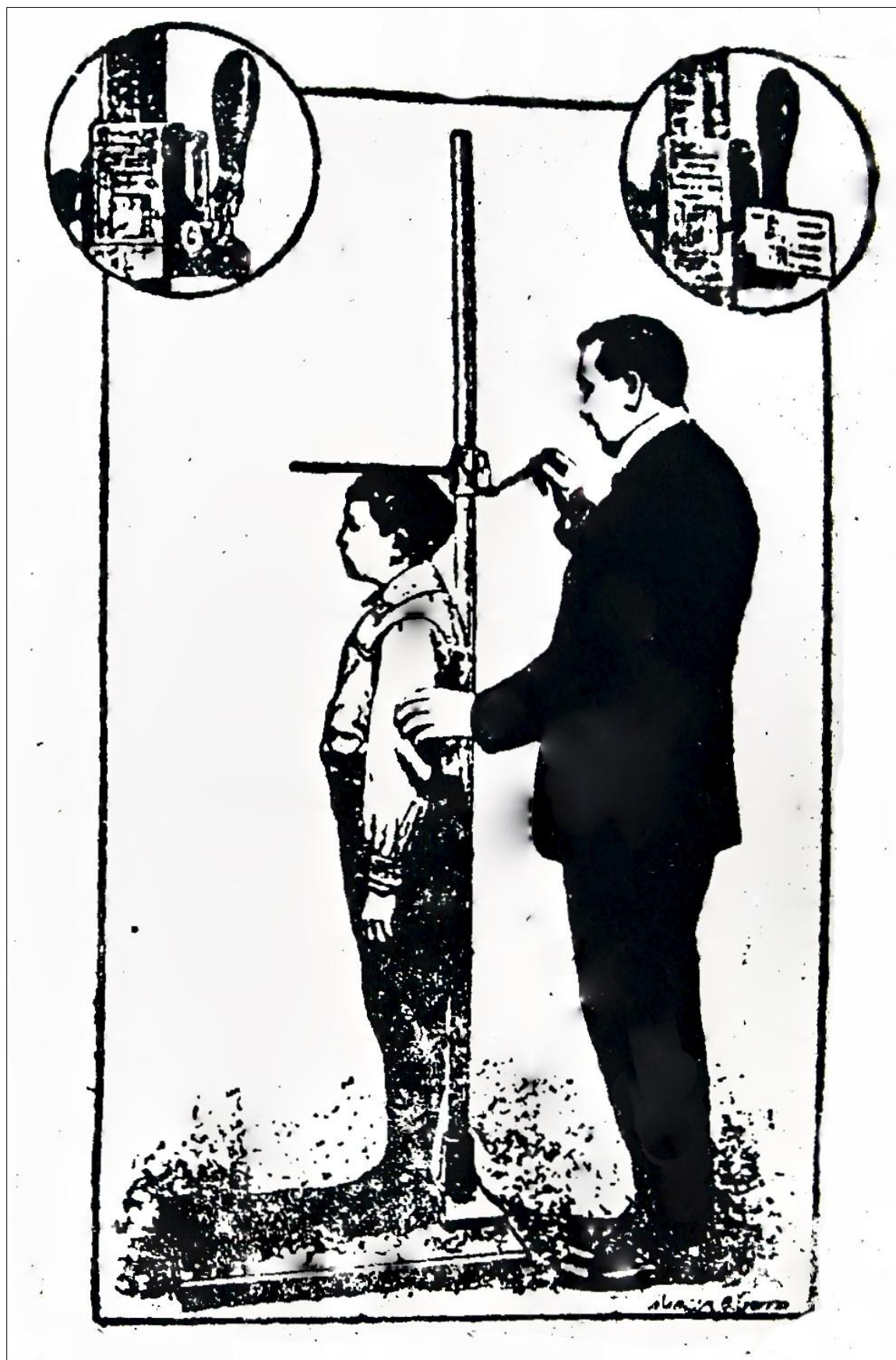


FIGURA 23 - Toêsa de Dufestel para medir a altura.
Fonte: OLIVEIRA, 1955, p. 191.



FIGURA 24 - Processo de Tobler.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 401.



FIGURA 25 - Pesa bebê.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 145.



FIGURA 26 - Maneira correta de provar o leite.
Fonte: FORTES, 1955, p. 136.

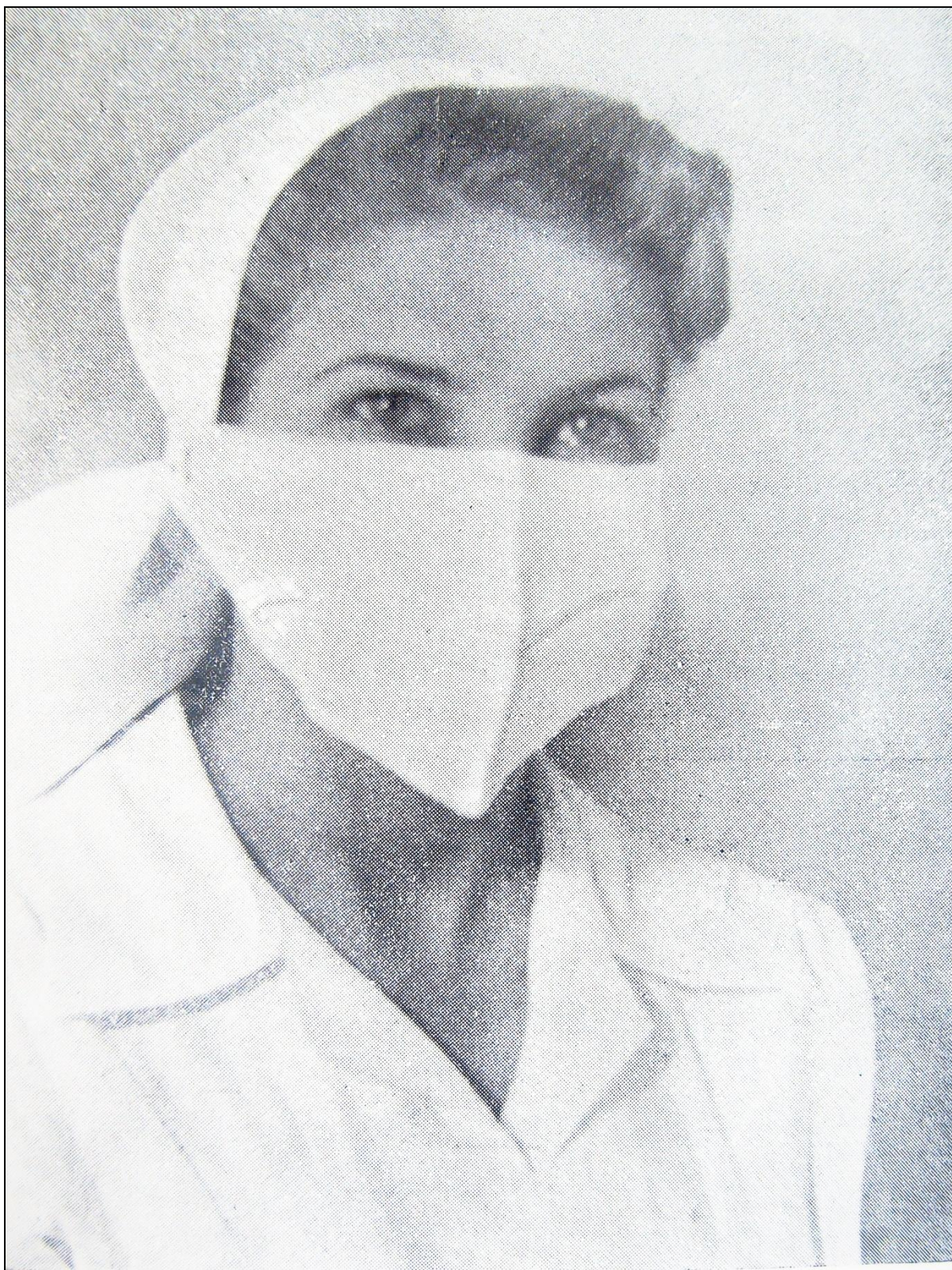


**Fig. 10 — Máscara para ser usada pela pessoa
que cuidar da criança**

FIGURA 27 - Máscara usada para cuidar da criança.
Fonte: FORTES, 1955, 97.

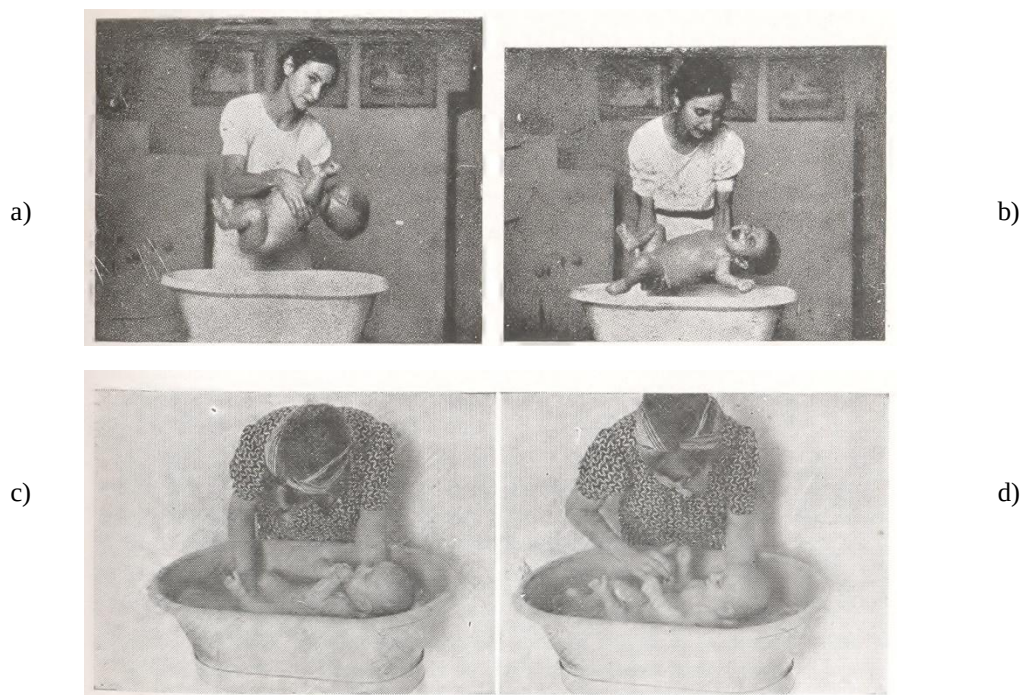


FIGURA 28 - Técnica de banhar a criança: a) Modo incorreto de banhar a criança; b) Modo correto de segurar a criança; c) e d) Mantendo a criança no banho.

Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 69.

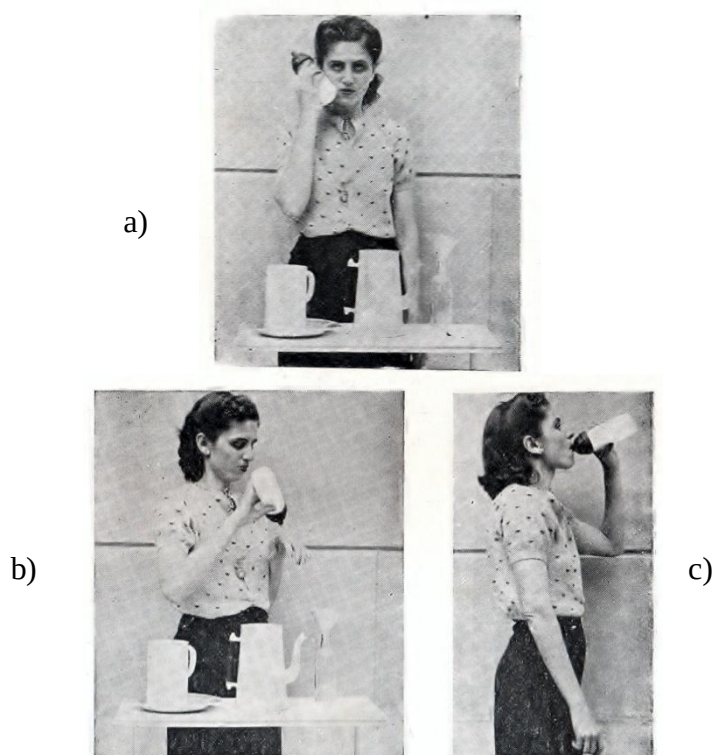


FIGURA 29 - Técnicas de verificação da temperatura do leite: a) e b) Verificação correta da temperatura do leite; c) Verificação incorreta da temperatura do leite.

Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 365.



FIGURA 30 - Modo prático de medir a estatura do bebê.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 147.

Ao contrário, as FIG. 31 e FIG. 32 mostram profissões que não necessitavam de escolarização, como lavagem de vasilhame e trato de animais, por exemplo. O estereótipo do trabalho braçal, ocupado profissionalmente pelo negro, reafirma e naturaliza seu lugar na sociedade como responsável pelo trabalho servil.

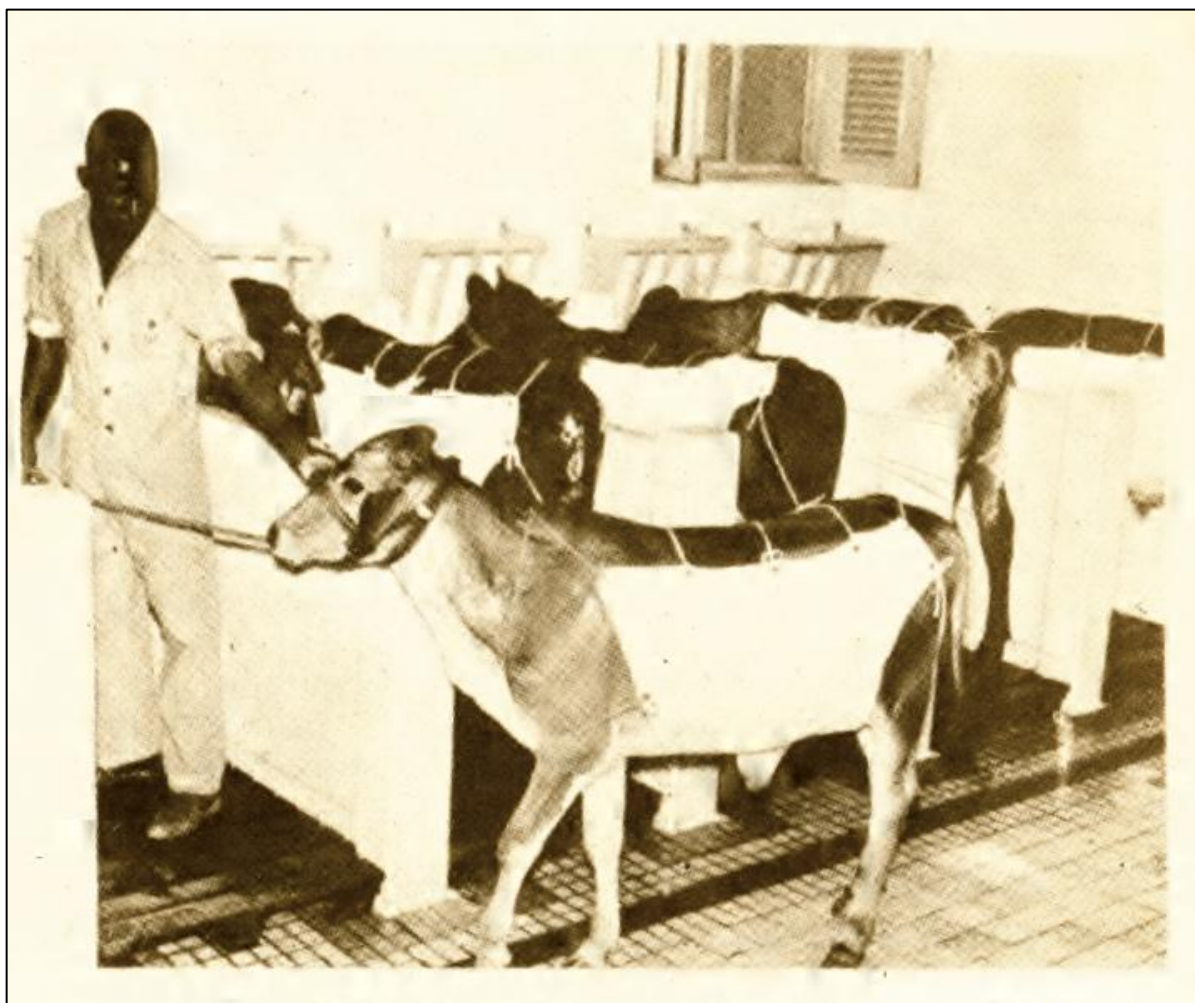


FIGURA 31 – Trabalhador no setor de vitelos.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 284.

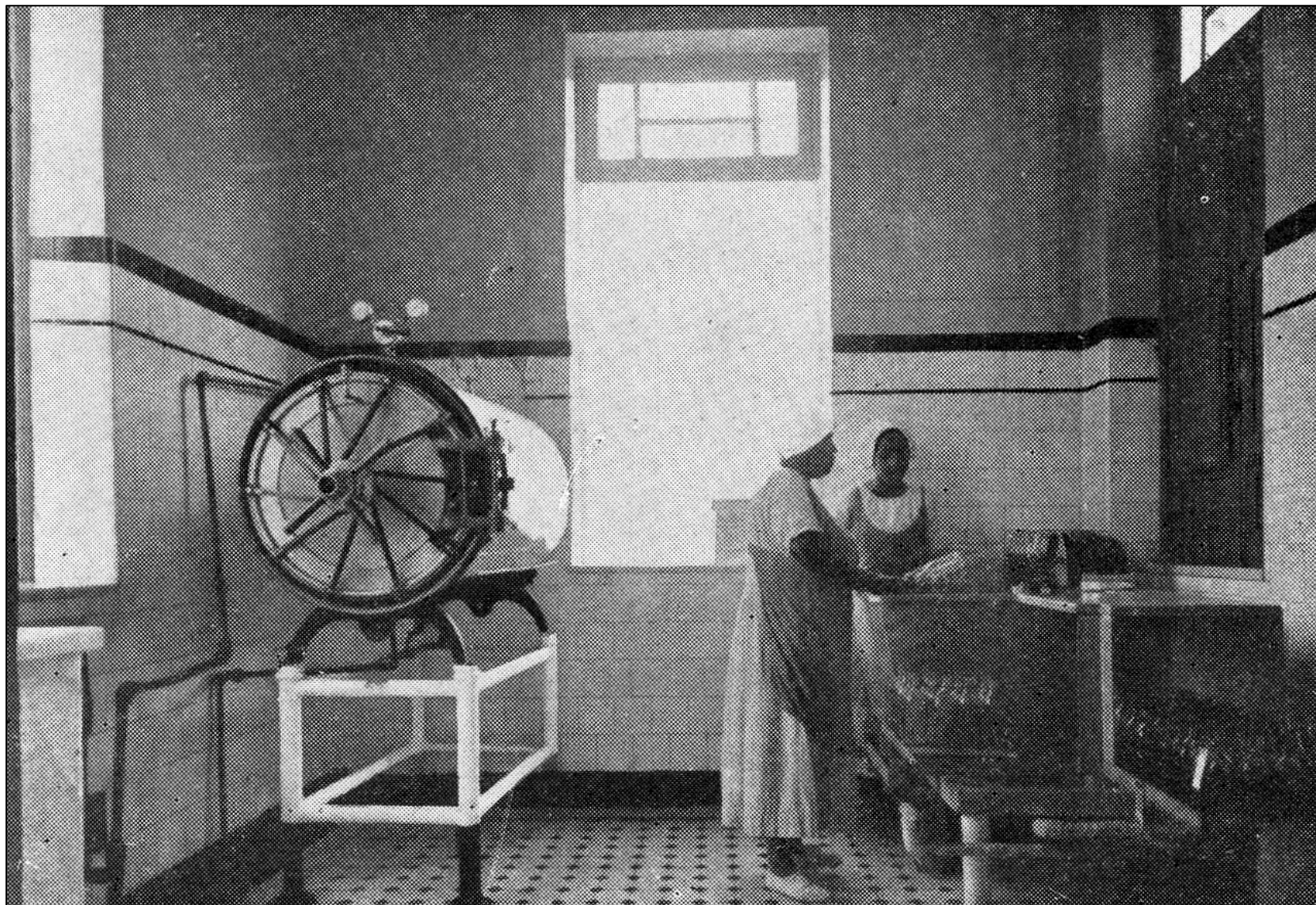


FIGURA 32 - Lactário Júlia Carvalho: Sala de lavagem e esterilização de Vasilhame.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 573.

O negro aparece também em fotos que tratam da assistência às mães desvalidas (FIG. 33-35). Nesse sentido, é naturalizada a posição da mulher negra como abandonada, pobre e desfavorecida economicamente. Essa mulher estaria sujeita à filantropia e à assistência de mães ricas, ou de outras pessoas que manteriam o abrigo e a assistência à criança e a mãe. É certo que essas fotos são o retrato da sociedade em meados do século XX, mas o problema está na **naturalização desse retrato** (FIG. 33-35). A questão que se coloca com a exposição de abrigos e mães desvalidas é a aprendizagem sobre o cuidado dos filhos, a assistência adequada à sobrevivência da criança, com diminuição do índice de mortalidade infantil. Mas, não se questiona por que são as mães negras que ocupam esse lugar, por que são elas que são abandonadas e economicamente desfavorecidas, e, o que acontecerá com essas crianças daí para frente. Sem esse questionamento, acaba havendo uma reafirmação de que o desfavorecido e abandonado é o negro e não uma preocupação com a razão do negro ser desfavorecido, abandonado, pobre, ignorante e desventurado.

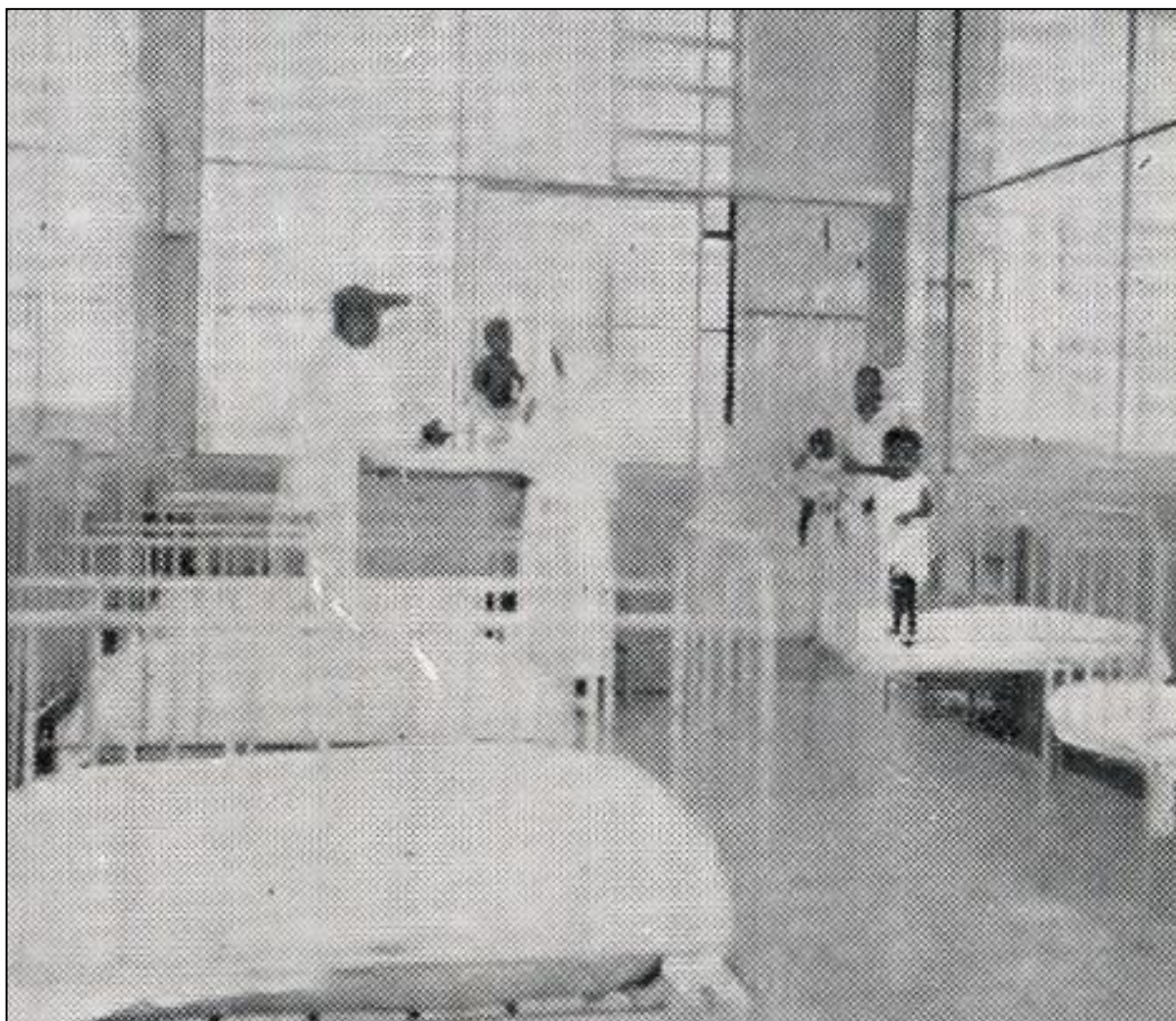


FIGURA 33 - Um boxe de Pupileira - Asilo de Expostos da Bahia.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 607.



FIGURA 34 - Abrigo Maternal da Bahia: Sala de estar.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 592.



FIGURA 35 - Um quarto do Abrigo Maternal da Bahia.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 593.



FIGURA 36 - Varanda interna da Pupileira Juracy Magalhães – Asilo de Expostos da Bahia.
Fonte: GESTEIRA, 1945, p. 606.

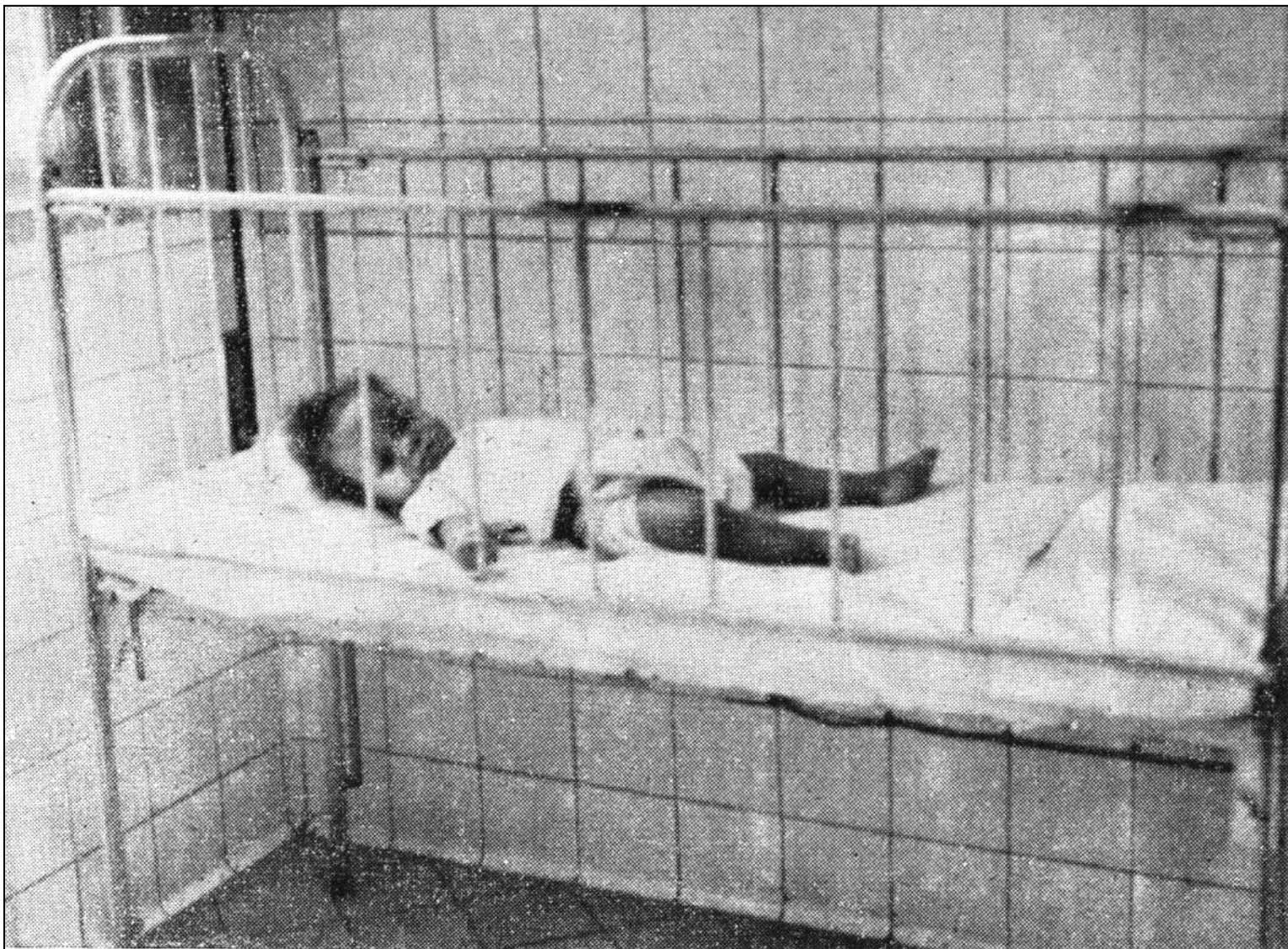


FIGURA 37 - Posição da criança em seu leito.
Fonte: FORTES, 1955, p. 72.

Outra associação entre pobreza e a imagem do negro é exposta pela FIG. 37. Essa imagem foi inserida em um livro de Puericultura como foto ilustrativa do texto que explicita a necessidade da criança ter um espaço na casa separado das outras pessoas da família. Assim, o autor reconhece essa dificuldade em famílias de poucos recursos, mas aconselha que mesmo que essa separação ocorresse apenas durante a noite, era importante que as famílias prezassem essa orientação e, qualquer utensílio serviria de cama. Uma bacia, uma cesta, uma cama de ferro (como a exposta na FIG. 37) ou de madeira, o que importava era a limpeza, o local apropriado e a segurança da criança. **Essa imagem ilustra justamente o texto que trata da dificuldade dessa separação em famílias pobres.** O local acima exposto, que exemplifica o local ideal para a criança, não representa o quarto de uma criança de recursos. Pois, diferentemente, descreve o autor:

Nas famílias de recursos frequentemente se enfeita o quarto com pinturas a óleo, representando cenas infantis e desenhos de animais, o que constitui expediente de grande valor e mais adequado que os quadrinhos, tão apreciados pelas mães, pois não se verifica assim acúmulo de pó. [...]. FORTES, 1955, p. 73.

O local representado pela FIG 37, com o mínimo de higiene, segurança e separação completa da criança refere-se ao local ideal que deveria ser construído pelas famílias sem recursos econômicos. É intrigante que esta cena seja composta por uma criança negra.

Desse modo, o que percebemos é que a imagem do negro está sempre associada à pobreza, à falta de recursos, ao abandono, assim como também à ausência de saúde. É o que acontece na FIG. 38, na qual aparece uma mulher negra e seu bebê recém-nascido, porém prematuro. Os livros de Puericultura citam um maior índice de mortalidade infantil em indivíduos negros, mas não há nenhuma explicação sobre o motivo dessa suposta inferioridade. Martagão Gesteira (1945, p. 483) afirmava que as causas da mortalidade infantil não eram apenas resultantes das condições geológicas e climatéricas ou das condições econômico-sociais, mas afirmava que “o fator étnico deve também, até certo ponto, entrar em linha de conta”. No entanto, afirmava também: “[...] não é fácil apurar a influência que o fator étnico possa exercer sobre o fenômeno da mortalidade infantil.”

Apesar disso, desenvolve seu raciocínio, apresentando o trabalho realizado em países cosmopolitas como Canadá e Estados Unidos, nos quais aparece nitidamente uma maior mortalidade infantil entre polacos e negros e menores índices entre os russos e os italianos. A seguir, o autor apresenta que a mortalidade infantil da raça branca na América do

Norte, em 1915 era de 96, 2%, em contrapartida a da raça negra era de 202% (BARROS BARRETO *apud* GESTEIRA, 1945). Com base nesses estudos, o autor afirma: “Isso parece indicar uma inferioridade biológica da raça preta e da polaca.” (GESTEIRA, 1945, p. 483). O autor apresenta outros estudos que corroboram essa afirmativa e conclui que a mortalidade dos negros seria fácil de diminuir, mas não explica como nem o porquê.

Entendemos que essa inferioridade biológica a qual o autor se refere está ligada à menor resistência a determinados tipos de doenças, mas que com assistência devida seria possível ser sanada.



FIGURA 38 - Prematuro, alimentado na incubadeira.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 110.

Os outros livros de Puericultura repetem essa assertiva (FORTES, 1955; OLIVEIRA, 1955b; COELHO; PORTUGAL; 1967), mas também não problematizam a questão: a que se deve a inferioridade biológica da raça negra? Há um silêncio sobre a raça, silêncio esse que pode ter levado a interpretações diversas em relação ao estereótipo das pessoas negras. Dessa maneira, não são imagens de pessoas negras que são apresentadas quando o discurso construído quer enfatizar a saúde, robustez e felicidade, como exposto nas figuras a seguir (FIG. 39-41).



FIGURA 39 - Capa do manual "...E agora, Mamãe?"
Fonte: TELLES, [19--], [capa do livro].

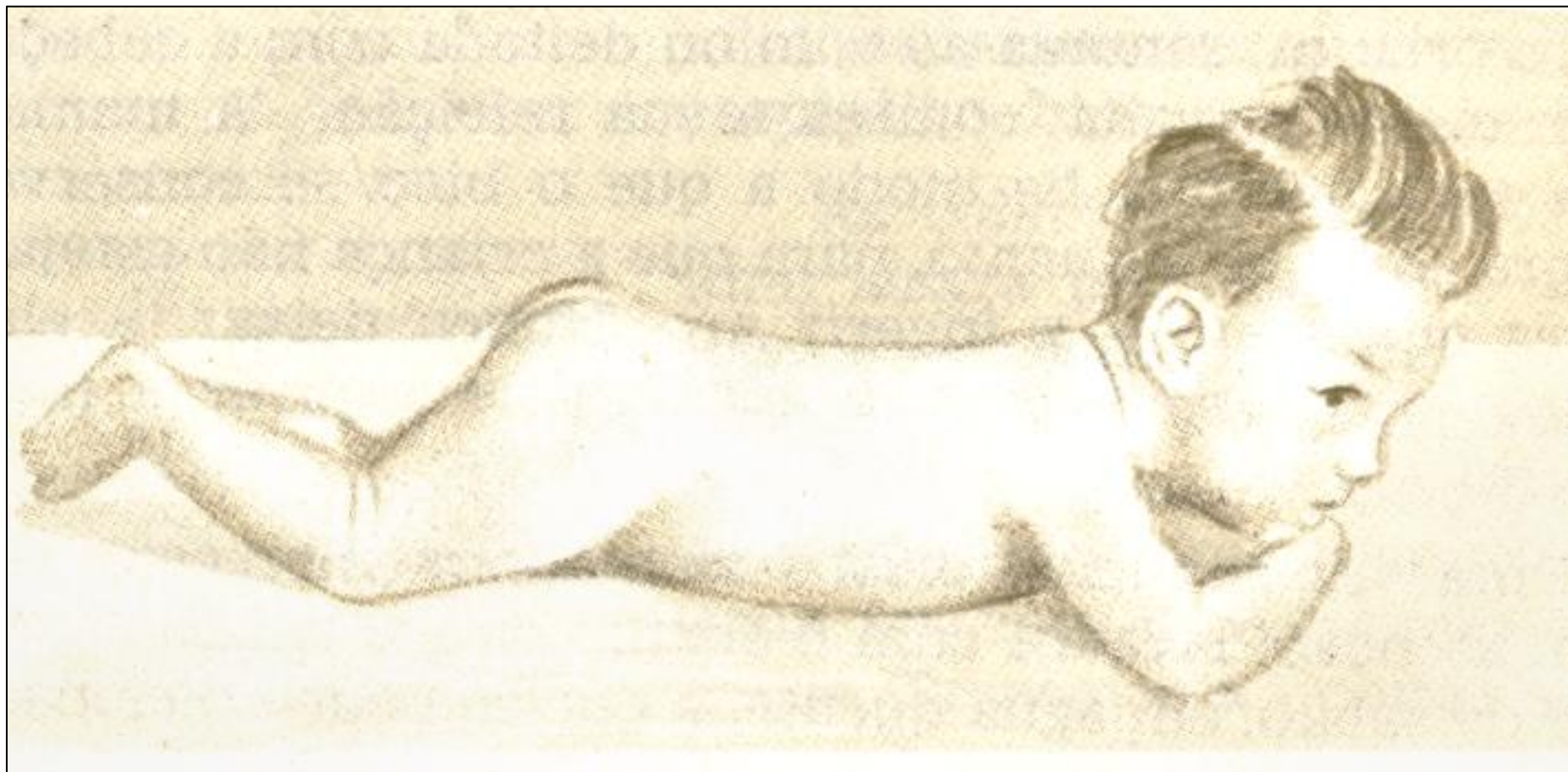


FIGURA 40 - Criança sadia.
Fonte: OLIVEIRA, [19--], p. 144.

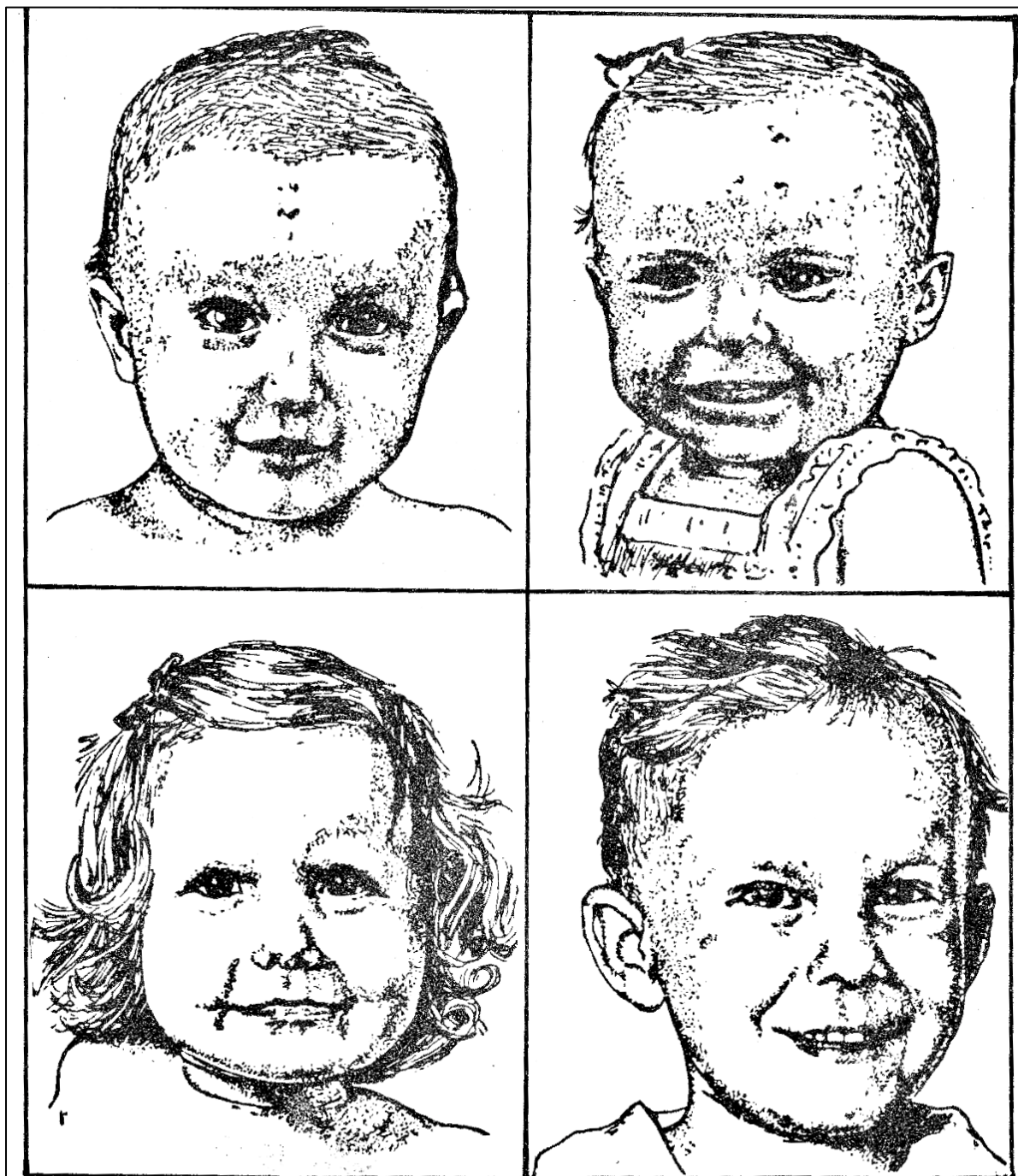


Fig. 47 — Crianças sadias pela ação concomitante da Higiene e da Eugenia (Winchester).

FIGURA 41 - Crianças sadias pela ação concomitante da Higiene e da Eugenia.
Fonte: WINCHESTER apud BARROS, [197-], p. 146.



FIGURA 42 - A mamadura na África Central.
Fonte: MARFAN *apud* GESTEIRA, 1945, p. 121.



FIGURA 43 - A mamadura em posição ortostática.
Fonte: MARFAN *apud* GESTEIRA, 1945, p. 120.

Outra forma estereotipada de apresentação do negro aparece na FIG. 42, que apresenta uma mãe negra, exposta no livro de Puericultura de Martagão Gesteira (1945), para exemplificar um tipo de amamentação existente. Juntamente com essa imagem, é apresentada outra imagem de uma mãe branca para ilustrar a mamadura em posição ortostática (FIG. 43). No entanto, nessa explicação, o autor nada diz acerca da imagem apresentada pela FIG. 43 para explicar esse tipo de amamentação. Mas, refere-se à imagem da FIG. 42 para explicar a posição ortostática como um costume dos povos localizados na África Central, que é apresentado pelo autor como costume típico dos povos selvagens. Tal posição seria desconfortável para a criança e por isso geralmente não adotada.

Ao dizermos que há nesta passagem uma apresentação estereotipada do negro, referimo-nos ao fato dos africanos serem classificados como selvagens. Essa referência conota que eles constituem um povo inculto, atrasado e distante do conhecimento científico. No intuito de demonstrar o desconforto desse tipo de amamentação, essa imagem acabou se tornando um exemplo de como esses povos seriam atrasados porque selvagens, o que acabou reforçando uma visão de maternidade e de cultura com base na visão eurocêntrica de sociedade.

Sabemos que a África Central é uma das regiões mais pobres do mundo, portanto, o selvagem aqui está relacionado com primitivismo e ignorância, em relação à cultura civilizada. Esse padrão selvagem associado a um modelo fenotípico de mulher da raça negra, conforme os padrões estabelecidos pela tipologia racial, estabelece uma associação inevitável entre o negro e a barbárie.

Nesse sentido, entendemos que a palavra **selvagens** associada à mãe africana negra reafirma uma imagem estereotipada da cultura dos povos africanos e negros como atrasados, uma negação de seus valores e um reconhecimento negativo de suas tradições culturais. A imagem do selvagem pode levar a inferências tanto de atraso biológico, quanto cultural, naturalizando uma posição de inferioridade. Esta imagem (FIG. 42) e a imagem da FIG. 38, nas quais aparecem mães negras nos 45 livros indicados para a disciplina HPES, são ambas estereotipadas: uma pela atitude materna como costume típico de povos selvagens, e outra pela pré-maturidade do recém-nascido, denotando uma fraqueza orgânica.

Outra imagem negativa do negro é apresentada no livro de Arthur Ramos (1944) *Saúde do Espírito* sobre higiene mental. Dentre os dez desenhos que ilustram a publicação, a imagem da FIG. 44 é inserida na parte relacionada à explicação sobre Herança e Meio Ambiente, constituindo assim, a única imagem de pessoas negras usada no livro, para

caracterizar uma cultura inferior, uma cultura pré-lógica e pré-letrada, que poderia levar a problemas psíquicos relacionados à higiene mental.

Arthur Ramos, que era discípulo de Nina Rodrigues, processou uma substituição do entendimento da diferença racial entre os grupos humanos, baseado na inferioridade biológica pela inferioridade cultural (CORRÊA, 2001). Seu objetivo era fazer entender que o meio onde as pessoas viviam seria responsável pelos desajustamentos, e não, a herança biológica. Melhor dizendo, ele coloca as influências ambientais como fatores decisivos na formação da personalidade humana. Com isso Arthur Ramos (1944) depositava no ambiente familiar, social e cultural a responsabilidade acerca da produção do indivíduo.

De acordo com sua perspectiva, um dos objetivos da higiene mental seria estudar os fatores da sociedade e da cultura que condicionariam o comportamento humano, com o objetivo de relacioná-los a padrões de normalidade e anormalidade, como neurose, psicose, emoções etc. Neste sentido, ele compreendia que haveria males sociais que, agindo sobre o indivíduo, poderiam fazer com que esse apresentasse anormalidades na formação de sua personalidade. A religião era um exemplo de efeito nocivo sobre a psiquê humana, caso houvesse a influência prejudicial da superstição, da exploração da crença humana, do curandeirismo fundamentado no misticismo.

Nesse sentido, Arthur Ramos (1944) compreendia que as realizações religiosas de origem africana, como exposta na FIG. 44, eram uma manifestação de uma mentalidade pré-lógica existente no Brasil, que interferia na formação da personalidade humana. Para este autor, atividades como candomblé, capoeira, roda de samba e batuque eram manifestações de uma modalidade de pensamento primitivo que era preciso conhecer para corrigir. Essa correção deveria ter como objetivo a normatização cultural mais elevada, segundo o parâmetro do homem da sociedade ocidental. Em relação a essa questão, assim dizia “o homem da antiguidade não agia e pensava como o homem da Idade Média, nem êsse como o homem de nossos dias. Igualmente, o homem de culturas atrasadas não pensa e age como o homem da ‘civilização ocidental’.” (RAMOS, 1944, p. 30).

Como observa Consorte (1997), trata-se, efetivamente, de um apelo à superação, por meio da educação, da mentalidade pré-lógica que ele considerava presidir a atividade mental daquelas populações e que se expressava em seu comportamento religioso. Segundo essa autora, Arthur Ramos não explica como a educação deveria ser traduzida na prática, no

entanto, é certo, que estiveram ausentes do currículo qualquer conhecimento relativo à cultura africana na formação da escola brasileira²⁸¹.



FIGURA 44 - Herança e meio (Mentalidade pré-lógica no Brasil).
Fonte: RAMOS, 1944, p. 27.

²⁸¹ Em 1997, essa autora afirmava que, “salvo engano, a única experiência educacional existente nesses moldes é a da escolinha Ana Eugênia dos Santos, que atende às crianças do *Ilê Opô Afonjá* e vizinhanças, no bairro de São Gonçalo do Retiro, em Salvador.” (CONSORTE, 1997, p.).

A expressão do pensamento desse autor surge na década de 30, do século XX, com publicações acerca do negro brasileiro no Brasil, num contexto em que a construção da identidade nacional, principalmente, pela educação, era uma questão central (CONSORTE, 1997). Para aqueles que organizavam o sistema educacional, duas preocupações se faziam presentes: abrigar os descendentes de imigrantes e erradicar as tradições culturais de origem africana, esta última vista como empecilho permanente à formação de um país branco, ocidental e cristão (CONSORTE, 1997).

O discurso assumido por Arthur Ramos (1944) tem como fundamento a crença de que não haveria inferioridade biológica racial, mas cultural. Desse modo, opera-se uma substituição do termo **raça**, presente na concepção racista de Nina Rodrigues (1938), pelo termo **cultura**. Com essa substituição, há o estabelecimento de uma hierarquia cultural entre os indivíduos, que acaba por negar a compreensão da diversidade humana e por estabelecer o cerceamento da liberdade, principalmente dos negros. Segundo Corrêa (2001, p. 257-258),

[...] ironicamente também, a perspectiva ‘racista’ de Nina Rodrigues, explicitamente condenada por seus discípulos, parecia ser mais reveladora dos conflitos sociais que eles negarão em nome de uma harmonia racial e social, do que as noções de ‘sincretismo’ ou ‘aculturação’ utilizadas por eles para nomear esta harmonia ao substituir a noção de raça pela de cultura. Para Arthur Ramos, principal agente dessa substituição, a liberdade era tão ilusória como para Nina Rodrigues, mas por outras razões – ‘agimos como se fôssemos livres’, dizia ele, ao utilizar uma versão modernizada do atavismo já combatido por seu mestre, a teoria da mentalidade pré-lógica de Levy Bruhl. A ‘raça’ ou o ‘inconsciente’ serviriam, ambos, em momentos diferentes para comprovar a incapacidade do ser humano em dirigir-se, e apontar a ação de forças estranhas em nós, sobre nós, e que escapam ao nosso controle. [...] A trajetória da desgraça teórica em que caiu a noção de raça, e sua substituição pela de cultura, aponta assim menos para uma ruptura definitiva com o que se poderia chamar paradigma determinista do que para uma continuidade entre ambas e, em todo caso, a sua pertinência a um mesmo universo de sentido que a história da constituição da escola esclarece.

No bojo das questões sobre saúde mental reafirmou-se, em meados do século XX, uma imagem negativa do negro como culturalmente inferior. A obra que contém a FIG. 45, que foi indicada para a cadeira HPES, foi publicada pela terceira vez em 1944, pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária do Rio de Janeiro. O livro tratava não apenas dessa questão, mas da higiene mental do ponto de vista cultural, acentuando a ação do ambiente, da vida social e familiar na formação da personalidade, abandonando, assim, a ênfase no determinismo biológico. Seja como for, a concepção de Arthur Ramos (1944) sobre a mentalidade pré-lógica do africano e seus descendentes continuou sendo propagada.

Outra maneira pela qual é apresentada uma imagem estereotipada e preconceituosa do negro refere-se à associação entre herança e meio, quanto à formação do caráter da criança. Nesse



O caráter das crianças depende da herança, do meio e da educação

FIGURA 45 - O caráter das crianças depende da herança, do meio e da educação.
Fonte: VASCONCELOS; LOPES, 1957, p. 7.

caso, a relação estabelecida é bastante sutil. A imagem da FIG. 45 foi retirada do manual intitulado *Livro das Mães*, publicado pelo Departamento Nacional da Criança e indicado para a cadeira HPES. Sobre a formação do caráter, é exposto no manual a fundamental ação do meio ambiente:

[...] pois assim como herdamos características físicas de nossos pais, avós e outros parentes – a cor da pele, a forma do rosto, o tamanho do corpo – **também herdamos qualidades mentais e morais**. O futuro de cada criança depende da ação do meio ambiente, do meio onde elas vivem e da educação que elas recebem sobre essas tendências hereditárias latentes, sobre a herança. Quando o meio e a educação são bons, estimulam as qualidades positivas e superiores que a criança possui em estado potencial. Quando são más, desenvolvem as negativas, anti-sociais (VASCONCELOS; LOPES, 1957, p. 6, grifo nosso).

Das 30 fotos de crianças alegres e felizes, que aparecem no livro, chama-nos a atenção, logo no início, a foto colocada (FIG. 45), na qual existem apenas crianças negras e a única do livro, usada para ilustrar o texto acima transcrito, que trata da importância da educação na formação do caráter em contraposição às más e boas qualidades morais que poderiam ser herdadas dos genitores ou dos ancestrais. Segundo a teoria apresentada, as qualidades morais boas e más seriam herdadas e seu desenvolvimento, ou aparecimento, dependeria da ação do meio ambiente sobre o indivíduo.

Há nessa composição de texto e imagem uma articulação implícita entre a qualidade moral herdada dos negros e o papel da educação na repressão ou inibição das más qualidades morais latentes. Justo nesse ponto que se relaciona hereditariedade, caráter e meio social, a única imagem de crianças negras que aparece no livro, associada a uma explicação textual, é usada como ilustração.

7.3 A Raça como Elemento de Construção do Discurso Eugênico

Os manuais didáticos tiveram um papel fundamental na construção do discurso eugênico tanto pelas imagens quanto pelas palavras. No material consultado há fotografias e desenhos que ilustram, dão visibilidade e compõem, com o texto escrito, concepções sobre o ser humano e sobre aquilo que seria cultural, biológica e espiritualmente entendido como o que havia de melhor para a sociedade.

Entendemos que a ciência cultuada do aperfeiçoamento humano não passou incólume aos efeitos produzidos pelo conjunto desse material que analisamos, pois a conjunção das imagens e das palavras presentes nos manuais de ensino forjou um discurso sobre o homem ideal, a partir da leitura que possibilitava contrapor as diferentes raças, corpos

e culturas. Não queremos dizer com isso, que havia um projeto estatal racista e eugênico de sociedade, mas que este material imprimiu efeitos preconceituosos sobre as raças humanas, sobre o corpo e sobre a cultura. Tais efeitos, em parte, foram construídos através das imagens e palavras impressas nos livros didáticos, que destacavam as pessoas de cor branca como aquelas que possuíam todos os atributos de superioridade.

As fotografias e desenhos presentes nesse material devem ser entendidos como artefatos, como uma construção humana (DUBOIS, 2008). Ambos cumprem o papel de passar uma mensagem, no ato da leitura, mas, por serem dois tipos diferentes de iconografia, guardam especificidades próprias que subsidiam a interpretação sobre os efeitos que produzem.

O desenho é um tipo de iconografia que possibilita a seleção e construção detalhada daquilo que é exposto, a partir de possibilidades como acentuação de traços, os quais, o autor, ao apresentá-lo, considera importantes para produção de sentidos e dos efeitos que poderão provocar no leitor, quando este último se deparar com o tema²⁸². Sobre este ponto Whitehead (1988, p. 267) explica:

[...] que um desenho, por abstração, pode dizer-nos mais do que uma fotografia, constitui o reconhecimento de que toda a investigação, seja científica ou artística, é uma seleção consciente de apenas aqueles fatos considerados significativos na miríade de outros que são fortuitos ou mero pano de fundo (um princípio mal interpretado pelos artistas que se desesperam quando da invenção da câmera). Um desenho (ou pintura), mesmo da mão de um amador, é sempre um desenho muito valioso de observação e seleção consciente.

Em nossa investigação encontramos desenhos que apresentam exatamente essa característica, que é a acentuação de traços corporais para produção de sentidos. Outra questão importante acerca do desenho refere-se à possibilidade de colocação de detalhes que acentuam e compõem a cena da construção discursiva. Os desenhos que analisamos trazem características que acentuam traços anatômicos, culturais e sociais.

De acordo com essa orientação, podemos afirmar que os desenhos de pessoas negras e as fotos foram inseridos em contextos específicos, que destacam sua característica racial pelo fenótipo e uma inferioridade cultural e orgânica através dos detalhes que compõem

²⁸² Whitehead (1988) nos mostra a importância da identificação sobre qual tipo de fonte é o desenho, ou seja, se é fonte primária ou fonte secundária. No primeiro caso, a realização da imagem é feita pela pessoa quando aquilo que é desenhado ou pintado está a sua frente. No segundo caso, o desenho ou a pintura seriam fonte secundária, quando desenhados ou pintados posteriormente. A identificação do tipo de fonte revela pormenores essenciais na análise, como a intervenção do tempo e da distância, a presença ou ausência de detalhes.

as cenas, principalmente nas quais os desenhos dessas pessoas aparecerem. O que pode ser constatado na imagem referente ao misticismo de mentalidade pré-lógica ou a atitude materna típica de povos atrasados, encontrada nas FIG. 42 e 44.

Se o desenho é uma seleção consciente daquele que produz o material a ser publicado, não podemos deixar de considerar que, conscientemente ou não, os desenhos, do modo como foram inseridos, naturalizavam uma sociedade de pessoas brancas e cristãs. A especificidade do desenho imprimiu à construção discursiva detalhes que enriqueceram os efeitos pretendidos. No caso deste trabalho, foi possível perceber a acentuação e naturalização da superioridade das pessoas de cor branca, pois estas eram mostradas como as mais cultas, as mais intelectualizadas, as mais bonitas esteticamente e as mais saudáveis.

Do mesmo modo, podemos pensar as fotografias inseridas nos manuais didáticos, que, em sua especificidade iconográfica, ajudaram a produzir um discurso hierárquico e discriminatório formado pelo contraste social, cultural, econômico, estético e de saúde. O ato da fotografia, do desenho, da escrita, assim como da montagem do manual, são construções humanas que, em conjunto, promovem sentidos positivos ou negativos sobre os seres humanos e suas relações em sociedade. Como nas diversas construções humanas, há intencionalidades que excluem a neutralidade dessa construção. A fotografia, como explicita Mauad (1996), é uma escolha num conjunto de escolhas possíveis, vinculada à visão de mundo daquele que fotografa. Quando se trata de manual didático, a escolha não se circunscreve ao fotógrafo, pois é subsidiada também pela visão do autor e daquele que organiza e seleciona as imagens que compõem a formação discursiva.

O conjunto dessas imagens e textos tratados configuraram um discurso sobre o indivíduo eugênico com fim específico, nesse caso, a educação de normalistas. As mulheres e futuras mães são as principais destinatárias. Os médicos, como interlocutores dessas teorias, procuravam formar uma nova consciência sanitária pelo discurso educativo das imagens de técnica, normatização, limpeza, higiene, legitimado pela ciência. O entendimento sobre a imagem não pode prescindir da consideração do suporte no qual ela aparece, por isso as imagens devem ser lidas como um elemento da composição dos livros didáticos, como suporte material.

A diferença na apresentação das pessoas negras e das pessoas brancas é marcada, por um lado, pela estigmatização dos negros como sendo pessoas que vivem em uma condição social, cultural, econômica e esteticamente inferior; enquanto que, por outro lado, há uma naturalização das pessoas brancas como exemplo de seres humanos saudáveis, belos, –

econômica, social e intelectualmente favorecidos. Como tal, este estereótipo serviu para criar uma imagem do branco, como o ser humano ideal.

Além do modo de apresentação dessas figuras, devemos considerar também a preponderância das pessoas brancas e a sub-representação das negras. Nas FIG. 33-36, principalmente, aquelas referentes à saúde e maternidade, podemos ver que as pessoas negras foram colocadas em uma posição de passividade na sociedade, passando a ser objeto da ação médica e da assistência social, uma vez que sua figura foi discursivamente vinculada a situações de miséria, abandono e ignorância. Assim, a possibilidade de redenção cultural e científica se vincula à imagem positivada do homem branco, de acordo com a perspectiva eurocêntrica.

Os efeitos produzidos por essas imagens que ressaltam as diferenças das pessoas, com base na cor/pigmentação da pele, precisam ser considerados em sua relação com o projeto de melhoramento da espécie humana por meio da eugenia. Autores como Almeida Júnior (1953), Fiuza (1956), Coelho e Portugal (1964, 1965, 1969a, b) procuravam sinalizar para os perigos de uma eugenia com base na ideologia racial, referindo-se à eugenia nazista. Dentre esses autores, Almeida Júnior (1953) é quem melhor enfrenta essa questão e procura demonstrar que não havia fundamentação científica para o entendimento biológico da inferioridade das raças humanas.

Mesmo que a intenção não fosse uma eugenia racista, a conjugação das imagens com outros textos escritos reafirmava uma inferioridade em razão da etnia/cor da pele. Dentre as apresentações que mais fortemente destacaram a inferioridade das pessoas negras, há que se notar o texto de Aristides Ricardo (1948) que, em seu *Biologia Educacional*, apresenta uma visão extremamente racista dos diversos grupos étnicos. Conforme apresentamos no Capítulo 4, esse livro foi um dos mais usados no período, tendo sido registrado um grande número de exemplares na Biblioteca do IEMG.

Aristides Ricardo (1948), ao tratar da formação do povo brasileiro, refere-se aos dolicolouros como tipos superiores e aos outros povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro como medianos, feios, pequenos, sedentários e diversos outros atributos que indicam inferioridade moral e orgânica. Quanto à origem africana, assim ele se refere:

Os tipos africanos são, porém, os que oferecem as maiores diversidades antropológicas, variando desde os débeis e franzinos, como os monjolos e angolas, até os de compleição vigorosa, como os haussás, os krumanos, os achantis e os gallas. Alguns reforçados e fortes, “com a fealdade repulsiva dos tipos negros puros; outros de grande beleza pela proporcionalidade das formas, pela côr mais clara e pelos cabelos menos encarapinhados” (RICARDO, 1948, p. 109).

Autores como Fernando de Magalhães (1962), em seu livro *Faça seu filho feliz*, e Mario Yahn (1955), em seu livro *Higiene Mental*, apresentavam a raça como um importante critério a ser considerado pela moça, ao escolher o seu futuro marido. Os critérios para a escolha do noivo, citados por Mário Yahn (1955, p. 138, grifo nosso), foram baseados na segunda aula do Curso para Noivas, organizado pelo Serviço de Centros de Saúde de São Paulo, segundo o qual, nessa escolha, a moça deveria levar em consideração: “Nível Social – Antecedentes Pessoais – Antecedentes Familiares – Saúde Atual – Condições Econômicas – Formação Profissional – Personalidade e Costumes – **Raça** e Religião”. E Magalhães (1962, p. 18, grifo nosso), assim se refere à questão racial em relação ao casamento: “o ideal da eugenia é promover a união de famílias ou **raças** que tenham o maior potencial de qualidades físicas ou mentais, para que as gerações futuras se apresentem como **protótipos** de robustez.”

Mas, não há explicações sobre o porquê desse item racial, como critério de seleção para o matrimônio. Do mesmo modo, os livros de Puericultura abordam a mortalidade infantil relacionando seus índices à questão racial, mesmo que sem explicação para o fato. Esses silêncios podem ter levado a interpretações diversas, que relacionaram a cor da pele à cultura, à saúde, à estética, etc. Segundo Orlandi (1999), uma forma de compreender o silêncio é compreender que aquilo que não é dito também significa.

O silêncio pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam (ORLANDI, 1999, p. 83).

O que fica subentendido (o motivo, o não-dito) é subsidiário do dito, ou seja, aquilo que não é dito pode constituir o sentido do que foi dito. Do mesmo modo que as palavras são acompanhadas de silêncio, as imagens também são acompanhadas e atravessadas por ele. Também há nelas um não-dito que significa e que constitui o sentido daquilo que foi expresso em palavras.

A partir do momento em que elas criaram estereótipos negativos dos indivíduos não-brancos, as imagens, em conjunção com os textos, assumem, nesta pesquisa, um papel fundamental para o entendimento de uma proposta de melhoria genética e controle da hereditariedade. Pois, mesmo que a intenção não tenha sido racista, o discurso étnico veiculado e produzido por um conjunto diversificado de manuais didáticos de Biologia

Educacional, Higiene e Puericultura e Ciências Naturais contribuiu para construção de um perfil de indivíduo eugênico, que a normalista deveria escolher para ser o futuro pai dos seus filhos.

Quanto ao termo **raça** que aparece em textos ou em imagens, nos interessou a forma como foi inserido, o modo como foi colocado no texto. Essa forma, com sua memória e discursividade que carrega (hierarquização, classificação), ao ser posta em relação à saúde, à cultura, à beleza, ao melhoramento genético, produziu efeitos de sentido em relação às pessoas não-brancas. Buscamos ir além daquilo que fica na superfície das evidências, uma vez que o texto e a imagem como discursos não são transparentes (MAUAD, 1996; ORLANDI, 1999).

Por exemplo, na seção 7.2.1 deste capítulo, quando falamos do Clube de Saúde, que tinha a vitória-régia como símbolo, entendemos que a mobilização das palavras e o modo como foram dispostas mostram um preconceito racial que ultrapassa a aparência textual: “As suas folhas sempre verdes simbolizam a vida, o crescimento e a juventude; o branco de sua flor, a desejada pureza física e mental” (REVISTA DO ENSINO, 1947, p. 8). A pureza do corpo representada pela cor branca, como algo a ser desejado, traz em si uma memória e uma circunstância que mostram que os sentidos não estão apenas nos textos, nas palavras, nas imagens, mas na exterioridade, nas condições de sua produção e que podem ser independentes da intenção dos sujeitos (ORLANDI, 1999).

Não se trata, aqui, de considerar que a cor branca, quando usada como representante de qualidade, será sempre interpretada como referência ao racismo e ao preconceito racial. Mas, na interpretação desse discurso, trata-se de considerar o contexto de produção, a memória e a história. Isso porque, temos no Brasil uma história marcada pela concepção que o **corpo preto** não era puro, não era saudável, não era tão inteligente quanto o **corpo branco**. Uma série de acontecimentos na história do Brasil afirmava essa concepção e propunha a purificação pelo branqueamento físico da nação. Vários foram os acontecimentos que mobilizaram o branco e preto como cores antagônicas, em relação ao bem e ao mal, ao atraso e ao culto, à saúde e à doença etc..

Nesse contexto, um clube que traz em seu símbolo o desejo da pureza física representada pela cor branca, produz efeitos de negação a qualquer outro corpo que não seja branco, uma vez que, essa questão deve ser pensada em seu contexto de produção, em um país que, nas décadas de 50 e 60, do século XX, apresentava um preconceito de cor em relação às pessoas não-brancas. A cor branca possui inúmeros significados que variam com a cultura e com a sociedade, mas, não podemos desconsiderar que essas são historicamente construídas.

No Brasil, não podemos, portanto, ignorar o enorme valor simbólico da **cor branca** (MÜLLER, 1999), no que se refere à qualquer menção relativa à pureza do corpo e da mente, principalmente, em meados do século XX. Interpretar essa simbologia do Clube de Saúde como neutra seria perpetrar um anacronismo, uma vez que é preciso considerar, na análise da construção do discurso, a circunstância da sua enunciação.

Segundo Orlandi (1999), na análise discursiva há que se considerar o jogo de imagens na mobilização que relaciona os dizeres, os sentidos e a memória, pois isto indica a direção política da formulação. “A análise discursiva não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica.” (ORLANDI, 1999, p. 59). Nessa interpretação não procuramos sentidos ocultos, que seriam forçosamente desvelados, mas procuramos compreender os sentidos da simbologia do Clube de Saúde em sua condição de produção, estabelecendo relações com a memória e com a formação discursiva constituída pelas imagens e textos que apresentamos neste trabalho. Não podemos nos esquecer que, em grande parte dos países que adotaram o eugenismo, a cor branca foi o grande símbolo que representou a almejada purificação das raças. A cor branca é um vestígio da sociedade pura que se queria construir. Nessa interpretação,

[...] não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. [...] Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas (ORLANDI, 1999, p. 42).

Em meados do século XX, conforme procuramos mostrar nesse capítulo, havia, na sociedade brasileira, um preconceito velado, que subsistia sob o manto do mito da democracia racial. Uma ex-aluna entrevistada mostra um modo de apresentação velada desse discurso, a partir da vinculação da cor da pele a qualidades boas e ruins.

O ginásio eu fiz em Mariana. E lá aquelas freiras eram completamente alienadas. Eram tão alienadas que todos os cartazes que você tinha que fazer, você tinha que colocar... ela colocava... olha só se não era um racismo assim altamente... ela mandava colocar bonecos pretos pra mostrar o que era ruim e bonecos brancos pra mostrar o que era bom. Quer dizer, ela não falava que era isso, mas eu ficava revoltada (GAMA, 2009, p. 9).

Essa questão do preconceito, com base na cor da pele, nem sempre era velada, como pode ser exemplificado pela fala de outra ex-aluna:

Aqui no Colégio Imaculada foi na época que a minha tia estava procurando colégio pra colocar a minha prima, vinha no regulamento, num papel que vinha falando sobre o colégio, vinha assim: “Não aceitamos alunas de cor” riscado com caneta por cima, fininho, porque era proibido, mas elas riscavam como quem diz... está aqui... agora, está riscado mas, você lê e é de cor, você não vai colocar seu filho lá. Tinha claramente escrito: “Não aceitamos alunas de cor” (RÊGO, 2009, p. 11).

Não precisa dizer que a cor **preta** do corpo significava algo ruim, isto está dito na memória discursiva, o que, segundo Orlandi (1999), é essencial considerar para o entendimento do funcionamento do discurso. Conforme explica essa autora, a memória discursiva é a consideração sobre um já-dito, que não pede licença para vir, vem pela história, pela memória, pelos outros sentidos de outros dizeres, por outras vozes etc.; é a consideração do fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer. Trata-se de um interdiscurso, no qual fala uma voz sem identificação, no qual há um saber que não se apreende, mas produz seus efeitos (ORLANDI, 1999).

De acordo com esse entendimento, há que se considerar a força da imagem e dos textos escritos como discurso. Pensamos que essa compreensão faz toda a diferença na análise. Conforme explica Orlandi (1999, p. 71), o discurso “[...] não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.” Pois, os discursos não são os textos, mas são os textos que permitem que se tenha acesso ao discurso.

Segundo a perspectiva foucaultiana, falar do discurso como prática significa compreender que os discursos não são um amontoado de signos que se referem a conteúdos e representações, no sentido de que apenas servem para designar coisas. “Os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 2007a, p. 55).

Consideramos que o modo como questões sobre raça, cor/etnia foram colocadas no conjunto do material didático analisado não pode ser entendido de forma desvinculada de uma concepção de melhoramento da espécie que se implantou no período. Nessa perspectiva, as imagens e as palavras contribuíram para a produção discursiva sobre Eugenia, associada à questão racial, mesmo que essa não tenha sido a intenção inicial de inserção de um saber eugênico no ensino normal entre 1946-1970. Para entender essa questão, é preciso considerar a existência de uma relação entre os diversos textos de caráter verbal e não-verbal como aquilo que compõe a textualidade de uma determinada época (MAUAD, 1996). Quando se

fala em historicidade do texto, não se trata de considerar a história refletida no texto, mas, como explica Orlandi (1999), do seu acontecimento como discurso.

Essa produção discursiva ganhou materialidade no livro didático e nas práticas de leitura empreendidas no processo educacional. Não estamos supondo que essas imagens e textos tenham sido determinantes na formação de um preconceito racial, mas julgamos que reforçaram concepções que nasceram em outros contextos, uma vez que a sociedade brasileira vivia fortes tensões raciais. A fala de uma ex-aluna expressa justamente isso:

Eu morava nessa época... quando solteira eu morei com uma tia, que minha mãe era casada de segundas núpcias e ela morava fora. E essa minha tia era a maior racista que tinha na face da terra. Então, se eu tivesse algum conteúdo racista, não era da escola, era da minha tia. Agora, a gente tinha colegas de cor, nunca teve discriminação com os colegas, não tinha esse tipo de problema não (DINIZ, 2009, p. 7).

Diversas formações discursivas contribuíram na construção de um modelo de indivíduo eugênico, por meio de diferentes veículos, além daqueles que circulavam na escola. Nesse caso, o manual didático foi um elemento fundamental para essa construção. A formação discursiva sobre as raças/etnias, a partir da apresentação e do modo de apresentação das pessoas, nos manuais, pode ter influenciado a sociedade de diversos modos.

A fala reproduzida acima não foi a única a contrapor a idéia da existência de um claro preconceito racial nessa instituição. Mas, na consideração das nuances, devemos levar em conta aquele que fala. É o que mostra o trabalho de Santos (2001), que, por intermédio de depoimentos de mulheres não-brancas, objetivou compreender como a profissão docente foi reinterpretada e ressignificada por essas mulheres. A análise desses depoimentos evidencia o preconceito e a discriminação racial vividos pelas mulheres não-brancas, que cursaram o magistério no IEMG, entre 1963-1979. Dentre outras questões, Santos (2001) salienta a importância de se articular à categoria gênero, em pesquisas sobre ocupação feminina, a influência de outras categorias, como as étnicas e as raciais. Se a aparência física tem um peso fundamental para a aceitação dos não-brancos na sociedade, essa condição tornou-se um empecilho maior ainda no caso da inserção das mulheres não-brancas no mercado de trabalho docente, ou no caso das relações sociais. Apesar do magistério ter sofrido um processo de feminização, ele não se consolidou como um trabalho de todos os tipos de mulheres, mas se consolidou como um trabalho de mulheres do tipo branco ou branqueado.

Entendemos que a análise do discurso eugênico entre 1946-1970 não poderia prescindir dessa consideração, uma vez que a sociedade brasileira do período em análise

apresentava tensões e conflitos raciais sob a falsa aparência de uma democracia racial. Conforme afirma Oracy Nogueira (2007), no Brasil, o preconceito é de marca, não de origem. Ou seja, o preconceito advém do fenótipo. Não foi a classificação racial o fundamento do preconceito, mas a aparência física (pigmentação da pele, formato do nariz e da boca, tipo de cabelo, formato da cabeça etc.), os caracteres fenotípicos apresentados. É certo que o fenótipo determinou a classificação racial, mas foi a suposta hierarquização biológica – fundamento do eugenismo moderno –, que atribuiu às diferentes raças uma determinada graduação evolutiva. À pigmentação da pele, ao caractere tipológico racial principal, associaram-se conceitos que definiam o grau de superioridade da pessoa, em termos estéticos, orgânicos, intelectuais e morais.

Apesar da desautorização científica desse discurso racial com base na tipologia, que ocorreu com as tentativas da UNESCO em meados do século XX, o preconceito e a discriminação racial ainda imperam, o que traz desvantagens enormes para a população classificada como não-branca. Aliás, na declaração da UNESCO, como vimos, os cientistas não abriram mão da afirmação de que havia diferenças entre as raças. Além disso, reafirmaram a existência do conceito raça, como modo de distinguir as diversas populações humanas. Apenas no final do século XX, alguns cientistas procuraram desmistificar essa questão, ao afirmarem a inconsistência do termo **raça**, como um conceito que estabelece diferenças biológicas nítidas entre os seres humanos (BARBUJANI, 2007; PENA, 2005).

Por outro lado, há estudiosos que insistem em afirmar o contrário, ao demonstrarem que geneticamente há diferenças raciais determinantes da inteligência, de doenças, de comportamento etc. (PENA, 1994-1995). Apesar de outros pressupostos científicos respaldarem essas argumentações, esse determinismo científico demonstra, segundo Pena (1994-1995), que o paradigma tipológico não foi abandonado. Com o Projeto Genoma há uma supervalorização da contribuição genética, para a determinação de comportamentos humanos em detrimento das influências ambientais. De acordo com esse paradigma essencialista, haveria genes ideais para a determinação do fenótipo. Esse paradigma sustentou e alimentou o discurso eugênico de pureza racial do final do século XIX e início do XX.

Como observa Barbujani (2007), apesar das evidências contrárias acerca de como variam os genes humanos, algumas teorias agrupam seres humanos em raças, com base em uma afinidade genética. Teorias com base nessa perspectiva acabam demonstrando que

[...] tudo somado, basta olhar para a cor da pele de um indivíduo ou, melhor ainda, perguntar a ele a que raça julga pertencer, para ter uma idéia que será aproximativa, mas insensata, das características genéticas daquele indivíduo. [...] Por isso vale a pena repetir que uma taxa de 10% de diferenças entre os continentes, a presença de pouquíssimas características específicas da Ásia e da Europa, a ausência de correlação entre a cor da pele e as origens africanas, e o fato de que genes diferentes sugerem subdivisões diferentes da humanidade deixam poucas esperanças de identificar algum dia as raças humanas. Adivinhar quais são os alelos de que um indivíduo é portador com base na cor da pele atualmente é mais difícil do que tipificar diretamente aqueles alelos (BARBUJANI, 2007, p. 146-147).

Como apresentamos no início do Capítulo 7, nunca houve e nem há consenso acerca do conceito raça. Além da grande diversidade de classificação, quase todas as tentativas acabaram relacionando as raças a uma hierarquia biológica com base no evolucionismo. Atualmente, procura-se pela identidade gênica precisar a diferenciação racial, advindo, daí, o estabelecimento de patologias genéticas de acordo com a raça.

Na prática, o conceito **raça** mais complicou do que explicou, mais causou equívocos do que ajudou a humanidade (BARBUJANI, 2007). Diferenças genéticas não significam diferenças raciais, significam discriminar geneticamente determinadas pessoas por não apresentarem o fenótipo ideal que a sociedade historicamente construiu como superior. Segundo Barbuji (2007), a determinação da cor da pele depende da ação de vários genes e se desenvolveu pela seleção natural (necessidade de proteção e de sintetização da vitamina D). Determinar grupos humanos, com base na cor da pele, não é o mesmo que agrupar seres humanos com outros critérios morfológicos ou genéticos, que, de todo modo, não permitem uma classificação estável da humanidade. As diferenças fenotípicas, as quais acabaram por subsidiar teorias que dividiram a humanidade em raças humanas, devem-se mais às adaptações climáticas e ambientais do que a variações genômicas que permitiriam o estabelecimento de raças distintas (PENA, 2005).

Como observa Pena (2005), há razões científicas suficientes para se banir o conceito raça da medicina brasileira, pois, “[...] raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico” (TEMPLETON²⁸³, 1999 *apud* PENA, 2005, p. 336). De acordo com essa perspectiva, não há fundamentação científica para se afirmar que uma determinada doença seja típica deste ou daquele grupo racial. Apesar disso, esse conceito continua a ser usado de diferentes modos e a partir de diferentes interesses.

Se estas questões ainda permeiam a sociedade, no momento atual, o que dizer dessas questões em meados do século XX? Assim como hoje, entendemos que a determinação

²⁸³ TEMPLETON, A. R. Human races: a genetic and evolutionary perspective. In: *American Anthropologist*, v. 100, n. 3, p. 632-50, 1999.

de algumas doenças ou sua predisposição, associada ao corpo negro, foi e é um elemento de fundamental importância para a naturalização de uma inferioridade biológica²⁸⁴. Liga-se, portanto, a cor da pele, diretamente a uma suposta hierarquia biológica, fundamento essencial que alimenta a utopia eugênica.

²⁸⁴ Cf. Fry (2005) acerca dessa discussão (a relação entre anemia falciforme e política racial).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, desenvolvemos a tese de que a eugenia não desapareceu do debate educacional brasileiro no período pós-guerra, apesar de seu declínio, como ciência, em todo mundo. Desse modo, procuramos analisar qual eugenia estava em questão, e compreender de que modo ela participava em conjunto com a educação, de um projeto de melhoramento do povo brasileiro.

Nossa investigação teve o objetivo de compreender o modo como a Eugenia, nesse período, foi ensinada no Brasil, focalizando o Ensino Normal no Estado de Minas Gerais entre, 1946 e 1970. Assim, analisamos as disciplinas Biologia Educacional, Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária do Curso de Formação de professores primários, com o objetivo de examinar as continuidades e discontinuidades do discurso eugênico na educação.

Para o entendimento do modelo de eugenia ali adotado, procuramos evidenciar a hierarquização biológica das raças como o traço fundamental da Eugenia moderna. Em seguida, foi preciso seguir os caminhos percorridos por esta ciência, em nosso país, até que ela passasse a ter uma íntima ligação com a educação brasileira. Mais propriamente, com a educação, a qual tinha como objetivo primordial a formação de professores primários, em sua maioria composto por mulheres.

Conforme se averiguou, a eugenia não se constituiu uma disciplina, mas foi fundamento teórico de várias disciplinas e processos educacionais. Em decorrência disso, buscamos analisar como aquele discurso científico, que visava aprimorar a linhagem humana, por meio de um melhoramento genético, configurou-se no processo educativo. Isso nos levou ao exame do discurso eugênico como um saber escolarizado.

Nossa pesquisa mostrou que essa escolarização da eugenia não foi uma simples transposição de conteúdos da ciência, como saber isolado do social, para dentro da escola. Mas, que sua construção se deu na interface da ciência, da educação, da cultura e da religião. Nosso estudo mostrou que aquele saber foi socialmente construído e reconstruído pela ciência, pela escola, sem, no entanto, estabelecer fronteiras estanques entre um campo e outro do saber. Nossa perspectiva foi de, sem desconsiderar a força da cultura escolar, examiná-la em sua relação com as práticas de circulação de noções científicas, o que revelava que, para além de uma mera transposição ou escolarização de um saber científico, tal processo compunha uma dimensão e redirecionamento do discurso científico no conjunto da sociedade.

Nossa pesquisa reforça a visão de que a ciência não é formada por um conjunto de teorias abstratas, mas, que sua construção depende da relação com dimensões e práticas culturais como as econômicas, as religiosas, as médicas e as educativas.

Em conjunção com essas dimensões, a eugenia foi re-significada pelos responsáveis das disciplinas Biologia Educacional, Higiene e Puericultura. Para o desenvolvimento desta tese, foi necessário discutir como essas disciplinas foram reorganizadas no Curso Normal, no sentido de apreender rupturas, permanências, novos conceitos e procedimentos. Tal retomada evidenciou a influência higienista e eugenista, desde o final do século XIX, na formação docente. Se, a princípio, essa influência fez parte de um projeto de medicalização do social, com vistas a higienizar, limpar, regenerar, reformar, corrigir e normatizar os corpos, por volta de 1930, essa influência refletiu-se também na fundamentação científica que deveria subsidiar as ações docentes, a partir da Biologia e da Psicologia.

Na primeira metade do século XX, a influência eugênica e higiênica na história dessas disciplinas e da educação, de modo geral, inseriu nas práticas e teorias escolares, o debate nacional vinculado a temas como imigração, miscigenação, normatização intelectual e física dos indivíduos. Tal debate era subsidiado pela teoria do branqueamento da população, pois, a raça era um dos principais temas acionados para explicação do atraso da nação brasileira. Mostramos que tais temas foram problematizados de modos divergentes, conforme o respaldo teórico acerca do processo hereditário dos caracteres humanos para compreensão do melhoramento da espécie humana: pela via do sanitarismo, a partir da compreensão da transmissibilidade dos caracteres, pela aplicação da teoria mendelista no entendimento dos processos hereditários humanos.

Conforme discutimos neste trabalho, embora diversos educadores eugenistas não tenham pautado suas ações com base no racismo científico, a historiografia da educação vem mostrando como que na escola, predominantemente, enraizou-se uma concepção eugênica, que via no branqueamento, a solução para os males do país. Isto, portanto, colocava no centro dos debates educacionais temas que relacionavam a nação com a saúde, a raça, a hereditariedade, a degenerescência humana e a classe. Tal orientação eugênica refletiu-se na composição racial do professorado, no processo de homogeneização das classes escolares, nos testes de nível mental, na segregação de indivíduos considerados inferiores, no modo como os diferentes grupos étnicos foram apresentados no material escolar, na crença da transmissibilidade hereditária dos caracteres adquiridos pelo trabalho da higiene e da educação física na formação de uma raça bela, forte e saudável.

A partir dessa influência, ficou evidente o controle da sexualidade feminina e masculina com o objetivo de gerar indivíduos saudáveis e normais, reafirmando, assim, papéis definidos para a mulher e para o homem na sociedade. No lar, ou na escola, reafirmou-se o papel da mulher na educação da infância. O(a) professor(a) era visto(a) e compreendido(a) pelos eugenistas como aquele(a) que mobilizaria, a partir da escola, todos os elementos da formação humana, fundamentais para a construção da nacionalidade. Sua responsabilidade para com a nação não era depositada apenas na aplicação de procedimentos pedagógicos, mas, direcionava-se também para aspectos concernentes à moral, à conduta profissional, ao estético, à função de propagador da eugenia e da higiene e ao cumprimento do dever cívico de gerar filhos saudáveis, robustos e mentalmente sãos.

Mostramos como alguns intelectuais buscaram, em meados do século XX, redimensionar o problema do atraso do país. Nesse debate de reconstrução nacional, as diferenciações raciais não são as teorizações usadas para explicar o estado de subdesenvolvimento, mas sim, a falta de investimento e planejamento econômico, pela via da industrialização e pelo avanço tecnológico.

No Brasil, a educação foi vista como uma medida racional para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, era preciso reconstruir a educação, construir novos caminhos, novas técnicas, novos rumos. A partir dela, deveriam ser implementadas medidas de saúde e estudos sociais que contribuíssem para o alcance do projeto de desenvolvimento nacional.

A educação eugênica fez parte desse projeto, uma vez que ela possibilitaria a consideração da genética e a hereditariedade na produção do indivíduo física e mentalmente normal. No âmbito educacional de formação docente, a Eugenia foi vista como uma ciência importante para o estabelecimento de uma consciência sanitária coletiva, que ajudasse o país a alcançar altos índices de desenvolvimento econômico, pela geração de seres sadios, portanto, produtivos, eficientes e úteis. O movimento médico de afirmação dessa nova ordem social mobilizou a eugenia para assegurar gerações sadias. Ela foi um elemento que compôs um plano maior de políticas públicas, educacionais e de assistência social que objetivavam a promoção, a melhoria e a garantia da saúde da população. E, mesmo não sendo o foco principal, esse projeto nacional foi um modo de afirmar a preocupação com a linhagem humana, que deveria começar pelo nascimento de um ser hereditária e geneticamente saudável.

Para a inserção da eugenia na educação, no período pós-guerra, foi preciso resignificá-la, anexando-lhe predicativos positivos com base na moral cristã, nos direitos

humanos e na saúde individual. Nesse processo, foi importante reapresentá-la como uma ciência purgada do extremismo nazista, racista e classista. Tal re-significação procurava desautorizar sua aplicação de modo negativo (aborto, esterilização, extermínio) e incrementar sua imagem positiva de ciência, apoiada no campo da neutralidade científica, de modo a desvinculá-la dos fundamentos ideológicos do eugenismo extremado.

Neste trabalho, procuramos demonstrar que a repulsa causada pelas práticas de segregação, esterilização e extermínio nazistas, em nome da pureza racial, não transformou a eugenia em um tabu, nem muito menos foi suficiente para riscá-la do vocabulário e das práticas educacionais e médicas. Os princípios eugênicos, positivamente re-significados, foram difundidos pela Medicina e aplicados na Educação, visando à conscientização individual como requisito primordial da responsabilidade perante a sociedade e perante a espécie. Nesse aspecto, permaneceu o sonho utópico de substituição dos genes nocivos pelos bons genes, operacionalizada pela educação eugênica, que objetivava formar a responsabilidade individual diante da prole. Fazia parte dessa formação eugênica o entendimento de que a geração de um indivíduo com **taras** não seria economicamente viável para o país e nem para a vida familiar, pois essa degeneração poderia gerar infelicidade, dor e sofrimento.

A educação eugênica visava, primordialmente, a mulher como a responsável pela formação dessa realidade, fosse como mãe, ou como divulgadora dessa ciência no exercício do magistério. Essa posição, além de afirmar uma condição, predominantemente feminina do corpo docente do Ensino Normal, também reforçava o governo da família pela racionalidade científica, guiada pela ordem médica e pelos princípios da moral cristã, remodelados por essa racionalidade médica. Ao que se acrescenta uma influência da psico-pedagogia de orientação psicanalítica. A educação familiar é apontada, por essa perspectiva, como uma das principais causas dos desajustamentos infantis. Contudo, essa perspectiva não abandonou a herança como causa das neuropatias, ao contrário, procurou orientar os pais para que eles evitassem ter filhos doentes mentais e fisicamente defeituosos, que poderiam ser anormais por herança, ou ter algum desajustamento que tivesse como causa alguma debilidade orgânica.

Com base nessas perspectivas, construiu-se uma educação sexual eugênica, que procurava mostrar a importância da geração de seres biologicamente saudáveis. Assim, sob a perspectiva eugênica foram focalizadas as medidas práticas positivas de caráter biológico que poderiam contribuir, favoravelmente, para a eliminação dos genes nocivos do patrimônio hereditário do homem. Este modo positivo de apresentação da eugenia teve como pressuposto teórico fundamental a genética das populações, com o objetivo de controlar os processos de

hereditariedade, com base no mendelismo. Isto vai contra a interpretação de que não houve ruptura teórica com a fundamentação lamarckista quanto à aplicação da ciência eugênica no Brasil.

Apesar de algumas dessas medidas serem denominadas **medidas eugênicas preventivas**, havia um entendimento científico sobre a não-transmissibilidade dos caracteres adquiridos pela educação e pelos cuidados ambientais. Nesse contexto, quando os puericultores salientavam os perigos da sífilis, dos tóxicos e da tuberculose, havia um entendimento que esses **males** não prejudicariam geneticamente a prole. No entanto, tais aspectos não deixaram de ser vistos como causas de degeneração humana, portanto, foram salientados para ressaltar o perigo do nascimento de seres degenerados física e mentalmente, com prejuízo para o Estado e causa da infelicidade conjugal e familiar.

O indivíduo disgênico seria aquele portador de uma tara genética, que fosse possível ser identificada pela manifestação da doença no corpo e no intelecto desse portador de genes nocivos e/ou das gerações futuras. Com base em outras doenças como sífilis, alcoolismo, tuberculose, o indivíduo poderia ser caracterizado como disgênico, mas o tratamento adequado poderia livrá-lo dessa condição disgênica.

Essa orientação foi concebida, paralelamente, ao entendimento da importância do meio ambiente no desenvolvimento físico e mental do ser humano. As disciplinas Biologia Educacional, Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária enfatizaram a importância do balanço da hereditariedade *versus* meio ambiente na constituição do indivíduo.

A Biologia Educacional salientou, nessa orientação, o entendimento da diversidade biológica e psíquica humana, determinada pela ação conjunta da herança e do ambiente. A perspectiva do desenvolvimento físico era mais fácil de ser explicada pela interação entre capacidade genética e processos nutritivos, educativos, orgânicos (doenças adquiridas) etc. Contudo, no terreno do entendimento do desenvolvimento intelectual que compreendia a influência da herança e do meio na formação da inteligência e do caráter, as explicações nem sempre eram muito claras, nem precisas.

De modo geral, compreendia-se que a herança forneceria as capacidades inatas físicas e intelectuais, mas o ambiente determinaria até que ponto tais capacidades poderiam ser desenvolvidas. Ao ambiente, era atribuída a competência de inibir ou aflorar capacidades inatas boas e ruins. Nesse sentido, o modelo eugênico proposto não se contrapôs às medidas sanitárias, higiênicas e novas orientações sobre o papel do ambiente na formação humana.

Embora a hereditariedade não fosse compreendida como determinante na totalidade da formação humana, as disciplinas Biologia Educacional, Higiene e Puericultura enfatizaram a importância da determinação gênica na diversidade humana e as medidas eugênicas práticas que inibissem qualquer herança maléfica. O objetivo principal dessa ciência na educação era orientar e evitar a degenerescência humana com a formação de uma consciência sanitária coletiva, pois, havia uma forte crença de que uma formação humana consciente poderia provocar mudanças comportamentais relacionadas à procriação que melhorasse o patrimônio hereditário ou, pelo menos, se não melhorasse, impediria sua degeneração.

Embora a proposta eugênica, desse período, objetivasse seu ensino através da escola, pela aplicação de medidas positivas despregadas da fundamentação racista e compulsória, os elementos que compuseram essa formação discursiva produziram efeitos de sentidos diversos sobre os aspectos fenotípicos e genéticos que formariam o indivíduo eugênico. Essas foram as questões que procuramos salientar, ao analisarmos o modo como raça/cor da pele/etnia apareceram no material didático do Ensino Normal, em Minas Gerais. Nesse conjunto discursivo, pudemos apreender que a questão racial foi um elemento fundamental na construção de uma concepção eugênica de indivíduo.

Entretanto, apesar dos esforços dos regentes das disciplinas Biologia Educacional e Higiene e Puericultura na afirmação de uma eugenia não-racista, o conjunto de textos e imagens presentes no material didático dessas disciplinas reafirmava a inferioridade biológica, cultural e intelectual das pessoas não-brancas, se comparadas à superioridade estética, orgânica e intelectual das pessoas brancas. Com isso, propagou-se, no Ensino Normal, uma concepção racial fundamentada na caracterização fenotípica e hierarquizada dos grupos humanos. Mesmo que de forma velada, por intermédio de um discurso não-transparente, o projeto de transformação dos corpos, pela almejada pureza branca do corpo e do espírito, continuou sendo difundido. Como fundamento social e cultural desta concepção estava a visão eurocêntrica de mundo, de estética e de povo ideal civilizado.

Apesar de projetos sociais, das iniciativas institucionais e científicas, e da re-significação eugênica como ciência positiva, os quais buscavam abrandar o racismo e o preconceito, o espectro racial da inferioridade das pessoas negras continuou presente na sociedade brasileira. Percebemos que, independentemente da vontade dos regentes das disciplinas analisadas neste trabalho, o estereótipo racial impresso nos materiais didáticos pelos textos e imagens foi um elemento desse modelo eugênico.

Com o desenvolvimento da genética, houve, a partir de 1970, uma re-significação da Eugenia, que passou a ser individual, com base na Biologia Molecular e não mais populacional, com base em métodos fenomenistas e matemáticos. Essa mudança manteve genética e eugenia unidas, produzindo elementos mais poderosos ainda de exclusão e discriminação das pessoas, a partir da relação entre doença de etiologia genética e diferenças raciais. Além da raça, esse determinismo genético forneceu outros elementos para a construção de uma concepção eugênica, de um tipo eugênico ideal, com base na saúde e na normalidade física e mental.

Assim, procuramos mostrar que a perspectiva eugênica não desapareceu com a revelação das atrocidades nazistas, ou com o desenvolvimento da genética molecular. Pelo contrário, esta nova base científica serviu de pressuposto para a formação de um discurso eugênico individual. Não cremos ter havido um retorno da ciência eugênica. Na verdade, ela nunca deixou de ser invocada e alimentada pela e na sociedade. Nossa tese é que, o que variou, foi o modo como ela passou a ser invocada, os meios intelectuais que a invocaram, o pressuposto científico que a subsidiou e as metáforas biológicas que a substituíram em práticas e discursos biopolíticos.

Pudemos perceber, ademais, que nem sempre ela foi invocada pelos cientistas. Eis o que procuramos averiguar com o exame do tratamento dessa ciência na educação. A educação manteve essa ciência viva, em um momento que os próprios cientistas deixaram, momentaneamente, de invocá-la com fins políticos de purificação racial. No Brasil, em meados do século XX, o movimento eugênico institucionalizado, praticamente, se extinguiu, mas a educação não deixou que essa ciência fosse esquecida.

Finalmente, cumpre-nos dizer que o desenvolvimento dessa pesquisa suscitou uma série de outras questões que mereceriam ser melhor exploradas, para o entendimento do tema no contexto da educação de professores primários. A primeira delas diz respeito ao tratamento da relação hereditariedade e meio, no contexto das disciplinas Educação Física e Psicologia Educacional. Percebemos, pela análise do material usado neste trabalho, que essas disciplinas, por meio da Biotipologia, possibilitaram a perpetuação de uma fundamentação eugênica na compreensão da corporeidade humana.

Outra questão que, a nosso ver, merece melhor investigação é a atuação de alguns protagonistas, como o professor Henrique Furtado Portugal, regente das cadeiras Higiene, Puericultura e Educação Sanitária e Biologia Educacional e Higiene no IEMG, durante as décadas de 50 e 60, do século XX. O estudo da ação deste e de outros personagens desse período traria importantes contribuições para a história da educação, como também para a

história da saúde no Brasil, uma vez que sua atuação médica e docente suscita questionamentos e conhecimentos diversos.

Outras questões a serem problematizadas referem-se aos próprios limites teóricos e metodológicos internos a esta pesquisa, que mereceriam melhor aprofundamento: a categoria gênero, associada a esse modelo eugênico, no contexto da formação docente; a metodologia da história oral em relação à construção histórica do discurso eugênico; a sexualidade e a ciência eugênica em meados do século XX; os manuais didáticos em relação às práticas de leitura e de escrita, salientando imbricações entre a função de professor, autor e leitor de livros didáticos; enfim, uma problematização acerca da construção escrita da história.

Sem dúvida, uma lista de lacunas e outras possibilidades de análise poderiam ser elencadas, mas paramos por aqui, pois, é necessário colocar um ponto final, apesar das dúvidas e das questões sem respostas que, naturalmente, persistem em um trabalho como este. No fim, tudo parece demasiadamente óbvio, provisório e, acima de tudo, inacabado. Além do mais, paira a sensação de que tudo poderia ter sido diferente, se traçado de forma diferente. O que consola-nos, talvez seja o fato de acreditar que uma das funções da difícil tarefa de concluir seja exatamente a compreensão dessas questões, a sinalização de outras possibilidades de interpretações e limites da análise exposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. L. N. O programa de medicina social em Minas Gerais nas décadas de 1940-50. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPUH-MG, 2008. p. 1-8. 1 CD-ROM.

ALBERTI, Verena. A vocação totalizante da história oral e o exemplo da formação do acervo de entrevistas do CPDOC. In: INTERNATIONAL ORAL HISTORY CONFERENCE, 10., 1998, Rio de Janeiro, RJ. *Oral history challenges for the 21st. century: proceedings [of the] International Oral History Conference*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/FIOCRUZ, 1998. v.1. p. 509-515. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/195.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2010.

ALCANTARA, Pedro de. *Higiene da primeira infância*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945. 348 p. (Biblioteca Médica Brasileira, v. 2).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 1. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 569 p., il. (Coleção Atualidades pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1946. 544 p. (Coleção Atualidades pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 6. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1951. 530 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1952. 530 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953. 528 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1954. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 10. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 553 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 14. ed. e rev. atual. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959. 555 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 35).

ALMEIDA JÚNIOR, A. *Biologia educacional: Noções fundamentais*. 16. ed. rev. e atual. 555 p., il. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1962.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Os fatores da insuficiência do sistema escolar primário brasileiro. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 jan. 1949. p. 9. Conferência ministrada no Curso de férias para professores de 1949.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. 277 p.

ANGELIS, Nicolau Meira de. Tese n. 78: Pela perfeição da raça brasileira. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. p. 437-445. *Anais...* Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/filedetails.aspx?idfile=153037>>. Acesso: 21 jan. 2009.

ANTIPOFF, Helena. Ensino Normal e treinamento de dirigentes de escolas em zonas rurais. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 1950, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação brasileira de educação, 1950. p. 400-413.

ANTIPOFF, Helena. Prefacio. In: VIOTTI, Julia. Contribuição á antropologia da moça mineira. *Boletim*, Belo Horizonte, n. 13. Publicação da Secretaria de Educação e Saúde/Inspetoria Geral de Instrução, 1933. p. 9-13.

ANTUNES JÚNIOR, Antônio; ANTUNES, José. *Ciências naturais: para a terceira série ginasial*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1947. v. 1, 301 p., il.

ARAÚJO, Dioclecio. Mortalidade infantil, problema máximo da puericultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 6., 1947, Rio de Janeiro. *Anais...* [S.l.]: Sociedade Brasileira de Higiene, 1947. p. 567-578.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, José Carlos Souza. *et al.* (Org.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea, 2008. p. 321-340.

ÁRIAS, Gerardo. Gregor Mendel, o monge cientista. *JC e-mail*, Rio de Janeiro, 2750, 19 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=27186>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

ATHAYDE, Tristão de. [Capa do livro]. In: NEGROMONTE, Álvaro. *Educação sexual para pais e educadores*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953. 264 p.

AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997. 361 p.

AZEVEDO, C.M.M. *Onda Negra, Medo Branco: O negro no imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 267 p. (Coleção Oficinas da história, 6).

AZEVEDO, Fernando de *et al.* *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932. 120 p.

BANNITZ, Joaquim Novaes. Propaganda e educação sanitária. 1948. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação. São Paulo, 1949. p. 31-36. v.1.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças: existem raças humanas? Diversidade e preconceito racial*. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007. 171 p. Título original: *L' invenzione delle razze*.

BARROS, Alencar. *Biologia educacional e higiene*. 10. ed. São Paulo: Ed. Do Brasil, [197-]. 302 p., il.

BARROS, Benedita Mesquita de. O discurso da professora Mesquita de Barros. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 08 fev. 1953. p. 11. Discurso pronunciado no encerramento do Curso de Férias para professores.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, Roxane. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. A. G. Textos, impressos e livros didáticos. In: CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. T.; MACEDO, V. A. M. (Org.). *Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p. 217-247.

BATISTA, A. A.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSHI, Beth (Org.) *Livros didáticos da língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 13-45. (Coleção Linguagem e Educação)

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, 334 p. Título original: *Modernity and ambivalence*.

BELHOSTE, Bruno. Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, Brescia-Itália, v. 12., p. 213-223, 2005.

BELHOSTE, Bruno. *L'histoire sociale des sciences et ses problèmes: Réflexions sur un champ de recherche*. Paris: L'Institut français de l'Éducation, Department of the History of Education, Service d'histoire de l'éducation, [200?]. 49 p. Disponível em: http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/belhoste_histoire_sociale_sciences.pdf. Acesso em: 17 nov. 2009.

BELHOSTE, Bruno. *Résumé de l'exposé de Bruno Belhoste*. In: GROUPE DE TRAVAIL SUR L'HISTOIRE DES DISCIPLINES SCOLAIRES, 22 janv. 1995, Paris. *Compte rendu de la réunion*. Paris: INRP, 1995. p. 1-6.

BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança*. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 1996. 401 p. (Clássicos, 5). Título original: *National-building and citizenship*.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação*. Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2008. 216 p., il. (EDVCERE, 4).

BIRMAN, Joel. A biopolítica na genealogia da psicanálise: da salvação à cura. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 529-548, abr./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 de set. 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 02, p. 147-148, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a11.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2008. Apresentação do artigo: As humanidades no ensino.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serley Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. v. 1, p. 9-38. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

BITTENCOURT, Raul. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. p. 654-661. *Anais...* Brasília: INEP, 1997.

BIZZO, Nélcio M. *Os Meninos do Brasil: idéias sobre reprodução, eugenia e cidadania na escola*. 1994. 171 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BRAGA, Ernani. Discurso Inaugural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 9., 1951, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Of. Gráficas da Livraria do Globo S. A.. 1952. p. 16-19.

BRASIL. *Decreto-lei n. 3.200, de 19 de abril de 1941*. Dispõe sobre a organização e proteção da família. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=24600&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). *Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103938&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRITO, Mario P. de. Tipos de organização de ensino normal. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 1950, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1950. p. 204-211.

BOLETIM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, v. 1, n. 12, set. 1933. Publicação sobre Infância Excepcional.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. *Políticas Internacionais de Saúde na Era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública, 1942-1960*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. 318 p., il. (Coleção História e saúde).

CAMPOS, Francisco. [Exposição de motivos sobre a renovação e readaptação do regulamento do ensino normal em 1928]. *Collecção das leis e decretos do Estado de Minas Geraes*: 1929. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1929. p. 69-81. Exposição de motivos que acompanha o Decreto n. 8.162, 20 jan. 1928.

CAMPOS, Marino Mendes. *Súmula da matéria lecionada*: Higiene e Puericultura. Pasta de Registro do Curso de Férias (1948-1956). Ficha de frequência, nota e matéria dada do Curso de Férias para professores de 1955, Belo Horizonte, jan. 1955. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

CAMPOS, Mario Mendes. Fundamentos e finalidades da educação sanitária. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 181, jul. 1946.

CARRARA, Sérgio. Estratégias anticoloniais: sífilis, raça e identidade nacional no Brasil do entre-guerras. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego. (Org.). *Cuidar, controlar, curar*: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. p. 427-454. (Coleção História e Saúde).

CARVALHO, Fernando J. Cardim de. Keynes e o Brasil. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, p. 569-574, dez. 2008. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182008000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor pesquisador em nível superior no Brasil*: análise histórica do discurso do governo e da comunidade-científica (1945-1964). 1992. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2009.

CASTAÑEDA, Luzia Aurélia. Apontamentos historiográficos sobre a fundamentação biológica da eugenia. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 23-48, 1998.

CASTAÑEDA, Luzia Aurélia. Eugenia e Casamento. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 901-930, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2007.

CASTRO-SANTOS, Luiz A. de. As Origens da Reforma Sanitária e da Modernização Conservadora na Bahia durante a Primeira República. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2009.

CASTRO-SANTOS, Luiz A. Reabrindo o debate sobre Nagle: a educação e a saúde na historiografia brasileira. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2006, Goiânia (GO). *Anais...* [S.l.]: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

CAVALCANTI, Antonio Vaz. Medidas de combate à mortalidade infantil no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 6., 1947, Rio de Janeiro. *Anais...* [S.l.]: Sociedade Brasileira de Higiene, 1947. p. 579-582.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996. 250 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné: suivie de Un Exemple de la transposition didactique*. 2. ed. Grénoble, France: La Pensée Sauvage. 1991. 239 p. (Recherches en didactique des mathématiques).

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. São Paulo, v. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Acesso em: 25 ago. 2007.

COELHO, José Guerra Pinto. *Elementos de Biologia*. 5. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1966. 341 p., il.

COELHO, José Guerra Pinto. *Súmula da matéria lecionada: biologia*. Pasta de Registro do Curso de Férias (1948-1956). Ficha de Frequência, nota e matéria dada do Curso de Férias para professores de 1955, Belo Horizonte, jan. 1955. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional: para os Colégios Normais*. 4. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1965. 155 p., il. (Biologia educacional e higiene, v. 2).

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional: para os Colégios Normais*. 7. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1969a. 155 p., il. (Biologia educacional e higiene, v. 2).

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional: para os Colégios Normais*. 8. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1969b. 155 p., il. (Biologia educacional e higiene, v. 2).

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional: para os cursos de formação e escolas normais*. 3. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1964. 155 p., il. (Biologia educacional e higiene, v. 2).

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia geral, higiene e puericultura: para os Colégios Normais*. 9. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970a. 212 p., il.

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Higiene e Puericultura*. 3. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970b. (Biologia educacional e higiene, v. 3).

COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Higiene e Puericultura*: para os Colégios Normais. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967. 208 p., il. (Biologia educacional e higiene, v. 3).

CONCURSO de robustez infantil: entregues os prêmios aos vencedores do certame promovido pelo “Diário de Minas”. *Diário Oficial de Minas Gerais*, 1^o jul. 1950. p. 8.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 1950, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1950. p. 431.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 6., 1947, Rio de Janeiro. *Anais...* [S.l.]: Sociedade Brasileira de Higiene, 1947. p. 617. il.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação, 1949. 2 v. il.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 9., 1951, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Porto Alegre: Of. Gráficas da Livraria do Globo S. A., 1952. p. 755.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 10., 1952, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1953. p. 891.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 8, n. 43, dez., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2009.

CORRÊA, Marisa. *As ilusões da liberdade*: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. 2. ed. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2001. 404 p. (Coleção Estudos CDAPH, Série Memória).

CORRÊA, Marisa. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, ago. 1988. p. 13-24.

COSTA, Carlos; PASQUALE, Carlos. *Ciências naturais*: terceira série, curso ginásial. 9. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1949. 238 p., il. (Coleção Coleção Didática do Brasil: série ginásial, v. 3).

COSTA, Clóvis Correia da. *Cartilha da maternidade*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952. 67 p.

COSTA, João Resende. Palavras de S. Excia. Revma. Dom João Resende Costa. Belo Horizonte, 15 ago. 1961. p. 5. In: COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional*: para os Colégios Normais. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares S.A., 1969.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 282 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 5).

CURSO de Férias para professores. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jan. 1948. Seção Curso de Férias, p. 12.

CURSO de Férias para professores. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 jan. 1951a. Seção Curso de Férias, p. 10.

CURSO de férias. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 jan. 1953. Seção Pelo Ensino, p. 12.

CURSO intensivo de Férias. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 14 de dezembro de 1951b. p. 12.

CURSO de Férias. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Minas Gerais, Belo Horizonte, 4 de fevereiro de 1955. Seção Pelo Ensino. p. 15.

DINIZ, Thais Flores Nogueira. Belo Horizonte, Minas Gerais, 14 set. 2009. Gravação digital (38 minutos). Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007. 158 p., il.

DOMINGUES, Octavio. *A hereditariedade em face da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, [192-?]. 168p., il. (Biblioteca da educação, 6).

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. 209 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 10).

DUBOIS, P. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Tradução de Marina Appenzeller. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008. 362p. (Ofício de arte e forma).

DULCI, Otavio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 303 p. (Humanitas).

DUNN, L. C.; DOBZHANSKY, Theodosius. *Herança, raça e Sociedade*. Tradução de M. I. Rocha e Silva. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1962. 169 p.

EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES. [Carta da editora]. Belo Horizonte, 12 ago. 1964b. Acervo da Família Portugal.

EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES. *Contrato de edição*. Belo Horizonte, 02 jan. 1964a. Acervo da Família Portugal.

EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES. *Recibo*. Belo Horizonte, 30 jun. 1969. Acervo da Família Portugal.

EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES. *Recibo*. Belo Horizonte, 3 jan. 1972a. Acervo da Família Portugal.

EDITÔRA BERNARDO ÁLVARES. *Recibo*. Belo Horizonte, 30 jun. 1972b. Acervo da Família Portugal.

ENCERRA-SE hoje o curso de férias para professores. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 fev. 1948. Seção Curso de Férias, p. 7.

FAILLACE, Jandyr Maya; MITCHELL, Pedro de Medeiros. Bases e sugestões para a “Campanha de Educação Sanitária”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação. São Paulo, 1949. p. 46-50. v. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-149. Jan/abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000. 213 p.

FERNA, Waldemar Henrique. Delorme de Carvalho. In: TONELLI, Edward; FREIRE, Lincoln Marcelo Silveira (Ed.). *Patronos da Academia Mineira de Pediatria: perfis biográficos*. Belo Horizonte : Sociedade Mineira de Pediatria. Academia Mineira de Pediatria, 2007. 70. p. : il., p&b, fots. Livro dos Patronos. p. 48-50.

FIUZA, Maria do Carmo Malheiros. *Lições de Biologia Educacional: 2ª série do Curso de Formação para professoras Primárias*. Belo Horizonte: Instituto de Educação de Minas Gerais; Gráfica Santa Terezinha, 1956. 88 p.

FONTES, Emanuel Brandão. [Entrevista concedida ao Jornal Diário da Tarde pelo Diretor do IEMG, Emanuel Brandão Fontes]. *Jornal Diário da Tarde*, Belo Horizonte, 1952. Caderno de Recortes de Jornal sobre o Curso de Férias (1950, 1951, 1952), Belo Horizonte, 1950-1953, p. 17. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FORTES, Hugo. *Puericultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Capitólio, 1955. 240 p., il.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 479 p. (Coleção Tópicos). Título original: Les anormaux.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Coleção Ditos e escritos, v. 4). Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mota.

FOUCAULT, Michel. *A História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993. 152 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências). Título original: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade, 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 246. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. n. 16). Título original: Histoire de la sexualité.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a. p. 236. Título original: *L'Archéologie du Savoir*.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b. 295 p.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 1997. 134 p. Título original: *Resumé des cours (1970-1982)*.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 280 p., il. Título original: *Surveiller et punir*.

FREITAG, Bárbara *et al.* *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP: REDUC, 1987. p.129.

FREITAS, M. C. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 240 p.

FRUTA-PESSOA, Oswaldo. *Biologia na escola secundária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960. 797 p., il. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série I. Guias de ensino, escola secundária, v. 5).

FRY, Peter H.. O significado da anemia falciforme no contexto da 'política racial' do governo brasileiro 1995-2004. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 347-370, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2007.

GALTON, Francis. *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*. 2. ed. London/New York: Macmillan & Co., 1892. 390 p. Disponível em: <<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

GALTON, Francis. *Inquiries into Human Faculty and its Development*. London: Macmillan, 1883; 2. ed. Dent & Dutton (Everyman), 1907. Disponível em: <<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

GALVÃO, A. M. O. *A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista*. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, CAXAMBU-MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt02.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2007.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 161-188.

GAMA, Maria Luzia Reis. Belo Horizonte, Minas Gerais, 09 set. 2009. Gravação digital (51 minutos). Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

GASPAR, Lúcia. Valdemar de Oliveira. *Pesquisa Escolar On-Line*. Recife, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=1>. Acesso em: 17 jul. 2010.

GESTEIRA, Martagão. *Puericultura: higiene alimentar e social da criança*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Pan-Americana, 1945. 662 p., il.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução: Federico Garotti. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 281 p. Título original: *Mitti emblemi spie: morfologia e storia*.

GOMES, Fernando Magalhães. *Faça seu filho feliz: higiene mental da criança e do adolescente*. São Paulo: José Olympio, 1951. 232 p. Colaboração: Helena Antipoff.

GOMES, Fernando Magalhães. *Faça seu filho feliz*. 3. ed. rev., ampl. e atual. Belo Horizonte: Vigília, 1962. 403 p.

GOMES, Hélio. *Noções de Higiene: para o curso complementar e o concurso de habilitação às Faculdades de Direito*. Rio de Janeiro, 1940.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação na corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. 562 p., il.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação escolar. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de F. F.; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550. (Coleção Historial, 6).

GONDRA, José Gonçalves; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, jul./dez. 2002.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, n. 295, p. 7-37, 1991.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-152, maio/ago., 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Tradução: Attílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 140 p. (Coleção Ciências sociais da educação).

GOULD, Steven Jay. *A falsa medida do homem*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 369 p. Título original: *The mismeasure of man*.

GOUVÊA, José. Encerramento do Curso de Férias para professores. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 27 fev. 1948. p. 7. Discurso.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. A educação do homem-espécie: eugenia e pensamento pedagógico no Brasil das décadas de 1920 a 1940. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. *Acta....* Porto: Faculdade de Psicologia e

Ciências da Educação (Universidade do Porto); São Paulo: SPCE; ANPEd; SBHE, 2008. p. 01-10. Disponível em:

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução: Maria da Penha Villalobos, Lolio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2005. 809 p., il. Título original: *Books in Brazil: a history of the publishing trade*.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 3-52, 1992.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo. 1900-37. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 43-65.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42.

HOCHMAN, Gilberto. *A era do saneamento: as bases da política de saúde pública*. São Paulo: Ed. HUCITEC – ANPOCS, 1998. 261 p. (Saúde em debate).

HOLANDA, Hortência Hárpia de et al. *Programa de Higiene Escolar e Educação Sanitária: 3º ano de Formação de Professôras Primárias*. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano 26, n. 206, p. 45-65, 1956a.

HOLANDA, Hortência Hárpia de et al. *Programa de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária: 2º ano de Formação de Professôres Primários*. Instituto de Educação de Minas Gerais. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano 26, n. 206, p. 29-44, 1956b.

HORA, Dayse Martins. *Racionalidade Médica e Conhecimento Escolar: a trajetória da Biologia Educacional na formação de professores primários*. 2000. 291 f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

IGREJA CATÓLICA. *Arcanum divinae sapientiae: sobre a constituição cristã da família*: LEÃO XIII. Petrópolis: Vozes, 1946. 30 p. (Documentos pontifícios, 16).

IGREJA CATÓLICA. *Divini illius magistri: educação cristã da juventude: carta encyclica de sua Santidade Pio XI (1922-1939)*. Rio de Janeiro: Fides Brasiliae, 1933. 72 p.

ILLICH, Ivan. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Tradução: José Kosinski de Cavalcanti. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 196 p. Título original: *Némésis medicale: l'expropriation de la santé*.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Ensino secundário no Brasil: Organização, Legislação Vigente, Programas do Ministério da Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: INEP, 1952. 631 p., il. (Instituto nacional de estudos pedagógicos. Publicação, 67).

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Boletim de Informações do Curso de Férias*: estatística do ensino elementar, médio e superior (excluído o ensino primário) no Estado de Minas Gerais referente ao ano de 1954. Belo Horizonte, 18 fev. 1955a. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Correspondência expedida à Presidência do Estado de Minas Gerais pela Congregação dos professores do IEMG*]. Belo Horizonte, 1961. Pasta de Correspondência Expedida: 1961. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Curso de Férias*: janeiro e fevereiro de 1949. Secção: Inspeção de Ensino. Belo Horizonte, 1949a. Relatório. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Curso de Férias*: janeiro e fevereiro de 1950: Dados estatísticos até fevereiro. Belo Horizonte, 1950a. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Curso de Férias*: 1950, 1951, 1952. Belo Horizonte, 1950-1953. Caderno de Recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Desenvolvimento do curso de férias. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 21 jan. 1954a. Seção Pelo Ensino, p. 14.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Exame de suficiência: Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária, para os candidatos das seguintes Escolas Normais Oficiais: Januária, Monsanto, Ouro Preto, Patos de Minas, Rio Preto, São Gonçalo do Sapucaí. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 ago. 1948a. Decretos e Portarias, 1948-1949, p. 41. Caderno de Recortes de jornais sobre o Instituto de Educação de Minas Gerais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Ficha Funcional do Instituto de Educação de Minas Gerais*: Armando Ribeiro dos Santos]. Belo Horizonte, 1949-1953. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Ficha Funcional do Instituto de Educação de Minas Gerais*: Maria do Carmo Malheiros Fiuza]. Belo Horizonte, 1951-1964. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Movimento diário*. Belo Horizonte, 1953-1954. Livro da Biblioteca do Curso de Administração. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Ofício n. 31, de 6 mar. 1952*. Pedido encaminhado pelo Diretor Geral do IEMG, Emanuel Brandão Fontes, ao Chefe do D.E.S.S., Secretaria da Educação, Bolívar Tinôco Mineiro. Belo Horizonte, 1952a. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Ofício n. 80, de 26 de março de 1953*. Informação e remessa de listas. Ofício encaminhado pelo Diretor Geral do IEMG, Emanuel Brandão Fontes, ao Chefe do D.E.S.S., Secretaria da Educação, Bolívar Tinôco Mineiro. Belo

Horizonte, 26 mar. 1953a. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos da 1ª prova parcial*: Cadeira de Biologia Educacional, 2º ano, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, mar./abr./maio/jun. 1947a. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos da 1ª prova parcial*: Cadeira de Higiene e Educação Sanitária, 2º ano, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários, primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, mar./abr./maio/jun. 1947b. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos da 1ª prova parcial*: Cadeira de Puericultura, 3º ano, turmas A e B. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, mar./abr./maio/jun. 1947c. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 1ª prova parcial*: Biologia Educacional, 2a série, turma A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, mar./abr./maio/jun. 1948b. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 1ª prova parcial*: Higiene, Puericultura e Educação Sanitária, 3a série, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, mar./abr./maio/jun. 1948c. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial*: Biologia, 2º ano de formação, série A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, n. 4, out./nov./dez 1947d. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial*: escrita e oral: Biologia Educacional, 2º ano, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, out./nov./dez. 1948d. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial*: escrita e oral: Higiene e Educação Sanitária, 2º ano, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, out./nov./dez. 1948e. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial*: escrita e oral: Puericultura, 3a série, turmas A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, out./nov./dez. 1948f. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial*: Higiene e Educação Sanitária, 2º ano de formação, séries A, B, C. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, n. 4, out./nov./dez. 1947e. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Pontos para a 2ª prova parcial: Puericultura, 3º ano de formação, turmas A e B. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries.* Belo Horizonte, n. 4, out./nov./dez. 1947f. Relatório. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal Oficial de Montes Claros e Diamantina. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 abr. 1953b. Instituto de Educação: Noticiário, 1950-1953. Caderno de recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal Oficial de Muzambinho. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 out. 1953c. Seção Instituto de Educação, p. 6.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal Oficial de Santa Rita do Sapucaí. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 mar. 1953d. Instituto de Educação: Noticiário, 1950-1953. Caderno de recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência da cadeira de Higiene, Puericultura e Educação Sanitária. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 mai. 1952b. Seção Instituto de Educação, p. 8.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência das cadeiras de Higiene e Puericultura da Escola Normal Oficial de Muzambinho: Higiene, Puericultura e Educação Sanitária. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 out. 1953e. Seção Instituto de Educação, p. 6.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exame de suficiência das cadeiras de Higiene e Puericultura e Psicologia Educacional da Escola Normal Oficial de Diamantina: Higiene, Puericultura e Educação Sanitária. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 mai. 1953f. Seção Instituto de Educação, p. 10.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exames de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal Oficial de Santa Rita do Sapucaí. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 31 mar. 1951a. Seção Instituto de Educação, p. 10. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exames de suficiência: Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 6 ago. 1952c. Instituto de Educação: Noticiários, 1950-1953. Caderno de recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para exames de suficiência: Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 9 set. 1952d. Instituto de Educação: Noticiário, 1950-1953. Caderno de recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para o exame de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal de Peçanha. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1955b. Seção Instituto de Educação, p. 6.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para o exame de suficiência da cadeira de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional para as Escolas Normais Oficiais de Guanhães, Paracatu e Dolores do Indaia. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 22 ago. 1959. Recortes de Minas Gerais, 1959-1962. Caderno de Recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para o exame de suficiência da Escola Normal Oficial de Muzambinho: Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional, Desenho e Artes aplicadas. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 mar. 1955c. Seção Instituto de Educação, p. 10.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para o exame de suficiência de Anatomia e Fisiologia Humanas e Biologia Educacional da Escola Normal Oficial de Itabira. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1950b. Seção Instituto de Educação, p. 4.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para os exames de suficiência: Biologia Educacional, do Instituto de Educação de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 mar. 1949b. Decretos e Portarias, 1948-1949. Caderno de Recortes de jornais sobre o Instituto de Educação de Minas Gerais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). Pontos para os exames de suficiência: Higiene e Puericultura e Higiene e Educação Sanitária, do Instituto de Educação de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 mar. 1949c. Decretos e Portarias, 1948-1949. Caderno de Recortes de jornais sobre o Instituto de Educação de Minas Gerais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1968-1970. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1976. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1985. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1988. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1990. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1994-1997. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 1999-2000. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Registro de empréstimo de obras*]. Belo Horizonte, 2005. Fichas Catalográficas dos manuais didáticos. Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). *Relação do Corpo docente em exercício*. Relatório do Curso de formação de professores primários: primeira, segunda e terceira séries. Belo Horizonte, jan./fev./mar. 1949d. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Seção do Curso de Férias*]: 1948. Belo Horizonte, 1948g. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Seção do Curso de Férias*]: 1951. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Belo Horizonte, 1951b. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Seção do Curso de Férias*]: 1954. Belo Horizonte, 1954b. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Seção do Curso de Férias*]: 1955. Belo Horizonte, 1955d. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [*Seção do Curso de Férias*]: 1956. Belo Horizonte, 1956. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [Termo de Posse: Registro da remoção da professora Maria do Carmo Malheiros para o Instituto de Educação de Minas Gerais]. Livro de Têrmos de Posses da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, livro 12. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 8 set. 1951c. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [Termo de Posse: Registro da nomeação de Delorme Neves de Carvalho no Instituto de Educação de Minas Gerais]. Livro de Têrmos de Posses da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, livro 7, Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 29 jan. 1946. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (MG). [Termo de Posse: Registro da nomeação de Henrique Furtado Portugal no Instituto de Educação de Minas Gerais]. Livro de Têrmos de Posses da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, livro 12, Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 17 ago. 1953g. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

O INSTITUTO de Educação de Minas Gerais e a paisagem urbana. 1982. 1 foto, p&b. Pasta de documentos da Biblioteca sobre a história do Instituto de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, 31 ago. 2006. Fotografia. Reorganização: Marília Fonseca Campos. Acervo Documental da Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais.

IRMÃOS MARISTAS. *Ciências naturais*: terceira série, curso ginásial. 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1957. 205 p. (Coleção Didática FTD, série ginásial).

ISIDORO PEDRO, Irmão. *Ciências naturais*: terceira série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1947. 255 p. il. (Coleção de livros didáticos – FTD).

JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*: uma abordagem teórica e um estudo do caso brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 236 p. (Estudos sobre o Brasil e a América Latina, 8).

KEHL, Renato. A eugenia: sciencia do aperfeiçoameto moral e physico dos sêres humanos. São Paulo: [s.n.], 1917. 15 p.

KEHL, Renato. *Lições de eugenia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. 274 p.

KEHL, Renato. Tese n. 75: O problema da educação sexual: importância Eugênica, falsa compreensão e preconceitos: como, quando e por quem deve ser ela ministrada. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. p. 433-437. *Anais...* Brasília: INEP, 1997.

KEVLES, Daniel J. *In the Name of Eugenics*: Genetics and the uses of human heredity. 5. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2004. 426 p.

KONDER, Leandro. História dos Intelectuais nos Anos 50. In: SOUZA, Laura de Mello; FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto: USF, 1998. p. 355-374.

LAMBERT, Levindo. Discurso: inauguração do Curso de Férias de 1955. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 12 jan. 1955. Seção Pelo Ensino, p. 9.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos (Org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p.33-47.

LEITE, Lúcia Marques. A orientação educativo-sanitária dos jovens em relação ao exame médico pré-nupcial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação. São Paulo, 1949. p. 71-79. v. 1.

LEROY, Noêmia Inez Pereira. *O gatopardismo na educação*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 168 p.

LEX, Ary. *Biologia Educacional*. 4. Ed. São Paulo: Editora Cia. Nacional, 1951. 294 p., il. (Coleção Atualidades Pedagógicas, 45).

LIMA, Gérson Zanetta. *Saúde escolar e Educação*. São Paulo: Cortez, 1985. 160 p.

LIMA, N.T.; HOCHMAN G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira república. In: MAIO M.C.; SANTOS R.V. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB; 2006. p. 23-40.

LISBOA, Aleluia H. *et al.* Um compêndio para “corrigir defeitos” e um aluno “com defeito”: emblemas da ginástica nas escolas normais de Minas Gerais. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães *et al.* (org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 213-222.

LOBATO, Monteiro. *Mr. Slang e o Brasil e problema vital*. São Paulo: Brasiliense, 1950. 340p. (Obras completas de Monteiro Lobato, 1. série, Literatura geral, 8).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. Declarações do Diretor do Departamento Nacional de Educação. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 14 abr. 1949. p. 7.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação nacional e o novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 18, n. 48, p. 124-176, out./dez. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. 125 p., il. (Coleção Lourenço Filho, v. 4). Pesquisa e organização: Ruy Lourenço Filho.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 271 p. (Obras completas de Lourenço Filho, v. 2; Biblioteca de Educação).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. [Prefácio]. In: DOMINGUES, Octavio. *A hereditariedade em face da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, [192-?]. 168 p., il. (Biblioteca de educação, 6).

LUGLI, Rosario S. Genta. *O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. 2002. 219 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

LUZ, Madel T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 151 p.

MACHADO, Edite Novais da Mata. *Formação de sanitaristas e políticas de saúde pública em Minas Gerais, 1947-1955*. 1990. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990. (Coleção Memória – FAE/UFMG).

MAFRA, Leila Alvarenga; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Cultura escolar e profissão docente: o Instituto de Educação de Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise. (Org.). *Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 61-82.

MAI, Lilian Denise. *Análise da produção do conhecimento em eugenia na Revista Brasileira de Enfermagem*. 2004. 196 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

MAIA, Antonio Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 77-108.

MAIO, M. C. *A História do Projeto UNESCO: Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil*. 1997. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1997.

MAIO, M. C. A medicina de Nina Rodrigues: análise de uma trajetória científica. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 226-237, abr./jun., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1995000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 09 mar. 2009.

MAIO, M. C. A questão racial no pensamento de Guerreiro Ramos. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB; 2006. p.125-139.

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Polis, 1987. 288p.

MARIA do Carmo Malheiros Fiuza. [1951?]. 1 fotografia, p&b. Ficha Funcional do Instituto de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1951-1964. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p.167-195. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2007.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça: médicos educadores e discurso eugênico*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994. 166 p. (Coleção Ciências Médicas).

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Técnicas racionalizadores em ação: a seleção eugênica de aprendizes: SENAI (1943-1955). In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 24., 2007, São Leopoldo, RS. *Anais...* p. 1-8. São Leopoldo: Unisinos, 2007. 1 disco óptico (CD-ROM) org. por Elisabete Leal.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história, interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MELGAÇO, Eliane Claudentine F. Belo Horizonte, Minas Gerais, 10 set. 2009. Gravação digital (46 minutos). Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Programa de Biologia e Higiene para o Ensino Normal. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Caderno de Recortes do Jornal Diário Oficial de Minas Gerais: Jardim de Infância Presidente Kennedy (Anexo), Belo Horizonte, 23 jun. 1964a. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 121, 23 outubro de 1970. Introduz modificações na atual estrutura do Curso Colegial Normal. Belo Horizonte, 1989. Pasta de Resoluções. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.908, de 28 de maio de 1906. Estabelece a distribuição das materias do ensino normal pelos quatro anos do curso e uniformiza os programmes do mesmo em todas as escolas normaes. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1906. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906a. p. 31-60.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o Regulamento da instrucção primaria e normal do Estado. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1906. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906b. p. 156-206.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.545, de 5 de dezembro de 1947. Dispõe sobre o ensino primário em zonas rurais. *Coleção das Leis, Decretos-leis e Decretos do Estado de Minas Gerais de 1947*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952. p. 444.

MINAS GERAIS. Decreto n. 2.836, de 31 de maio de 1910. Approva o regulamento que reorganiza as escolas normaes do Estado. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1910. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1910. p. 151-166.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3.123, de 6 de março de 1911. Approva o Regimento interno da Escola Normal da Capital. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1911. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1911. p. 71-90.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3.738, de 5 de novembro de 1912. Approva o regulamento para a execução da lei n. 560, de 12 de setembro de 1911. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1912. p. 835-890.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.139, de 3 de março de 1914. Approva os programmes da Escola Normal da Capital para o anno letivo de 1914. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1914. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1914. p. 79-119.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916. Promulga o regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normaes Modelo, regionaes e equiparadas. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1916. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1916. p. 197-250.

MINAS GERAIS. [Exposição de motivos sobre o regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normaes Modelo, regionaes e equiparadas]. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1916. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1916b. Exposição de motivos que acompanha o Decreto n. 4.524, de 21 de fevereiro de 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.831, de 20 de março de 1925. Approva o regulamento do ensino nas escolas normaes. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1925. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas, 1926a. 167-222.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.832, de 20 de março de 1925. Approva os programmes do ensino nas escolas normaes. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1926. Belo Horizonte: Imprensa Official de Minas, 1926b. 223-315.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928. Approva o regulamento do ensino nas Escolas Normaes. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1928. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1929a. p. 81-128.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928. Approva os programmas do ensino normal. *Colecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1928. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1929b. p. 220-312.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.949, de 25 de janeiro de 1929. Approva modificações ao Regulamento do Ensino Normal. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1929. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1930a. p. 12-55.

MINAS GERAIS. Decreto n. 9.450 de 18 de fevereiro de 1930. Approva o Regulamento do ensino normal, revisto e modificado. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*: 1930. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1930b. p. 232-283.

MINAS GERAIS. Decreto n. 10.362, de 31 de maio de 1932. Aprova as modificações aos regulamentos que baixaram com os decretos ns. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, e 9.450, de 18 de fevereiro de 1930. *Coleção dos Decretos de 1932*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1933. p. 522-557.

MINAS GERAIS. Decreto n. 10.726, de 18 de fevereiro de 1933. Aprova programas do Ensino Normal. *Coleção dos Decretos de 1933*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1934a. p. 51-65.

MINAS GERAIS. Decreto n. 10.821, de 29 de abril de 1933. Aprova programas do Ensino Normal. *Coleção dos Decretos do Estado de Minas Gerais de 1933*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1934b. p. 146-207.

MINAS GERAIS. Decreto n. 11.501, de 31 de agosto de 1934. Approva modificações feitas no decreto n. 10.632, de 31 de maio de 1932. *Collecção dos Decretos de 1934*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, 1935. p. 682-758.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei n. 1.666, de 28 de janeiro de 1946. Transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Minas Gerais. *Coleção dos Decretos-Leis e Decretos de 1946*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954a. 76-79.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei n. 1.873, de 28 outubro de 1946. Adapta o Ensino Normal no Estado aos princípios e normas da lei Orgânica do Ensino Normal, baixada com o decreto-lei federal n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Coleção dos Decretos-Leis e Decretos de 1946*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954b. p. 299-303.

MINAS GERAIS. Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892. Dá nova organização à Instrução Pública do Estado de Minas. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1893, pp. 43-99.

MINAS GERAIS. Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providencias. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1906. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906c. p. 19-20.

MINAS GERAIS. Lei n. 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primário no Estado e contém outras disposições. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*: 1920. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1920. p. 70-80.

MINAS GERAIS. *Programas do curso normal do Estado de Minas-Gerais*. Aprovados pelos Decretos ns. 10.392, de 30-VI-932; 10.821, de 29-IV-933; 10.726, de 8-II-933; 10.896, de 14-VI-933; e pela portaria de 14-III-934. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934c.

MINAS GERAIS. *Programmas do Ensino Normal de Minas Geraes*. Aprovados pelo decreto n.8225, de 11 de fevereiro de 1928. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1929c.

MINAS GERAIS. *Quatro anos no Governo de Minas Gerais (1951-1955)*: Síntese das realizações do governador. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1959. 388 p.

MINAS GERAIS. Regulamento da instrução pública. n. 62. *Collecção das Leis da Assembléia da Provincia de Minas Geraes de 1872*. Ouro Preto: Typografia de J. F. Paula de Castro, 1873. Livro da Lei Mineira: 1872.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Portaria n. 277, de 23 de maio de 1950. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 maio 1950. Instituto de Educação: Noticiários, 1950-1953. Caderno de recortes de jornais. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Programa para o Ensino Normal em Minas Gerais. *Revista do Ensino*, ano 23, n. 219, dez. 1964b. Página.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Curso de Férias. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas Oliveira, Costa & Cia, 1951. Belo Horizonte, 1951. Folheto. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MOURÃO, Maria Antonieta. Diretores do segundo grau diurno e noturno desde a fundação. Belo horizonte, 1989. Registro de Documentos da Biblioteca do IEMG.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), 1960. 298 p. (CLAPCS publicação, 10).

MUITO concorrido o curso de férias. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 jan. 1953. Caderno de Recortes de Jornal sobre o *Curso de Férias* (1950, 1951, 1952), Belo Horizonte, 1950-1953, p. 23. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Coord.). *Relações raciais e educação*: alguns determinantes. Niterói, RJ: Intertexto, 1999. p. 21-67. (Cadernos PENESB, 1).

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Estratégias de apropriação dos saberes docentes pelos(as) professores(as) mineiros(as) no interior dos espaços de formação – 1871-1889. p. 239-243. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al. (Org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 239-243.

NEGROMONTE, Pe. Álvaro. *Educação sexual para pais e educadores*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953. 264 p.

NEIVA Arthur; PENNA, Belisário. Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiaz. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, v. 8, n. 3, 1916, p. 74-224. Acervo Casa de Oswaldo Cruz.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, Universidade de São Paulo, v. 19, n. 1, jun. 2007.

NOVELINO, Aída Maria. Maternidade: um perfil idealizado. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 21-29, maio 1988.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. “As gerações vêm a ser o que os mestres nelas plasmaram de nobre e belo, de virtuoso e forte”. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Minas Gerais, 19 dez. 1951. p. 11.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. *Palestras*: dirigidas ao povo mineiro pelo rádio em 1951-1952. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953. 199 p.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Ciências naturais*: terceira série ginásial. 20. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1955a. 189 p., il. (Biblioteca Escolar Brasileira, 19).

OLIVEIRA, Valdemar de. *Higiene e puericultura*. 7. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1954. 347 p., il.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Higiene e puericultura*. 8. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1955b. 347 p., il.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Higiene e puericultura*. 14. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1960.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Higiene e puericultura*: para as cadeiras de curso pedagógico dos institutos de educação do Brasil. 22. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, [1968]. 333 p.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Higiene e puericultura*. 30. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, [19--]. 318 p.

OLIVEIRA, Waldomiro de. Educação sanitária na cooperação médico-social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação, 1949. p. 60-65. v. 1.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999. 100 p.

PADILHA, Celina. Tese N. 74: Sobre a educação sexual. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. p. 428-433. *Anais...* Brasília: INEP, 1997.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. *PABAE (1956-1964)*: a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002. 192 p. (Sociedade e pesquisa).

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p. (Temas brasileiros, 2).

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de higiene*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 458 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil: anos Vinte*. São Paulo: Loyola, 1983. 182 p. (Coleção “Educ-Ação”, 9).

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. A reação de Minas ao Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV: FUMEC, 2004. p. 271-300.

PELLEGRINI, José. *Súmula da matéria lecionada: Biologia e anatomia*. Pasta de Registro do Curso de Férias (1948-1956). Ficha de frequência, nota e matéria dada do Curso de Férias para professores de 1956, Belo Horizonte, jan. 1956. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

PENA, Sérgio D. J. “Conflitos paradigmáticos e a ética do projeto genoma”. *Revista USP*, São Paulo, n. 24, p. 68-73, dez./fev., 1994-95.

PENA, Sérgio D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *Hist. ciênc. saúde -anguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 321-346, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2007.

PENNA, Belisário. *Saneamento do Brasil: sanear o Brasil é povoa-lo; é enriquece-lo; é moralisa-lo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1923. 356 p.

PEREIRA, Isidro S.J. *Dicionário grego-português e português-grego*. 7. ed. Braga: Apostolado da Imprensa. 1990. 1054 p.

PEREIRA, José de Almeida B. Palavras de S. Excia. Revma. Dom José de Almeida B Pereira. In: COELHO, José Guerra Pinto; PORTUGAL, Henrique Furtado. *Biologia educacional: para os Colégios Normais*. 7. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1969.

PERESTRELLO, Danilo. *Almas infantis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação Sanitária (SNES), 1950. 94 p., il. (Coleção SPES, 12).

PESTRE, Dominique. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. Tradução: Silvia F. de M. Figueirôa. *Cadernos IG/UNICAMP*, v. 6, n. 1, p. 3-56, 1996.

PICHOT, André. *O Eugenismo: genetistas apanhados pela filantropia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 135 p. (Coleção Epistemologia e Sociedade). Título original: L'Eugénisme ou lês g'néticiens saisis par la philanthropie.

PICHOT, André. *A sociedade pura: de Darwin a Hitler*. Tradução: Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. 370 p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

PIMENTEL, Iago Vitoriano. Transformada a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais: a exposição de motivos apresentada ao Interventor Federal pelo Secretário da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial de Minas Gerais*, 29 jan. 1946. p. 9.

PINCER, Valeska de Mello. *A formação de professores nos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PINHEIRO, Marta. A Biologia Educacional e os fundamentos da educação: o caso do Paraná. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 85, p. 63-69, maio 1993.

PORTES, Geraldo. A alimentação do povo e o futuro da Raça: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 fev. 1949a. Programa de Medicina Social, p. 8.

PORTES, Geraldo. Doença e genialidade: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 abr 1950. Programa de Medicina Social, p. 9.

PORTES, Geraldo. Infância em perigo moral como problema social: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 out. 1949b. Programa de Medicina Social, p. 8.

PORTES, Geraldo. “O interesse social em cuidar do trabalhador”: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 jan. 1949c. Programa de Medicina Social, p. 10.

PORTES, Geraldo. O médico em face dos problemas sociais: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 fev. 1951. Programa de Medicina Social, p. 4.

PORTES, Geraldo. Preservando o destino das gerações futuras: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 jan. 1949e. Programa de Medicina Social, p. 11.

PORTES, Geraldo. O povo e seus conceitos sobre alimentação: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 out. 1949d. Programa de Medicina Social, p. 9.

PORTES, Geraldo. Tuberculose - doença profissional: tema da palestra dr. Geraldo Portes ao microfone da Rádio Inconfidência. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 jan. 1949f. Programa de Medicina Social, p. 12.

PORTUGAL, Henrique Furtado. Educação sanitária extra escolar. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano 17, n. 191, p. 34-38, jan./jun. 1949.

PORTUGAL, Henrique Furtado. Noções de profilaxia do bócio endêmico. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano 15, n. 187, p. 131-138, out./dez. 1947.

PORTUGAL, Henrique Furtado. *Súmula da matéria lecionada: Higiene e Puericultura*. Pasta de Registro do Curso de Férias (1948-1956). Ficha de Frequência, nota e matéria dada do

Curso de Férias para professores de 1955, Belo Horizonte, jan. 1955. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

PORTUGAL, Henrique Furtado; SANTOS, Armando Ribeiro dos Santos. *Ficha de frequência, notas e matéria dada*: 1952. Pasta do Curso de Férias, 1948-1956. Belo Horizonte, jan. 1952. Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. Escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Anamaria Casasanta. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2000. p. 66-83. (Lições de Minas, 7).

PRATES, Maria Helena de Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. 232 p., [101] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

PROFESSOR Henrique Furtado Portugal e turma de alunas do Curso de Formação do IEMG. [1962?]. 1 foto, p&b. Acervo de Henrique Furtado Portugal, Belo Horizonte.

PROFESSORAS sul-riograndenses em Belo Horizonte. *Folha de Minas*, Belo Horizonte, 15 jan. 1953. Caderno de Recortes de Jornal sobre o *Curso de Férias*: (1950, 1951, 1952), Belo Horizonte, 1950-1953, p. 23. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

RAMOS, Arthur. *A saúde do espírito: higiene mental*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1944. 78 p., il. (Coleção SPES, 7).

RÊGO, Márua Ribeiro. Belo Horizonte, Minas Gerais, 11 set. 2009. Gravação digital (52 minutos). Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

REIS, José Roberto Franco. *Higiene mental e eugenia: o projeto de "regeneração nacional" da liga brasileira de higiene mental (1920-30)*. 1994. 353 f. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

REIS, José Roberto Franco. “De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. *Hist. Ciênc. Saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jul. 2007.

RENAULT, Abgar. Discurso de inauguração Serviço de Orientação Profissional. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Minas Gerais, 14 fev. 1950. p. 7.

RENAULT, Abgar. *A palavra e a ação*. Belo Horizonte: Imp. oficial, 1952. 271 p.

REVISTA DO ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano 14, n. 182, ago. 1946.

REVISTA DO ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, v. 15, n. 184, jan./mar. 1947.

RICARDO, Aristides. *Biologia Aplicada à educação: fisiologia e higiene da criança: crescimento físico e mental; higiene escolar: para uso de estudantes e professores*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1954. 336 p.

RICARDO, Aristides. *Biologia aplicada a educação: physiologia e higiene da creança, crescimento physico e mental, hygiene escolar: para uso de estudantes e professores*. Cia. Editora Nacional, 1936. 355 p. (Atualidades Pedagógicas, v. 19).

RICARDO, Aristides. *Noções de biologia aplicada à educação: fisiologia, e higiene da criança, crescimento físico e menta, higiene escolar: para uso de estudantes e professores*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1948. 383 p. (Coleção de Ensino Normal).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 25, p. 91-109, 2005.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos CEDES*, ano 20, n. 52, p. 55-73, nov. de 2000.

RODRIGUES, Nina *et al.* *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1938. 272p. (Brasiliiana, v.110).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984. 267p.

ROQUETTE-PINTO, E. *Ensaio de antropologia brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. 122p. (Brasiliiana, v.22).

ROSEN, George. *Uma história da saúde pública*. Tradução: Marcos Fernandes da S. Moreira e José Ruben de A. Bonfim. 2 ed. São Paulo: HUCITEC: UNESP; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994. 401 p. (Saúde em debate, 74). Título original: A history of public health.

ROSTAND, Jean. *A hereditariedade humana*. Tradução: Ilídio Sardoeira. Lisboa: Publicações Europa-América, 1952. 124. p. (Coleção Saber). Título original: L'Hérédité humaine.

SÁ, Carlos. *Higiene e educação da saúde*. 7. ed. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação Sanitária, 1963. 350 p.

SALIBA, Ana Maria Portugal Maia. A saúde pública nas serras, altiplanos, sertões e gerais: textos de Henrique Furtado Portugal. Belo Horizonte, [s.n.], 2008. Coletânea de textos biográficos e científicos do autor Henrique Furtado Portugal organizada pelos filhos.

SALIBA, Ana Maria Portugal Maia. Belo Horizonte, Minas Gerais, 07 set. 2009. Gravação digital (69 minutos). Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

SANTOS, Glaucia Romualdo. *Mulher não branca e magistério primário: uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco?* 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Ricardo Ventura. Da morfologia das moléculas, de Raça a População: Trajetórias conceituais em antropologia física no século XX. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB; 2006. p.125-139.

SCHEINFELD, Amram. *Você e a hereditariedade*. Tradução: A. Freire de Carvalho. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952. 435 p., il. Colaboração: Morton D. Schweitzer. Título original: You and heredity.

SCHRAMM, F.. Eugenia, Eugenética e o Espectro do Eugenismo: Considerações atuais sobre biotecnociencia e bioética. *Revista Bioética*, Brasília, v. 5, n. 2, jul. de 1997. Disponível em: <<http://www.portalmedico.org.br/revista/bio2v5/eugenia.htm>>. Acesso em: 01 de maio de 2007.

SCHREIBER, Giorgio. *Programa das aulas do professor Giorgio Schreiber no Curso de Férias de 1951*. Pasta do Curso de Férias (1947-1956), Belo Horizonte, 1951. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

SCHREIBER, Giorgio. *Súmula da matéria lecionada: Biologia Geral*. Pasta do Curso de Férias (1947-1956). Ficha de frequência, notas e matéria dada do Curso de Férias para professores de 1951, Belo Horizonte, jan./fev. [1950?]. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

SCHREIBER, Giorgio; MENDONÇA, Edgar Sussekund. *Súmula da matéria lecionada: Biologia Geral*. Pasta do Curso de Férias (1947-1956). Ficha de frequência, notas e matéria dada do Curso de Férias para professores de 1952, Belo Horizonte, jan./fev. 1952. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p., il.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4. p. 173-244. Coordenador-geral da coleção: Fernando A. Novais.

SCHWARTZMAN, Simon. Introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *O pensamento nacionalista e os “Cadernos de Nosso Tempo”*. Brasília: Câmara dos Deputados; Editora Universidade de Brasília, 1981. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano, v. 6). 273 p.

SERÁ instalado amanhã o Curso de Férias, promovido pela Secretaria da Educação; Altas autoridades estarão presentes no ato. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 03 jan. 1950. Caderno de Recortes de Jornal sobre o Curso de Férias (1950, 1951, 1952), Belo Horizonte, 1950-1953. p. 1. Acervo Documental do Instituto de Educação de Minas Gerais.

SERVIÇO DE PROPAGANDA E EDUCAÇÃO SANITÁRIA. Saúde e Educação. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 20 mar. 1949. Seção Educação Sanitária. p. 14.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Migração e Colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2006, p. 41-58.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico*, Brasília, n. 93, p. 175-203, 1995. Número especial.

SILVA, Antonio Francisco da. Intelectuais e a defesa da religião. *Último Andar*, n.14, p. 127-147, jun. 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ultimoandar/download/UA_14.pdf. Acesso: 27 nov. 2009.

SILVA, Armindo de Oliveira. Belo Horizonte, Minas Gerais, 28 set. 2009. Gravação digital. Entrevista concedida a Célia A. Rocha.

SINGER, Paul *et al.* *Prevenir e Curar: o controle social através dos serviços de saúde*. Seleção e Coordenação: Fernando Lopes de Almeida; Francisco Rego Chaves Fernandes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978. 166 p.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: Raça e racionalidade no pensamento brasileiro*. 2. ed. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989. 332 p. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 9). Título original: *Black into White: race and nationality in Brazilian thought*.

SOUNIS, Emilio. Meios sanitários de combate à mortalidade infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 6., 1947, Rio de Janeiro. *Anais...* [S.l.]: Sociedade Brasileira de Higiene, 1947. p. 589-598.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set/dez, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2008.

SOUZA, José Guarany de. A importância da educação sanitária em saúde pública: Realizações do Rio Grande do Sul neste setor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação, 1949. p. 111-116. v. 1.

SOUZA, Rita Cássia de. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares: Uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. 2001. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, Rosa Fatima. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-28.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. *A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências), Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ppghcs/media/souzavs.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2009.

STEPAN, Nancy. A Eugenia no Brasil, 1917 a 1940. Tradução: Paulo M. Garchet. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (Org.). *Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio: Fiocruz, 2004. p. 331-391. (Coleção História e Saúde).

STEPAN, Nancy. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Tradução: Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005. 228 p. (Coleção História e Saúde). Título original: *The hour of eugenics: race, gender and nation in Latin America*.

STERN, Alexandra Minna. *Eugenic nation: faults and frontier of better breeding in modern America*. California: University of California Press, 2005. 347p.

TANURI, Leonor Maria. "História da formação de professores". *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Número Especial.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 50, p.20-43, abr./jun., 1953.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 12, n. 46, p. 69-79, abr./Jun., 1952. Documentação.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 21, n. 54, p. 16-33, abr./jun., 1954.

TELLES, Walter. ... e agora, Mamãe? Perguntas sobre a criação do bebê. Rio de Janeiro: Livraria Victor Editora, [19--]. 282 p.

TOLEDO, Maria Rita de A. Mediação editorial e estratégia de intervenção no campo Pedagógico: o caso da Atualidades Pedagógicas, sob direção de JB Damasco Penna. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia-MG. *Anais...* Uberlândia, EDUDFU, Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006. v. 1. p. 129-139.

GALTON.org. The Collected Published Works of Francis Galton. Desenvolvido por Gavan Tredoux, 2001. Apresenta o trabalho intelectual produzido por Francis Sir Francis Galton F.R.S: 1822-1911. Disponível em: <http://galton.org/>. Acesso em: 25 jul. 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 370 p., il. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, p.57-67, Set./dez. 2003.

VASCONCELLOS, Herbert Maia. Discurso na Sessão Inaugural do VII Congresso Brasileiro de Higiene. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE, 7., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Tip. do Departamento de Investigação. São Paulo, 1949. p. 601-607. v. 1.

VASCONCELOS, J. Freire; LOPES, Carlos Augusto. *Livro das mães*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1957. 158 p., il. (Coleção Departamento Nacional da Criança, 143). Colaboração: Luis de Castro Leitão *et al*.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de F. F.; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 399-422. (Coleção Historial, 6).

VEIGA, Cynthia Greive. A escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 123-150, set. 2000a. Número especial.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Anamaria Casasanta. (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2000b. p. 48-65. (Lições de Minas, 7).

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos Pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV: FUMEC, 2004. p. 67-88.

VIANNA, Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. 349 p., il. (Biblioteca pedagógica brasileira, série 5a.; Brasileira, 10).

VIOTTI, Julia. Contribuição á antropologia da moça mineira. *Boletim da Secretaria de Educação e Saúde Publica*, Belo Horizonte: Inspetoria Geral de Instrução, n. 13, 1933. p. 15-72.

VIVIANI, Luciana Maria. *A Biologia necessária: Formação de professoras e escola normal*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007. 269 p., il.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, M. M. C. de. Política e cultura na produção da história no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 9-33, 2000.

WHITEHEAD, Peter J. P. A disciplina do desenho: quadros etnográficos holandeses do Brasil setecentista. Tradução: Theka Hartmann. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. XXXIII, p. 267-289, 1988.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. 281 p. (Estudos CDAPH, v. 7).

XAVIER, Maria do Carmo. *A tradição (re)visitada: a experiência do centro regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais – CRPEMG (1956/1966)*. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

YAHN, Mário. *Higiene mental e saúde pública*. São Paulo: EDIGRAF, 1955. 281 p.

ANEXO A – CURRÍCULOS DO ENSINO NORMAL EM MINAS GERAIS (1872-1946)

QUADRO 32

Currículo do ensino normal da Escola Normal do Estado de Minas Gerais (1872)

1º ano	2º ano
Exercícios diários de calligraphia na escola	1ª cadeira:
1ª cadeira:	Instrução moral e religiosa -
prática - Grammatica da língua portugueza,	Pedagogia e legislação de
exercícios de leitura de classicos em prosa e	ensino.
verso - Exercícios de redação - Leitura	2ª cadeira:
reflectida da Constituição do politica do	Noções de geographia –
Imperio.	geographia e história do
2ª cadeira:	Brazil.
Arithmetica - Systema métrico – noções	Três lições de Musica por
elementares de Geometria plana	semana
Três lições por semmana de Desenho linear	Aulas práticas de ensino

Fonte: MINAS GERAIS, 1873, p. 32.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 33

Distribuição das matérias no curso normal do Estado de Minas Gerais (1883)

1º ano	2º ano	3º ano
Exercícios diários de calligraphia e ortografia na escola prática	Lingua nacional, compreendendo exerciicos de redação e noções de litteratura nacional.	Noções praticas de geometria, desenho línea e de imitação
Lingua nacional, compreendendo leitura expressiva e comentada de trechos clássicos em prosa e verso, analyse gramatical e logica e exercicios de construção.	Arithmetica, applicações e exercícos práticos.	Noções de geographia e cosmographia
Arithmetica e metrologia	Esripturação mercantil, compreendedno as noções teóricas essenciaes e a pratica das partidas simples e dobradas, inclusive contas correntes	Geographia do Brasil
	Pedagogia theorica, compreendendo historia da pedagogia e organiação escolar.	Pedagogia, compreendendo a methodology, educação moral, physica e intellectual e legislação do ensino.
	Historia sagrada	Noções de sciencias natu- raes e chimica agrícola
	Instrução moral, religiosa e cívica	
	Elementos de direito constitucional e econômica política	
	Francez	

Fonte: MINAS GERAIS, 1916b, p. 201 e 202.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 34

Matérias e Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1892)

Matérias do Ensino Normal		Cadeiras do Ensino Normal
Portuguez	Instrucção moral e cívica	Portuguez e Litteratura nacional
Noções de Litteratura nacional	Desenho geométrico, topographico, de ornato, de paisagem e de figura	Francez
Francez	Calligraphia	Geometria e agrimensura
Geographia geral e do Brazil	Musica	Arithmetica e algebra elementar
Historia do Brazil	Gymnastica	Geographia geral e do Brazil e cosmographia
Noções de cosmographia	Trabalhos de agulha	Historia geral, do Brazil e Noções de economia política e social
Mathematicas elementares	Noções de economia domestica (para as alumnas)	Sciencias physicas e naturaes e agronomia
Sciencias physicas e naturaes, de physiologia, de hygiene e de hygiene escolar, de agricultura, de agrimensura e de economia política	Lições de cousas	Pedagogia, Instrucção moral e cívica e Legislação do ensino primario
Pedagogia	Legislação do ensino primario	Desenho e Calligraphia
		Musica e canto
		Gymnastica
		Pratica de ensino nas escolas annexas

Fonte: MINAS GERAIS, 1893, p. 68.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 35

Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1892)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Musica e canto	Musica e canto	Musica e canto	Musica e canto
Arithmetica	Arithmetica	Geographia	Historia
Calligraphia	Calligraphia	Francez	Pedagogia
Geographia	Geographia	Geometria	Instrucção moral e cívica
	Francez	Álgebra	Sciencias physicas e naturaes
	Geometria	Historia	Litteratura brasileira
	Pedagogia	Pedagogia	Agrimensura
	Instrucção moral e cívica	Instrucção moral e cívica	
	Sciencias physicas e Naturaes	Sciencias physicas e naturaes	

Fonte: MINAS GERAIS, 1893, p. 68.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 36
Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas (1906)

Matérias	Número de aulas			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua nacional	2	2	2	2
Francez	3	3	1	-
Arithmetica elementar	2	3	-	-
Geographia	2	1	2	-
Desenho linear	1	1	1	1
Trabalhos de agulha	2	2	-	-
Física	-	2	-	-
Geometria plana	-	-	2	2
História do Brasil	-	-	2	-
Química inorgânica	-	-	2	-
Pedagogia	-	-	3	2
Botânica	-	-	-	3
Zoologia	-	-	-	3
História do Estado de Minas	-	-	-	1

Fonte: MINAS GERAIS, 1906a, p. 32.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 37
Distribuição das cadeiras e matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do Estado de Minas (1906)

Cadeiras	Matérias		
	1º ano	2º ano	3º ano
Portuguez e francez	Portuguez	Portuguez	Noções gerais
Arithmetica, geometria e	Arithmetica	Francez	de physica
escripturação mercantil	Desenho	Geometria	Chimica
Geographia historia, educação	Musica	Geographia	Historia natural
moral e cívica	Trabalhos de agulha	Historia	e hygiene
Noções gerais de physica,		Educação	Arithmetica commercial
chimica,		Moral e Cívica	Esctipuração mercantil
historia natural e hygiene		Musica	Musica
Musica		Desenho	Desenho
Desenho		Trabalhos de agulha	Trabalhos de agulha

Fonte: MINAS GERAIS, 1906b, p. 172.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 38

Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1910)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Francez
Arithmetica	Arithmetica	Francez	Historia da educa-
Physica	Geometria e desenho	Geometria e desenho linear	ção moral e cívica
Chimica	linear	Physica	Arithmetica co-
Historia natural e	Geographia	Chimica	mmercial e
Hygiene	Physica	Historia natural e Hygiene	Esripturação mer-
Desenho	Chimica	Geographia	cantil
Caligrafia	Historia natural e Hy-	Historia da educação moral	Prática profissional
Musica	giene	e cívica	de todas as cadeiras
Costura e trabalhos	Musica	Desenho	
manuais	Desenho	Caligrafia	
Gymnastica	Caligrafia	Costura e trabalhos manuais	
	Costura e trabalhos	Ginástica	
	manuais	Música	
	Gymnastica		

Fonte: MINAS GERAIS, 1910, p. 152-154.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 39

Distribuição das matérias do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1911)

Matérias	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez.....	4	2	2	-
Francez.....			Aulas diárias	Aulas diárias
Arithmetica.....	3	3	-	
Arithmetica comercial e escripturação mercantil.....	-	-	-	2
Geometria e desenho linear.....	-	Aulas diárias	Aulas diárias	-
Geographia.....	-	Aulas diárias	Aulas diárias	-
Historia e educação moral e cívica	-	-	Aulas diárias	3
Physica.....	1	-	Aulas diárias	-
Chimica.....	-	2	Aulas diárias	-
Historia natural e hygiene.....	-	-	Aulas diárias	-
Musica.....	4	3	1	-
Desenho e caligraphia.....	4	3	1	-
Costura.....	4	3	1	-
Trabalhos manuais.....	4	3	1	-
Prática profissional de todas as cadeiras (com exceção do francez)..	-	-	-	2
Gymnastica.....	4	3	1	-

Fonte: MINAS GERAIS, 1911, p. 72-73.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 40
Distribuição das matérias nas Escolas Normais Regionais do Estado de Minas Gerais (1912)

Matérias	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Matérias	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez.....	3	2	2	2	Musica e canto.....	-	3	-	-
Francez.....	2	2	2	-	Desenho.....	2	2	1	-
Arithmetica.....	3	2	-	-	Caligrafia.....	1	1	-	-
Geometria.....	-	-	3	2	Costura para alunas.....	2	1	-	-
Geographia geral.....	2	2	-	-	Costura.....	-	-	1	-
Chorographia do Brasil.....	-	1	2	-	Trabalhos manuais para alunas...	-	1	1	-
Historia geral.....	-	-	3	-	Trabalhos manuais para alunos...	2	2	1	-
Historia do Brasil.....	-	-	-	3	Economia doméstica para alunas	-	1	-	-
Elementos de physica.....	-	-	2	2	Exercícios militares para alunos.	-	1	-	-
Elementos de chimica.....	-	-	-	-	Metodologia.....	-	-	2	-
Elementos de historia natural...	-	-	-	3	Pedagogia.....	-	-	-	2
Elementos de hygiene.....	-	-	-	1	Instrução moral e cívica.....	-	-	-	2
Noções de cosmographia.....	-	-	-	1	Prática no pedagogium.....	-	-	-	2
Musica.....	2	-	1	-	Gymnastica.....	2	2	-	-

Fonte: MINAS GERAIS, 1912, p. 836-837.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 41
Distribuição das cadeiras do Curso Normal da Escola Normal da Capital (1914)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Francez
Arithmética	Arithmética, geometria e	Francez	Arithmética
Physica e chimica	desenho linear	Geometria e desenho	Geometria e desenho linear
Musica	Geographia	linear	Geographia
Desenho	Physica e chimica	Geographia	Physica e chimica
Costura	Musica	Physica e chimica	Historia do Brazil – educação
Trabalhos manuaes	Desenho	Historia geral	cívica e moral
Gymnastica	Costura	Musica	Musica
	Trabalhos manuaes	Desenho	Desenho
	Gymnastica	Costura	Costura
		Trabalhos manuaes	Trabalhos manuaes
		Gymnastica	

Fonte: MINAS GERAIS, 1914, p. 79-119.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 42
Distribuição das Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1916)

Matérias	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Prática profissional
Portuguez.....	3	3	2	-	2
Arithmetica e escripturação mercantil.....	3	3	2	-	2
Geographia geral e Chorographia do Brazil.....	3	3	2	-	2
Musica.....	4	3	-	-	1
Desenho e Calligraphia.....	4	3	-	-	1
Costura e trabalhos de agulha.....	4	3	-	-	1
Trabalhos manuaes.....	4	3	-	-	1
Gymnastica.....	2	2	2	1	1
Geometria e desenho linear.....	-	4	4	-	1
Noções de historia natural.....	-	-	4	2	1
Noções de physica e chimica.....	-	-	4	2	1
Historia geral e do Brasil e educação moral e cívica.	-	-	4	2	1
Francez	-	-	5	3	-
Pedagogia e hygiene.....	-	-	-	2	5

Fonte: MINAS GERAIS, 1916, p. 214.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 43
Cadeiras do Curso Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925)

Curso fundamental (2 anos)	Curso normal (4anos)
Portuguez	Portuguez (grammatica expositiva histórica e noções de literatura nacional)
Arithmetica pratica	Portuguez (grammatica)
Rudimentos de francez	Francez
Rudimentos de geographia geral	Arithmetica e noções de álgebra
Elementos de chorographia e historia do Brasil	Chorographia do Brasil e geographia
Desenho	Geometria e desenho linear
Calligraphia	Historia do Brasil, educação cívica e noções de historia universal
Trabalhos manuaes	Physica, chimica e historia natural
Canto coral	Pedagogia, psychologia infantil e hygiene
Educação physica	Musica e canto coral
	Desenho figurado e calligraphia
	Costura e trabalhos manuaes
	Educação physica

Fonte: MINAS GERAIS, 1926a, p. 168 e 171.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 44
Distribuição das matérias do Curso Fundamental do Ensino Normal nas Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925)

1º ano	2º ano
Portuguez	Portuguez
Francez	Francez
Arithmetica	Arithmetica
Geographia	Chorographia do Brasil
Historia do Brasil	Historia do Brasil
Desenho	Desenho
Calligraphia	Calligraphia
Trabalhos	Trabalhos Manuaes Gymnastica
Manuaes	Canto Coral
Gymnastica	
Canto coral	

Fonte: MINAS GERAIS, 1926b, p. 223-243.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 45
Distribuição das matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do Estado de Minas Gerais (1925)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez	Portuguez	Grammática histórica	Noções de litteratura nacional
Francez	Francez	Arithmetica	Historia do Brasil e educação cívica
Arithmetica	Arithmetica	Álgebra	Physica
Chorographia do Brasil	Chorographia do Brasil	Geometria e desenho linear	Chimica
Musica e canto coral	Musica e canto coral	Geographia	Historia natural
Desenho	Desenho	Historia universal	Hygiene
Calligraphia	Calligraphia	Physica	Methodologia
Educação physica	Costura e trabalhos manuaes	Chimica	Canto coral
Costura e trabalhos manuaes	Educação physica	Historia natural	
		Pedagogia e psychologia infantil	
		Canto coral	

Fonte: MINAS GERAIS, 1926b, p. 243-315.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 46

Distribuição das Matérias do Curso Normal do primeiro grau das Escolas Normais de Minas Gerais (1928)

1º ano	2º ano	3º ano
Portuguez	Portuguez	Historia do Brasil e educação cívica
Arithmetica	Noções de geometria	Methodologia
Geographia	Antropogeografia	Noções de psychologia infantil e Higiene escolar
Desenho	Chorographia do Brasil	Pratica profissional
Trabalhos manuais e modelagem	Noções de sciencias naturais	
Musica e canto coral	Desenho	
Educação physica	Trabalhos manuaes e modelagem	
	Musica e canto coral	
	Educação physica	

Fonte: MINAS GERAIS, 1929a, p. 82-85.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 47

Distribuição das Matérias do Curso Normal do segundo grau das Escolas Normais de Minas Gerais (1928)

Curso de Adaptação	Curso Preparatório	Curso de Aplicação
Portuguez	Portuguez	Psychologia educacional
Francez	Francez	Biologia e Higiene
Arithmetica	Arithmetica	Methodologia
Geographia	Geographia e	História da civilização – em particular história dos
Noções de historia do Brasil e educação cívica	Chorographia do Brasil	metodos e processos de educação
Geographia	Geometria e desenho linear	Pratica profissional
Noções de sciencias naturais	Desenho figurado	
Desenho	Historia do Brasil e educação cívica	
Educação physica	Physica e chimica	
Canto	Historia natural	
	Trabalhos manuais e modelagem	
	Musica e canto coral	
	Educação physica	

Fonte: MINAS GERAIS, 1929a, p. 85.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 48

Distribuição das matérias do Ensino Normal das Escolas Normais do segundo grau do Estado de Minas Gerais (1928)

Curso de Adaptação		Curso Preparatório			Curso de Aplicação	
1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez	Biologia e	Biologia e
Francez	Francez	Francez	Francez	Francez	higiene	higiene (Hi-
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	História	(Biologia)	giene escolar,
Geographia	Geographia	Geographia	Geographia	do Brasil	História da	noções de
Noções de	Noções de	Desenho	Chorographia	Physica e	civilização	puericultura)
sciencias	sciencias	Trabalhos	do Brasil	chimica	Psycholo-	História da
naturais	naturais	manuais e	Desenho	Historia	gia educa-	educação
Desenho	Desenho	modelagem	Trabalhos	natural	cional	Psychologia
Educação	Educação	Musica e	manuais e	Desenho	Methodo-	educacional
physica	physica	canto coral	modelagem	Educação	logia	Methodologia
Canto	Canto	Educação	Musica e	physica		
		physica	Canto coral			
			Educação			
			physica			

Fonte: MINAS GERAIS, 1929b, p. 220-312.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 49

Distribuição das cadeiras do Ensino Normal de primeiro grau do Estado de Minas Gerais (1929)

Cadeiras
Portuguez e francez
Arithmetica e geometria
Geographia e historia do Brasil e educação civica
Sciencias naturais e psychologia infantil
Methodologia
Musica e gymnastica

Fonte: MINAS GERAIS, 1930a.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 50
Cadeiras e materias do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1930)

Ensino Normal de primeiro grau	Ensino Normal do segundo grau		
	Curso de adaptação	Curso preparatório	Curso de aplicação
3 anos	2 anos	3 anos	2 anos
Portuguez e francez Arithmetica e geometria Geographia historia do Brasil e educação cívica Sciencias naturaes, psychologia infantil e hygiene escolar Desenho, trabalhos manuais e modelagem Methodologia Musica e educação physica	Portuguez e francez Arithmetica e noções de sciencias naturaes Geographia, historia do Brasil e educação cívica Desenho e trabalhos manuais e modelagem	Portuguez Francez Arithmetica Geographia e chorographia do Brasil Geometria e desenho linear desenho figurado Historia do brasil e educação cívica Physica e chimica Historia natural Trabalhos manuais e modelagem musica e canto coral Educação physica	Psychologia educacional Biologia e hygiene Methodologia Historia de civilização, particularmente historia dos methodos e processos de educação Prática profissional

Fonte: MINAS GERAIS, 1930b, p. 233-236.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 51
Distribuição das matérias do Ensino Normal do primeiro grau do Estado de Minas Gerais (1930)

1º ano	2º ano	3º ano
Portuguez Francez Arithmetica Geographia Desenho Trabalhos manuais e modelagem Musica e canto coral Educação physica	Portuguez Francez Arithmetica Noções de geometria Geografia e chorographia do Brasil Noções de sciencias naturais Desenho Trabalhos manuais e modelagem Musica e canto coral Educação physica	Portuguez Francez Historia do Brasil e educação cívica Methodologia Noções psychologia infantil e hygiene escolar Pratica profissional

Fonte: MINAS GERAIS, 1930b, p. 236.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 52

Cadeiras e materias do Ensino Normal do segundo grau do Estado de Minas Gerais (1930)

Curso de adaptação	Curso preparatório			Curso de aplicação
1º ano e 2º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano e 2º ano
Portuguez	Portuguez	Portuguez	Portuguez	Psychologia educa-
Francez	Francez	Francez	Francez	cional
Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Historia	Biologia e hygiene
Historia do Brasil e	Geographia	Geografia	do Brasil	Methodologia
educação cívica	Desenho	Chorographia do	Physica e	Historia de civiliza-
Geographia	Trabalhos manu-	Brasil	chimica	ção, particularmente
Noções de sciencias naturaes	ais e modelagem	Desenho	Historia	historia dos me-
Desenho	Musica e canto	Trabalhos manuais	natural	thodos e processos
Educação physica	coral	e modelagem	Desenho	de educação
Musica e canto coral	Educação phy-	Musica e canto	Educação	Prática profissional
Trabalhos manuais e	sica	coral	physica	
modelagem		Educação physica		

Fonte: MINAS GERAIS, 1930b, p. 233-235.

Nota: Dados trabalhados pela autora. Na elaboração do quadro, manteve-se a grafia original dos referidos documentos usados como fonte.

QUADRO 53

Distribuição das cadeiras dos cursos ministrados no Instituto de Educação de Minas Gerais (1946)

Curso ginásial	Curso de formação de professores primários	Curso de administração escolar	Curso de especialização
Português	Português	Psicologia	Educação primária
Latim	Matemática	Metodologia da língua pátria	Didática do curso complementar
Francês	Física e química	Metodologia da aritmética	Didática do desenho e artes aplicadas
Inglês	Anatomia e fisiologia humanas	Metodologia da geografia e história	Didática de música e canto
História geral	Biologia educacional	Metodologia da ciências naturais	
História do Brasil	Psicologia educacional	Desenho e artes aplicadas	
Matemática	Sociologia educacional	Organização escolar	
Ciências	Higiene, puericultura e educação sanitária	Filosofia da educação	
Trabalhos manuais	Metodologia do ensino primário	Estatística	
Economia doméstica	História e filosofia da educação	Educação física, recreação e jogos	
Desenho	Desenho e artes aplicadas		
Educação física	Música e canto		
Canto	Educação física, recreação e jogos		
Geografia geral			
Geografia do Brasil			

Fonte: MINAS GERAIS, 1954a, p. 77.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 54
Disciplinas do primeiro ciclo do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1946)

Curso de regentes do ensino primário			
1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
História geral	Geografia do Brasil	História geral	Noções de higiene
Ciências naturais	Ciências naturais	Noções de anatomia e fisiologia humana	Psicologia e pedagogia
Desenho e caligrafia	Desenho e caligrafia	Desenho	Didática e prática do ensino
Canto orfeônico	Canto orfeônico	Canto orfeônico	Desenho
Trabalhos manuais e economia doméstica	Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	Canto orfeônico
Educação física	Educação física	Educação física, recreação e jogos	Educação física, recreação e jogos

Fonte: MINAS GERAIS, 1954b, p. 301.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

QUADRO 55
Disciplinas do segundo ciclo do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais (1946)

Curso de formação de professores primários		
1ª série	2ª série	3ª série
Português	Biologia educacional	Psicologia educacional
Matemática	Psicologia educacional	Sociologia educacional
Física e química	Higiene e educação sanitária	História e filosofia da educação
Anatomia e fisiologia humana	Metodologia do ensino primário	Higiene e puericultura
Música e canto	Desenho e artes aplicadas	Metodologia do ensino primário
Desenho e artes aplicadas	Música e canto	Desenho e artes aplicadas
Educação física, recreação e jogos	Prática do ensino	Música e canto
	Educação física, recreação e jogos	Prática do ensino
		Educação física, recreação e jogos

Fonte: MINAS GERAIS, 1954b, p. 300-301, grifo nosso.

Nota: Dados trabalhados pela autora.