

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rafaela Rech

**(BIO)POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EUGENIA NOS TEMPOS DO
MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA**

Santa Cruz do Sul

2017

Rafaela Rech

**(BIO)POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EUGENIA NOS TEMPOS DO
MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2017

R296b Rech, Rafaela

(Bio)políticas educacionais e eugenia nos tempos do ministro Gustavo Capanema / Rafaela Rech. – 2017.

114 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação. 2. Biopolítica. 3. Educação - História. I. Silva, Mozart Linhares da. II. Título.

CDD: 370.1

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Rafaela Rech

**(BIO)POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EUGENIA NOS TEMPOS DO
MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Dr. Mozart Linhares da Silva

Professor Orientador – UNISC

Dr. Betina Hillesheim

Professora Examinadora – UNISC

Dr. Jorge Luiz da Cunha

Professor Examinador – UFSM

Santa Cruz do Sul

2017

Dedico este trabalho aos meus pais, ao Vitor, ao Lucas e ao Gabriel pelos momentos de alegria.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Mozart Linhares da Silva, por seu estímulo, correções e paciência nos momentos de cansaço e dificuldades. Agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio e compreensão durante estes 24 meses de estudo e dedicação à vida acadêmica. Agradeço aos professores Claudio, Betina e Camilo pelas problematizações a respeito da educação. Agradeço à Andreza e Marisa pela ajuda com correções e sugestões na dissertação.

Agradeço, especialmente, aos meus colegas da turma 2015: Andréia, Carina, Fernanda, Marcelo e Patrícia, pelo companheirismo, pelas discussões, pelos grupos de estudos e pela amizade construída no período do Mestrado.

Agradeço ainda aos meus colegas de trabalho e às direções das escolas em que trabalhei nos anos de 2015 e 2016: Colégio Ulbra Concórdia (Candelária), EEEM Cristo Rei (Passa Sete), Colégio Mauá e EEEB Estado de Goiás (Santa Cruz do Sul).

REVOLTA DOS DÂNDIS (Humberto Gessinger)

Entre um rosto e um retrato

O real e o abstrato

Entre a loucura e a lucidez

Entre o uniforme e a nudez

Entre o fim do mundo e o fim do mês

Entre a verdade e o rock inglês

Entre os outros e vocês

Eu me sinto um estrangeiro

Passageiro de algum trem

Que não passa por aqui

Que não passa de ilusão

Entre mortos e feridos

Entre gritos e gemidos

A mentira e a verdade

A solidão e a cidade

Entre um copo e outro da mesma bebida

Entre tantos corpos

Com a mesma ferida

Entre americanos e soviéticos

Gregos e troianos

Entra ano e sai ano

Sempre os mesmos planos

Entre a minha boca e a tua

Há tanto tempo, há tantos planos

Mas eu nunca sei para onde vamos

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Produção de Sujeitos”, na área de concentração “Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. A partir das teorizações de Michel Foucault sobre governamentalidade biopolítica, buscou-se analisar a educação como um mecanismo para a constituição da nação e do corpo-espécie da população. Assim, a educação pode ser problematizada como dispositivo, como uma “dobradiça”, que une o indivíduo à população e possibilita que esta seja compreendida como relevante para a construção de estratégias biopolíticas durante a Era Vargas, especificamente durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação entre os anos de 1934 e 1945. Para tanto, a dissertação desdobra-se em três capítulos. No primeiro capítulo, é analisado o contexto histórico brasileiro do fim do século XIX e início do século XX, momento em que a busca da constituição do ideal de uma população se faz presente nos discursos dos intelectuais, cientistas e estadistas pautados nas teses do racismo científico. No segundo capítulo, são problematizadas as discussões sobre as propostas e posterior inserção de uma educação eugênica no Brasil na década de 1920, em que se pretende chamar a atenção para a importância que a educação assume no período. Por fim, o terceiro capítulo é dedicado às análises e problematizações das estratégias de governamentalidade biopolítica no Ministério da Educação e Saúde Pública durante os anos de 1934 e 1945. Na dissertação, são utilizadas fontes como publicações de periódicos e de congressos como *Boletim de Eugenia*, *Atas do Congresso de Eugenia*, *Revista de Educação Physica* e *Anais da Constituinte de 1934* com o intuito de dar subsídio à pesquisa e problematizar estratégias biopolíticas na primeira metade do século XX. Foi no contexto do Ministério Capanema que a racionalidade biopolítica se constituiu como estratégia de governamentalidade, tendo a educação como um elemento que, articulado a uma narrativa sobre a nação, regulou o modo de vida da população, atuando diretamente sobre as atividades e disciplina dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Biopolítica. Educação. Ministério Capanema. Eugenia. Nação.

ABSTRACT

This paper was developed in the research line “Education, Culture and Subject’s Production”, on the “Education” field, of Santa Cruz do Sul University – UNISC, Master and Doctorate – Education post-graduation program. From Michel Foucault’s theorizations on biopolitics governmentality, I aim to analyze education as a mechanism to nation and population body-species constitution. So, education can be discussed as a tool, like a hinge that puts together individual and population and enables this to be understood as relevant to the construction of biopolitical strategies during the Vargas Era, specifically during the government of Gustavo Capanema at the Education Ministry concerning the years between 1934 and 1945. Thus, this paper unfolds into three chapters. In the first chapter, the Brazilian historical context of the late nineteenth and early twentieth centuries is analyzed, when the search for the ideal constitution of a population is present in the speeches of intellectuals, scientists and statesmen guided by scientific racism thesis. In the second chapter, the discussions about the proposals and the subsequent insertion of an eugenic education in Brazil in the 1920s are problematized when I intend to highlight the importance that education has at the time. At last, the third chapter is dedicated to the analyses and questioning of the strategies of biopolitics governmentality at the Public Health and Education Ministry during the years of 1934 and 1945. In this paper, I use sources as the publications of the journal *Boletim de Eugenia*, the minutes of the Eugenics Congress, the magazine *Physical Education* and records of 1934 constituent to provide assistance to this research and to question the biopolitical strategies at the first half of the twentieth century. It was during Capanema Ministry period that biopolitical rationality was constituted as a governmentality strategy, having education as an element that connected to a narrative of nation has regulated the population way of life acting directly on the individuals’ activities and behaviors.

KEY-WORDS: Biopolitics. Education. Capanema Ministry. Eugenics. Nation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Diagrama sobre a constituição racial da população brasileira, que apresenta as projeções de Batista de Lacerda. | 40 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 “Quem será o homem brasileiro?” | 14 |
| 2.1 Raça, Estado-Nação e Eugenia | 15 |
| 2.2 Raça e Nação no Brasil..... | 23 |
| 2.2.1 Discursos que atravessam os intelectuais brasileiros | 28 |
| 2.3 Eugenia e Higiene no Brasil | 33 |
| 3 “A educação eugênica é imprescindível para o progresso biológico, moral e social dos homens” | 43 |
| 3.1 Uma educação para a nação: reformas educacionais na década de 1920 | 44 |
| 3.2 Entre Eugenia e Educação nos anos 1920: as propostas de Renato Kehl | 55 |
| 3.3 Eugenia, Educação e Nação no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia – 1929 | 63 |
| 4 “O sr. Gustavo Capanema tem realmente qualidade para ser um ótimo Ministro da Educação. E só não o será se a política o absorver” | 70 |
| 4.1 O Ministério da Educação e Saúde Pública: uma breve apresentação | 71 |
| 4.2 Educação, Sentimento e Consciência Patriótica no Ministério Capanema | 76 |
| 4.3 Educação Física, Intelectual, Moral e Cívica..... | 86 |
| 4.4 Reforma Capanema – As Leis Orgânicas | 92 |
| 5 CONCLUSÃO | 101 |
| REFERÊNCIAS | 105 |

1 INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema ‘história da educação e narrativas identitárias’ iniciou durante a graduação em História na Universidade de Santa Cruz do Sul quando da elaboração de um Trabalho de Conclusão (TC) no ano de 2012. Naquele momento, foi realizada uma pesquisa com o seguinte tema: *Políticas educacionais, movimentos antirracismo e “identidade nacional”*. O objetivo da pesquisa foi analisar as implicações curriculares propostas pela Lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares/04 na produção de livros didáticos distribuídos às escolas brasileiras pelo MEC, problematizando a concepção de história presente nesse material, bem como a construção de novas narrativas identitárias sobre a nacionalidade brasileira. Na época, analisei seis coleções de livros distribuídos entre os anos de 2008 e 2010 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de outros dois livros didáticos destinados especificamente à temática da História e Cultura Afro-Brasileira¹ e dois livros paradidáticos².

Em 2015, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação também na UNISC, optei pela Linha de Pesquisa *Educação, Cultura e Produção de Sujeitos*, que tem como ementa “estudos sobre a cultura e produção de sujeitos, a partir de problematizações referentes à identidade-diferença, relações de saber-poder e estratégias biopolíticas no campo da educação”³. Com isso, desde o início de 2015, participei do Grupo de Estudos Biopolítica e Educação no Brasil, orientado pelo professor Dr. Mozart Linhares da Silva. Nesse grupo, estudamos textos clássicos de Michel Foucault, como *Vigiar e Punir* e *Segurança, Território e População*, além de textos de comentadores de Foucault e que pesquisam sobre educação, como Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sylvio Gadelha, Alexandre Duarte, entre outros. A partir destes encontros e leituras semanais e sob a orientação do professor Mozart, aos poucos defini meu tema de pesquisa para a dissertação.

¹ Os livros didáticos específicos analisados foram: *Sociedade em construção: História e cultura afro-brasileira*, de autoria de J.A. Tiradentes e Denise Rampazzo da Silva, Gráfica e Editora Direção, de São Paulo, ano 2008; e, *O Jogo da História: de corpo na América e de alma na África*, 6ª série, de Flavio Campos, Lidia Aguilar, Regina Claro e Renan Garcia Miranda, Editora Moderna de São Paulo, ano 2002.

² Os livros paradidáticos analisados forma: Almanaque Histórico *João Cândido: a luta pelos direitos humanos*, editado em 2008 com o apoio do Governo Federal, através de empresas estatais como a Fundação Banco do Brasil e a Petrobras; *História e cultura afro-brasileira*, cuja autora é Regiane Augusto de Mattos.

³ Texto disponível em: <http://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa>

O intuito desta pesquisa é a problematização da educação como estratégia de governamentalidade biopolítica durante a Era Vargas, especialmente durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde entre os anos de 1934 e 1945. Momento em que foram reestruturadas as narrativas identitárias a partir do movimento eugenista, momento também que foram efetivadas políticas educacionais que traziam em seu bojo os discursos de intelectuais, cientistas e estadistas daquele período.

Os caminhos percorridos por essa pesquisa foram definidos a partir da minha aproximação com a história e o desejo de compreender a construção de políticas públicas de educação que tem como preocupação a gestão da população e a constituição de um modo de vida dos indivíduos. Assim, ao aproximar os caminhos de pesquisa em história e em educação foi possível investigar a construção de políticas públicas e de uma narrativa identitária nacional nos anos 1930-40.

A presente dissertação tem como objetivo analisar as estratégias de governamentalidade biopolítica do Estado brasileiro durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação entre os anos de 1934 e 1945, durante a Era Vargas. Nesse contexto, busco compreender a educação como estratégia de governamentalidade biopolítica, visto que esta é tida como “redentora da nação” no período pesquisado.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Quem será o homem brasileiro?”, tem como objetivo problematizar e analisar o contexto histórico do fim do século XIX e início do século XX a partir das discussões de intelectuais, estadistas e cientistas sobre o devir do homem brasileiro. Tomo como acontecimento problematizador do capítulo a ideia de Capanema de encomendar uma estátua que representasse o estereótipo do homem brasileiro para ser colocada na entrada do prédio do Ministério da Educação e Saúde, prédio que estava em construção na década de 1930. Para que o objetivo seja alcançado, as problematizações acontecem a partir do século XIX, em que compreendo que a busca da constituição do ideal de uma população se faz presente nos discursos dos intelectuais, naquele momento, pautadas nas análises biológicas dos seres humanos, o que torna o Brasil um contexto de pesquisa interessante no período pós-abolição, momento em que a redefinição da nação se tornou um problema a ser resolvido.

O segundo capítulo tem como título “a educação eugênica é imprescindível para o progresso biológico, moral e social dos homens”, frase escrita por Renato Kehl nas páginas do *Boletim de Eugenia*, no início da década de 1930. Nesse capítulo, o objetivo é problematizar as discussões sobre as propostas e concretizações de uma educação eugênica no Brasil na década de 1920 e início de 1930. Para isso, são utilizadas como fontes e referências de pesquisa as reformas educacionais dos anos 1920 no Brasil, bem como as publicações do periódico *Boletim de Eugenia* (publicado entre 1929 e 1933, sob a coordenação de Renato Kehl) e as Atas do Congresso de Eugenia, realizado em 1929, de modo a articulá-las à criação de políticas educacionais que regularam o modo de vida da população naquele período.

O terceiro e último capítulo é intitulado com a citação de uma notícia sobre o anúncio da escolha de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde, no jornal *A Nação*: “O sr. Gustavo Capanema tem realmente qualidades para ser um ótimo ministro da Educação. E só não o será se a política o absorver”, e tem o objetivo de discutir as estratégias biopolíticas do Ministério Capanema, entre 1934 e 1945, que se fazem presentes nas legislações educacionais e intentam diretamente sobre a constituição do corpo-espécie da população e do ideal de nação.

2 “Quem será o homem brasileiro?”

Para as nações modernas não há problema tão importante quanto o da população. Tudo depende da gente; do número e da qualidade. Riqueza natural é água parada que não move moinhos. Nesse terreno, o trabalho vale muito mais do que o capital. E o trabalho é o homem. Só ele, pela inteligência ou pelos músculos, empresta valor às coisas. Os brasileiros devem pensar bem nisso, antes de entoar os louvores habituais às maravilhas da terra de que são donos. (Edgar Roquette Pinto, 1982, p. 1).

O título deste capítulo faz referência a uma das perguntas feitas em 1938 por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública, aos intelectuais nacionalistas para definir quem seria o homem brasileiro. Capanema desejava encomendar uma estátua que representasse o estereótipo do homem brasileiro para ser exposta na entrada do prédio do Ministério da Educação e Saúde, que estava em construção na década de 1930. Considerado o “Ministério do Homem”, a pasta, que além de aperfeiçoar, preparar e compor o homem brasileiro, afirmaria o futuro do Brasil e a influência do Estado na sua moldagem, por isso, uma tentativa de definição deste homem se tornara estratégica para que a construção do prédio e a exposição da estátua se completassem em um projeto de definição da nação.

O escultor Celso Antônio foi contratado para a projeção da estátua, mas divergências quanto à representação do homem brasileiro levaram a um impasse que impediu a sua construção. No momento da história em que se discutia o Brasil a partir do que DaMatta chamou de “fábula das três raças”⁴, a definição do homem brasileiro tornava-se um empecilho, pois, para a maioria dos intelectuais, a aposta era em um futuro branco para a nação e a conquista desta brancura tão sonhada, relacionada à europeidade e vinculada à eugenia e higienia, cabia ao Ministro Gustavo Capanema.

A construção do novo prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública, no decorrer dos anos 30, ficaria a cargo dos grandes arquitetos da época, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Charles Le Corbusier, arquiteto francês de renome internacional.

Para Capanema, o prédio do MES era a prova de que o Brasil estava encontrando sua identidade, definindo-se como nação do futuro – não mais

⁴ DAMATTA, Roberto. Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro, Rocco. 1987

uma nação fraca que imitava as fortes. Ao contrário, seriam agora os estrangeiros que imitariam o Brasil. (DÁVILA, 2006, p. 48).

Para tanto, tomo a discussão sobre a construção da estátua que representaria o homem brasileiro como problemática para pensar a constituição da nação e, conseqüentemente, da população nesta primeira seção. Este capítulo tem como objetivo problematizar e analisar o contexto histórico brasileiro do fim do século XIX e início do século XX, a partir do problema da definição do homem brasileiro na década de 1930, exposto anteriormente. Entendo que é a partir do século XIX que a busca da constituição do ideal de uma população se faz presente nos discursos dos intelectuais, naquele momento, pautadas nas análises biológicas.

Dávila (2006, p. 52) colabora com essa problematização ao afirmar que “[...] o Brasil foi uma nação seduzida pela ideia de que a ciência pode ser o árbitro final das relações sociais”. Nesse sentido, ao pretender analisar e discutir as estratégias políticas por parte do Estado de constituição do corpo-espécie da população, entendido como o conjunto da população, como o “corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos” (FOUCAULT, 2014, p. 150) nas primeiras décadas do século XX, problematizo a relevância que os saberes eugênicos e higiênicos adquirem naquele contexto para o aperfeiçoamento e moldagem dos indivíduos.

O Brasil torna-se um contexto de pesquisa interessante no cenário pós-abolição, quando a constituição da população e, conseqüentemente, a redefinição da nação tornam-se problemas a serem resolvidos. Para isso, as teses do racismo científico, que estavam na base da construção da própria ideia de Estado-nação, serão traduzidas no país ao tomar a mestiçagem, que aos olhos de intelectuais europeus e estadunidenses era um problema civilizatório, em suas constantes discussões.

Neste primeiro capítulo trago como eixo de análise para a constituição do homem brasileiro, as discussões sobre o Jeca Tatu, personagem da literatura de Monteiro Lobato, as interpretações do Brasil pelos viajantes europeus como Conde de Goubineau e Louiz Agassiz, e ainda, o olhar de João Batista de Lacerda, representante brasileiro no Congresso Universal das Raças.

2.1 Raça, Estado-Nação e Eugenia

Na primeira parte do capítulo, tenho como objetivo problematizar a raça enquanto estruturante do Estado-Nação moderno. Para isso, compreendo que o racismo foi tomado como estratégia política das nações para a construção de uma “identidade nacional” no século XIX.

De acordo com Hobsbawm (1998), o Estado-nação moderno tem como características básicas a delimitação de um território, o governo direto sobre a população e a imposição das mesmas leis e disposições sobre todo o território. Este Estado passou a exercer o poder sobre uma população territorialmente definida, considerada entidade nacional, e formando uma identidade coletiva, ou seja, os membros de um Estado formaram uma nação e constituíram um modo de vida específico.

O que acontecia antes do século XVIII nas nações europeias era o contrário, como afirma Acton (2000, p. 25) “[...] o interesse das famílias reinantes, e não o das nações, regia as fronteiras; e a administração era conduzida, em geral, sem nenhuma referência aos desejos populares”. A preocupação do soberano era manter e expandir seu território, no qual ainda não havia a preocupação com a população, não havia sentimento de pertencimento nacional, o bom soberano era aquele que estava bem situado no interior de um território e que tinha a obediência do povo. “A teoria da soberania está vinculada a uma forma de poder que se exerce muito mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos” (FOUCAULT, 2015, p. 291). Essa ideia foi deslocada a partir da Revolução Francesa, quando Estado e nação articularam-se.

A nação deixou de ser o que fora para o mundo antigo (...) e se tornou um ser moral e político. Não mais foi a criação de uma unidade geográfica ou fisiológica, mas se desenvolveu, ao longo da história, pela ação do Estado. Ela decorre do Estado, não tendo supremacia sobre ele. Um Estado pode, no correr do tempo, produzir uma nacionalidade, mas a hipótese de uma nacionalidade constituir um Estado é contrária à natureza da civilização moderna. (ACTON, 2000, p. 39).

Michel Foucault, nas aulas do curso “Segurança, Território, População”, proferidas no Collège de France no início de 1978, traz a discussão sobre a emergência da população. Cabe ressaltar que a emergência da população está associada à ideia de Estado-Nação, pois a partir do século XVIII, a população torna-se “princípio, raiz, de certo modo, do poder e da riqueza do Estado, que vai garantir que essa população trabalhará como convier, onde convier e em que convier”

(FOUCAULT, 2008, p. 90). No momento em que há o deslocamento do Estado moderno para o Estado-Nação moderno⁵, há também a emergência da população, que se torna elemento fundamental no interior do Estado e para o governo.

É relevante descrever, em relação às formas de poder e não apenas em relação ao conceito de Estado-nação, o deslocamento que ocorre da soberania àquelas formas de poder centradas na vida do indivíduo e da população, exposta por Foucault. De acordo com o autor, a soberania relacionava-se à segurança do príncipe, à segurança do poder sobre um território demarcado e não sobre sistemas contínuos e permanentes de vigilância. Desse modo, o poder soberano tem como um dos atributos fundamentais o direito de vida e de morte, o que significa dizer que o soberano pode *fazer morrer e deixar viver*. Esse direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada e sempre do lado da morte. “O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar” (FOUCAULT, 1999, p. 286).

E ao utilizar o exemplo de Maquiavel, em seu livro “O Príncipe”, quando o autor coloca como problema central de seu texto saber como fazer para que o poder soberano não fosse ameaçado, Foucault diz que Maquiavel assinala um deslocamento,

[...] o fim de uma era, em todo caso que ele culmina num momento, assinala o ápice de um momento em que o problema era, de fato, o da segurança do príncipe e do seu território. Ora, parece-me que o que vemos aparecer através dos fenômenos evidentemente muito parciais que procurei identificar era um problema bem diferente: não mais estabelecer e demarcar o território, mas deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, fazer que as coisas se mexam, se desloquem sem cessar, que as coisas vão de um ponto a outro, mas de uma maneira tal que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados. Não mais segurança do príncipe e do seu território, mas segurança da população e, por conseguinte dos que a governam. (FOUCAULT, 2008, p. 85).

Como Foucault afirma, esse deslocamento da soberania para outro tipo de poder está relacionado à compreensão do funcionamento das “coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os

⁵ O Estado-Nação moderno incorporou a ideia de Estado moderno e de Nação moderna. Habermas (1995, p. 88) define que “atualmente, todos nós vivemos em sociedades nacionais que devem suas identidades à unidade organizacional que esse Estado apresenta. Mas os Estados modernos existiam muito antes que as “nações”, no seu sentido moderno, aparecessem. Foi somente a partir do final do século XVIII que os dois componentes, o Estado moderno e a nação moderna, fundiram-se para formar o Estado-nação”.

corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (2015, p. 283). Então, no momento em que o poder é deslocado ao nível dos corpos e da população, a raça passa a favorecer o desenvolvimento do sentimento nacional, pois é na raça que se “buscará definir o campo de naturalização da cultura nacional”, assim como “a nacionalidade como “espaço” de singularidades implicou no estreitamento da relação entre a vida e a nação na conjunção do corpo-espécie da população nacional” (SILVA, 2015, p. 248).

Nesse contexto europeu do século XIX, ocorre o deslocamento da História Natural para a biologia, uma ciência da vida. Georges Cuvier (1769-1832), naturalista da primeira metade do século XIX, é apontado por Foucault (1995) como aquele que, por meio de seus estudos, assinala as condições de possibilidade da biologia. Pois é com Cuvier que a vida é tomada como raiz de toda a existência e há o aparecimento de duas técnicas neste momento também: a primeira é a anatomia comparada que, pelos estudos de Cuvier, permite a visibilidade das diferenças e o surgimento de semelhanças que teriam permanecido invisíveis. A segunda técnica é a anatomia, que permite a indicação de elementos superficiais visíveis e de outros que estariam encobertos pelo corpo. Com Cuvier é trazido à evidência que

[...] o ser clássico era sem lacuna; já a vida é sem margem nem gradação. O ser se derramava num imenso quadro; a vida isola formas que se articulam consigo mesmas. O ser se dava no espaço sempre analisável da representação; a vida se recolhe no enigma de uma força inacessível em sua essência, captável apenas nos esforços que faz, aqui e ali, para manifestar-se e manter-se. (...)o ser vivo escapa, ao menos em primeira instância, às leis gerais do ser extenso; o ser biológico regionaliza-se e autonomiza-se; a vida é, nos confins do ser, o que lhe é exterior e que, contudo, se manifesta nele. (FOUCAULT, 1995, p. 288-289).

Ao tratar o surgimento da categoria “vida” no pensamento científico do século XIX, Cuvier também aponta as evidências biológicas que correspondem ao sentido moderno do que se entende por raça (KERN, 2012, p. 30). Foucault (2005) lembra que o termo raça vai ser retomado, no século XIX, como racismo de Estado, como uma estatização do biológico, ou seja, é com o surgimento do biopoder⁶ que o racismo é introduzido nos mecanismos do Estado, aliás, como um mecanismo

⁶ Foucault (2008, p.03) define o Biopoder como: “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana”.

fundamental do Estado (Pelbart, 2011). Nas palavras de Foucault, “a assunção da vida pelo poder” (2005, p. 286).

No momento em que a vida é tomada pelo poder, Foucault lembra que há uma transformação no nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder. Assim, assinala outras duas formas de poder além da soberania que, a partir deste momento, constituem-se em poderes que são centrados essencialmente no corpo do indivíduo e que agem sobre a vida: o poder disciplinar e o biopoder. A tomada da vida pelo poder é assinalada por Foucault na Europa a partir do século XVII e que, sob a forma de poder disciplinar e de biopoder, não anulam o poder soberano, mas o completam, o perpassam.

O poder disciplinar é aquele que se preocupa com a centralização do corpo como máquina, em seu disciplinamento, sua mobilidade, seu adestramento e no crescimento de sua utilidade e docilidade, os procedimentos de poder caracterizam as disciplinas, a anátomo-política do corpo humano. Conforme Foucault (2005, p. 45), as disciplinas são “criadoras de aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento”.

Já a terceira forma de poder que Foucault assinala, forma de poder a qual interessa a essa pesquisa, desenvolve-se no século XVIII e centra-se no corpo-espécie da população como preocupação por parte do Estado. É nesse cenário que a saúde, a medicina social e as estatísticas passam a fazer parte dos cálculos e estratégias da nação.

A proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população.* (FOUCAULT, 2014, p. 150).

Como aponta Foucault (1999, p. 294), um poder que se preocupa com a regulamentação é um poder que consiste em fazer viver essa população, saneando seus males. Esse poder entendido enquanto biopolítica⁷ vai “introduzir não somente

⁷ Revel (2005, p. 26) traz uma definição de biopolítica de acordo com Michel Foucault: termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - portanto, irá ocupar-se da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas.

instituições de assistência, mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais” (FOUCAULT, 1999, p. 291). A biopolítica, ao preocupar-se com a regulação da população, toma o conceito de raça para designar as diferenças físicas e mentais dos indivíduos. Como bem lembra Silva (2015), o problema da raça, no contexto do século XIX, ressignificará as estratégias do Estado quanto à população, momento em que as diferenças raciais são apontadas como diferenças naturais dos indivíduos, contexto também em que os negros são apontados como racialmente inferiores aos brancos e incapacitados para civilização.

Schwarcz (1993, p. 48) afirma que é na segunda metade do século XIX⁸ que as análises biológicas da raça foram fortalecidas, uma vez que a “interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos (...) passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais”. Nesse sentido, a biologia é quem conferiu veracidade política ao racismo; a biologia aliou saber e poder no século XIX.

São assinaladas por Foucault duas funções do racismo: a primeira dirige-se a fragmentar, a fazer censuras no interior do contínuo biológico a que se dirige o biopoder; e a segunda tem como papel permitir uma relação positiva, quanto mais deixar morrer, mais viverá. Portanto, “a raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2005, p. 306).

O termo eugenia (*eu*: boa; *genus*: geração) foi criado pelo inglês Francis Galton (1822-1911) em 1883 “para definir um campo de conhecimento que tinha por objetivo o melhoramento racial da espécie humana” (SILVA, 2015, p. 69). A eugenia hierarquizou os seres humanos em inferiores e superiores e apoiou-se em estudos estatísticos que diziam respeito aos fenômenos hereditários. Tais estudos sustentavam que o tamanho do corpo, cor dos olhos, inteligência e até a moralidade

⁸ Os intelectuais da época dividiam-se em monogenistas e poligenistas. Em uma perspectiva mais genérica, a visão monogenista que predominou até meados do século XIX entendia que o homem teria se originado de uma fonte comum, e os poligenistas, que predominaram na segunda metade do século XIX acreditavam na existência de vários centros de criação. Apesar de existirem divergências entre monogenistas e poligenistas, no momento em que Charles Darwin (1809-1882) publica “A Origem das Espécies”, em 1859, essas divergências são amenizadas (SCHWARCZ, 1993). “A novidade estava, dessa forma, não só no fato de as duas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural”. (SCHWARCZ, 1993, p. 55).

eram herdados. Francis Galton valeu-se das ideias de Darwin⁹ e do evolucionismo para desenvolver os estudos de eugenia. Ao compreender que a raça humana estava constantemente em evolução, o cientista defendeu a ideia de que a ciência e as políticas públicas acelerariam a evolução e contribuiriam para o aperfeiçoamento humano (SILVA, 2013, p. 906). Assim, a eugenia pode ser relacionada ao desenvolvimento do Estado-Nação moderno, pois conferiu legitimidade ao discurso das diferenças dos indivíduos.

O termo foi cunhado por Galton no momento de um apogeu de transformação social e intelectual em que a vida foi cada vez mais entendida como resultado de leis biológicas. O intelectual assim definiu eugenia:¹⁰

That is, with questions bearing on what is termed in Greek, eugenes, namely, good in stock, hereditarily, endowed with noble qualities. This, and the allied words, eugeneia, etc., are equally applicable to men, brutes, and plants. We greatly want a brief word to express the science of improving stock, which is by no means confined to questions of judicious mating, but which, especially in the case of man, takes cognisance of all influences that tend in however remote a degree to give to the more suitable races or strains of blood a better chance of prevailing speedily over the less suitable than they otherwise would have had. The word eugenics would sufficiently express the idea; it is at least a neater word and are generalised one than viriculture, which I once ventured to use.¹¹

Carvalho (2015, p. 58) afirma que a proximidade da família de Galton sobre sua formação científica é que lhe tornou um “homem de ciência por excelência”, pois

⁹ O darwinismo tornou-se referência para os estudos da biologia e, conseqüentemente, das populações, originando o darwinismo social. Darwin apresentou, na *Origem das espécies*, a seleção natural como fundamento para o desenvolvimento biológico das espécies entendidas como a luta pela vida na qual os mais aptos seriam vencedores. A teoria de Darwin propôs uma hierarquia entre as espécies e suas diferenças, o que propiciou a interpretação do desenvolvimento das sociedades como processos de evolução determinados pela constituição biológico-racial, isto é, propiciou o desenvolvimento do darwinismo social. “O que não se deve negar é que o viés social somado com os avanços das ciências trazia à tona uma diferenciação humana, em que o termo “raças” ganharia um peso importante na condução do entendimento das sociedades humanas”. (CARVALHO, 2015, p. 70).

¹⁰ GALTON, Francis. “Eugenics: its definition, scope, and aims”. *Nature*. May, 26. London, 1904. Disponível em: <www.galton.org>.

GALTON, Francis. “Studies in eugenics: Restriction in Marriage”. *American Journal of Sociology*, Volume 11; Issue 1; July, 1905; 11-25. Disponível em: <www.galton.org>.

¹¹ Livre tradução da definição de eugenia de Galton: Isto é, com perguntas prudentes sobre o que é chamado em grego, Eugenes, ou seja, bons em genética, hereditariamente, dotado de qualidades nobres. Isso, e as palavras próximas, eugeneia, etc., são igualmente aplicáveis aos homens, bestas e plantas. Queremos muito uma breve palavra para expressar a ciência de melhorar a genética, que é, de modo algum, confinada às questões de acasalamento criterioso, mas que, especialmente no caso do homem, toma conhecimento de todas as influências que tendem, no entanto, a um grau para dar às raças ou estirpes de sangue uma melhor chance de prevalecer rapidamente sobre o menos adequado do que de outra forma teria mais adequadas. Eugenia seria a palavra suficiente para expressar a ideia e é, pelo menos, uma palavra mais pura e não tão generalizada como a de “viriculture”, ou cultura viril, que eu uma vez me aventurei a usar.

fez parte de uma família vinculada à ciência, em que se destacou seu parentesco com Charles Darwin, o “pai do evolucionismo”¹². Por meio das lentes do evolucionismo propiciadas pelos estudos de Darwin, Galton constituiu o “cerne da eugenia” (STEPAN, 2005, p. 30), dando importância à variedade hereditária na reprodução doméstica, à sobrevivência do mais apto na luta pela vida e à analogia entre reprodução doméstica e seleção natural.

Carvalho (2015, p. 67) lembra que “Galton enxergava o ‘outro’ através de sua lente cultural e sua bagagem interpretativa do que seria o ‘ideal humano’ para o progresso da sociedade”. Esse pensamento de Galton está relacionado ao desenvolvimento das nações no século XIX, momento em que as “concepções de Estado-Nação estavam vinculadas ao progresso e à evolução humana” (CARVALHO, 2015, p. 70). Para lembrar Carvalho, a eugenia torna-se estratégica para a constituição das nações no século XIX. A degeneração tornou-se uma metáfora no final do século XIX, que estava relacionada ao medo da decadência social. Momento de competição econômica entre as nações, o final do século XIX configurou-se como um momento de pessimismo em relação à vida moderna. Nesse contexto, Galton concluiu que “a sociedade poderia fazer com rapidez o que a natureza vinha fazendo mais lentamente: aprimorar o estoque genético humano por meio da seleção deliberada dos adequados, em detrimento dos inadequados” (STEPAN, 2005, p. 32). Para isso, era necessário conhecer o funcionamento da hereditariedade, que não estava presente quando Galton abordou a eugenia pela primeira vez, ao que cabe ressaltar que suas pesquisas científicas foram formuladas a partir dos argumentos que detinha em sua época, tornando-se um homem de seu tempo. Francis Galton acreditava que o sucesso e a habilidade resultavam de uma capacidade herdada biologicamente.

Já no início do século XX, foram criadas diversas sociedades eugênicas no mundo, como na Alemanha em 1905, na Inglaterra em 1907 e nos Estados Unidos em 1910. Essas sociedades assumiram papel relevante para a discussão e difusão da eugenia, onde os Estados Unidos se destacaram e se tornaram conhecidos por, pioneiramente, orientar as políticas racialistas de intervenção dos anormais. Mas a eugenia não ficou restrita a essas organizações, foi também incluída nas ciências

¹² Galton era primo de Darwin. Charles Darwin tornou-se conhecido pela obra “A origem das espécies”, publicada em 1859, onde explica a teoria evolucionista. A obra de Darwin influencia no desenvolvimento da teoria de Galton, como já citado.

como a antropologia, a psiquiatria e a sociologia (STEPAN, 2005). No Brasil, o saber eugênico entrou no rol dos discursos dos intelectuais no ano de 1918 quando foi fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo.

Então, como apontado por Foucault, a vida, pautada pela biologia do século XIX, torna-se importante para o poder, o que permite a introdução do racismo nos cálculos de poder do Estado-Nação moderno. No Brasil, a nação passa a ser problematizada pelos intelectuais e as discussões em torno da raça, enquanto mecanismo fundamental para a construção da nação, fizeram-se constantes, principalmente¹³, a partir da segunda metade do século XIX.

2.2 Raça e Nação no Brasil

No contexto pós-abolição, nomeadamente a partir do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a ideia de nação passa a ser problematizada pelas elites brasileiras. As discussões em torno de raça e nação fizeram-se constantemente presentes no imaginário, nos estudos e obras de intelectuais e estadistas brasileiros a partir da segunda metade do século XIX, período em que vale notar que foi marcado pela entrada do evolucionismo, positivismo e darwinismo social no país, justamente pelo fato de estar associada ao futuro da nação.

Nas décadas iniciais do século XX, não eram poucos os que continuavam a encarar a composição étnica da população como fator decisivo, que subordinava todos os demais aspectos da vida nacional e do qual dependia, inclusive, as chances futuras de qualquer país vir a integrar o concerto das nações. (DE LUCA, 1999, p. 132).

Para os intelectuais, passou a haver uma preocupação com o efeito da raça no desenvolvimento futuro do Brasil, pois para a elite, a população não-branca era um fator que impediria a formação de uma “autoimagem nacional positiva” (TELLES, 2012, p. 20), bem como seria pela raça que se buscava a “definição de um campo de naturalização da cultura nacional” (SILVA, 2015, p. 248).

Os intelectuais e cientistas brasileiros, ao tomarem a raça como fundamental para a construção nacional, ascenderam a possibilidade de construção de estratégias biopolíticas que incluem o corpo-espécie da população nos cálculos do

¹³ Usei o termo “principalmente”, pois na primeira metade do século XIX, quando o Brasil ainda era Império, já havia discussões sobre a construção da imagem do país como nação. O Imperador D. Pedro II incentivou a construção dessa imagem para o Brasil. (KERN, 2012).

Estado. Assim, o Estado intervém na vida da população por meio de suas instituições (escola, polícia, médicos) e de maneira crescente conserva registros sobre esta por meio de censos, frequência escolar ou, ainda, pelo recrutamento militar. Dessa maneira, é possível separar quem deve viver e quem tem uma vida que não mereça ser vivida. Momento em que o racismo passa a fazer parte dos mecanismos do governo, pois como aponta Foucault (2005), o racismo é o meio de introduzir o corte entre o que deve viver (Eros¹⁴) e o que deve morrer (tanatos¹⁵), uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (FOUCAULT, 2005, p. 305).

O novo corpo político do Ocidente é constituído por “corpos absolutamente matáveis” (AGAMBEN, 2014, p. 122), o que mostra que o imperativo da morte (tanatos) só é possível em um sistema de biopoder, pois além de eliminar o perigo biológico, leva ao fortalecimento da raça. A hierarquia e a qualificação de certas raças como superiores e de outras como inferiores foram maneiras de diferenciar as raças e permitiram ao poder, então, tratar as espécies justamente por suas diferenças.

O filósofo Giorgio Agamben lembra que

Se, em todo Estado moderno, existe uma linha que assinala o ponto em que a decisão sobre a vida torna-se decisão sobre a morte, e a biopolítica pode deste modo converter-se em tanatopolítica, tal linha não mais se apresenta hoje como um confim fixo a dividir duas zonas claramente distintas; ela é, ao contrário, uma linha em movimento que se desloca para zonas sempre mais amplas da vida social, nas quais o soberano entra em simbiose cada vez mais íntima não só com o jurista, mas também com o médico, com o cientista, com o perito, com o sacerdote. (AGAMBEN, 2014, p. 119).

Foucault afirma ainda que,

[...] o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite

¹⁴ Palavra de origem grega que significa “pulsão de vida”.

¹⁵ Palavra de origem grega ‘Thánatos’ que significa “personificação da morte”.

e em certas condições, não passe pelo racismo. (FOUCAULT, 2005, p. 304).

Ao problematizar o biopoder como estratégia de governo a partir do século XIX, ancorado nas análises biológico-raciais, Foucault

[...] compreendeu que a partir do momento em que a vida passou a se constituir no elemento político por excelência,[...] tal cuidado político da vida trouxe consigo a exigência contínua e crescente da morte em massa, pois é apenas no contraponto da violência depuradora que se podem garantir mais e melhores meios de sobrevivência a uma dada população (DUARTE,p.04, 2008)¹⁶.

É pela busca de uma homogeneidade racial, como já apontado anteriormente, que se constituiria o corpo-espécie da população, de modo que “[...] são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 148). O que assinalo, nesse momento, é que o biopoder tem como característica “fazer viver e deixar morrer”, ou seja, o poder político assume a tarefa de administrar a vida e de colocá-la nos cálculos do Estado. Como lembra Foucault (2014, p. 154) “[...] não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela escapa-lhes continuamente”. Os riscos biológicos, então, sofridos pela espécie podem ser maiores e mais graves que antes do desenvolvimento da biologia.

Num período em que as realizações econômicas, políticas e culturais de um país eram consideradas proporcionais ao estágio de civilização de seus habitantes, parecia óbvio vincular a pequena representatividade do Brasil em termos mundiais à ausência de uma base étnica estável, condição primeira para o progresso e modernização. (DE LUCA, 1999, p. 159-160).

À vista disso, no Brasil, no fim do século XIX, momento da abolição da escravidão, o negro e ex-escravo, foram incluídos no direito de ser cidadão¹⁷, de ter a vida qualificada. O negro passou a fazer parte da população, a ser igual juridicamente, contudo, as diferenças passaram a ser apontadas pelo biológico. O discurso racial, apoiado na ideia de determinação biológico-racial, surgia, então,

¹⁶ DUARTE, André. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf Acesso em: 27 fev. 2017..

¹⁷ Céli Pinto (1999, p.34) traz uma ideia do que é ser cidadão no Brasil quando cita que “em um país que historicamente conviveu com a emergência da garantia da sobrevivência mesmo física de seus cidadãos, a marca através da qual os brasileiros eram pensados e se pensavam, era a da sua inserção como classe, a de sua inserção no mundo do trabalho.

como variante do debate sobre a população, no momento em que a ideia de raça se aproximava da noção de povo e em que se busca também a construção da nação brasileira e de uma narrativa identitária. Agamben lembra que, além dos Estados-nação operarem um reinvestimento da vida natural,

[...] os direitos do homem, que faziam sentido apenas como pressuposto dos direitos do cidadão, separam-se progressivamente destes e são utilizados fora do contexto da cidadania, com o suposto fim de representar e proteger uma vida nua que vem a encontrar-se, em proporção crescente, expulsa às margens do Estado-nação, para ser então posteriormente recodificada em uma nova identidade nacional. (AGAMBEN, 2014, p. 129).

A ideia de transformação racial esteve diretamente ligada à constituição das nações na América Latina, como lembra Diwan (2015). Os países latino-americanos eram vistos pelos europeus como nações ainda não constituídas e sem uma identidade definida. Para que o cenário fosse alterado, os estudos de eugenia foram adaptados à realidade dos países latino-americanos, como no caso brasileiro, argentino e mexicano.

No Brasil, um dos problemas para a construção do Estado-Nação apontado por intelectuais como Henry Buckle (1821-1862), Louis Agassiz (1807-1873) e Conde de Goubineau (1816-1882), era a mestiçagem, pois esta se constituía para tais intelectuais como o “enigma brasileiro” (CARVALHO, 2015, p. 112). Estes pensadores buscaram compreender a singularidade tropical brasileira que, devido à sua composição étnica, ainda não estaria civilizada. A miscigenação aos olhos destes intelectuais era um problema para a constituição do corpo-espécie da população, pois no seu entendimento, a mistura das raças levaria à degeneração da população e à impossibilidade da constituição da nação. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para muitos intelectuais, a miscigenação da população constituía-se em um problema civilizatório.

Em sua viagem ao Brasil durante os anos de 1865 e 1866, Louis Agassiz, professor de Zoologia em Harvard, registrou em cinquenta fotografias a realidade da Amazônia que, posteriormente, foram utilizadas como parâmetro antropológico de medição. Agassiz, que era um poligenista defensor da pureza da raça e da superioridade branca, defendia que a mistura racial prejudicava a evolução das espécies, teoria defendida por Darwin.

No famoso livro sobre sua passagem pelo Brasil, denominado *Viagem ao Brasil: 1865-1866*, Louis Agassiz e sua esposa Elizabeth Cary Agassiz relatam a expedição científica realizada por Agassiz, que teve como objetivo pesquisar a natureza brasileira. Por isso, o livro tornou-se uma referência em informações sobre os mais variados temas. A obra foi constituída a partir dos relatos diários de Louis à sua esposa. Além da preocupação com a fauna brasileira, o naturalista relata suas concepções a respeito da população brasileira, tipicamente mestiça. Segundo sua compreensão “científica”, defende a ideia de que

[...] o produto do que se chama duas espécies diferentes é um ser intermediário participando ao mesmo tempo dos traços próprios de cada um dos genitores, sem ter com qualquer deles uma semelhança tão estreita que se possa confundir-lo com este ou aquele ou considerá-lo como representante fiel de um ou de outro. (AGASSIZ, 1975, p. 182).

O que Agassiz deixa claro nessa citação é que não há uma definição de população, não há uma homogeneidade de população. O mestiço, seja ele cafuso (mistura entre o negro e o índio), mulato (mistura entre o branco e o negro) ou mameluco (mistura entre o índio e o branco), não pertence a uma raça definida, não há “raça pura”. Como o pesquisador afirma, “há em todos uma tendência constante para voltar aos tipos primitivos, isto num país em que as três raças distintas estão em contínua promiscuidade” (AGASSIZ, 1975, p. 184). As análises do naturalista sobre a composição da população brasileira foram pautadas nas diferenças físicas como a cor da pele e dos olhos, aspectos do cabelo, forma do nariz, lábios e cabeça (DE LUCA, 1999). Como Agassiz (1975, p. 305) mesmo diz “o que à primeira vista logo me impressionou ao ver índios e negros reunidos foi a diferença marcada que há nas proporções relativas das diferentes partes do corpo”.

Assim como Agassiz, o Conde Arthur de Gobineau esteve no Brasil como diplomata francês entre os anos de 1869 e 1870, após ter escrito uma de suas principais obras, o *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-1855). Gobineau via o país como “um posto nada promissor para sua carreira, bem como uma prova viva de suas teorias” (SKIDMORE, 2012, p. 70). Gobineau detestou o país, julgou-o como um lugar culturalmente atrasado e com uma população mulata. Além disso, considerou ser o Brasil semelhante a um fim de mundo na América do Sul (SKIDMORE, 2012), o que apenas lhe encantava era a natureza.

Para Gobineau, considerado o pai do racismo científico, a principal causa da deterioração humana estava na miscigenação, uma vez que a mestiçagem entre os diferentes grupos acabava com a “virtuosa elaboração racial”. Entendia que, pela miscigenação, o que prevaleceria seriam os caracteres das raças inferiores, o que era extremamente prejudicial para a civilização humana (KERN, 201, p. 34). Por essa razão, Goubineau olhava para o Brasil com maus olhos. Um país que não se tornaria uma civilização, pois seu povo era majoritariamente mestiço, atrasado, indolente. A única solução para o caos apontada por Gobineau seria a imigração de alemães e italianos, ou seja, imigrantes arianos inaugurando a política eugenista de imigração.

Intelectuais estrangeiros, como Agassiz e Gobineau, ao apresentarem suas conclusões sobre o Brasil, deram visibilidade e influenciaram a discussão de intelectuais brasileiros sobre as questões raciais e a constituição da população e nação brasileira. Como principal representante deste expoente, tem-se a geração de 1870, que se articulará ao pensamento de tais intelectuais. É o que discuto a seguir.

2.2.1 Discursos que atravessam os intelectuais brasileiros

A população brasileira foi tomada como exemplo para as análises biológico-raciais, inicialmente, por europeus e, em seguida, por brasileiros, para analisar a formação do povo e para definir o caráter de sua identidade nacional. Como aponta Silva (2015, p. 9), “[...] foi com a chamada ‘geração de 1870’ que as lentes interpretativas do Brasil foram redimensionadas e gestaram os elementos mentais que deram feição à ideia de Brasil, pelo menos até os anos de 1950”.

Silvio Romero e Nina Rodrigues, tributários da geração de 1870, faziam parte, respectivamente, da Faculdade de Direito de Recife e da Escola de Medicina da Bahia. Tal geração problematiza a nação a partir das lentes científicas em voga na época, vale frisar, positivismo, evolucionismo social e darwinismo. Importante salientar também que neste período da história brasileira, o fim da escravidão estava evidente e próximo, não haveria mais a possibilidade de reversão da situação, a escravidão estava se encaminhando para o fim. Então, os intelectuais passam a questionar a inserção do ex-escravo, leia-se negro, como membro da população nacional que estava por ser construída e para a constituição da nação que “estava sendo forjada” (DE LUCA, 1999, p. 165).

Ventura (1991) afirma que Silvio Romero e Nina Rodrigues foram influenciados pela teoria da hereditariedade por meio dos estudos de Gustave Le Bon (1841-1931) e de Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play (1806-1882). De uma perspectiva mais ampla, por meio de seus estudos sobre psicologia das multidões, Le Bon colabora, preocupando-se com a descrição do comportamento, mentalidade e os sentimentos das camadas populares em situação de agregação pelas lentes científicas da época (CONSOLIM, 2004). Já Le Play tem como preocupação em seus estudos, principalmente, no periódico *La réforme sociale*, com o intervencionismo social racional cientificamente fundamentado.

Silvio Romero (1851-1914), diplomado bacharel pela Faculdade de Direito de Recife no início dos anos 1870, foi quem “fundou os mitos da identidade nacional, as ideologias do caráter e da cultura brasileira, baseados na fusão e integração de raças e culturas” (VENTURA, 1991, p. 65), como lembra Silva (2014, p. 29), “Romero encontra justamente na miscigenação a solução para a construção da nacionalidade”. É importante destacar que a Faculdade de Direito de Recife estava atenta ao problema racial e tinha como modelo de análise o darwinismo social e o evolucionismo (SCHWARCZ, 1993, p. 143).

Romero, até o início dos anos 1900¹⁸, afirmava que o fator definidor da identidade nacional brasileira era seu caráter mestiço e via a mestiçagem como positiva para o futuro nacional. A miscigenação entre o europeu branco, o índio nativo e o negro africano levaria à homogeneidade nacional e à constituição de uma nação, ou seja, levaria ao “branqueamento” da população. “As ideias de Romero sobre a mestiçagem têm o objetivo de extinguir os grupos africanos e indígenas pela integração à raça branca e a uma cultura brasileira de base europeia” (VENTURA, 1991, p. 63). Nesse sentido, Ventura (1991) afirma que Romero considerava o mestiço um “ganho evolutivo” para a nação, ainda, para o intelectual da geração de 1870, a mestiçagem seria estratégica para o branqueamento da população e levaria ao “sucesso racial” em torno de três a quatro séculos.

Uma das obras mais conhecidas de Silvio Romero é “*História da literatura brasileira*”, lançada em 1888. Nessa obra, o autor toma a literatura como expressão

¹⁸ “Romero que até 1900 declarou-se favorável ao cruzamento de negros e índios com brancos, por considerá-lo a maneira mais eficaz de extinguir esses grupos, a partir daquela data mostrou-se cético quanto aos efeitos de tal mistura. Para uma análise das oscilações de Romero em relação ao tema ver: VENTURA, 1991, p. 62-64”. (DE LUCA, 1999, p. 167 – nota de rodapé).

da raça e do povo. Por exemplo, ao escrever no Capítulo II, intitulado “*Escola Baiana – cronistas, oradores e poetas do século XVII*”:

[...] na luta contra os estrangeiros acrisola-se o sentimento nacional. Em todos estes fatos as três raças aparecem quase no mesmo pé de igualdade. O entrelaçamento é perfeito, o *brasileiro* é já uma realidade. É o tempo de Vidal Negreiros, de Calabar, de Amador Bueno, dos Palmares e de Gregório de Matos. (ROMERO, 1960, p. 364).

Nessa obra, o autor demonstra a sua conformação com a constituição da população brasileira pelo cruzamento das “três raças”: o índio, o negro e o branco europeu. Eivada de sentimento nacionalista, a “*História da literatura brasileira*” torna-se uma obra célebre para a intelectualidade do século XIX, justamente por associar a literatura às questões raciais e nacionais.

A literatura brasileira, como todas as literaturas do mundo, deve ser a expressão positiva do estado emocional e intelectual, das idéias e dos sentimentos de um povo. Ora, nosso povo não é o índio, não é o negro, não é o português; é antes a soma de todas estas parcelas atiradas ao cadinho do Novo Mundo. (ROMERO, 1960, p. 371).

Além dos estudos de Silvio Romero, que se preocupou com a contribuição dos povos para a constituição da nação, os estudos do médico Raymundo Nina Rodrigues (1862-1902), representante da Escola de Medicina da Bahia e tributário da geração de 1870, que tomou o negro objeto de ciência, acabaram por constituir uma etnologia afro-brasileira¹⁹. O intelectual apoiou-se nos estudos de Cesare Lombroso (1835-1909), criminologista italiano que considerou Nina o “apóstolo da Antropologia Criminal no Novo-Mundo” para desenvolver suas pesquisas no campo da Medicina Legal. De acordo com Rodrigues, era por meio da Medicina Legal que se “comprovava a especificidade da situação ou as possibilidades de ‘uma sciencia brasileira’ que se detivesse nos casos de degeneração racial” (SCHWARCZ, 1993, p. 211).

Para o italiano, a criminalidade é vista como um fenômeno físico e hereditário além de detectável nas diferentes sociedades e, para Nina Rodrigues, o que explica a criminalidade, a loucura, a degeneração são os cruzamentos raciais. Assim, “seguinto de perto os ensinamentos de Lombroso, os peritos baianos passarão a

¹⁹ Para ver mais sobre a etnologia afro-brasileira, verificar: VENTURA, 1991, p. 52-55.

procurar os estigmas típicos dos criminosos e a atentar mais para o sujeito do que para o crime” (SCHWARCZ, 1993, p. 210). Nina escreve sobre Lombroso:

Como nos animais, diz Lombroso (*Medicina Legal*), o delito nos selvagens não é mais a exceção, é a regra quase geral. Evidentemente Lombroso julga aqui as ações dos selvagens, pelo critério de criminalidade dos povos cultos, pois que propõe-se ele exatamente a demonstrar que, salvo pequenas exceções, os atos tidos por criminosos nos povos civilizados confundem-se nos selvagens com os atos comuns, permitidos e até obrigatórios. Na revista que ele passa a todos os domínios da atividade criminosa, esta ideia salienta-se e acha plena confirmação. (RODRIGUES, 2011, p. 29).

Ao enfatizar as análises antropométricas, Nina desloca sua atenção dos aspectos fisiológicos para os aspectos psíquicos do comportamento. Como lembra Corrêa (1998, p. 142), “[...] quanto mais psicológicas se tornavam as observações de Nina Rodrigues, tanto mais sociológicas se mostram suas análises”. Com o intelectual, o conhecimento médico passa a contribuir para o conhecimento social.

Para isso, na obra *“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”* (1894), Nina chamou a atenção aos fatores ‘meio’ e ‘raça’, ou seja, para a relação físico-racial com a criminalidade. Como aponta Kern (2012, p. 59), para Rodrigues “[...] a influência do meio geográfico e as diversidades regionais ao longo do imenso território nacional teriam produzido grandes variações no que diz respeito à composição racial”. O intelectual aclamou as diferenças entre as etnias diferenciando-as em superiores e inferiores, por isso, viu a mestiçagem como um problema ao desenvolvimento nacional, pois afirmava que os vícios sociocomportamentais das raças inferiores se sobressairiam aos caracteres positivos das raças superiores (KERN, 2012, p. 60).

Para Nina Rodrigues, a maioria da população brasileira vivia em um estágio primitivo, bem como o sangue negro se constituiria em um “perigo virtual” o qual poderia contaminar culturalmente outras categorias sociais (CORRÊA, 1998). O branco miscigenado com o negro seria outro, seria alterado, o que era visto como um “horror” pelo intelectual. A sua preocupação era, deste modo, o desaparecimento das fronteiras raciais entre brancos e negros. O que prevalecia nas suas análises era o reforço à civilização branca na constituição do “ethos brasileiro” (CORRÊA, 1998, p. 154). A necessidade de aplicação da diferenciação racial ao Código Penal justificaria-se levando em conta as características raciais. Nina,

[...] opõe o *litoral*, reduto da civilização e dos grupos brancos, ao *sertão*, dominado por uma população mestiça, infantil inculta, “em estágio inferior da evolução social”. A domesticação do índio e a submissão do negro seriam incapazes de transformá-los em homens civilizados, pela sua inferioridade evolutiva. O castigo e a violência poderiam contê-los, mas não os fariam adquirir consciência do direito e dever. Os mestiços seriam igualmente incapazes de compreender a passagem da monarquia para a República, forma política tida como superior em que o representante concreto do poder é substituído por uma abstração: a *lei*. (VENTURA, 1991, p. 54).

Na obra “*Os africanos no Brasil*”, publicada postumamente, já na introdução, Nina Rodrigues aponta a inferioridade dos africanos: “Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções” (RODRIGUES, 2004, p. 19). Aponta, também, a inferioridade dos africanos como um problema para a constituição do povo brasileiro.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. (RODRIGUES, 2004, p. 21).

A diferenciação entre as raças, apontadas por Nina Rodrigues atrasaria o desenvolvimento da nação, bem como a mestiçagem se tornaria um problema, pois esta assume significativo fator da degeneração humana e torna-se um problema ao tentar definir-se a unidade populacional brasileira. De acordo com Corrêa (1998, p. 172), a indefinição do mestiço era preocupante, pois o “[...] critério principal para julgar a inferioridade de um tipo racial parecesse ser o da dissemelhança com as raças originárias, nem sempre era possível estabelecer com precisão essa origem”.

Além da preocupação com a constituição da população brasileira, Nina Rodrigues também chamava a atenção para o sanitarismo, defendia que, a cargo dos municípios, a área da saúde pública necessitava de uma fiscalização permanente e de uma legislação estadual que organizasse a higiene pública e sanasse doenças e moléstias as quais acometiam a população.

No Brasil, o debate sobre a constituição da população e da nação no final do século XIX mostrou a preocupação dos intelectuais com a composição racial da nação e, em especial, com a questão da mestiçagem que se tornara um empecilho para a construção do Estado-Nação brasileiro. Para isso, as teorias científicas

européias foram selecionadas e adequadas à realidade brasileira e, como lembra Stepan (2005, p. 17), a ciência deve ser encarada como “[...] uma força produtiva que gera conhecimentos e práticas que conformam o mundo em que vivemos”.

A eugenia será tomada como ciência para resolver os problemas da composição da população pelos intelectuais brasileiros, mas a eugenia no Brasil precisa ser entendida nas suas especificidades em relação à miscigenação. Então, apoiada em Diwan (2015), questiono: como um país miscigenado pode investir na eugenia que, aparentemente, é uma contradição à formação racial brasileira? Para isso, precisamos entender as profundas relações entre eugenismo e higienismo no Brasil.

2.3 Eugenia e Higiene no Brasil

No século XIX, as transformações na sociedade brasileira intensificaram as preocupações com a população, que precisava ser conhecida, gerida, potencializada. Há uma intensificação da vida urbana e a implementação de políticas públicas. O saber médico fez-se cada vez mais presente nos discursos políticos. O que se buscava, dessa forma, era tornar a população uma unidade nacional. Hochman (2006) aponta que a ausência de sentimento de identidade nacional era motivada pelo isolamento do sertanejo e era acentuada pelo abandono do Governo Federal, problema que poderia ser resolvido por diversos caminhos, como saúde, educação, civismo e valores nacionais.

As estratégias do Estado para que a unidade nacional fosse alcançada e, conseqüentemente, a população fosse gerida e potencializada, deram-se diretamente sobre o corpo do indivíduo que, conforme Vigarello assinala, é no século XIX que iniciam algumas mudanças a respeito da representação do corpo,

[...] o lento domínio dos fluxos, novas imagens do corpo, visão mais construída e mais sensível do conjunto do tegumento. O advento da limpeza contemporânea supõe a conversão de várias representações. Ela supõe também aprendizagem, difusão, instrumentação. (VIGARELLO, 2008, p. 375).

Para tanto, o corpo do indivíduo passou a ser visto com mais cuidado, necessitou ser limpo, higienizado. Momento em que o “[...] biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de

tempos em tempos” (FOUCAULT, 2014, p. 154). Agora, o poder encarrega-se da vida e dá-lhe acesso ao corpo do indivíduo. O direito à vida, ao corpo, à saúde e à felicidade dá importância ao dispositivo da sexualidade como foco de disputa política, pois o sexo

[...] se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam a todo o corpo social ou grupos tomados globalmente (FOUCAULT, 2014, p. 157).

Importante frisar que o dispositivo da sexualidade está relacionado à vida, à proliferação e ao reforço da espécie, ou seja, ao biopoder. “Saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala *da* sexualidade *para* a sexualidade” (FOUCAULT, 2014, p. 160). Por estar relacionado ao futuro da espécie, o dispositivo da sexualidade pode ser compreendido como princípio para a regulação da população e como modelo de intervenção no corpo-espécie da população.

Para regular a população e obter efeitos no nível da disciplina, no Brasil, estas mudanças em relação ao corpo estão entrelaçadas à eugenia e higienia que, conforme Silva (2013), deve-se considerar que, no Brasil, a eugenia andou *pari passu* com o movimento sanitarista ou higienia, movimento este também significativo nas primeiras décadas da República. As recomendações higiênicas mesclavam-se às propostas eugênicas. Como afirma De Luca,

higiene e eugenia frequentemente eram encaradas senão como sinônimos, pelo menos enquanto ciências que compartilhavam objetivos muito próximos. A primeira insistia na erradicação das pestilências, das doenças infecto-contagiosas e nos benefícios da boa alimentação, da abstinência de toxinas, da vida ao ar livre, da adoção de hábitos higiênicos; já a segunda pretendia, com base nos conhecimentos acumulados a respeito da reprodução humana, aperfeiçoar física e moralmente a espécie. (DE LUCA, 1999, p. 223).

O médico Renato Kehl, o mais notável defensor da eugenia no Brasil afirmava que “sanear é eugenizar”, o que evidencia a relação entre as duas ciências da

época. Assim, a higienização torna-se uma estratégia para eugениzar a população. “Embora não de forma unânime, aqui defendeu-se e praticou-se uma eugenia mais próxima da ideia de que era possível promover a saúde, o aperfeiçoamento da população, através de reformas sociais” (SILVA, 2014, p. 46). Nessa relação entre eugenia e higieniа, o filósofo Michel Foucault aponta que a medicina que se institui a partir do final do século XVIII teve como preocupação

[...] a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Para os médicos sanitaristas, a medicina teria papel preponderante para a organização nacional e, justamente na década de 1910, acontece uma intensificação do debate sobre saúde e saneamento no Brasil, contexto em que surgem também diversos movimentos de caráter nacionalista. Considerada um marco da campanha de saneamento rural, a frase “o Brasil é um vasto hospital” foi pronunciada pelo sanitarista Miguel Pereira em 1916. Tal discurso transformou-se “no ato fundador de um amplo movimento de opinião pública que diagnosticava a doença como principal problema nacional, e o descaso das elites, a razão pela qual pouco se fizera para solucioná-lo” (HOCHMAN, 2006, p. 65-66).

Se o Brasil estava doente, então poderia ser curado. Médicos e cientistas brasileiros afirmavam que a eugenia era o caminho para o Brasil “curar” a degeneração provocada pela mistura de raças e pelo atraso da nação (DÁVILA, 2006). Sendo assim, a eugenia, juntamente com a higieniа, passa a preocupar-se com os problemas de reprodução, de natalidade e de morbidade da população de modo que a nação poderia ser salva pelo ponto de vista do sanitarismo.

Entre os exemplos da degeneração do povo brasileiro retratado pela literatura está a figura do Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato. De acordo com o autor, Jeca vivia no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, com a esposa e vários filhos. O Vale do Paraíba é retratado por Lobato como um diamante que precisa ser lapidado para se transformar em brilhante, lugar que não é “olhado” pelo governo e que possui terras valiosas, principalmente porque fica entre as cidades mais importantes da época, São Paulo e Rio de Janeiro (LOBATO, 1946). O personagem também mostra o dualismo sertão/litoral e, como afirma Silva,

[...] o sertão não está tão distante da chamada civilização, considerando o dualismo que informa a imagem do sertão como oposição ao litoral, tradução, em outros termos, do dualismo barbárie e civilização. Natureza, barbárie, vazio civilizatório e ausência do poder/Estado traduzem, de certa forma, a imagem que está associada ao sertão, contraponto ao litoral, constituído com as cores da civilização. (SILVA, 2016, p. 6)

O Jeca foi introduzido no ensaio *Urupês* no ano de 1914²⁰ e representava todos os males da população sertaneja e mestiça do país, considerada a causa das dificuldades nacionais. Nessa fase do Jeca, Lobato retratava-o como “caboclo letárgico, supersticioso e ignorante, para quem era inútil construir uma casa decente, cultivar sua mandioca ou armazenar sua colheita” (SKIDMORE, 2012, p. 256). Mas quatro anos depois, ao engajar-se em uma campanha de saúde pública²¹, Lobato publica uma nova impressão do texto sobre Jeca Tatu, dessa vez na coletânea *Urupês*, em que o Jeca representa o brasileiro que poderia ser curado.

A republicação do retrato do Jeca Tatu traçado por Monteiro Lobato ocorreu num momento em que o Brasil estava mergulhado num debate sobre as verdadeiras causas do atraso no interior. Defensores de políticas de saúde pública e educação diziam que a explicação estava nas doenças e no analfabetismo, e não na origem racial ou no caráter inato. (SKIDMORE, 2012, p. 254).

Esse momento também é citado por Lobato na obra “*Idéias de Jeca Tatu*”, lançado pela primeira vez em 1919, quando faz referência à expedição de Rondon ao Mato Grosso. Lobato assim escreve

A fita termina dando aos civilizados, entre os quais a nudez é impura, uma linda lição de nudez casta como a de todos os animais. Termina portanto com uma lição moral. Meu Deus, como o nhambiquara *doce!*...
A conclusão que a fita de Rondon impõe é curiosa e inesperada. Aquele gentio de Mato Grosso está maduro demais para ser catequizado por nós outros aqui da zona litorânea. Não há maior contrassenso do que convidá-los a deixar um sertão assim tão prosperado e uma vida agradável, fresca e livre, para, incorporados ao padrão geral da nacionalidade, virem beber uma pinga com arruda muito peor que o cauim, e ler os telegramas da Agencia Havas, e votar no governo.
Nós é que estamos a berrar por uma catequesezinha [...] (LOBATO, 1946, p. 222-223).

²⁰ “Em 1914, Monteiro Lobato começou a publicar artigos de jornal sobre o atraso da agricultura brasileira – em especial um artigo sobre a agricultura de subsistência no Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo” (SKIDMORE, 2012, p. 252). Este ensaio recebeu o nome de *Urupês*.

²¹ Importante destacar que em 1918, ano da republicação de *Jeca Tatu*, é fundada a Liga Pró-saneamento.

Monteiro Lobato evidencia as características do sertão e, neste momento, não mais trata do sertanejo como alguém que não tem cura. Muito pelo contrário, o autor afirma que é preciso considerar o modo de vida dessa população. Assim, o surgimento de uma consciência nacional na segunda metade da década de 1910, como relatada por Hochman (2006, p. 52), “[...] foi um capítulo significativo do processo de descoberta da comunidade nacional, ou de construção do Estado-nação” e, como afirma Silva (2016, p. 7) “foi a metáfora da doença que ilustrou o movimento sanitarista e provocou importantes tensionamentos no viés biodeterminista e racista que desde a segunda metade do século XIX informava a intelectualidade brasileira”.

Como se vê a partir das obras de Monteiro Lobato, a imagem de um Brasil que poderia ser curado e branqueado estava presente na literatura do início do século XX, bem como na ciência e nos discursos da época. Por isso, a recepção da ciência de Galton vinculada à higieina no Brasil no início do século XX pode ser entendida pelo fato de que intelectuais e cientistas brasileiros daquele período já discutiam formas de eugenzar a população e sugeriam, por exemplo, Silvio Romero, que a mestiçagem levaria ao branqueamento da população. O movimento sanitarista atrelado ao ideal de branqueamento foi o responsável por construir, no início do século XX, uma imagem otimista do Brasil, contrastando com os determinismos do século XIX.

A história do ideal de branqueamento brasileiro ajusta-se, como lembra Skidmore (2012, p. 126), à “[...] existência de uma vasta ‘casta média’, geralmente chamada ‘mulata’. O negro era visto nas primeiras décadas do século XX como racialmente inferior, mas passível de redenção, o que se vê nesse caso, é a busca do ideal de branqueamento da população”.

No Brasil, os eugenistas fundamentaram-se sobre a noção de hereditariedade e dividiam-se em duas correntes de pensamento que se contrapunham: o mendelianismo e o lamarckismo, que se referiam, respectivamente, à restrição do acervo genético e ao reforço da saúde, higiene e educação.

A redescoberta das Leis de Gregor Mendel, no início dos anos 1900, sobre hereditariedade mostrou que, de acordo com suas pesquisas com plantas, a estabilidade dos caracteres durante os cruzamentos genéticos ressurgiam inalterados em várias gerações subsequentes e em proporções numéricas definidas (STEPAN, 2005). Para o mendelianismo, a melhoria genética poderia ser alcançada

restringindo-se o acervo genético, pois, como afirma Dávila (2006, p. 53), “[...] para Mendel o material genético não podia ser alcançado no curso de uma vida”. As pesquisas de Mendel representam um marco para o desenvolvimento da moderna biologia e, em poucos anos, “[...] definiu-se e desenvolveu-se com a teoria do cromossomo, com a ideia do gene e o uso de estudos estatísticos e biométricos, tornando-se a pedra fundamental da genética moderna e da biologia evolucionária” (STEPAN, 2005, p. 34).

O lamarckismo sustentava a ideia da herança dos caracteres adquiridos e que o comportamento e o meio ambiente influenciavam na constituição dos indivíduos. Aceitavam a melhoria racial “por meio da atenção à saúde, influências ambientais, valores culturais e circunstâncias de reprodução” (DÁVILA, 2006, p. 53). Ou seja, o lamarckismo, até os anos 1920, traria resultados mais imediatos e positivos ao Brasil por meio da interferência no modo de vida da população.

Assim como no Brasil, na América Latina, as ideias de Lamarck “[...] constituíram um contexto em que preocupações de longa data com progresso, saúde e nacionalidade convergiram para as novas instituições eugênicas” (STEPAN, 2005, p. 84). Então, as preocupações da eugenia na América Latina aproximaram-se das políticas populacionais e do bem-estar infantil.

Mas, como lembra Stepan,

[...] não raro, a base neolamarckiana dos eugenistas latino-americanos ocultava-se, até deles próprios, por trás de constantes referências a Galton como o “pai” da eugenia, e pela ausência de qualquer menção direta a Lamarck. (STEPAN, 2005, p. 90).

Até a década de 1920, o que se configurou no Brasil em relação à eugenia foi a aproximação com o lamarckismo, ou neolamarckismo, pelas promessas de respostas mais rápidas ao problema brasileiro. Os caminhos passavam pelo branqueamento da população, seja pelo cruzamento, controle de imigração ou regulação de casamentos. O desejo de sanear o Estado, conectando miscigenação e nacionalismo precisava erradicar os resquícios da miscigenação. “Civilizar nossa herança indígena, roubada pelos portugueses, e branquear nossa herança negra, desprezada após a abolição da escravidão, em 1888” (DIWAN, 2015, p. 92).

Os intelectuais argumentavam que a seleção natural trabalhava contra os tipos inferiores e as altas taxas de mortalidade e baixa reprodução diminuiriam a

parcela da população negra e indígena. Enquanto isso, a imigração majoritariamente branca e o cruzamento entre mulatos e brancos levaria convenientemente ao branqueamento da população. De acordo com Stepan,

[...] o mito do branqueamento repousava claramente em uma idealização da branquidade; ele representava a racionalização de um desejo de uma elite que controlava uma sociedade multirracial dominada pelo racismo – uma ânsia por um sentimento real de brasilidade em um país dividido por raça e classe. (STEPAN, 2005, p. 167).

O ideal de branqueamento trazia uma visão otimista e alterava a ideia negativa sobre a miscigenação, mostrava que a miscigenação não gerava degenerados e forjava uma população mestiça saudável que se tornaria cada vez mais branca, levando à unidade da população nacional. João Batista de Lacerda (1846-1915) contribuiu para essa visão otimista: médico, cientista, diretor do Museu Nacional e representante brasileiro no Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em 1911.

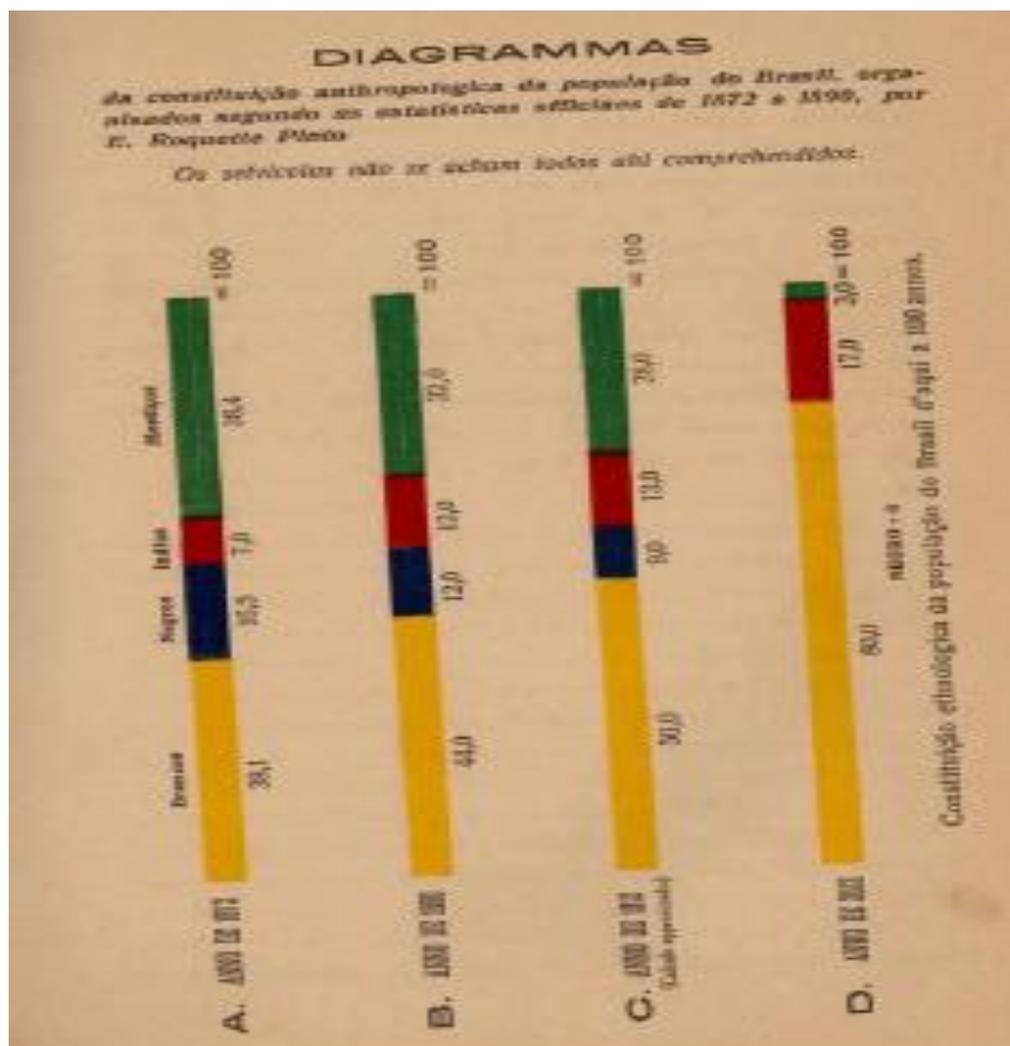
O Congresso Universal das Raças reuniu representantes de mais de 50 países da Europa, América do Sul e do Norte, Ásia e África que, ao longo de quatro dias, reuniu mais de duas mil pessoas e onde foram apresentados trabalhos sobre diferentes temas, mas os debates centrais se deram sobre “[...] a miscigenação racial, da fixidez das características raciais e do papel que o meio exercia na composição das diferentes populações” (SOUZA; SANTOS, 2012, p. 751). Os organizadores lembravam que “[...] a origem do congresso estava ligada aos sentimentos raciais e sociais que afastavam e aproximavam os diferentes povos” (SOUZA; SANTOS, 2012, p. 747).

Batista de Lacerda apresentou trabalho intitulado “*Sur les Métis au Brésil*”²², texto que tinha como preocupação principal a mestiçagem no Brasil e o processo de branqueamento da população, que, de acordo com o intelectual, seria totalmente branca em um século. Suas projeções baseavam-se nos estudos de Edgar Roquette-Pinto sobre a constituição racial da população brasileira. De acordo com Souza e Santos (2012, p. 754), o processo de branqueamento que Lacerda apresentou no Congresso se daria por três motivos: em primeiro lugar, a seleção sexual por parte dos mulatos, buscando parceiros brancos para voltar à origem racial; em segundo, a crescente entrada de imigrantes no país; e por fim, os

²² Livre tradução: Sobre os mestiços no Brasil

problemas sociais e abandono que os negros sofreram desde o fim da escravidão em 1888. Como se vê, as preocupações do intelectual estavam em torno da promoção da imagem do Brasil na Europa, principalmente a promoção de uma imagem positiva e que afirmava o país como uma nação.

Figura 1: Diagrama sobre a constituição racial da população brasileira, que apresenta as projeções de Batista de Lacerda.



Fonte: Lacerda (1912, p. 101).

Os dados da Figura 1 foram reunidos por Roquette-Pinto e utilizados por Lacerda para reforçar a tese apresentada no Congresso Universal das Raças em 1911, em Londres.

Em 1912, portanto, um ano após o Congresso, Batista de Lacerda publica um documento sobre os trabalhos apresentados e uma réplica à crítica que recebeu sobre seu trabalho. O que fica evidente neste documento é a posição do intelectual

sobre as diferenças raciais, ao afirmar o branco como superior independente e o negro como inferior dependente. Lacerda expõe sua posição de análise quando se refere ao trabalho “*A consciencia moderna e os povos dependentes*”, apresentado por Sir Charles Bruce:

O dominio e o protectorado exercido sobre povos que não attingiram ainda ao gráo de educação mental e social necessario para se governarem a si mesmo, justificam-se pelos beneficios que os povos atrazados colhem dessa condição, e pelas vantagens indirectas que dessa educação lenta resultam para os povos adiantados. (LACERDA, 1912, p. 45).

Além de declarar a superioridade dos brancos, ao falar sobre os sinais de atavismo na população após o branqueamento, o intelectual explica que “ainda que daqui a alguns seculos certos signaes negroides hão de apparecer nas populações desses tempos, assignalando uma descendencia remota dos negros e dos mestiços” (LACERDA, 1912, p. 100).

Após a discussão sobre o Congresso e a réplica à crítica recebida, Batista de Lacerda conclui o documento fazendo referência à educação como um mecanismo estratégico para a “redenção da nação” e de seu povo:

Illuminar a consciencia das massas por uma educação severa de costumes, dar lhes uma instrucção solida, que fortaleça o seu espírito, que as deixe pensar e deliberar por si mesmas, que as torne scientes dos seus direitos e deveres, da sua posição no mundo social, e da sua força e influencia no governo das nações, eis uma das mais imperiosas necessidades da nossa época, que os tempos futuros hão de tambem realizar, eu o espero. (LACERDA, 1912, p. 106-107)

A educação foi a estratégia encontrada para a solução do atraso nacional ou para a “cura do Brasil”. Para os médicos, a saúde seria construída a partir da educação, por meio de uma educação eugênica/higiênica que ensinava desde hábitos até uma alimentação saudável. A própria Liga Pró-Saneamento implementou campanhas de ações educativas em todas as regiões do país. Stephanou (2011, p. 6), lembra que “o ensino da Higiene almejou mais que a exclusão e a interdição compulsória dos hábitos dos alunos, mas a produção de dispositivos que possibilitassem um novo modo de cada um prestar atenção a si mesmo”. Para educar higiênica e eugenicamente a população além do território das grandes cidades, nas duas primeiras décadas do século XX, ocorrem reformas educacionais em alguns Estados brasileiros, além de amplas discussões acerca da educação

eugênica entre cientistas, educadores e estadistas. É o que será analisado no próximo capítulo.

3 “A educação eugênica é imprescindível para o progresso biológico, moral e social dos homens”

A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional; primeiro, porque o mais urgente; 1º, porque solve todos os outros; 1º, porque resolvido, collocará o Brasil a par das nações mais cultas, dando-lhe proventos e honrarias e lhe afiançando a prosperidade e a segurança, e se assim faz-se o primeiro, verdadeiramente, se torna o unico. (REVISTA DE ENSINO, julho-agosto de 1927, p. 65).

O título escolhido para o segundo capítulo desta dissertação faz referência a uma frase de Renato Kehl, presente no “*Boletim de Eugenia*” (BOLETIM, ano III, n. 30, jun. 1931, p. 5), periódico vinculado ao Instituto Brasileiro de Eugenia. O periódico foi publicado entre os anos de 1929 e 1933 sob a coordenação de Renato Kehl, considerado o porta-voz do movimento eugênico, e trazia temas variados onde as discussões se davam a respeito da inserção da eugenia na sociedade brasileira nos anos 1930, quando o que estava em pauta era a constituição do corpo-espécie da população²³.

Para este capítulo, tenho como objetivo problematizar as discussões sobre as propostas e posterior inserção de uma educação eugênica no Brasil na década de 1920. Para que o objetivo seja atingido, utilizo fontes e referências sobre as reformas educacionais do período no Brasil, bem como as publicações do periódico “*Boletim de Eugenia*” e das Atas do Congresso de Eugenia, realizado em 1929.

As propostas das reformas educacionais iniciadas em 1920 no Brasil apresentam medidas eugênicas, como a inserção de aulas de Educação Física, de hábitos alimentares, de hábitos de higiene e, principalmente, de orientação matrimonial, pois seria por meio do “bom casamento” que se garantiria o futuro da nação. Tais propostas se relacionavam à busca da formação da consciência eugênica entre os jovens, ao passo que os matrimônios entre os indivíduos eugenizados eram incentivados, concorrendo, assim, para a formação de uma elite nacional responsável por conduzir o futuro do país.

À vista disso, a educação é compreendida como um mecanismo estratégico para a constituição do corpo-espécie da população naquele período e para a

²³ Mesmo que já definido no primeiro capítulo é válido ressaltar que o conceito ‘corpo-espécie’ da população está atrelado ao biopoder e se apoia na “vida do homem enquanto ser vivo” (FOUCAULT, 2014, p. 158). Castro (2016, p. 88) também afirma que “nas tecnologias modernas de poder, o objetivo não é o corpo social (...), mas o corpo múltiplo, a população.

emergência de uma governamentalidade biopolítica que se efetivou nos anos 1930, durante a Era Vargas. O que se pretende é chamar a atenção para a importância que a educação assume para os cientistas e estadistas nos anos 1920. Portanto, a importância da análise, ainda que breve, das reformas dos anos 1920 pode ser entendida como um arquivo a partir do qual a reforma Capanema se subsidiará.

3.1 Uma educação para a nação: reformas educacionais na década de 1920

Edgar Roquette Pinto em seu livro “*Ensaio de Antropologia Brasileira*”, ao discutir os problemas da população brasileira, especialmente os problemas da mestiçagem, afirma que esta “só é um mal quando realizada ao deus-dará dos infortúnios, sem eira nem beira, *sem higiene e sem eugenia, sem educação e sem família*” (ROQUETTE PINTO, 1982, p. 23 – grifos do autor). Nesta citação, o autor expõe a relação entre a eugenia, higiene e a educação, o que torna possível poder afirmar ao tomar seus estudos como exemplo, que os intelectuais do início do século XX, ao preocuparam-se com a construção de uma nação “branqueada”, relacionavam esta ao problema da falta de educação no país, em especial uma educação eugênica.

Para o intelectual, o que faltava no Brasil era “organização nacional” referindo-se, principalmente, à educação do povo, à nacionalização da economia e à circulação das ideias e riquezas (ROQUETTE PINTO, 1982). “O estado das coisas no campo da educação e da saúde evidenciava o abandono e o descaso do Estado para com a população, dando a entender que esta não constituía ainda, em termos substanciais, objeto de um cálculo de poder” (GADELHA, 2013, p. 184).

Em um país onde apenas 20% da população era alfabetizada no início dos anos 1900, a educação torna-se um mecanismo estratégico para a consolidação da nação nas primeiras décadas do século XX, principalmente, por meio de políticas públicas educacionais eugênicas. Cabe ressaltar que sobre a definição do termo estratégia, Foucault o distingue em três sentidos:

- 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos.
- 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover.
- 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate,

obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória. Esses três sentidos se resumem na ideia da estratégia como 'escolha das soluções ganhadoras'. (CASTRO, 2016, p. 151-152).

É válido afirmar que a eugenia foi a ciência que conferiu explicações às ideias de inferioridade racial e definiu estratégias para o aperfeiçoamento da raça, pois, é um mecanismo que intervém internamente na população ao aperfeiçoar moral e racialmente esta. Como Silva (2015, p. 06) afirma, “Uma nação eugênica era a condição da própria ideia de civilização no contexto de consolidação do Estado-Nação”. O que se anuncia, portanto, é a reforma da nação a partir da intervenção estratégica no corpo-espécie da população, traduzida na construção de um novo homem brasileiro.

A educação, no sentido em que estou usando nesta pesquisa, é entendida como um espaço atravessado por relações de poder. Trata-se de uma vontade de saber onde “a educação se esforça por ser, de direito, o instrumento graças ao qual, em uma sociedade como a nossa, qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (CASTRO, 2016, p. 134). E como efeito e alvo do exercício do poder está o sujeito, entendido por Foucault “não como algo dado, algo que estivesse sempre aí, mas como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo próprio” (VEIGA-NETO; GALLO, 2007, p. 2). Nesse sentido,

[...] a educação – saber pedagógico – se instala, portanto como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle. (JARDIM, 2006, p. 105).

Assim, é possível compreender que o sujeito moderno é produto das práticas e dos saberes e, com base em Foucault, pode-se entender a escola “como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2014, p. 15). As práticas educacionais visam o corpo do indivíduo através do controle, da vigilância, da correção e da subjetivação, assim como visa a população através de estratégias de governamentalidade biopolítica. Para Silva (2013, p. 918), a governamentalidade biopolítica articula-se na constituição da população ao atuar

na homogeneização e no controle das multiplicidades e faz com que se produza sentido para a construção da nacionalidade.

O Brasil engajado no projeto de construção da nacionalidade e preocupado com a constituição do corpo-espécie da população,

[...] precisava educar-se e modernizar-se sob os signos do progresso e da ciência e, para isso, precisava também articular-se internamente, costurando suas partes numa unidade orgânica e planejando seu futuro como nação, o qual passava necessariamente pela industrialização. É por essa via que os debates sobre o papel fundamental a ser cumprido pela educação e pela cultura, sobre a reforma do sistema educacional, assim como sobre a necessidade de investir numa formação técnico-profissional, ganharam especial relevância entre intelectuais, políticos, artistas e outras autoridades. (GADELHA, 2013, p. 185-186).

Na década de 1920, ocorreram inúmeras reformas educacionais nos Estados da federação, como as de São Paulo (1920), liderada por Sampaio Dória; Ceará (1922-1923), liderada por Lourenço Filho; Bahia (1924), liderada por Anísio Teixeira; Paraná (1927-1928), liderada por Lisímaco Costa; Rio Grande do Norte (1925-1928), liderada por José Augusto Bezerra de Medeiros; Minas Gerais (1927-1928), liderada por Francisco Campos; e Distrito Federal (1922-1926), liderada por Fernando de Azevedo²⁴. Como Silva (2013, p. 214) aponta, “educação era a ‘arma’ mais poderosa de divulgação e implementação de políticas eugenistas/higienistas”. Tais reformas tinham em seu bojo a busca da centralização da educação pautada por projetos eugênicos que salvariam a população da degeneração causada pelos males da miséria, da doença e do analfabetismo, fatores impeditivos para a redenção da nação.

Para os intelectuais, o analfabetismo era considerado um dos males que assolava a população, pois impedia o processo eugênico de educação para a construção da nacionalidade. Para isso, médicos e educadores trabalhavam juntos para “curar” a degeneração, pois como afirma Dávila (2006, p. 60), “o movimento da educação pública cresceu com base nesse novo consenso de que a degeneração era adquirida e podia ser mitigada”. A educação continuou sob a responsabilidade de estados e municípios, mas a partir de tais reformas, era administrada por uma

24

elite nacional ao passo que os reformadores procuraram dar consistência e reger a educação estadual.

Entre as principais inovações está o atendimento médico e dentário, a introdução de aulas de higiene, nutrição, Educação Física, Educação Moral e Cívica nos currículos²⁵ escolares. Estas aulas eram consideradas importantes para o desenvolvimento físico, intelectual e cultural da criança, o que contribuía diretamente para o aperfeiçoamento eugênico da raça.

Algo tão simples e tão íntimo como comer, escovar os dentes ou lavar as mãos – atividades repetidas incessantemente no espaço privado dos lares – se tornou o sujeito de políticas públicas desenvolvidas para deter a degeneração da nação e salvar o Brasil. (DÁVILA, 2006, p. 41).

A primeira reforma educacional aconteceu em São Paulo e foi liderada por Sampaio Dória (1883-1964), político, jurista e educador. Dória defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação, destacando que o analfabetismo era incompatível com a civilização e deveria ser combatido “heroicamente” (CAVALIERE, 2003, p. 32). A reforma em São Paulo ateu-se na educação elementar e como principais propostas estavam a higienização e regeneração física, moral e social da população, que levaria à modernização e ao sentimento de nacionalidade brasileira.

Através de um recenseamento escolar realizado em São Paulo, constatou-se que cerca de 70% das crianças não frequentavam escolas. Essa pouca frequência nas escolas além de ser motivada pela pouca quantidade de vagas também era resultado da baixa adesão da população à escolarização. Como Cavaliere (2003, p. 33) assegura, “[...] a solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a uniformização do ensino primário caracterizada pela redução de sua duração de 4 para 2 anos”. A reforma do ensino de São Paulo, apesar de obter baixos resultados se comparada aos outros estados que realizaram reformas na mesma época, serviu de modelo para outros reformadores.

²⁵ De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2002), “[...] o currículo é um artefato educacional [que retira elementos de uma cultura e os escolariza]”. Criado entre os séculos XVI e XVII, é um mecanismo de constituição do sujeito. Que as “inovações” curriculares em qualquer época trazem efeitos sobre a população e que somos constituídos por esses saberes. E da mesma forma que constitui a sociedade e a cultura, o currículo é constituído por essa”.

Nos anos de 1922 e 1923, Manoel Lourenço Filho (1897-1970) foi o intelectual encarregado de reformar a educação no estado do Ceará. Para iniciar a reforma, enviou inspetores a cidades em todo o estado para contar o número de cidadãos, em que se constatou que cerca de 80% da população era analfabeta, mas, na cidade de Juazeiro, seus inspetores tiveram problemas com Padre Cícero, que liderou os habitantes armados contra o governo do Estado, em 1913, na conhecida revolta de Juazeiro. Como a rebelião foi bem-sucedida, o “Padre demagogo” continuou sendo uma figura poderosa regionalmente. Conforme Dávila (2006, p. 61), “o governador do estado caiu, Padre Cícero continuou, e Juazeiro conservou uma autonomia relativa, que reafirmou diante dos funcionários do sistema escolar enviados por Lourenço Filho”. Após um encontro entre Lourenço Filho e Padre Cícero, “o jovem cientista social leigo, que trabalhava pelo progresso do estado, entrou em acordo com o velho patriarca religioso” (DÁVILA, 2006, p. 62). Lourenço Filho, após conseguir entrar em acordo com o padre, mais tarde descreveu sua experiência, em que forneceu um “perfil depreciativo do padre demagogo e de seus seguidores doentes e analfabetos” (DÁVILA, 2006, p. 62).

Para Lourenço Filho, o Ceará era degenerado e sua população era inculta, doente, sem trabalho e louca. Para o educador, somente os brancos do litoral eram civilizados. A solução para a regeneração dessa população era a educação. Entre as medidas implantadas estão:

[...] a criação de cursos de formação de professores sobre a pedagogia nova, a criação da Diretoria Geral da Instrução dividindo o estado em regiões administrativas, reforço da inspeção escolar e um amplo e precursor recenseamento das escolas. (OLIVEIRA, 2013, p. 21655).²⁶

Dessa forma, no Ceará, era necessária a formação nos indivíduos, além da alfabetização, de um espírito equilibrado e preparado para agir com inteligência. Lourenço Filho conseguiu que o número de matrículas dobrasse durante a década de 1920. Assim como em outros estados, a reforma educacional no Ceará constituiu o arquivo que sustentou as políticas do Ministério Capanema.

No Rio Grande do Norte, a reforma educacional da década de 1920 teve como precursor o governador do Estado (1924-1927), José Augusto Bezerra de

²⁶ Texto na íntegra disponível em: <http://docplayer.com.br/17788370-Historia-da-educacao-no-ceara-a-reforma-de-1922-e-o-escolanovismo.html>. Acesso em: 04 ago. 2016.

Medeiros (1884-1971), intelectual escolanovista²⁷ que fazia parte da geração de intelectuais voltados à construção da identidade nacional. O governador contou com a colaboração de educadores, médicos, sanitaristas e engenheiros para a modernização da cidade de Natal, capital do Estado. Conforme Araújo (1997, p. 138), “a ideia de progresso sensibilizou as vanguardas intelectuais dirigentes [...], para imprimir uma nova orientação pedagógica e administrativa à instrução pública”. Entre os objetivos das reformas de Bezerra de Medeiros estavam a ampliação do ensino primário, a construção de uma escola doméstica destinada à educação das mulheres, a instalação do Conselho de Educação, o incentivo à construção de grupos escolares e a melhora econômica do Estado por meio de uma nova política reurbanizadora. No governo de Bezerra de Medeiros,

[...] ao visar efetivar formas de enquadramento disciplinar da população no cotidiano das cidades em remodelação com o traçado de novas praças, bairros, ruas e avenidas, demarcadas pela divisão de classes sociais, múltiplas estratégias de controle, regeneração moral e vigilância sanitária, foram planejados e executados, em diversos campos da atividade social, por meio de programas denominados educativos. (ARAÚJO, 1997, p. 139).

Como se percebe, no Rio Grande do Norte, as estratégias modernizadoras no ensino, durante o governo de José Augusto Bezerra de Medeiros estavam articuladas com as ideias de nacionalização e aperfeiçoamento do homem brasileiro, pautadas pela educação.

Já no Paraná, Lysímaco Ferreira da Costa, educador da corrente católica responsável por implementar reformas educacionais na década de 1920, mostrou-se identificado com a denominada escola tradicional²⁸, pois, para ele,

[...] o professor, para ser o centro da atividade educativa, deveria fazer seus alunos pensarem com independência e respeitar suas próprias opiniões, e o melhor discípulo seria o que soubesse “recordar e repetir a fala do mestre”. (PADIAL, 2008, p. 58).

Sua principal preocupação deu-se com a Escola Normal, principalmente a Escola Normal de Curitiba, da qual foi diretor. No período em que Costa dirigiu a

²⁷ Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. Dados disponíveis em: <http://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 01 ago. 2016.

²⁸ Apesar de Lysímaco Ferreira da Costa fazer parte de uma vertente educacional diferente dos demais reformadores da década de 1920, é importante discutir a reforma educacional no Paraná, pois também trouxe inúmeras inovações e contribuiu para o fortalecimento e constituição da nação.

escola, escreveu o documento que denominou “*Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*”. Neste documento, Costa indicava a necessidade da abertura de mais Escolas Normais, a expansão do ensino primário e a formação de professores (PADIAL, 2008). A formação de professores tornava-se importante nesse momento não só para a história do Estado do Paraná, mas também para a história do Brasil, pois os professores se tornariam os responsáveis por alfabetizar a população e colocar em prática o projeto político pedagógico que aperfeiçoaria a população brasileira²⁹.

A reforma de ensino na Bahia ocorreu entre os anos de 1924 e 1928, no momento em que Anísio Teixeira (1900-1971) estava no cargo de Diretor Geral da Instrução. Anísio, que na época tinha 23 anos, sofreu retaliações pela pouca experiência que possuía, mas assim que assumiu o cargo, começou a estudar a situação da educação do Estado e

[...] reuniu uma comissão composta por deputados, senadores, autoridades do ensino estadual e municipal, diretores de colégios públicos e particulares, membros do Conselho Superior de Ensino, a exemplo dos deputados Arthur Carvalho e Alfredo Rocha; Alfredo Magalhães, diretor da Escola Normal; Alberto de Assis, delegado escolar; professor João Gonçalves Pereira, Diretor do ensino municipal. (LUZ, 2009, p. 106).

No início da década de 1920, a Bahia era um dos estados brasileiros que menos investiam em educação primária. Pelo fato de o ensino primário ser o “carro chefe” das reformas educacionais do período, a necessidade de investimento nesse nível de ensino era proeminente. Então, entre os anos de 1924 e 1927, houve um aumento de mais de 90% no investimento nessa etapa educacional.

Após avaliar a realidade das escolas no interior do Estado, Teixeira desejava criar um novo modelo de escola. Desejava um ambiente escolar que preparasse a criança para o meio em que vivia, uma escola que atendesse as particularidades específicas de cada região. Cabe ressaltar que foi por meio do contato com a

²⁹ Sobre a educação e a construção da nação, Almeida (2009, p.139-152) afirma que “ a educação como fator de desenvolvimento e o Brasil acompanhava essa tendência. Isso acabou por promover mudanças na imagética social, entre elas, o novo valor atribuído à escola e a necessidade da sua extensão à população, já que o país necessitava de um povo mais esclarecido para poder desenvolver-se e equiparar-se às grandes nações do mundo”. Além disso, afirma que no início da república foi um momento em que as mulheres passam a ter formação para atuar como professoras: “Colocar as mulheres para ensinar meninos e meninas cumpria com as expectativas sociais da família exemplar já propostas pela Eugenia e Higienismo e, ao mesmo tempo, vistas com agrado e como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população”.

educação norte-americana³⁰ que o uso dos sentidos e a importância da experiência na educação se consolidam nas reflexões educacionais de Anísio. A partir desse contato, para o intelectual, “[...] a escola, a educação e o ensino não poderiam deixar de considerar as influências e as necessidades do meio” (LUZ, 2009, p. 92). Para que o objetivo fosse alcançado, as escolas do interior, especificamente, deveriam “promover o desenvolvimento do meio rural, educando o homem do campo” (LUZ, 2009, p. 84).

Em Minas Gerais, a reforma educacional implementada por Francisco Campos (1891-1968), secretário do interior do Estado, entre 1926 e 1930, influenciada também pelas ideias da Escola Nova, destacou-se pelas mudanças do ensino primário e normal, além da criação de uma universidade. Para Campos, as propostas da Escola Nova vão contra o ensino tradicional e representam o ideal de modernidade, na qual a escola habilitaria os cidadãos a participar da vida em sociedade, por isso, ela configura-se na instituição responsável por consolidar o Estado-Nação moderno.

A preocupação principal de Francisco Campos não era diferente das preocupações de outros reformadores. Campos preocupava-se, principalmente, com a diminuição do analfabetismo, pois, dessa forma, ocorreria a modernização do estado. No documento “*Exposição de motivos do Novo Regulamento do Ensino Primário – 14 de outubro de 1927*”, que compõe a base da reforma educacional proposta por Campos em Minas Gerais, o educador

[...] mostra que a escola é instrumento de educação, refere-se aos objetivos da escola primária e defende que esta deve se vincular aos problemas da vida diária, pois se refletem na escola as aspirações de cada época e cada sociedade. Para ele, a finalidade da escola é socializar, ampliar, orientar, disciplinar e adaptar a criança à vida social. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

A última reforma do ensino destacada neste trabalho foi realizada no Rio de Janeiro, capital federal na época. Fernando de Azevedo (1894-1974), educador

³⁰ “A viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos da América, em 1927, causou-lhe um grande impacto, exatamente porque aquela sociedade, que era jovem como o Brasil, mostrava-se economicamente rica, ultrapassando em riqueza, em desenvolvimento técnico e em construção de indústria, a grandiosa Europa. Lembra o jovem educador que aquele país havia se tornado uma nação rica e industrializada não por acaso, mas devido ao “esforço”, à “ousadia” e ao “espírito de liberdade”, que eram suas grandes características”. (FAVORETO; GALTER. -, p. 02-03) Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Aparecida%20favoreto.pdf. Acesso em: 27 nov. 2016.

brasileiro adepto à Escola Nova, fez sucessivas investidas para modificar o modelo de escolarização pública na capital. As diretrizes que estruturam a política de Azevedo são a reorganização, rearticulação e reestruturação do sistema público de ensino da capital federal, o que implica na implementação de um sistema público de ensino primário para ricos e pobres, a gratuidade e a obrigatoriedade escolares (PAULILO, 2001, p. 5)³¹. Por isso é possível afirmar que a chamada reforma Fernando de Azevedo marcou um capítulo importante das disputas políticas em torno da educação popular. (PAULILO, 2001, p. 6).

Nas reformas educacionais da década de 1920, a educação compreendida como uma estratégia de governo atua de maneira que o aluno, guiado pelo currículo, faça parte da população reconhecendo-se como tal. A condição para um povo forte, para uma nação forte era, necessariamente, a presença de um “homem forte”. A pátria seria construída por meio de uma educação nacional, que ensinaria as mulheres a serem fortes e sadias, conseqüentemente, essas mulheres teriam condições de gerar filhos mais fortes e sadios, que construiriam e defenderiam a Pátria.

De acordo com o antropólogo Edgar Roquette Pinto “*o Brasil, (...) tem de ser obra de arte política. É uma nação que será o que as classes cultas fizerem dela*” (ROQUETTE PINTO, 1982, p. 78 – grifos do autor). O autor afirma ainda que,

[...] dizer que o Brasil precisa de braços – é afirmar a irremediável insuficiência da sua gente. Chega-se ao seguinte irrisório absurdo: é preciso que o Brasil tenha muitos milhões de habitantes para realizar o que outro qualquer país consegue com poucos milhões” (ROQUETTE PINTO, 1982, p. 77).

Por meio da discussão sobre as reformas educacionais da década de 1920, fica evidente que o que se delineia no período é a emergência de uma governamentalidade biopolítica³² da população pelo Estado através da educação, em que as investigações, principalmente, dos educadores representantes da Escola Nova e as preocupações e práticas políticas tornam-se reciprocamente possíveis, ao

³¹ Texto na íntegra disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

³² A governamentalidade biopolítica indica que: as tecnologias de poder são mais da ordem da gestão do que da disciplina; em que a população – enquanto corpo-espécie que é preciso gerir – se torna o principal alvo desse tipo específico de poder; em que a Economia se torna a principal forma de saber; em que os dispositivos de segurança, se tornam os principais instrumentos técnicos de gestão (SILVA, 2014, p. 13).

embaralharem-se e formarem um nexu a uma só vez educacional e político (COUTINHO; SOMMER, 2011). Assim, quando a população foi tomada como alvo principal das estratégias políticas do governo é que se pode conformar uma narrativa identitária nacional.

Como Gilroy (2007, p. 53) afirma, “a consciência de “raça” era vista como intimamente ligada à ideia de nacionalidade”. Da mesma forma, Silva (2015, p. 248) assegura que “a nacionalidade como ‘espaço’ de singularidades implicou no estreitamento da relação entre a vida e a nação na conjunção do corpo-espécie da população nacional”. Assim, a ideia de nacionalidade e as novas preocupações políticas que se esboçam no final da década de 1920 no Brasil são atravessadas pela ideia de raça.

Silva (2015, p. 07) chama atenção para a ideia da eugenia. De acordo com o autor, esta “não pode ser pensada fora do paradigma nacional. Ela é, justamente, parte desta biopolítica do Estado-Nação, uma biopolítica que regula a população, que a protege de si mesma”. No momento em que a vida entra no cálculo político da nação, a eugenia torna-se um elemento fundamental para a constituição da ideia de nação.

É por isso que “a batalha contra os mais fracos, os degenerados, inferiores e anormais, será objeto de programas de depuração nacional. Uma nação eugênica era a condição da própria da ideia de civilização no contexto de consolidação do Estado-Nação” (SILVA, 2015, p. 06).

Os procedimentos políticos que conduzem a formação da consciência eugênica da população no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, representam a entrada da vida na ordem do saber e do poder. Assim, com base em Foucault, pode-se afirmar que o fato de viver “cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 154). Deste modo, o campo biológico reflete no campo político.

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. (FOUCAULT, 2014, p. 154).

A aproximação entre o biológico (a vida) e o político representa a tomada da vida “como objeto e como *móbil do e para o exercício de poder*” (GADELHA, 2013, p. 111). O que se coloca em jogo é a emergência da biopolítica, uma tecnologia política de dominação, que

[...] se aplica à vida dos homens, ao homem como ser-vivo; ela toma como objeto um outro tipo de corpo, o corpo-espécie da população, um corpo numerável, um corpo que se constitui, desde então, como problema econômico, político, social, científico e médico-biológico. (GADELHA, 2013, p. 112).

O filósofo Michel Foucault lembra que “o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível” (FOUCAULT, 2014, p. 156-157). Sendo assim, a biopolítica procede por massificação, ao incidir sobre uma multiplicidade composta por uma “massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença” (FOUCAULT, 2005, p. 289), e que também será “preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encompridar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade” (FOUCAULT, 2005, p. 293).

Na biopolítica, trata-se de extrair e de maximizar as forças “pela regulamentação do corpo social, por uma tecnologia previdenciária que recoloca os corpos em processos biológicos de conjunto” (GADELHA, 2013, p. 114) e, assim como nas disciplinas, a sexualidade é investida, pois pertence tanto à anátomo-política do corpo, que precisa ser adestrado, quanto ao corpo-espécie da população, que precisa ser regulamentado.

No Brasil, desde a geração de 1870, como já foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação, as narrativas identitárias passaram a ser problematizadas pelos intelectuais e pautadas pelo cientificismo da época. Tais problematizações forneceram “os elementos que compuseram a (re)construção da nação a partir da revolução de 1930” (SILVA, 2015, p. 10).

Para além das reformas educacionais nos Estados de São Paulo, Ceará, Bahia, Paraná, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Distrito Federal, as discussões sobre educação estão presentes em periódicos e congressos durante os anos 1920, organizados por intelectuais preocupados com a difusão da questão eugênica. Entre

esses intelectuais, destaca-se Renato Kehl, principal representante do movimento eugênico no Brasil, criador do periódico “*Boletim de Eugenia*” no final da década de 1920, quando estava à frente do Instituto Brasileiro de Eugenia.

3.2 Entre Eugenia e Educação nos anos 1920: as propostas de Renato Kehl

O desejo de civilizar o Brasil e de equiparar o país às nações europeias aproxima, nos anos 1920, a educação à eugenia. Como o principal representante do movimento eugênico no Brasil neste período está Renato Kehl, jovem médico e farmacêutico que aposta na construção de uma política de salvação nacional e inicia uma intensa propaganda eugênica no país, efetivada em 1918 na fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo³³. A fundação da Sociedade Eugênica mostra como os cientistas brasileiros estavam sintonizados ao desenvolvimento científico europeu. “Os Estados-nação da Europa havia muito simbolizavam, no Brasil, tudo que era ‘civilizado’ e ‘avançado’, em oposição à ‘barbárie’ e ao ‘atraso’ brasileiros” (STEPAN, 2004, p. 335).

Em 1920, em decorrência da morte do seu co-fundador, Arnaldo Vieira de Carvalho, e da mudança um ano anterior de Renato Kehl para o Rio de Janeiro, onde passou a atuar no Serviço de Saúde Pública da Capital Federal, a Sociedade Eugênica de São Paulo encerraria suas atividades. Este fato não desmobilizou o movimento, pois, com essa mudança, Kehl conquistou o apoio de outros cientistas e o movimento eugênico deslocou-se para o Rio de Janeiro, onde ganhou novo fôlego nos anos seguintes (SOUZA, 2012; KERN, 2016). Conforme Kern (2016, p. 158), após sua mudança para a capital, Kehl liderou “uma importante articulação política e científica em favor do estudo e da divulgação da ciência do melhoramento racial”.

Como afirma Stepan (2004, p. 337-338), no Brasil, “[...] a eugenia atraía uma classe média em expansão, cujos membros ansiavam promover seu papel como especialistas na conformação da vida social e nutriam um ingênuo otimismo sobre sua capacidade de fazer o bem”. A ideia de que a eugenia fosse benéfica à população brasileira incentivou o apoio e a divulgação desta ciência no Brasil, o que possibilitaria chegar à unidade nacional, sonhada na época. “Para que o ideal eugênico pudesse se tornar uma realidade, portanto, seria imprescindível

³³ Embora a Sociedade Eugênica tenha sido destituída em 1919, representou um momento importante para o movimento eugênico.

desenvolver junto à população brasileira a devida consciência acerca de sua responsabilidade racial para com o futuro nacional” (KERN, 2016, p. 146).

O ano de 1929 denota um momento em que o movimento eugenista foi articulado a discussões “sistemáticas³⁴”, pois nesse mesmo ano, é realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e também se inicia a publicação do “*Boletim de Eugenia*”, periódico mensal, sob a propriedade e direção de Renato Kehl, dedicado à divulgação das ideias eugênicas.

A publicação, editada com recursos de seu próprio diretor, veiculava pequenos artigos de destacados intelectuais, geralmente médicos, do país e do exterior, versando sobre temas diversos, sempre voltados à popularização da Eugenia, apresentando seus principais conceitos e propósitos, em geral numa perspectiva mais restritiva. (BONFIM; KUHLMANN JR., 2014, p. 6)³⁵

Cabe ressaltar que, em sua trajetória científica nas três primeiras décadas do século XX, Renato Kehl teve aproximação tanto com a corrente lamarckiana quanto com a corrente mendeliana. Os anos 1900 a 1920 configuram-se como aqueles em que Kehl esteve mais próximo das ideias lamarckianas, ao confiar que a educação eugênica produziria o desenvolvimento de uma consciência racial. Como afirma Stepan (2005, p. 168), “a eugenia da década de 1920 identificava-se não com racismo, mas com saneamento”, sendo o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, o exemplo clássico. Contudo, no final dos anos 1920, momento da publicação do *Boletim de Eugenia*, Renato Kehl demonstra uma radicalização da sua posição quanto à eugenia. Como afirma Stepan (2005, p. 169),

Que o Brasil estivesse tentando promover o branqueamento através da miscigenação racial era, para Kehl, não motivo de celebração, mas de tristeza. Ele desaconselhava os cruzamentos raciais e de classe, ao mesmo tempo em que insistia em sua própria isenção em termos de preconceitos raciais.

Kehl passou a preocupar-se com a educação eugênica como um meio que produziria apenas melhoramentos superficiais, “uma vez que não ficariam inscritas definitivamente na constituição biológica das novas gerações” (KERN, 2016, p. 170). Dessa forma, o eugenista passou a defender uma higiene racial, ao apontar que a

³⁴ O termo sistemáticas aqui é utilizado no sentido de: ordenadas; organizadas.

³⁵ Texto disponível na íntegra em: www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo. Acesso em 04 set.2016.

“esterilização dos degenerados e criminosos, da imposição de exames pré-nupciais compulsórios e da legislação sobre controle da natalidade” (STEPAN, 2005, p. 169) tornavam-se, nesse momento, mais importantes que a higiene geral.

Renato Kehl vivia uma fase mais radical do seu pensamento eugênico. O periódico teve, inicialmente, tiragem mensal e, nos dois últimos anos, trimestral. Bonfim e Kuhlman Jr. (2014, p. 6) corroboram para esta pesquisa, ao afirmarem que “em geral, cada exemplar apresentava entre 4 e 10 páginas, com textos geralmente curtos, apresentados em uma impressão monocromática e, eventualmente, com algumas imagens”.

Entre os temas recorrentes do *Boletim de Eugenia* está a educação sexual, definida como um campo “fronteiriço da medicina com a pedagogia e com a psicologia” (OLIVEIRA, 2012, p. 508), pois era “preciso regular as forças instintivas sexuais em favor da modificação dos costumes nacionais em direção de um projeto civilizatório em curso nos países mais avançados” (OLIVEIRA, 2012, p. 508). Necessariamente, o futuro do país seria construído pelas mãos das crianças que, orientadas, disciplinadas e educadas sexualmente nas escolas brasileiras, receberiam o aporte educacional necessário para a constituição do ideal de nação. Como Renato Kehl afirma, “a Educação Sexual deve começar desde o despertar da inteligência da criança e deve prosseguir, a partir da escola maternal, durante toda a duração da vida escolar”³⁶.

Como Foucault afirma,

Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento do poder. Foi constituída uma “sexualidade das crianças” específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada. (FOUCAULT, 2015, p. 348).

A educação sexual, investida no âmbito escolar, legitima discursos de verdade “que instruem e firmam os parâmetros de governo dos sujeitos, de sua normalidade e de sua anormalidade” (SILVA, 2013, p. 901). Por isso, “a sexualidade é o fio condutor de gestão eugênica, até porque a regulação das relações sexuais, a escolha de parceiros e, por consequência a procriação, constituem a base a partir da qual a coletividade, enquanto espécie é construída” (SILVA, 2013, p. 905). De acordo com Pelbart,

³⁶ KEHL, Renato. *Boletim de Eugenia*, dezembro de 1930, a. II, n. 24, p. 4.

[...] a sexualidade encontra-se precisamente nesse entrecruzamento entre os dois eixos da tecnologia política da vida, a do indivíduo e a da espécie, a do adestramento dos corpos e a regulação das populações, a dos controles infinitesimais, o micropoder sobre o corpo e as medidas massivas, estimações estatísticas, intervenções que visam o corpo social como um todo. (PELBART, 2011, p. 58).

O dispositivo da sexualidade, campo de intervenção biopolítica, é tomado pelos intelectuais e estadistas para intervir na população, como no caso de Renato Kehl nas páginas do “*Boletim de Eugenia*”. O autor de “*A cura da Fealdade*” (1923) evidencia a importância da educação sexual para a construção da nação, como na citação a seguir;

[...] A educação sexual constitue uma das questões principaes da campanha em prol da defesa humana, porque ella tem por fim inculcar na consciencia popular a responsabilidade de cada individuo para consigo mesmo, para com os outros, em particular para com a familia.³⁷

Nesta citação, Renato Kehl aponta o que entende por educação sexual, como aquela responsável pela “defesa humana”. A educação sexual ensinada nas escolas será responsável pelo futuro eugenizado, sadio e branco da nação. As orientações quanto a casamentos, quanto a função da mulher na família, quanto a comportamentos, são preocupações constantes para o intelectual nas páginas do “*Boletim de Eugenia*”. Como na citação a seguir, em que descreve sua preocupação com a questão política que nada tem feito até o momento para a introdução de aulas de educação sexual nas escolas.

No Brasil nada se tem feito, coordenada e methodicamente, para o estabelecimento da educação sexual individual, nem como disciplina pedagogica, a não ser a tentativa do Dr. Oscar Penna Fontenelle, que apresentou na Camara um projeto que cogitava de introduzir nos programmas officiaes dos collegios o ensino da hygiene sexual. [...]³⁸

As vantagens eugênicas e higiênicas da educação sexual são entendidas por Kehl como “ultra-evidentes”³⁹, o que está relacionado à visão de que no Brasil a eugenia surgiu como resposta às questões sociais, “as aterrorizantes miséria e falta

³⁷ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, dezembro de 1930, a. II, n. 24.

³⁸ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, dezembro de 1930, a. II, n. 24.

³⁹ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, dezembro de 1930, a. II, n. 24

de saúde da população trabalhadora, em grande parte negra e mulata” (STEPAN, 2004, p. 336). Como Kern (2016, p. 167) aponta,

[...] o fato de que os contingentes populacionais indígena, negro e mestiço estavam em declínio entre a totalidade da população brasileira, o que favorecia o branqueamento da população, decorria estritamente de condições sociais desfavoráveis, de um modo de vida geralmente caracterizado pela miséria material, ausência de cuidados sanitários, higiênicos e educacionais.

A educação sexual apresentava-se como resposta aos problemas que assolavam a população, em especial, apresentava uma solução para o branqueamento da população. A educação orientada, disciplinada, que abrangia desde hábitos de higiene até a orientação de bons casamentos, resultaria na criação de novos hábitos e costumes nos indivíduos. A atuação sobre o corpo do indivíduo resultaria na gestão e controle do corpo-espécie da população. Nesse sentido, Carvalho (2015, p. 189) diz que “o corpo não é nada: é um dado bruto, uma energia vital, passiva de ser ativada conforme um canal de força que age administrando-a, canalizando-a, vertendo-a para essa ou aquela atividade”.

As preocupações de Kehl estão não só sobre a educação sexual na escola, mas sim, mostra a preocupação desde a formação de professores até a família. No “*Boletim de Eugenia*”, publicado em julho de 1930, o intelectual propõe o *Inquerito sobre a educação sexual da infância e da mocidade*, documento sobre educação sexual e destinado à população.

A citação seguinte é longa, mas merece ser descrita em sua totalidade para demonstrar o que vem sendo tratado neste subcapítulo, no que se relaciona, principalmente, à educação sexual, mas também ao papel da mulher na família e à importância da formação de professores, responsáveis pelo ensino da educação sexual nas escolas.

AOS NOSSOS LEITORES

INQUERITO SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DA INFANCIA E MOCIDADE

Não é necessário explicar a importância da educação sexual. Todos os nossos leitores a reconhecem e a proclamam. Só um ponto (e que ponto!) mantém-se ainda em discussão: é o que diz respeito ao modo de se fazer essa educação. Eis o motivo pelo qual organizamos este inquerito, pedindo aos leitores do *Boletim de Eugenia* que nos enviem, resumida ou detalhadamente, sua opinião a respeito.

A fim de tornar o inquerito mais simples e a concatenação das respostas mais fácil, estabelecemos as seguintes perguntas, que podem ser total ou parcialmente respondidas:

- 1.º) Conhece livros de educação sexual que possam ser indicados às mães e aos professores? Quaes?
- 2.º) Será mais conveniente que as mães tratem da educação sexual das crianças, de acordo com as perguntas curiosas e inocentes que ellas fazem sobre o assumpto, ou deixar aos mestres a incumbencia de ensinar-lhes de um modo didactico?
- 3.º) No caso dessas incumbencias caber ás mães, poderá V. S. dar um eschema ou exemplo do modo de proceder essa educação?
- 4.º) Na escola, depois de que idade devem os professores iniciar o ensino das questões de reproducção vegetal, animal e humana?
- 5.º) De que fórmula? (Conferencias, projecções luminosas, apresentação de imagens, visita aos museus, leituraç)
- 6.º) Deverá esse ensino ser ministrado aos meninos e ás meninas separadas ou conjunctamente?
- 7.º) A quem confiar o ensino? Ao professor, a uma professora ou ao medico inspector escolar?
- 8.º) Deve a educação sexual fazer parte obrigatoria do programma de ensino aos professores, (ensino normal)?”⁴⁰

Duas questões são relevantes nesta citação: a primeira é sobre o papel da mãe; e a segunda é sobre o papel dos professores para o bom andamento da educação sexual, que se inicia na escola, mas que continua fora dela, ou seja, continua na família. Sobre o papel da mãe para a educação sexual, Kehl dá importância à orientação para saber agir com seus filhos, orientando-os sobre seus comportamentos sexuais e relacionamentos, pois a “chave do progresso humano residiria na paternidade selecionada, ou seja, no incentivo à reprodução dos melhores dotados” (DE LUCA, 1999, p. 152). Desta forma, o papel da “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família é uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação” (RAGO, 1985, p. 62), assim, são mecanismos estratégicos para a constituição do corpo-espécie da população na década de 1930 no Brasil. Há ainda, nesse sentido, uma “pedagogização da maternidade” (RAGO, 1985, p. 131).

A “nova mãe” passa a desempenhar um papel fundamental no nascimento da família nuclear moderna. Vigilante, atenta, soberana no seu espaço de atuação, ela se torna a responsável pela saúde das crianças e do marido, pela felicidade da família e pela higiene do lar, num momento em que cresce a obsessão contra os micróbios, a poeira, o lixo e tudo o que facilita a propagação das doenças contagiosas. A casa é considerada como o lugar privilegiado onde se forma o caráter das crianças, onde se adquirem os traços que definirão a conduta da nova força de trabalho do país. Daí, a enorme responsabilidade moral atribuída à mulher para o engrandecimento da nação. (RAGO, 1985, p. 80).

Já, sobre a função dos professores, Dávila (2006, p. 148), aponta que “no

⁴⁰ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, julho de 1930, a. II, n. 19, p. 4.

caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero”, o que demonstra que o caminho para se tornar professor, cada vez mais, implicava no branqueamento do processo de profissionalização do ensino e de treinamento de professores, no qual a escolha era dirigida a um grupo de pessoas brancas, de classe média e mulheres. A diminuição de homens que procuram emprego de professor e a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, especialmente como professoras, acompanhou o processo que dificultou a entrada de negros e afrodescendentes ao magistério. Além disso, as reformas educacionais da década de 1920 viam “o treinamento dos quadros de professores como chave para a reforma educacional” (DÁVILA, 2006, p. 162). A educação nesse período voltou-se à disciplina, preocupada em constituir cidadãos modernos, a educação é “voltada para a alma” e constitui-se como uma “educação preventiva” (RAGO, 1985, p. 123-124).

Na edição de outubro de 1930 do Boletim de Eugenia, Renato Kehl fez um apanhado do que entendia que deveria compor a educação sexual. Na mesma publicação, exige a participação das instituições em que a criança está inserida (família, Igreja, instituições públicas ou privadas) para que haja um aprendizado de fato sobre o assunto.

A educação sexual, incluindo, naturalmente, no programma educativo o ensino sobre o mecanismo da reprodução, a verdadeira significação do casamento, o combate ás doenças venéreas, o problema da prostituição, hygiene social, etc... exige para ser eficiente a cooperação dos lares, das escolas, das igrejas, da imprensa, das instituições publicas e particulares.⁴¹

No mesmo Boletim, atrelada à ideia de educação sexual, Kehl aponta a importância da educação feminina e do “bom casamento”:

Merece especial atenção o modo de inculcar no espirito das meninas as suas futuras obrigações e responsabilidades. Desde que possam compreender a nobreza da missão maternal, mostrar-lhes o crime que representa, perante a humanidade, a perpetuação de filhos doentes e tarados, da necessidade de transmittir-lhes uma herança de bons caracteres, dirigendo-as, criteriosamente, para a escolha acertada de um marido sadio e honesto. [...] Despertar em suas consciencias o ideal elevado da maternidade racional e o desejo de cooperarem para a garantia eugenicada das proles.⁴²

Para o público feminino, “eugenia significava maternidade ‘digna’, com ênfase

⁴¹ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, outubro de 1930, a. II, n. 22, p. 2.

⁴² KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, outubro de 1930, a. II, n. 22, p. 2.

na saúde materna e no cuidado pré-natal” (STEPAN, 2004, p. 352). Com isso, percebe-se que a eugenia, no caso à brasileira, possuía estreitas relações com o ideal de família da época, leia-se, família tradicional, heterossexual e com casamento indissolúvel. Além da aproximação com a eugenia, a família também se aproximaria da educação no início do século XX.

A família, ao ser tomada como instituição no interior da população, faz a “dobradiça”⁴³ entre o indivíduo e a sociedade e torna-se estratégica para a governamentalidade biopolítica da população. Costa (1999, p. 141) aponta que “a família converteu-se, de grande corpo sócio-econômico, em *célula da sociedade*”, pois foi com a urbanização, com a higienização do lar, com a formação da família nuclear e pela obediência ao saber médico, colocado agora sob a forma de leis que tornou possível a família se constituir como instituição no interior da população e não mais como modelo a ser seguido.

É pela constituição da família que a espécie será proliferada e reforçada, o que torna possível pensar os efeitos do poder sobre os indivíduos.

A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. Adquire, então, uma figura material, organiza-se como o meio mais próximo da criança; tende a tornar-se, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução. (FOUCAULT, 2015, p. 305).

Como Menezes (2012, p. 6) afirma, a família “comparece na obra de Foucault como nós que amarram certas redes semânticas no seu discurso”. Cabe ressaltar que assim como a educação, Foucault não toma a instituição família como tema central nas suas análises, mas que pode ser pensada quando é relacionada à disciplina e à biopolítica.

Como Costa (1999, p. 73) afirma,

⁴³ Utilizo o termo dobradiça neste texto no mesmo sentido que Alfredo Veiga-Neto e Silvio Gallo utilizam no texto “*Ensaio para uma filosofia da educação*”. Os autores, ao tratarem da relação que a educação faz com os estudos de Foucault, afirmam: “a articulação de todo o pensamento de Foucault com a educação pode ser feita tomando o sujeito como um dobradiça, isso é, como o elemento que, por excelência, é capaz de fazer a conexão entre ambos”. (VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio. **Ensaio para uma filosofia da educação**. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%202006.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

[...] a mãe devotada e a criança bem-amada vão ser o adubo e a semente do adolescente, futuro adulto patriótico. Tradicionalmente presa ao serviço do marido, da casa e da propriedade familiar, a mulher ver-se-á, repentinamente, elevada à categoria de mediadora entre os filhos e o Estado.

A família conjunta à educação tornava-se elemento imprescindível para a constituição da nação brasileira nos anos 1920. Ao reforçar valores estéticos, hábitos de higiene e costumes, a instituição família é tomada como elemento no interior da população para o processo civilizador do país. O que se pretendia nesse sentido era uma família eugenizada, racializada, pois “a eugenia tornara-se um poderoso instrumento aos grupos que a empregavam em diferentes projetos de reforma social” (SOUZA, 2012, p. 11) e sua ampla difusão no interior da população se alicerçava nas principais instituições, como a escolar.

A eugenia foi amplamente discutida e divulgada durante as três primeiras décadas dos anos 1900. Além da divulgação dos propósitos eugênicos em periódicos, como o Boletim de Eugenia, a educação eugênica foi tema abordado no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado no ano de 1929, na Capital Federal, Rio de Janeiro. Este assunto será discutido no próximo tópico.

3.3 Eugenia, Educação e Nação no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia – 1929

No ano de 1928, Miguel Couto propôs durante a comemoração do 99º aniversário da Academia Nacional de Medicina que “a Academia Nacional de Medicina convoque para as festas do seu Centenário o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia” (ATAS DO CONGRESSO, 1929, p .07). No ano seguinte (1929), o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi realizado na Capital Federal, Rio de Janeiro, entre os dias 01 e 07 de julho, no edifício da Faculdade Medicina e no Instituto dos Advogados, que contou com a presença de intelectuais, cientistas e estadistas. O evento foi importante por apresentar e discutir as pretensões do movimento eugênico brasileiro daquele período. Ressalto também que, durante a mesma semana do Congresso, ocorreram simultaneamente outros quatro eventos da área. São eles: a 4ª Conferência Pan-americana de Hygiene, Microbiologia e Pathologia, o 2º Congresso Pan-americano de Tuberculose, o 10º Congresso

Brasileiro de Medicina e o 1º Centenário da Academia Nacional de Medicina. Todos esses eventos foram realizados no Rio de Janeiro (DIWAN, 2015, p. 113).

Na ata da primeira reunião, datada de 01 de julho de 1929, é registrado que “O Congresso recommenda a necessidade da divulgação e do ensino especializado da Eugenia” (ATAS DO CONGRESSO, 1929, p. 14). O que fica evidente durante o Congresso é que para os intelectuais, cientistas e estadistas presentes a raça era importante, pois o que lhes interessava era extirpar do corpo social os indesejáveis (DIWAN, 2015, p. 114). E entre os intelectuais que participaram do Congresso estão, o seu fundador, Miguel Couto, Renato Kehl (Secretário Geral), Edgar Roquette Pinto (Presidente do Congresso de Eugenia), Levi Carneiro que proferiu a conferência *Educação e Eugenia*, e Azevedo Amaral, que apresentou o trabalho *O problema eugenico da imigração*, o mais debatido durante o evento e que acabou por influenciar na aprovação “[...] de uma política nacional de imigração que limitasse a entrada no Brasil aos indivíduos julgados ‘eugenicamente’ adequados com base em algum tipo de avaliação médica” (STEPAN, 2004, p. 345). Todos esses intelectuais presentes no evento eram conhecidos no cenário político, científico e eugênico nacional.

Conforme Gonçalves, (2010, p. 4), as atas das reuniões e fichas de inscrição registram que “mais de 140 pessoas participaram do evento e, foram entregues à secretaria do Congresso mais de 70 trabalhos”. Os temas dos trabalhos apresentados variam desde relações entre eugenia e educação, Educação Física, até hereditariedade, casamentos, consanguinidade, maternidade e imigração. Não é sem sentido que o objetivo do Congresso pretendia “definir através de consensos quais seriam as propostas para políticas públicas para o governo que se iniciaria no ano seguinte, mesmo com a crise política que resultaria na Revolução de 1930 e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder” (DIWAN, 2015, p. 113).

Na conferência *Educação e Eugenia*, Levi Carneiro aponta que “no Brasil só há um problema, e é o da educação nacional” (CARNEIRO, 1929, p. 115). Como responsável pela educação, o Estado é quem tem o dever de implementar a educação eugênica, responsável por sanar os problemas nacionais.

A educação ha de ser intellectual, physica e moral. Na escola e fóra da escola. No lar domestico e na vida publica. Ha de esclarecer, orientar, punir, premiar, remunerar. Ha de ser para a creança, para a mãe, para o adulto. Curar os doentes, nutrir os debeis, corrigir os viciados, fortalecer os bons. (CARNEIRO, 1929, p. 115).

No período do Congresso, os intelectuais eugenistas confirmaram o afastamento dos estudos de Lamarck⁴⁴. Carneiro expõe essa questão ao afirmar que

Contestou-se o conceito de raça. Modificaram-no. Mostrou-se-o insusceptível, talvez, de verificação concreta. Proclamou-se a resistencia de caracteres hereditarios individuaes, ao meio. Firmou-se a theoria do germoplasma. Resultam as variações da acção das cellulas reproductoras entre si, ou, quando muito, da acção <directa> do meio sobre ellas. Galton fixou a importancia decisiva da herança. Excluiu-se a hereditariedade dos caracteres adquiridos, admitida por Lamarck e Darwin. (CARNEIRO, 1929, p. 107).

Da mesma forma, lança mão dos preceitos de Mendel, mesmo que estivesse “[...] inseguro de seus fundamentos para admitir que a influência do meio ambiente não estava inteiramente comprovada” (STEPAN, 2004, p. 365). Para Carneiro,

[...] a continuidade do plasma germinativo, a intransmissibilidade hereditária dos caracteres adquiridos, as doutrinas de Weissmann e de Mendel, dictam essas conclusões. Não ficará, talvez, ainda assim, de todo excluída a influencia do meio. (CARNEIRO, 1929, p. 108).

Como Kern (2016, p. 171) afirma, “[...] os benefícios eugênicos da educação adviriam justamente do fato de que ela poderia ser compreendida como uma forma de extensão social da ação da eugenia sobre o fenômeno biológico da hereditariedade”. Como uma atividade voltada para a disciplina do corpo do indivíduo, que pretende organizá-lo e, em consequência, eugenizá-lo, a Educação Física assume importância na educação eugênica do fim dos anos 1920. Em um trabalho apresentado por Jorge de Moraes no Congresso Brasileiro de Eugenia fica registrado nas atas e trabalhos do evento que

⁴⁴ Como já fora citado nesta dissertação, os estudos de Lamarck fazem referência à hereditariedade de características adquiridas, que “forneceu o mecanismo pelo qual as mudanças induzidas de fora em um organismo vivo poderiam ser transmitidas às futuras gerações, provocando, assim, transmutações” (STEPAN, 2005, p. 78). Além disso, “as ideias lamarckianas constituíram contexto em que preocupações de longa data com progresso, saúde e nacionalidade convergiram para as novas instituições eugênicas da América Latina” (STEPAN, 2005, p. 84). Em oposição às ideias de Lamarck, estão os estudos de Gregor Mendel, suas leis redescobertas em 1900 indicavam “a possibilidade de que as simples proporções numéricas descobertas nas plantas pudessem ser encontradas em animais e, por extensão, na espécie humana. Em poucos anos, a nova ciência da ‘genética’ definiu-se e desenvolveu-se com a teoria do cromossomo, com a ideia do gene e o uso de estudos estatísticos e biométricos, tornando-se a pedra fundamental da genética moderna e da biologia evolucionária como hoje as entendemos. O mendelismo representa, portanto, um marco histórico no desenvolvimento da moderna biologia” (STEPAN, 2005, p. 34). Como principais defensores do mendelismo no Brasil estão Edgar Roquette-Pinto e Octávio Domingues.

[...] a bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia apela para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientação científicas da Educação Física a começar pela escolha do método apropriado aos brasileiros e ao seu clima. (JORGE DE MORAES, 1929, p. 309).

No sentido de redefinir o papel conferido ao corpo no modelo de escola instaurado e nas políticas de educação nas primeiras décadas do século XX, várias são as estratégias amparadas na eugenia. Como aponta Oliveira (2006, p. 5), “as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da ‘raça’ via todo um processo de inculcação de valores e hábitos”, desde a implementação da ginástica, da higiene, dos trabalhos manuais, das prendas domésticas, da Educação Física, do desenho e do canto orfeônico como saberes escolares (OLIVEIRA, 2006).

Nesse âmbito de mudanças e inovações escolares, a Educação Física compreendida como um saber que se dirige ao corpo do aluno, que é capaz de disciplinar o indivíduo, recebe destaque até que se torne disciplina obrigatória nos currículos escolares. “O esporte, entre outros conteúdos culturais, participou do processo socioeducativo que pretendeu transformar a escola em uma referência cultural moderna, ativa e eficiente” (OLIVEIRA, 2006, p. 94), bem como seu propósito era “[...] dar visibilidade pública aos comportamentos e condutas consideradas moralmente exemplares no cotidiano urbano” (OLIVEIRA, 2006, p. 94).

Oliveira afirma que a incorporação do esporte

[...] implica o fato de que ele passa a participar da construção de uma nova ordem (*disciplina*) escolar e também social. O desenvolvimento esportivo pressupõe, nas sociedades escolarizadas, a adoção de uma série de condicionantes, regras, práticas e saberes que são tipicamente escolares. Nesses termos a escolarização do esporte ultrapassa os muros escolares, estendendo-se para outras instituições sociais. (OLIVEIRA, 2006, p. 99).

Interessante sobre a história da Educação Física no Brasil é percebê-la associada à história militar. Desde o século XIX, com a criação da Escola Militar (1810), a Educação Física esteve presente na formação dos militares que viam nas associações civis, a disciplina como nada educativa. Conforme Castellani Filho (2013, p. 27), para as classes militares “num gesto de grande visão patriótica, iniciaram modestamente o seu fecundo e honesto núcleo de trabalho e catequese – a Escola de Educação Física do Exército”. No mesmo sentido, no texto *A Educação Physica no Exercito*, publicado na Revista “*Educação Physica*”, o Major José Faustino Filho assegura que “as nações precisam de homens fortes para a sua

defesa e sómente os que tiverem adestramento physico estarão em condições de influir directamente na obtenção d'uma victoria” (EDUCAÇÃO PHYSYCA, 1937, n. 9, p. 13).

Aliados aos militares nesse estabelecimento da Educação Física no país estavam os médicos sanitaristas que a entendiam como elemento para formar o indivíduo forte e saudável, indispensável ao desenvolvimento do país. Para isso, os médicos atuavam junto às famílias ditando-lhes os fundamentos para a reorganização social. Como detentores do saber, os médicos sanitaristas “autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 30). Como lembra Foucault na sua conferência *O nascimento da medicina social*,

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica. (FOUCAULT, 2015, p. 144).

Renato Kehl observa que “o saneamento, a Hygiene, a Medicina Social e a Educação higienica para implantação da consciência sanitaria, constituem o alicerce da Eugenia”⁴⁵, configuram-se em saberes que amparam a eficiência da eugenia e que são responsáveis por seu sucesso.

Para além das discussões sobre a Educação Física no Brasil durante o Congresso de Eugenia em 1929, é iniciada em 1932 a publicação da revista *Educação Physica*. O periódico foi publicado entre os anos de 1932 e 1945 no Rio de Janeiro, por iniciativa de dois professores de Educação Física, Paulo Lotufo e Oswaldo Murgel Rezende. De acordo com Schneider e Toledo (2009, p. 199),

A revista *Educação Physica* é um empreendimento comercial de circulação mais ampla do que o campo educacional, ela é produzida para ser lida por pessoas não somente preocupadas com as questões pedagógicas do ensino da educação física e do esporte, mas também por aquelas interessadas em outros temas, como informações sobre as competições esportivas, endereços de lojas sobre produtos variados como casas de câmbio, livrarias, novos romances publicados no mercado editorial, alfaiataria, restaurantes, hotéis e manuais de higiene. Nesse sentido, ela pode ser considerada um impresso de entretenimento, cujo público não é o

⁴⁵ KEHL, Renato. Boletim de Eugenia, outubro de 1929; a. I, n. 10; p. 3.

do leitor especializado – aquele necessariamente formado em um campo acadêmico ou técnico.

Inserida neste contexto de debates acerca da constituição do corpo-espécie da população brasileira nas primeiras décadas do século XX, a revista apresenta como sua finalidade “cooperar na divulgação, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos esportes, em geral, cuidando, mui especialmente, do seu apuro técnico e refinamento educacional” (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1932, n. 1). As pretensões eugênicas da revista ficam explícitas nas suas finalidades e objetivos, como na edição de número 04, de 1934, quando é declarado em seu Editorial: “Educação Physica surgiu para apostolizar no Brasil e em Portugal a beleza desse ideal de uma raça mais completa e mais nobre, desenvolvida ampla, simultaneamente, em todas as suas possibilidades” (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1934, n. 4, p. 11).

Entre os intelectuais recorrentemente entrevistados e/ou citados nas páginas do periódico está Fernando de Azevedo, professor do movimento escolanovista e reformador do sistema educacional do Distrito Federal em 1927, como já mencionado no início deste capítulo. Por vezes nas matérias do periódico, Azevedo faz referência à importância da Educação Física para a disciplina do corpo, para a pureza do sangue ou cuidado de uma boa higiene física do indivíduo. O intelectual chegou a publicar dois livros sobre a temática: *Antinoüs* e *Da Educação Physica* ambos lançados em 1920. Como o educador afirma, “a regeneração physica é incontestavelmente um dos maiores fatores do progresso, se não for, talvez, este próprio progresso” (EDUCAÇÃO PHYSICA, n. 5, 1936, p. 13), ainda, “uma vez introduzida pela educação nos hábitos do país, a prática dessa cultura physica, sustentada durante uma longa série de gerações, depuraria a nossa raça de diatheses morbidas, locupletando-a, progressivamente, pela criação incessante de indivíduos robustos” (EDUCAÇÃO PHYSICA, n. 5, 1936, p. 14).

Deste modo, a Educação Física é vista como uma das disciplinas imprescindíveis para a formação física, cívica e moral do homem brasileiro e, nesse contexto, a revista Educação Physica torna-se estratégia de divulgação sobre modelos de corpos saudáveis, eugênicos e úteis, sobre saúde e lazer, e sobre os saberes da Educação Física que orientarão as práticas educacionais no momento em que a construção da nação estava em pauta.

O que se percebe durante a década de 1920, tanto por meio das reformas educacionais quanto da publicação do *Boletim de Eugenia* e da realização do

Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, é que “o sentimento da hora da eugenia havia chegado” (STEPAN, 2004, p. 345). No mesmo sentido, Gadelha (2013, p. 185) afirma que “se as décadas de 1910 e 1920 sinalizam mudanças nessa situação, a década de 1930 serve de palco para sua efetiva transformação”. Desse modo, compreende-se que, a partir dos anos 1930, as bases para a civilização e progresso da nação e do homem brasileiro estavam consolidadas.

4 “O sr. Gustavo Capanema tem realmente qualidade para ser um ótimo Ministro da Educação. E só não o será se a política o absorver”

Início o último capítulo desta dissertação com a transcrição de uma notícia veiculada no dia 24 de julho de 1934, no jornal “A Nação”, sobre a escolha de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A PASTA DA EDUCAÇÃO

De um certo modo, para alguns homens públicos não enfiados na vida dos bastidores, a nomeação do sr. Gustavo Capanema causou uma certa surpresa. Todos esperavam que para a pasta da Educação fosse nomeado o Sr. Noraldino Lima candidato lógico e natural do interventor, apoiado vivamente pelo Wenceslão Braz.

A escola do sr. Gustavo Capanema reflectiu porém uma certa gratidão do Sr. Getúlio Vargas ao ex-interventor interino pela dedicação com que soube comportar-se, depois da crise política que se manifestou logo no início dos trabalhos da Assembléa Constituinte, quando por ocasião da successão do sr. Olegario Maciel.

O sr. Gustavo Capanema tem realmente qualidades para ser um ótimo ministro da Educação. E só não o será se a política o absorver.

JORNAL: A NAÇÃO - 24 DE JULHO DE 1934.⁴⁶

Este capítulo é dedicado às análises e problematizações das estratégias de governamentalidade biopolítica no Ministério da Educação e Saúde Pública durante os anos de 1934 e 1945, período em que Gustavo Capanema esteve à frente da pasta. Neste capítulo, então, o objetivo é problematizar as estratégias políticas e intelectuais do Ministério Capanema, durante os seus 11 anos, que se fazem presentes nas legislações educacionais e que atuam diretamente sobre a constituição do corpo-espécie da população e do ideal de nação.

A Era Vargas (1930-1945) destaca-se por ser um período de consolidação do ideal de Estado-Nação, bem como da governamentalidade biopolítica da população por meio de políticas públicas. Para esta dissertação serão destacadas as políticas públicas educacionais do governo Vargas constituídas no Ministério Capanema, pois o que se percebe nesse percurso é a preocupação, por meio de estratégias educacionais, em afirmar os conceitos eugênicos que sustentavam o que deveria ser o “homem brasileiro”, responsável pelo progresso e civilização da nação.

Sobre o Ministro Gustavo Capanema, é válido afirmar que era mineiro, formado em Direito, como a maioria dos políticos da época, exerceu cargos políticos

⁴⁶

Documento disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=W00023&PagFis=31&Pesq=capanema>. Acesso em: 02 ago. 2016.

tanto na esfera estadual quanto na federal. Sobre Capanema, Gomes (2000, p 16) afirma que “[...] se pode dizer que era ministro; não estava ministro”. Além de ter procurado ser um “intelectual no poder”, iniciou sua carreira política no início dos anos 1930, como Secretário do Interior em Minas Gerais, no governo de Olegário Maciel, mas se destacou como Ministro da Educação e Saúde por ter permanecido no cargo durante a maior parte da Era Vargas.

4.1 O Ministério da Educação e Saúde Pública: uma breve apresentação

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 14 de novembro de 1930 através do decreto nº 19.402, renomeado para Ministério da Educação e Saúde no ano seguinte, está inserido em uma fase da história política brasileira em que novas ideias deram “ao mundo novas concepções sobre o que deveria ser o ‘homem novo’, o papel do Estado e a boa sociedade” (D’ARAUJO, 2000, p. 7). E é justamente no governo de Getúlio Vargas, que se iniciara em 1930, que a educação e saúde são consideradas problemas nacionais e receberam atenção especial, ao passo que, “com a fundação do Ministério da Educação e Saúde, cuja obra, em quinze anos de progressivo desenvolvimento, representa o ponto de partida, realmente decisivo, para a solução daqueles dois problemas nacionais” (SCHWARTZMAN, 1982, p. 359). Por meio de políticas públicas na área da educação e saúde que a proteção à família, problemas relacionados à infância e à juventude e os ensinos secundário e profissional receberão atenção especial, pois tais áreas são consideradas estratégicas para o desenvolvimento e aprimoramento da nação e, em consequência do sentimento de identidade nacional que, de acordo com D’Araujo (2000, p. 34) “era tema que animava poetas, pintores, romancistas, arquitetos e educadores desde a Semana de Arte Moderna de 1922”.

A criação do Ministério foi uma das primeiras ações do Governo Provisório⁴⁷ de Vargas, que havia tomado posse em 03 de novembro daquele mesmo ano. Cabe ressaltar que antes da criação do Ministério da Educação e Saúde, as funções educativas ficavam circunscritas ao Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. O novo Presidente, em 1930, no seu primeiro discurso

⁴⁷ A Era Vargas costuma ser dividida em três fases distintas: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); e Estado Novo (1937-1964). Portanto, o Governo Provisório refere-se à primeira fase do governo de Vargas.

“prometeu enfrentar imediatamente o ‘saneamento moral e físico’ do povo” (DÁVILA, 2006, p. 108).

Com a função de incluir o Brasil no rol dos países modernos, o Ministério da Educação e Saúde agregou em suas funções atividades relacionadas à saúde, educação, esporte e meio ambiente. Como descrito no decreto de criação:

Art. 1º Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa.

Art. 2º Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. (BRASIL, 1930)⁴⁸

Silva (2015, p. 257) destaca que “[...] o papel da educação nas estratégias biopolíticas de governo fica evidente com a criação, no primeiro ano do governo de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde Pública”. Nesse sentido, de acordo com Gadelha (2013, p. 189), pode-se afirmar que o imperativo de “fazer progredir o país por meio da educação de seu povo”, assim como o intuito de atender as demandas dos reformadores educacionais, principalmente, no que se refere à fragmentação do ensino, de instituir um verdadeiro sistema nacional de educação e de atender as demandas higienistas é que levam à criação do Ministério. A estreita relação evidente entre educação e saúde na Era Vargas existia desde a primeira década do século XX, quando do início do movimento higienista e eugenista que conclamava que a solução para o atraso brasileiro era a educação. A maioria dos intelectuais que se envolviam com educação, envolviam-se também com as causas eugênicas e higiênicas, pois, por meio da difusão de hábitos saudáveis de higiene e de alimentação, além de orientações sexuais e matrimoniais às crianças e jovens por vias educacionais no país, é que as estratégias biopolíticas de Estado interviriam diretamente na constituição do corpo-espécie da população brasileira.

Entre as primeiras ações do novo Ministério estavam as reformas educacionais naqueles Estados que ainda não haviam reformado seu sistema de ensino na década de 1920, como Amazonas, Sergipe, Espírito Santo e Paraíba⁴⁹. Como Dávila (2006, p. 64) afirma, esses estados “promulgaram leis reestruturando e

⁴⁸ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2016.

⁴⁹ Ver decretos das reformas em: Dávila, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945. 2006, p. 64.

expandindo seu sistema educacional para refletir a evolução da educação em regiões como Rio e São Paulo, muitas vezes recebendo recursos federais para implementar reformas”. O objetivo das reformas educacionais em todos os Estados brasileiros era a nacionalização da educação e a homogeneização do sistema educacional, conforme exposto no capítulo anterior. Conforme D’Araujo (2000, p. 37-38),

[...] a nacionalização da educação implicará um profundo controle de todos os currículos, de todas as atividades de todas as escolas nos recantos mais remotos do país. A escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade.

Apesar de ser uma reivindicação quando da criação do Ministério e dos esforços para a nacionalização da educação, de acordo com Dávila (2006, p. 64), “o Ministério não centralizou a educação pública [...]” no momento de sua criação.

Embora os líderes do movimento educacional nacional participassem dos esforços do MES, o verdadeiro centro da reforma escolar nas décadas de 1930 e 1940 continuou entre os educadores, médicos e cientistas sociais ativos em diversas áreas do movimento eugenista e na educação pública, que se revezavam em cargos no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Fortaleza e Salvador. (DÁVILA, 2006, p. 64).

Porém, apesar do Ministério não centralizar a educação desde a sua criação, foi importante, pois, como Stepan (2005, p. 174) nos diz, os “novos aparatos estatais foram desenvolvidos para criar tal consciência, mobilizar o patriotismo, gerar um sentimento de unidade nacional e aplainar as ‘disparidades étnicas’”. Entre os novos aparatos da educação estão os programas estatísticos, como o Serviço da Estatística de Educação e Saúde (Sees), comandado pelo nacionalista Mário Augusto Teixeira de Freitas, vinculado ao Ministério da Educação, e a criação de uma agência de pesquisa educativa, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Por mais que o

MES não fosse regularmente ativo na educação elementar da nação, no final da década de 1930 o Sees e o Inep eram capazes de monitorar o trabalho dos sistemas escolares estatais e municipais brasileiros e os efeitos que esses programas exerciam – ou deixavam de exercer – sobre a população do Brasil. (DÁVILA, 2006, p. 111).

Como Silva (2015, p. 253) afirma, “na perspectiva biopolítica, a estatística é um meio gerador de informações estratégicas para a intervenção política [...]” sobre a população, assim, a estatística, entendida como ciência de Estado, mostra as regularidades das populações e quanto elas afetam às famílias, pois

[...] a estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos. A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irreduzível [ao] pequeno âmbito da família. (FOUCAULT, 2008, p. 139).

Por meio das estatísticas, a vida poderá ser dominada pelo poder, um poder que cada vez mais interfere na maneira de viver e no como viver, fazendo o indivíduo viver além de sua morte, pois a morte é deixada de lado pelo poder. Assim, o poder intervém

[...] para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, é evidentemente, o limite, a extremidade do poder. Ela está do lado de fora, em relação ao poder: é o que cai fora de seu domínio, e sobre o que o poder só terá domínio de modo geral, global, estatístico. (FOUCAULT, 2005, p. 295-296).

Contribui com essa pesquisa Senra (2006, p.30), quando afirma que os dados estatísticos se constituem como aparatos de governo:

[...] esses muitos registros maravilhosos e suas incríveis sínteses permitem, ontem e sempre, saber-se e pensar-se e governar-se, porquanto tornando próximo o distante, presente o ausente, conhecido o desconhecido; o saber para o poder. Pensa-se uma população, em si mesma, bem assim, em sociedade, num território.

A promoção das bases para a prosperidade e modernização da nação nos anos 1930 foi possibilitada pela criação do Sees e do Inep, órgãos vinculados à área educacional, primordiais para o conhecimento da população brasileira e, conseqüentemente, para a sua governamentalidade biopolítica.

Todo esforço de reerguimento da nacionalidade depende fundamentalmente dos rumos e da intensidade que assumir nossa política educacional, pois que, sem o levantamento do nível de cultura intelectual e moral do povo, toda obra de civilização fracassará ou terá resultados insignificantes e sem profundidade. (FREITAS, 1943, p. 235).

Como primeira pessoa a assumir a pasta do Ministério da Educação e Saúde e iniciar o implemento de políticas educacionais, que se dirigem à regular a população, está o mineiro Francisco Campos. Advogado e jurista, ocupou o cargo até 1932. Campos iniciou sua carreira política em 1919, quando se elegeu Deputado Estadual em Minas Gerais, mas se destacou por realizar a reforma do ensino em Minas na década de 1920, fato que o conduziu ao Ministério. Com uma simpatia pelo fascismo, orientava suas iniciativas de acordo com o que acontecia na Itália de Mussolini, apesar de ser antiliberal, promoveu a reforma do ensino secundário e universitário no país⁵⁰.

O Ministro Francisco Campos chegou a escrever um livro, “*O Estado Nacional*”, em que apresenta as justificativas para a criação de um Estado totalitário no Brasil. O totalitarismo viria a substituir o Estado liberal-democrático que, de acordo com Campos, estaria em decadência e desintegração, dessa forma, o totalitarismo seria “um imperativo dos tempos modernos” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 79). O que chama atenção nas propostas de Campos é a relevância que a educação assume como um processo “que deve adaptar o homem às novas situações, típicas de uma época de transição” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 80), bem como privilegia o papel do líder carismático, pois em um Estado de massas, como afirmava que era o caso brasileiro, “o regime político próprio às massas é o regime da ditadura, do apelo, e não o da escolha” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 81).

Foi durante a gestão de Campos que foi criada a primeira universidade moderna do Brasil, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Além disso, Campos que “priorizou a ciência em relação aos estudos clássicos, instituiu a educação física e atribuiu ao MES o controle sobre o programa secundário nacional” (DÁVILA, 2006, p. 108-109). O que se percebe em suas ações é que a prioridade para Francisco Campos foi a educação secundária. Em 1932, Francisco Campos foi substituído por Washington Pires⁵¹, que permaneceu no cargo até 1934, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério. Também político mineiro, Capanema possuía uma carreira semelhante à de Francisco Campos, porém, com estratégias políticas

⁵⁰ Ver mais em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos

⁵¹ Ministro Washington Pereira Pires: 16/09/32 a 23/07/34. Nascido em Formiga, Minas Gerais, no dia 13 de fevereiro de 1892. Formado em Medicina, no Rio de Janeiro, e bacharel na Faculdade de Direito de Belo Horizonte. Médico e professor pela Faculdade de Medicina de Minas Gerais. Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13514

diferentes, pois foi na gestão de Capanema que estratégias que atuam diretamente sobre a constituição do ideal de nação e sobre a regulação do modo de vida da população ao serem direcionadas aos jovens, às mulheres e às famílias são efetivadas em políticas públicas educacionais.

4.2 Educação, Sentimento e Consciência Patriótica no Ministério Capanema

As ideias de sentimento patriótico e consciência patriótica são compreendidas no período do Ministério Capanema como ideias distintas. Enquanto que o sentimento patriótico deveria ser desenvolvido no ensino primário, fase em que é evidenciada a formação do sentimento de amor à nação, a consciência patriótica estaria relacionada ao ensino secundário, fase em que as individualidades condutoras do país estavam em formação. Por essa razão, o ensino secundário foi o alvo principal de leis utilizadas como táticas para a governamentalidade biopolítica da população durante a gestão de Capanema.

Como lembra o educador Anísio Teixeira, no livro “*Educação no Brasil*”, no “ensino primário se vem fazendo um processo *puramente* seletivo” (TEIXEIRA, 1976, p. 82), o que mostra que as preocupações se davam com o ensino secundário. Diante disso, Teixeira criticava as formas de ensino adotadas até então, pois, segundo o intelectual, não formavam hábitos de vida e de comportamento, mas apenas o adiestramento do aluno, o que não contribuiria para o futuro promissor da nação, bem como não prepararia o aluno para o ensino secundário.

Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, as forças liberadas pelo progresso material lançarão os indivíduos a uma corrida de ascensão social, tanto mais desordenada e caótica, quanto menos preparados tiverem ficado para tais promoções. (TEIXEIRA, 1976, p. 85).

Se o ensino primário não preparar e não ensinar o sentimento patriótico ao aluno, o ensino secundário não atingirá seus objetivos e será, definitivamente, um “reino da educação seletiva” (TEIXEIRA, 1976, p. 87).

Teoricamente, o secundário seria propedêutico ao ensino superior, e os demais, de caráter profissional, destinados ao preparo dos quadros de nível médio de técnicos para a indústria, o comércio, a agricultura, e o magistério primário. Na realidade, porém, todo esse ensino médio se vem fazendo propedêutico ao ensino superior, contentando-se com o seu preparo para se

iniciar no trabalho ativo apenas aquele grupo de alunos que, não conseguindo adaptar-se à rigidez dos seus padrões, acaba por abandonar o curso ou dele ser excluído pelas reprovações. (TEIXEIRA, 1976, p. 87).

Anísio Teixeira conclui que as transformações na área da educação se deram a partir da década de 1930, pois

[...] toda sociedade sobrevive à custa de um mínimo de educação que permita aos pais de certo nível social manter nesse nível social os próprios filhos. No início deste século, embora o patriarcado rural já se achasse em desagregação, a nova sociedade mercantil emergente que o sucedera guardava ainda os moldes velhos de educação para as profissões liberais, que vinham, de certo modo, satisfazendo as suas ambições ainda eivadas do vitorianismo caboclo do tempo da monarquia. Na década de 20 é que começa a ebulição política e social, que deflagra, afinal, na revolução de 30, e com a qual ingressamos em um período de mudança, mais caracterizadamente representado pelo desenvolvimento da industrialização na vida nacional. (TEIXEIRA, 1976, p. 94).

Nesse contexto de modernização, de desenvolvimento urbano e industrial, as atividades do Ministério da Educação e Saúde passaram a fazer referência à população brasileira e desdobraram-se em torno de dois planos interligados,

[...] em um nível mais concreto, era necessário dar forma e conteúdo a todo o sistema educativo, desde seu ápice, a universidade, até o ensino industrial e agrícola para os trabalhadores urbanos e rurais, passando por sua espinha dorsal, que era o ensino secundário. Em um nível mais amplo, era necessário ir além das escolas e universidades. Era preciso atuar diretamente sobre a cultura e a sociedade, criando as normas e instituições que mobilizassem os jovens, definissem o papel e o lugar das mulheres e trouxessem os imigrantes estrangeiros para o grande projeto de construção nacional. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 31).

Esses dois planos atestam a preocupação do Estado com a constituição do corpo-espécie da população, por meio da criação de laços orgânicos e da unificação da nação, mas principalmente o que fica evidente é a preocupação com a regulação do modo de vida da população que, de acordo com Gadelha (2013, p. 194), ocorre “no sentido da maximização do que Foucault chamava de ‘forças estatais’”. Assim, a educação e as políticas educacionais estão implicadas no projeto de constituição do corpo-espécie nacional ao cumprir papel estratégico para a implementação e divulgação dos preceitos cívicos, morais e eugênicos.

A identidade nacional e a homogeneidade deveriam ser encorajadas por um nacionalismo excludente que resultou em uma série de leis que restringiam o número de estrangeiros que poderiam ter empregos em empresas

brasileiras e que sacramentou o português como a única língua de instrução nas escolas, chegando a suprimir a publicação de jornais em língua estrangeira, bandeiras de outros países e, na medida do que foi capaz, a identificação estrangeira das colônias alemãs estabelecidas no país. (...) Fusões constituídas por meios raciais e culturais que permitissem aos negros desaparecer e ao Estado-Nação formar uma nova homogeneidade eram, elas próprias, consideradas “eugênicas”. (STEPAN, 2005, p. 174).

O lamento sobre a heterogeneidade da população era comum nos círculos de intelectuais, cientistas e estadistas brasileiros ainda nos anos 1930. Porém, com a publicação de (bio)políticas educacionais⁵² durante a Era Vargas, especialmente entre os anos de 1934 e 1945, na gestão de Gustavo Capanema, a construção do ideal de nação tão sonhado desde o início da República começava a se efetivar.

O Ministro Gustavo Capanema empenhou-se para tornar o Ministério da Educação presente na vida artística, cultural e histórica do Brasil, ao ponto que contava com o apoio e a participação de grandes intelectuais da época em seus projetos. Entre seus vínculos com a intelectualidade da época estão: o poeta Carlos Drummond de Andrade, contratado como chefe de gabinete do Ministro; o apoio à Mário de Andrade em nomeações para o Ministério; a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937; o subsídio a figuras como embaixadores culturais; o patrocínio à publicação de livros; a hospedagem de congressos internacionais sobre educação e cultura; além do controle sobre vários museus e locais históricos (DÁVILA, 2006, p. 109-110).

É válido ressaltar que o movimento de participação de intelectuais no governo não se restringiu ao Brasil, mas à toda América Latina em um momento em que “a montagem de um Estado nacional com vistas ao estabelecimento de políticas de proteção para esferas importantes da vida social [...] justificou a demanda de especialistas” (BOMENY, 2001, p. 17), o que até os anos 1930 não acontecera. No caso da educação brasileira, “ressentia-se o país da falta de uma política de Estado que garantisse o acesso e o direito básicos à educação pública, leiga e gratuita. E não havia, sobretudo, planejamento, organização, confiança nem regularidade nos projetos para o setor” (BOMENY, 2001, p. 18).

Intelectuais como literatos modernistas, políticos integralistas, positivistas, católicos e socialistas trabalharam lado a lado no esforço de modernização do país,

⁵² Chamo aqui de (bio)políticas educacionais, as legislações educacionais criadas durante a Era Vargas por compreender que estas tiveram como preocupação a constituição do corpo-espécie da população, bem como a regulação do modo de vida dessa população.

justificado pela ideia comum de intervenção do Estado na articulação de políticas públicas. Em alguns momentos, as tensões entre política e intelectuais eram inevitáveis “e o ministério exigia que os vínculos de amizade falassem mais alto, servindo assim de anteparo a radicalizações mais fortes, e permitindo que a vinculação ambígua entre eles se mantivesse”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 101).

Tais ideais não caminharam necessariamente juntos. Nesse contexto, a ciência foi quem assumiu papel relevante para o progresso. Assim,

[...] a ciência poderia trazer a chave, e através dela seriam mais previsíveis e bem sustentadas as noções de racionalidade de procedimentos, de criação de sistemas nacionais nas áreas de política social – saúde, educação, cultura, patrimônio, relações de trabalho, previdência. Assim, a crença na intervenção do Estado e a fé nos progressos da ciência sedimentaram o projeto intelectual de parte significativa da geração do pós-1930 no Brasil. (BOMENY, 2001, p. 20).

A maioria dos intelectuais que participaram da vida política do país durante a Era Vargas são mineiros e pertenceram, como Gustavo Capanema, à chamada “Geração de 1920”, primeira geração modernista de Minas Gerais, ou também eram chamados de “intelectuais da rua da Bahia”, tradicional ponto de encontro de intelectuais em Belo Horizonte. Estes jovens, como Carlos Drummond de Andrade, Gustavo Capanema, Francisco Campos e Mario Casassanta, “acompanhavam como podiam os modismos do Rio e São Paulo e preparavam-se, uns para a vida política, outros, principalmente, para a vida contemplativa” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 41). Além de intelectuais, esses mineiros destacaram-se por serem funcionários públicos que participaram da vida política brasileira nos anos 1930, como foi o caso de Gustavo Capanema e Carlos Drummond de Andrade.

Nesse contexto de participação intelectual na vida pública com a assessoria de uma equipe diversificada que integrava, entre outros, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Cândido Portinari, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, o que se desejava da educação era a constituição do “homem brasileiro”. Bomeny (2001, p. 32) afirma que,

[...] intelectuais, criadores e política agora se confundem, porque as ideias e as formulações implicam implementação, implicam o xeque do mundo real, implicam, sobretudo quando materializadas, interferências diretas nas rotinas das pessoas, reorientando condutas e procedimentos.

O que fica evidente sobre a combinação entre intelectuais e política é a governamentalidade biopolítica, pois ao interferirem na regulação do modo de vida da população por meio da criação das (bio)políticas educacionais, é possível constituir seu corpo-espécie. De acordo com Foucault (2005, p. 292), a biopolítica tem a “preocupação com as relações entre a espécie humana, os seres humanos enquanto espécie, enquanto seres vivos” e por isso vai introduzir “mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais” (FOUCAULT, 2005, p. 291), que lidam com a população enquanto problema científico e político com o intuito de estender e melhorar a vida.

As tecnologias de poder da governamentalidade biopolítica lidam com a gestão, o que favorece a produção de uma estatização das relações de poder. Desse modo, “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”⁵³. Para tanto, a conexão da biopolítica com a governamentalidade ocorre no ponto em que “esses fenômenos globais que diziam respeito à população implicavam numa complexa organização de gestão, de coordenação e de centralização” (SILVA, 2014, p. 12). Nesse caso, “a estatística é dos principais instrumentos de mensuração da população. Governar e constituir a população pressupõe conhecê-la o mais detalhadamente possível” (SILVA, 2015, p. 254). Com a criação da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação em 1931, o governo apresenta entre seus objetivos para o conhecimento da população:

II- levantar o quadro dos recursos que, pára torná-las mais favoráveis, oferece o Estado ou a iniciativa particular, pela multiplicação de centros de cultura, instituições de assistência médica e de estabelecimentos destinados a recrear o espírito, aumentando o cabedal científico e elevando o nível estético das populações. (FREITAS, 1943, p. 236).

Ainda em 1931, o Governo Federal faz um convênio com estados e municípios, denominado Convênio Inter-Administrativo, com o intuito de “uniformização e aperfeiçoamento das estatísticas educacionais e conexas” (SOARES, 1943, p. 180). Soares (1943, p. 180) refere-se, ainda, às possibilidades de

⁵³ FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L. RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 293.

[...] aproveitamento das virtualidades do regime federativo para, através de uma perfeita conjugação de esforços das três órbitas de governo, estabelecida num estatuto orgânico fundamental, obter-se a subordinação de toda a nossa organização estatística a um conjunto de normas, preestabelecidas segundo rigorosos princípios de centralização técnica e descentralização administrativa.

O conhecimento do país por meio das estatísticas permite que se governe, pois governar é “controlar, monitorar, fiscalizar, ordenar; vigia-se, regula-se, disciplina-se; norteiam-se as condutas” (SENRA, 2006, p. 37). Ainda, “pelas estatísticas, por sua objetividade, fazem-se discursos de verdade” e “nos vemos nos outros, através dos coletivos estatísticos; com força os números integram nossos cotidianos (nossos inconscientes)” (SENRA, 2006, p. 38).

Então, atrelado à governamentalidade biopolítica constituem-se também os regimes de verdade de uma determinada sociedade em uma determinada época. Pois, como diz Veyne (2011, p. 166), “um certo regime de verdade e certas práticas formam assim um dispositivo de saber-poder que inscreve no real o que não existe, submetendo-o à divisão do verdadeiro e do falso”. Michel Foucault (2014, p. 67) afirma que “o poder em geral, não pode ser exercido se a verdade não for manifestada”. Além disso, “é o próprio verdadeiro que determina seu regime, é o próprio verdadeiro que faz a lei, é o próprio verdadeiro que me obriga. É verdade e eu me inclino. E me inclino porque é verdadeiro, e me inclino na medida em que é verdadeiro” (FOUCAULT, 2014, p. 87).

No caso brasileiro, entre os anos de 1934 e 1945, a construção dos regimes de verdade toma a população como espécie ao pretender conformar um povo para a nação. Nesse caso, os regimes de verdade “estão ligados a regimes políticos, jurídicos etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 77), ao fazer com que o indivíduo se manifeste como objeto da verdade. O que está em jogo naquela época são as narrativas identitárias nacionais, ao passo que “o Estado tomou pra si a missão de conferir à ‘identidade nacional’ uma nova narrativa legitimadora” (SILVA, 2013, p. 918-919).

A relação com a educação acontece no momento em que esta assume o papel de fazer circular os regimes de verdade às crianças e aos jovens de modo que “o governo da família através dos cuidados com a infância ou da puericultura visava a criação de uma ‘cultura’ eugênica, e a educação, ou melhor, o dispositivo escolar, era o espaço privilegiado dessa intervenção biopolítica” (SILVA, 2013, p.

919). Está aí imbricada uma relação de poder que, em parte alguma podemos escapar, mas que podemos modificá-las, “pois o poder é uma relação bilateral” (VEYNE, 2011, p. 168) que une liberdade e obediência. E apesar de sermos livres, “essa liberdade não flutua no vazio e não pode querer qualquer coisa em qualquer época; a liberdade pode ultrapassar o dispositivo no momento presente” (VEYNE, 2011, p. 168-169).

Assim, compreende-se que

[...] a educação é, certamente, uma das principais instituições articuladoras do poder-saber que atravessa a constituição dos sujeitos, é uma das instituições estruturantes na construção dos sistemas de “verdade” que articulam os saberes a partir dos quais os sujeitos possam ser objetivados. O dispositivo escolar, nesse sentido, é um legitimador dos discursos sobre a verdade. (SILVA, 2013, p. 901).

É possível entender o papel assumido pela educação enquanto mecanismo de constituição da nação a partir das Constituições Federais do período do Ministério Capanema, mais precisamente, a Constituição Federal de 1934 e a de 1937. Como Céli Pinto (1999, p. 36) afirma,

[...] em se tratando de examinar documentos oficiais – no caso, Constituições – a perspectiva de poder de Foucault abre uma interessante e profícua linha de análise que permite estudá-los não como princípios de sanções, de estabelecimento do proibido e do permitido, mas, de uma forma inversa, possibilita examinar o Estado e seus instrumentos de exercício de poder como parte da economia geral do poder.

Como Foucault propõe-nos, o poder pode ser visto como produtor de verdades e de conhecimento, ou seja, é possível vê-lo em sua positividade e não como algo negativo. Ainda, o poder produz saber, pois “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Assim, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.” (FOUCAULT, 1999, p. 26).

As cartas constitucionais de 1934 e 1937 retrataram o resultado das forças políticas envolvidas na sua construção. Contexto em que novos regimes de verdade estão em jogo, naquele momento, “as relações de poder tenderam a ser mais

disciplinares, não se pôde mais dominar pela simples exclusão, pela pura sanção negativa” (PINTO, 1999, p. 38).

Na Constituição promulgada em 16 de julho de 1934, é inaugurado, de acordo com Pinto (1999, p. 43) “o que Foucault chama de processo de normalização através da inclusão”. Nesse documento, “é a primeira vez em que é nomeado o povo, a população e os brasileiros, em oposição aos estrangeiros” (PINTO, 1999, p.44). Ainda, neste documento é lembrada “uma população de trabalhadores, com direitos assegurados” (*Ibid*).

A educação encontra-se inserida nesse ambiente de elaboração da Constituição e mostra as discussões sobre a população brasileira e a construção do ideal de nação, além do seu papel desempenhado para moldar as gerações futuras, responsáveis pelo futuro do país. À educação é dedicado capítulo especial e o que chama atenção é que está inserida no item da constituição nomeado “da Família, da Educação e da Cultura”. Tal proximidade mostra a relação de governamentalidade biopolítica que se estabelece entre os três elementos nesta carta constitucional.

No artigo 138 está o “estímulo à educação eugênica” como incumbência da União, dos Estados e dos Municípios, contextualizado no item “Da Ordem Econômica e Social”. A eugenia, como lembra Carvalho (2015, p. 172), “estabelece o convívio dentro da sociedade” e sendo pensada por intelectuais como uma ciência capaz de “consertar a nação” (CARVALHO, 2015, p. 174), é proposta na Constituição como uma política pública que, atrelada à educação, contribuiria para resolver os problemas sociais da nação, ao considerar que a “educação era um elemento indispensável para a propagação do ideal eugênico” (CARVALHO, 2015, p. 198).

Além do estímulo à educação eugênica, a Constituição Federal de 1934 estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o estímulo ao ensino secundário “a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934, Parágrafo Único, “E”), o ensino religioso facultativo e as garantias de concurso público para professores⁵⁴. Para que se alcance estes princípios listados pela carta constitucional, é explicitado no Artigo 149:

⁵⁴ Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Artigos de 148 a 168. Acesso em: 02 nov. 2016.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

A colaboração entre família e Estado para a educação de seus filhos é condição imprescindível para uma gestão biopolítica da população. Nesse contexto, a família torna-se estratégica para a construção da nação, como especificado na própria Carta Magna. É a primeira vez que “o país é nomeado como composto de um conjunto de pessoas, organizadas em famílias, por sexos diferentes, em estágios geracionais diversos, com diferentes graus de riqueza” (PINTO, 1999, p. 44). Paulo Ghiraldelli Jr. afirma que a educação na Constituição de 1934 estava associada aos ideais democráticos e que apesar de ter pouca duração, trouxe mudanças significativas para a educação nacional.

Já a Constituição Federal de 1937, de caráter autoritário e elaborada, em grande parte, por Francisco Campos, trouxe no campo da política educacional o próprio Estado Novo como “autor de uma legislação dada pela nova Constituição e por uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema – as chamadas Leis Orgânicas do Ensino” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 77). As principais mudanças em relação à constituição anterior definem-se pela função do Estado. Na carta de 1934, a educação era definida como obrigação dos poderes públicos, e na carta de 1937, o Estado passa a desempenhar papel subsidiário em relação ao ensino. No entanto, o Estado toma para si a formação física, moral e intelectual da infância, como detalhado no Artigo 15, inciso IX: “fixar as bases e determinar, os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

A partir da Constituição Federal de 1937, a figura da família em relação à educação é ressaltada:

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (...)

Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria

ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole. (BRASIL, 1937).

A formação física, intelectual e moral da criança é, por vezes, repetida no texto constitucional. Assim, percebe-se a preocupação do Estado para com a constituição de seu povo, para com a constituição do corpo-espécie da população. Ao instruir as crianças com tais princípios, está a um passo da homogeneidade nacional e de um futuro próspero para a nação. Para que se efetivem esses princípios, a disciplina de Educação Física, de Ensino Cívico e de trabalhos manuais são tornados obrigatórios por essa constituição, além do ensino pré-vocacional às classes menos favorecidas, como atesta o Artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)⁵⁵.

A Constituição Federal de 1937 evidencia de maneira mais efetiva a governamentalidade biopolítica da população no momento em que estabelece as formas de gestão da população, no caso pela educação de sua prole, bem como pela responsabilidade das famílias, indústrias e sindicatos pela educação. Tais mecanismos de governamentalidade biopolítica estão articulados ao recenseamento geral da população, que também é estabelecido no documento.

A educação, como já apontada na dissertação, constituiu-se em ambientes de discussões e de organização durante a Era Vargas e, especialmente, na gestão do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Durante os anos de 1934 e 1945, algumas disciplinas receberam destaque nas discussões, como a Educação Física e a Educação Moral e Cívica por agirem diretamente sobre a vida do indivíduo e, em consequência, contribuírem para a regulação da população.

⁵⁵ Ver mais em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 02 nov. 2016.

4.3 Educação Física, Intelectual, Moral e Cívica

A glorificação da Pátria relacionada à educação foi constantemente defendida por Getúlio Vargas desde o início de seu governo. Para o Presidente, todo brasileiro tinha potencial para ser um “homem admirável”, mas para que isso acontecesse, em um discurso em Salvador em 1933, o Presidente afirma que “era preciso que todos os brasileiros recebessem educação”, assim, “o Brasil transformar-se-ia em uma grande Pátria somente quando tivesse educado seu povo” (HORTA, 1994, p. 146). Vargas considerava a educação destinada ao trabalho como relevante para a formação do cidadão, pois seria com o trabalho que a Pátria seria engrandecida. Além disso, “Getúlio Vargas evoca a necessidade da preparação de uma raça forte, capaz de amar e merecer esta Pátria engrandecida” (HORTA, 1994, p. 147).

Nesse contexto de engrandecimento da Pátria, algumas disciplinas receberam atenção especial, tais como: Educação Física e Educação Moral e Cívica. Com a introdução destas aulas nos currículos brasileiros, seria possível desenvolver o sentimento patriótico do cidadão. Para o Presidente, “a Nação é um somatório do valor tríplice (físico, intelectual e moral) de suas parcelas (os indivíduos)” (HORTA, 1994, p. 147). Costa (1999, p. 179) afirma ainda que “as teses higiênicas sobre educação física, moral e intelectual das crianças, em geral ou no ambiente dos colégios, eram as que mais absorviam a atenção dos higienistas” da época.

Nos anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934, ao reportarem-se à educação, os deputados também a defendem como responsável pelo futuro da nação, como neste trecho: “o caminho para a tranquilidade e engrandecimento da Nação Brasileira – só tem uma vereda – instrução pública, educação sanitária e trabalho” (BRASIL, ANAIS DA CONSTITUINTE, 1933, v. 5, p. 362). O deputado Renato Barbosa ainda completa que “o binômio é bonito e verdadeiro, mas sem isto é inatingível. Terá o encanto das quimeras, sempre longe, sempre inatingível” (*ibid*). “O povo ignorante, sem noção das causas, na sua grande inconsciência, não o poderá satisfazer as prerrogativas que a lei lhe confere. Não será ele que fará os seus representantes, logo a representação não será verdadeira” (*ibid*).

A importância que se dá à Educação Física, Intelectual, Moral e Cívica, em alguns momentos é relacionada à educação alemã. O deputado Arruda Camara explicita a aproximação do ideário político brasileiro com a política alemã: “a

constituição do Reich, art. 120: ‘A educação física, intelectual e social dos filhos é dever e direito natural dos pais, sobre cuja execução velará o Estado’ (BRASIL, ANAIS DA CONSTITUINTE, 1933, v. 5, p. 324). Em boa parte dos anais da Constituinte, os deputados apresentam suas propostas levando em conta a obrigatoriedade da Educação Física, Educação Cívica, Ensino Religioso e trabalhos manuais, sugeridos para a Constituição Federal de 1934. Porém, a Educação Física, Educação Cívica e os trabalhos manuais serão excluídos de tal Constituição e o Ensino Religioso será facultativo.

A Educação Física torna-se relevante para o aperfeiçoamento da raça. Como afirma D’Araujo (2000, p. 38), “o reforço dado às aulas de educação física não só servia ao propósito de direcionar os jovens, como também representaria um aprimoramento estético do brasileiro”. Dessa forma, é relacionada à educação eugênica. Assim,

[...] a ligação estabelecida entre educação e aperfeiçoamento da raça servirá para justificar a importância dada à educação física, sobretudo a partir de 1937, bem como ênfase dada à educação eugênica, incluída na Constituição de 1934 como um dos deveres do Estado. (HORTA, 1994, p. 147).

A Educação Física, posteriormente, é considerada obrigatória por meio do Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que “cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo⁵⁶, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências⁵⁷. No seu Artigo 5º, dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física:

Art. 5º O ensino da Educação Physica, creado pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica e será realizado com o fim de fazer attingir o homem, por meio de exercicios racionaes e methodicos, o seu maior aperfeiçoamento physico compativel com a natureza, visando alcançar o seu melhor rendimento para collectividade.

Parapho unico. O aperfeiçoamento physico objectivará manter e aperfeiçoar:

- a) a saude;
- b) a destreza;
- c) a resistencia;
- d) a força;

⁵⁶ O Ensino Emendativo refere-se ao que chamamos de Educação Especial.

⁵⁷ Ver mais em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 nov. 2016.

- e) a coragem;
- f) a harmonia das formas. (BRASIL, 1934).

Nesse mesmo decreto, o canto orfeônico é tornado obrigatório e justificado por ser “uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo. Considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia”⁵⁸.

A educação moral e cívica é importante para que seja desenvolvido o “sentimento de brasilidade”, como foi apontado por Sylvio Gadelha. O autor nos lembra ainda que para que o sentimento fosse desenvolvido era necessária “a criação de políticas singulares que tomassem por objeto os jovens, difundindo entre eles símbolos, saudações políticas, noções de civilidade, o orgulho e o amor à pátria” (GADELHA, 2013, p. 202). Dávila (2006, p. 247) lembra-nos de que, no sistema educacional da capital Rio de Janeiro,

[...] a visão dessas mobilizações da juventude, a ideia de uma multidão cantando a uma só voz os temas nacionalistas e o calendário que representavam foram elementos que forjaram uma das mais imediatas imagens do autoritarismo e protofascismo do Estado Novo. Paradoxalmente, embora essas apresentações alimentassem o simbolismo e a cultura do Estado Novo, elas haviam-se originado do projeto educacional progressista de Teixeira, sob a liderança do compositor Heitor Villa-Lobos. (BRASIL, 1934).

O canto orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos também continha, em sua base, implicações raciais e poderiam ser a “ponte entre um passado africano indisciplinado e um futuro brasileiro branco e ordenado” (DÁVILA, 2006, p. 250). Dessa forma, o canto orfeônico transformava-se em “instrumento para a aculturação europeia de alunos não-brancos e para a preservação da disciplina social em escolas onde alunos de diversas raças conviviam cada vez mais” (DÁVILA, 2006, p. 249).

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 150) afirmam que “na questão da educação cívica, privilegia-se a formação de uma consciência patriótica” e o canto orfeônico, como Villa-Lobos disse em uma conferência, “praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela

⁵⁸ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04 nov. 2016.

disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando, e, ao cantar, devotando-se à Pátria” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 108).

Para o Ministro Capanema, “a formação do caráter é mais preciosa do que a do corpo ou a da inteligência” (HORTA, 1994, p. 155). A disciplina deveria ser ministrada de “modo teórico, pelo conhecimento do bem, e de modo prático, pelo exercício do bem” (HORTA, 1994, p. 157). De acordo com Costa (1999, p. 198), as técnicas de aprendizagem na educação moral “eram uma variante da criação do hábito. Como o corpo, o espírito das crianças deveria, progressivamente, regular-se autônoma e automaticamente”.

A disciplina foi introduzida, inclusive, no projeto do Plano Nacional de Educação⁵⁹, entregue à Capanema em 1937, no qual são dedicados 5 artigos e recebe a influência dos educadores católicos⁶⁰. Neste projeto,

[...] a educação moral e cívica deveria ser ministrada em todos os graus e ramos do ensino sem constituir em nenhum deles uma disciplina à parte no currículo. No curso primário deveria ser considerada “elemento de curso comum”; no curso secundário seria ministrada pelo professor de História do Brasil e nos cursos superiores “sob a forma de deontologia da respectiva profissão” (Artigo 26). (HORTA, 1994, p. 157).

Nas sessões da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/1934, foi proposto pelo Deputado Guaracy Silveira que fosse redigido o artigo na nova Constituição da seguinte maneira: “Educação Moral e Cívica é matéria de ensino obrigatório nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais ou normais, de acordo com o plano e texto estabelecido pela União” (BRASIL, ANAIS DA CONSTITUINTE, 1933, v. 4, p. 258). Como justificativa, o deputado diz que a educação moral religiosa fora da escola falhou e, para isso, a educação moral e cívica deve ser trabalhada intensamente. A criança deve aprender a “ter horror à mentira, ao jogo, à imoralidade, à hipocrisia, às bebidas alcoólicas, à politicagem desonesta, ao furto, ao protecionismo, ao contrabando, ao grilo, à falsificação de gêneros, à calúnia, à

⁵⁹ O projeto do Plano Nacional de Educação foi entregue ao Ministro Capanema em maio de 1937, pelo Conselho Nacional de Educação e é enviado também ao Congresso para aprovação. O documento que continha 504 artigos e quase 100 páginas acabou não tramitando com a velocidade desejada por Capanema e o Congresso é fechado em 1937, antes que o plano fosse aprovado. Ver mais em SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 198-204.

⁶⁰ Os educadores católicos possuíam vínculo com o Ministério da Educação. Como principal representante deste grupo está Alceu Amoroso Lima. De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.189), “tão logo empossado no ministério, Capanema recebe de Alceu Amoroso Lima, em algumas folhas manuscritas, uma lista de medidas que este esperava serem adotadas não só na área da educação, mas em outras áreas de governo, como a do trabalho, ‘defesa preventiva’, e política exterior”. Ver mais em SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 61-64; p. 189-192.

opressão dos fracos, à fraude eleitoral” (BRASIL, ANAIS DA CONSTITUINTE, 1933, v. 4, p. 260). Para Guaracy Silveira, a “Educação Moral e Cívica deve ser ministrada pelo Estado. Deixemos aos lares e aos templos o ensino de religião” (BRASIL, ANAIS DA CONSTITUINTE, 1933, v. 4, p. 260).

Através da obrigatoriedade destas disciplinas, está a formação do caráter da criança e do jovem brasileiro, que dependeria também da atuação da família, como explicitado nas legislações citadas. Por isso, é possível afirmar que a família estava incluída na estratégia de nacionalização do país e, para o Ministro Gustavo Capanema, “a família era a base da organização social brasileira, demandando, portanto, que fosse colocada sob a proteção especial do Estado” (GADELHA, 2013, p. 195).

Conforme Costa (1999, p. 148), “a instituição da família nuclear era a *celula mater* da sociedade”, momento em que, cada vez mais, famílias sentiram-se responsáveis pelo desenvolvimento do Estado. Nesse momento, “amor à família e amor ao Estado começavam a identificar-se” (COSTA, 1999, p. 148), constituindo a base para uma governamentalidade biopolítica da população que, por meio das (bio)políticas educacionais, constróem modos de ser homem, ser mulher e ser jovem. Assim, “o pensamento foucaultiano nos auxilia a pensar a família enquanto foco da biopolítica atuando nas políticas de Estado” (DETONI; GIROTTO, 2014, p. 4)⁶¹. Por isso, é possível compreender que políticas públicas, no caso, educacionais, regulam, normalizam, controlam os corpos e incidem sobre a população, não apenas sob a forma jurídica, mas nas diferentes instituições que produzem sujeitos, como a escola e a família. Intelectuais concordam em relação à ideia da família

[...] como uma instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade, submetida às condições econômicas, sociais, culturais e demográficas mas que também tem, por sua vez, a capacidade de influir na sociedade. Esta dualidade também tem marcado os estudos sobre a família. (TERUYA, 2000, p. 1).⁶²

Para que uma família contribuísse para a nação, era necessário que o casamento fosse um “casamento higiênico”, em que o compromisso dos pais era

⁶¹ Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/l/40.pdf>. Acesso em: 07 nov.2016.

⁶² Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%EDlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

com “os filhos e não com os pais. [...] O cuidado com a prole converteu-se, por esta via, no grande paradigma da união conjugal” (COSTA, 1999, p. 219). Desse modo, o casal higiênico deveria constituir-se com o objetivo de, através da proteção das crianças, defender a raça e o Estado.

Kehl deixa clara a relação entre educação sexual e eugenia na década de 1930 e o quanto estes ensinamentos são importantes para a população brasileira:

Um dos pontos, porém, de maior alcance eugênico consiste na educação sexual e anti-venerea a ser aplicada nas escolas, quartéis e fabricas. Para que os meios de defeza da saúde possam ser aplicados com resultados satisfatórios, torna-se necessária uma educação continuada do povo, para que o mesmo compreenda as vantagens que lhe possam advir. (BOLETIM DE EUGENIA, a. III, n. 33, setembro de 1931, p. 6).

Para que o objetivo fosse alcançado, seria necessária a introdução de aulas de educação sexual nas escolas, onde os alunos aprenderiam os preceitos sobre o papel de ser homem e, principalmente, de ser mulher. Como afirma Sousa (2003, p. 58), “a educação sexual da futura mulher deveria diferenciar-se da do futuro homem, fosse no lar ou na escola, em palestras individuais ou coletivas”. Nesse caso, a mulher é representada pela mãe de família, que deveria ser educada, higiênica e sexualmente, para que a “boa hereditariedade” fosse garantida, por isso, o ato sexual dentro do matrimônio “tornou-se objeto de regulação médica, não por seus excessos mas por suas deficiências” (COSTA, 1999, p. 227).

Renato Kehl já afirmava nas páginas do Boletim de Eugenia no ano de 1930 que

[...] a educação sexual, incluindo, naturalmente, no programma educativo o ensino sobre o mecanismo da reprodução, a verdadeira significação do casamento, o combate ás doenças venéreas, o problema da prostituição, hygiene social, etc... exige para ser efficiente a cooperação dos lares, das escolas, das igrejas, da imprensa, das instituições publicas e particulares. (BOLETIM DE EUGENIA, a. II, n. 22, outubro de 1930, p. 2).

Alguns cuidados deveriam ser tomados em relação às aulas de educação sexual, mesmo que tais orientações fossem dadas coletivamente nas aulas de Biologia e Higiene, por exemplo. Quando se tratasse da “instrução sexual”, esta “deveria ser individual. Pais e mães viriam em auxílio a professores e professoras, de maneira que coubesse à mulher a instrução da menina, e ao homem a do menino” (SOUSA, 2003, p. 66). O que se percebe nesta citação são as narrativas que abordavam, além da educação sexual, questões de gênero, construídos a partir

das representações de masculino e de feminino na sociedade brasileira da época e que eram levadas em conta nas discussões sobre a educação sexual das crianças, tanto na escola quanto nas famílias.

O papel relevante da família para a educação das crianças e jovens, bem como a preocupação com a formação da consciência patriótica, eugênica, física e moral dos alunos são apontadas e discutidas, além da Assembleia Nacional Constituinte de 1933/1934 e do decreto que propõe a obrigatoriedade das aulas de Educação Física e de Moral e Cívica, na exposição de motivos e nas legislações da Reforma Capanema, série de Leis Orgânicas que regularam o Ensino Secundário, Ensino Industrial, Ensino Comercial e a instituição do SENAI na primeira metade dos anos 1940.

4.4 Reforma Capanema – As Leis Orgânicas

Por Reforma Capanema ficou conhecida uma série de Leis Orgânicas de Ensino, promulgadas na década de 1940. Nesta dissertação, vou ater-me à Lei Orgânica do Ensino Secundário, à Lei Orgânica do Ensino Industrial e à Lei Orgânica do Ensino Comercial, publicadas entre 1942 e 1943, bem como à criação do SENAI e do SENAC, entendidos como efeitos das referidas Leis Orgânicas. A escolha dessa legislação para a dissertação se deu por uma questão temporal, foram selecionadas aquelas leis promulgadas durante a Era Vargas, por isso não são problematizadas as leis sobre o Ensino Normal e o Ensino Agrícola, por exemplo.

Nesse contexto, antes de especificar as Leis Orgânicas, é válido ressaltar que

[...] os anos de 1930 e 1940 foram um período de grandes transformações em toda a sociedade brasileira, com inevitáveis repercussões na área educacional. O aumento da população, o crescimento dos centros urbanos, o desenvolvimento da indústria e dos serviços, tudo isto conduziu a um aumento generalizado pela demanda por educação. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 276-277).

As Leis Orgânicas promulgadas por meio de decretos-lei durante os últimos anos do Estado Novo são: Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei nº 4.244, de 9

de abril de 1942, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário; e Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Após o término do Estado Novo, a título de conhecimento, foram baixados os seguintes decretos-lei: Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal; Decretos-Lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; e, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que decreta a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A Reforma Capanema também se caracteriza por ser uma reforma parcial do ensino, e não uma “reforma integral do ensino, como exigia o momento” (ROMANELLI, 1998, p. 154). Assim, “o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205). Porém, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 205) lembram também que a “educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, ‘realidade moral, política e econômica’ a ser constituída”.

É válido lembrar que entre o Ensino Comercial, Industrial e Secundário, caracterizados como formas de Ensino Médio, o único que dava acesso à Universidade e que possuía procedimentos rígidos de controle de qualidade era o Ensino Secundário. Aqueles alunos que não conseguiam passar nos exames de admissão do Ensino Secundário tinham a oportunidade de ingressar no ensino industrial ou comercial, que os preparava para a vida do trabalho. No caso do Ensino Industrial, o acesso era permitido apenas aos cursos superiores também da área industrial.

O Ensino Industrial regulamentado pelo Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, teve como objetivo a proposição de uma legislação nacional do Ensino Industrial, que ainda não havia no país, os cursos que existiam não possuíam método uniforme nem processos pedagógicos determinados. De acordo com Capanema, o Presidente Getúlio Vargas tem “dado atenção particular ao problema do ensino industrial, e manifestado frequentemente o seu propósito de conferir a este ramo da educação a organização, o regime e o impulso, que as condições econômicas de nosso país estão a exigir”. (BRASIL, 1942, p. 2). Desse modo, o

Ensino Industrial busca atender simultaneamente aos interesses dos trabalhadores, das empresas e da nação.

Para o Ministro, o Ensino Industrial nos anos 1940 necessitava de uma regulamentação. Junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tal ramo do ensino era destinado àqueles jovens que iriam compor a força de trabalho do país, e não àqueles que seriam os responsáveis pela condução da nação. Para isso, o governo se tornaria aliado das indústrias, ao passo que elas se engajavam na qualificação de seu pessoal e eram obrigadas a colaborar com a sociedade na educação da população. Como explica Romanelli (1998, p. 155), “esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente”.

Em consonância ao Ensino Industrial, o SENAI foi criado, dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais filiados a Confederação. O SENAI foi destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, onde poderiam manter cursos de aprendizagem para menores e também cursos de aperfeiçoamento e especialização para “trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem” (BRASIL, 1942).

Gustavo Capanema diz que, conforme citado por Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 256),

[...] é necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana.

Para o Ministro, ainda, “a estratificação educacional deveria obedecer a critérios estritamente meritocráticos” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 257). O que mostra que a educação profissional continuou sendo uma educação para aqueles que não possuíam condições financeiras elevadas e constitui-se, assim, como um mecanismo de (in)exclusão, pois houve o aumento de vagas e acesso a modalidades do Ensino Médio, mas o único que proporcionava acesso à

Universidade era o ensino secundário. O ensino profissional limitava-se ao ensino do ofício aos jovens trabalhadores.

O Ensino Comercial adquiriu maior extensão se comparado a outras formas de ensino profissional, conforme afirmam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 206). Porém, também era um ensino “de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 206).

O Ministro define o ensino comercial como o “ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação dos candidatos ao exercício de determinadas funções específicas do comércio e de funções administrativas gerais no serviço público e nas empresas particulares” (BRASIL, 1943, p. 2). Para isso, os cursos técnicos da área comercial abrangiam comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado, além de cursos de especialização para os empregados do comércio “sem habilitação” (ROMANELLI, 1998, p. 156).

Na exposição de motivos do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que o Ministro Gustavo Capanema faz ao Presidente Getúlio Vargas, é evidenciado que os currículos do Ensino Comercial estavam desatualizados. Eram os mesmos desde 1905 e necessitavam de uma revisão em 1943. O Ministro lança mão de dados comparativos, por exemplo, quando afirma que

Em 1931, eram 83 os estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos; êsse número subiu a 304 no ano de 1943. A matrícula em 1931 era apenas de cêrca de doze mil e quinhentos alunos; no corrente ano, atingiu a cêrca de setenta mil. Por outro lado, elevou-se de um modo geral a regularidade e a eficiência da organização e da vida escolar. Êsse progresso qualitativo teve início com a regulamentação centralizadora de 1926, mas sobretudo se verificou a partir de 1931, em virtude do novo e minudente sistema legal e das providências executivas cada vez mais amplas e eficientes que vierem a ser tomadas pelo Ministério da Educação; (BRASIL, 1943, p. 2).

Interessante ressaltar que, na exposição de motivos, é evidenciada a preocupação com a educação feminina e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do jovem:

Dessa concepção do ensino comercial, da posição que lhe foi dada e da elevação de conteúdo educativo que se lhe quis conferir, resultou a necessidade de serem os seus currículos constituídos não apenas de disciplinas de cultura técnica, mas também de disciplinas de cultura geral que completem a formação intelectual da personalidade adolescente, e de

serem neles obrigatórias as práticas educativas que concorram para a formação da personalidade física e moral dos alunos. A inclusão da disciplina de economia doméstica no ensino comercial feminino de primeiro ciclo é ainda uma resultante dessa orientação. ((BRASIL, 1943, p. 4).

Assim, ao regularizar o Ensino Comercial, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Mesmo criado em 10 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621, em um novo governo, “o projeto de criação do SENAC parece ter sido elaborado no Governo anterior” (ROMANELLI, 1998, p.167). A organização e administração das escolas de aprendizagem comercial ficaram a cargo da Confederação Nacional do Comércio e pode ser considerado um efeito da Lei Orgânica que regulamentou o Ensino Comercial no país.

O SENAC, bem como o SENAI que já havia sido criado anos antes, tornaram-se mecanismos para a formação de mão de obra qualificada para as empresas, além de serem atrativos para os setores mais pobres da população, pois aliavam ao ensino profissionalizante, o fornecimento de um salário para estudar e o treinamento acontecia nas próprias empresas.

Já o Ensino Secundário foi a etapa do Ensino Médio que recebeu maior atenção do Estado e que se destinava a “preparar para o ingresso no ensino superior [...] constituindo-se no nobre ramo do ensino, aquele realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’ do país (ROMANELLI, 1998, p.158). Essa etapa do ensino fundamentava-se em ideais de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.

Ghiraldelli Jr. (2009, p. 84) afirma que o ensino secundário

[...] era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames um tanto exagerado. Além disso, aliados à rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-lo alinhado com a ideologia autoritária do regime. A lei aconselhava a não adoção da co-educação dos sexos, além de instituir a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra.

A organização do ensino secundário ocorreu com a publicação do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário e que foi propícia, de acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 205), “para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema”. Sendo assim, os conteúdos do Ensino Secundário seriam essencialmente humanísticos e dividiria o ensino em duas fases: a primeira de

quatro anos (ginásio) e a segunda de três anos (com opção entre o clássico e o científico), havendo ao final de cada fase um exame de licença que garantiria o padrão nacional de todos os aprovados.

Na exposição de motivos, o Ministro Capanema expõe que a finalidade do ensino secundário é “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, p. 1). A finalidade especificada por Capanema é justamente a formação da consciência patriótica do jovem, visto que o sentimento patriótico deveria ser desenvolvido na primeira fase do ensino, o ensino primário. No ensino secundário, o sentimento de pertencimento à nação já deveria estar consolidado, e o que importaria nesse momento é a

[...] preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942, p. 2).

Na exposição de motivos, também há a referência à Educação Moral e Cívica, que deveria estar presente em todas as instâncias da vida escolar e não constituir disciplina própria. O desenvolvimento do patriotismo deveria estar vinculado a todas as atividades desde os primeiros anos de vida escolar. O Ensino Religioso também é explicitado como facultativo nos estabelecimentos de ensino secundário, assim exposto: “foi incluída no projeto a declaração constitucional da liberdade de ensino de religião” (BRASIL, 1942, p. 6). Além da Educação Moral e Cívica e do Ensino Religioso, a Educação Feminina é evidenciada na exposição de motivos como necessariamente diferente da Educação Masculina:

É estabelecida a diferenciação do ensino secundário feminino. Deverá êste ensino tomar em consideração a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar. Decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois

sexos. É claro, porém, que sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino. (BRASIL, 1942, p. 6).

O Decreto-Lei esclarece, até mais que na exposição de motivos, os objetivos do ensino secundário. Dividido em capítulos, o documento mostra as bases da consciência patriótica que desejava construir no Brasil no início dos anos 1940. Recebe destaque no documento a educação militar aos maiores de dezesseis anos e a educação pré-militar aos que tiverem menos de dezesseis anos, constituída como atividade obrigatória do ensino secundário. Na mesma linha, a Educação Física é destacada como atividade obrigatória nos estabelecimentos de ensino.

A Educação Moral e Cívica e a construção da consciência patriótica são atividades desenvolvidas pela Juventude Brasileira, corporação fascista da juventude criada em 1940, formada pela juventude escolar de todo o país com a finalidade de cultivar a pátria. É destacado no parágrafo primeiro do artigo 24, que

[...] para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil. (BRASIL, 1942)

Sobre a educação feminina é destacado na lei, assim como na exposição de motivos, que esta será desenvolvida em estabelecimentos preferencialmente femininos e que, a partir da terceira e quarta série do curso ginasial e em todas as séries do curso clássico e do científico, a disciplina de Economia Doméstica, bem como “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar” (BRASIL, 1942).

Com um sistema de seleção e classificação para a entrada e permanência no ensino secundário, a lei especifica que o candidato à matrícula deverá, inclusive, provar que não é portador de doença e que está com as vacinas em dia, ou seja, o aluno deverá atender aos preceitos higienistas. Aos alunos que não forem habilitados à matrícula, “será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação” (BRASIL, 1942). À vista disso, torna-se objetivo geral do ensino secundário

Art. 46. (...) promover, entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e recreativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o interesse pelos problemas nacionais. (BRASIL, 1942).

Dessa forma, o que é demonstrado nas (bio)políticas educacionais do Ministério Capanema, durante a Era Vargas, são as formas de governamentalidade biopolítica da população, onde o “exercício do poder pode perfeitamente suscitar tanta ação quanto se queira [...] ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 1982, p. 288)⁶³. Assim, o sujeito torna-se alvo e efeito do poder, pois

[...] viabilizado principalmente dentro das práticas educacionais-institucionais, configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Esse sujeito pedagógico aparece enquanto produto dos discursos ou das enunciações que o classifica, se pretendendo científicos, e a articulação de práticas institucionalizadas que o capturam, o segmentariza e o subjetiva (JARDIM, 2006, p. 105).

Jardim (2006, p. 111) lembra ainda que “o espaço pedagógico na modernidade é articulado sob o signo da governamentalidade” e que, de acordo com o filósofo Michel Foucault, “esse momento é extremamente importante para traçarmos um caminho junto à ideia de produção de um bio-poder: governo sobre a vida dos homens”. Por ser local estratégico de circulação e proliferação do poder, a escola atua tanto sobre indivíduos quanto sobre a totalidade ao visar formar o sujeito que responda às exigências econômicas e políticas de determinada época e espaço.

No mesmo sentido, Bert (2013, p. 131) afirma que “a governamentalidade não se limita às técnicas disciplinares, mas repousa sobre aparatos específicos do governo” e para esta dissertação as legislações educacionais são compreendidas então, como aparatos do governo para a governamentalidade biopolítica da população. Por isso, como indicado por Foucault, “governar pessoas é um equilíbrio movente entre as técnicas que asseguram os procedimentos pelos quais o si se constrói e se modifica a si mesmo” (BERT, 2013, p. 130).

⁶³ Esta citação faz parte do texto “O sujeito e o poder” escrito em inglês por Michel Foucault e encontra-se no livro “Michel Foucault – Uma trajetória filosófica”, escrito por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, em 1982.

As legislações educacionais do Ministério Capanema, em especial a Reforma Capanema, constituem-se, então, como (bio)políticas educacionais, pois ao definirem as bases da educação do período, definem também a regulação do modo de vida população ao agir diretamente sobre a organização de exercícios, disciplinas e atividades dos alunos, principalmente na segunda etapa da educação, etapa considerada pelos intelectuais responsável pela construção do futuro da nação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do futuro da nação através da educação durante os anos de 1934 e 1945, especificamente no Ministério Capanema, problematizada pelas políticas educacionais da época mostra que a educação foi considerada a redentora da nação por intelectuais, cientistas e estadistas. Da mesma forma, a ideia de raça, por vezes citada nos discursos e documentos, tornou-se fundamental para a constituição da pátria e, atrelada à educação, fez parte das (bio)políticas educacionais. Pude pensar que as legislações educacionais funcionaram como aparatos do Governo e serviram para a governamentalidade biopolítica da população, havendo a preocupação por meio de estratégias educacionais em afirmar os conceitos eugênicos, a fim de sustentar o que deveria ser o homem brasileiro.

A partir da ênfase dada à raça no Brasil foi possível que intelectuais, cientistas e estadistas construíssem estratégias que incluíssem o corpo-espécie da população nos cálculos do Estado. Tais estratégias trouxeram a necessidade de constituir-se uma imagem positiva do país. Ao afirmarem que a mestiçagem era um problema civilizatório, pois dificultava a definição da unidade populacional, intelectuais brasileiros tomaram a eugenia como ciência capaz de resolver os problemas atinentes à nação. No caso brasileiro, uma especificidade é a aproximação entre eugenia e higienia, em que a higienia é entendida como estratégia para eugenizar a população. A articulação entre os mecanismos eugênicos e higiênicos que ocorreu no contexto brasileiro perpassavam a educação, considerada fundamental, pois, para intelectuais e políticos, a vitalidade da população se construiria a partir desta, principalmente, por meio de uma educação eugênica/higiênica, capaz de gerar o corpo-espécie da população.

Pude problematizar as narrativas identitárias que desde a geração de 1870 forneceram os elementos para a reconstrução da nação. Além disso, mostro que, naquele momento, a educação tornou-se elemento estratégico para a solução do atraso nacional, especialmente a educação eugênica, e que fora implementada por meio de reformas educacionais em alguns Estados brasileiros, além da criação de políticas públicas através de amplas discussões entre cientistas, educadores e estadistas.

Observei na pesquisa que, no século XVIII, a emergência da população esteve associada à ideia de Estado-Nação. Ou seja, com a emergência do biopoder no século XIX na Europa, que teve representações aqui no Brasil, o racismo é introduzido nos cálculos do Estado e a ciência que conferiu legitimidade ao racismo foi a eugenia, pois afirmava o discurso das diferenças dos indivíduos, naquele momento em que eram pautados nas análises biológicas. Assim, pode-se entender que a eugenia foi estratégica no final do século XIX para a constituição das nações.

Os anos 1920 assinalaram a chegada do “sentimento da hora da eugenia”, como afirmou Nanci Stepan. Edgar Roquette-Pinto, em 1928, ainda escreveu que a falta de “organização nacional” era o que carecia no Brasil, para isso a eugenia cumpriria papel fundamental. Assim, estava anunciada a reforma da nação a partir da intervenção estratégica no corpo-espécie da população. A presença de um homem forte era a condição para uma população forte e essa ideia serviu como justificativa para as reformas educacionais dos anos 1920 constituírem-se como um arquivo para as políticas educacionais do Ministério da Educação e Saúde.

Ao longo da dissertação, aponto que a educação aliada à eugenia, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1920, denota um crescimento de ações, pois é o momento em que acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e iniciam as publicações do Boletim de Eugenia. Como fio condutor da gestão eugênica está a educação sexual, que se apresentava como resposta aos problemas que assolavam a população e era considerada capaz de modificar os costumes nacionais e afirmar um futuro civilizado e branqueado.

Compreendo que as preocupações com a constituição da família eugênica foram estratégicas para a governamentalidade biopolítica da população, pois esta instituição faz a dobradiça entre o indivíduo e a sociedade. A família atrelada à educação torna-se elemento imprescindível para a constituição da nação brasileira nos anos 1920. Era necessário extirpar do corpo social os indesejáveis através de estratégias biopolíticas.

A fundação do Ministério da Educação e Saúde representou a solução destes dois problemas nacionais, pois atendeu a demanda dos reformadores educacionais. Assim, compreendo que na gestão de Capanema foram efetivadas as (bio)políticas educacionais direcionadas aos jovens, às mulheres e às famílias. Deste modo, a educação e as políticas educacionais estão implicadas no projeto de constituição do

corpo-espécie nacional ao cumprirem papel estratégico para a implementação e divulgação dos preceitos cívicos, morais e eugênicos.

Com Gustavo Capanema (1934-1945), as políticas públicas na área da educação e saúde, proteção à família, problemas relacionados à infância e à juventude e os ensinos secundário e profissional receberam atenção especial. Capanema também se empenhou em tornar o Ministério presente na vida artística e cultural do país ao aliar-se a poetas como Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles.

Além disso, observo que as Constituições Federais também se constituíram em mecanismos de construção da nação. No caso da Carta de 1934, houve mudanças significativas para a educação nacional, onde há um capítulo específico para o assunto. Já na Constituição de 1937, percebe-se a governamentalidade biopolítica no momento em que estabelece as formas de gestão pela educação da prole, pela responsabilidade das famílias, indústrias e sindicatos com a educação.

Por fim, problematizo as estratégias biopolíticas do Ministério Capanema, entre 1934 e 1945, e aponto, a guisa de considerações finais, que as legislações educacionais da época, as Constituições Federais de 1934 e 1937 e as Leis Orgânicas de Ensino, constituíram-se em (bio)políticas educacionais que atuaram diretamente sobre a constituição do corpo-espécie da população e do ideal de nação. Assim, entendo que as (bio)políticas, ao definirem as bases da educação do período, definiram também a regulação do modo de vida da população, ao agir diretamente sobre a organização de exercícios, disciplinas e atividades dos alunos, principalmente no ensino secundário, etapa considerada por políticos e intelectuais responsável pela construção do futuro da nação. É nessa fase que as bases do futuro são lançadas, ao passo que os alunos, ao estarem matriculados no Ensino Secundário, Comercial ou Industrial, definem o modo de vida que seguirão após os estudos.

A partir dos documentos e das legislações da época, é possível pensar que através do discurso na Era Vargas com o desenvolvimento de uma “ética do trabalho”, a pátria seria engrandecida, sendo a educação, nessa perspectiva, relevante para a formação do cidadão. Aliadas ao ensino técnico, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica foram introduzidas nos currículos para auxiliar no desenvolvimento do sentimento patriótico. Especificamente, a Educação Física foi relevante para o aperfeiçoamento da raça, e a Educação Moral e Cívica foi

importante para desenvolver o sentimento de brasilidade, com a formação de uma consciência patriótica, criação de hábitos e formação de caráter.

Por fim, entendo que este trabalho não produz uma verdade única e que esse mesmo período da história da educação brasileira pode e deve ser problematizado a partir de outros caminhos. Exemplos como o movimento escolanovista nos anos 1920 -1930, a pesquisa com maior afinco da aproximação entre educação e eugenia a partir dos anais da Constituinte de 1934, os currículos escolares da época, a relevância que a figura da mulher assume na formação da família e na constituição do indivíduo, ou ainda, a compreensão do período a partir da literatura da época, são caminhos possíveis para a problematização da educação como estratégia biopolítica para a construção da nação na primeira metade do século XX.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 111 -116, set. 2005. p. 111-116.

ACTON, Lord. Nacionalidade. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org). **Um mapa da questão nacional**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 23-43.

ACTAS E TRABALHOS. **1º Congresso Brasileiro de Eugenia**. Vol I. Rio de Janeiro, 1929.

AGASSIZ, Luiz; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil: 1865-1866**. Tradução de João Etienne Filho. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

ANNAES DA ASSEMBLÉA NACIONAL CONSTITUINTE 1933/1934. v. 2, 4 e 5. Rio de Janeiro, 1935. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/6/browse>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

ARAUJO, Marta Maria de. **O Projeto Escolanovista no Rio Grande do Norte** – uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do Governo José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927). História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas. Abr. 1997, p.135-147.

BAUER, Otto. A nação. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org). **Um mapa da questão nacional**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 45-83.

BALAKRISHNAN, Gopal (Org). **Um mapa da questão nacional**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Salete. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, p. 135-152, mai./ago. 2009.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos** – Os anos 20, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BRASIL. Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 1942 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 0 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm>. Acesso em: 28 dez. 2016.

CÂMARA, Leandro C.; CHIES, Andréia B. B. Governamentalidade e escolarização: problematização do dispositivo escolar como mecanismo de governo da vida. In: **6º SBECE - SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO**, 3º SIESE – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2015. p. 1-12.

CARVALHO, Leonardo Dallaqua. **Os traços da hereditariedade: cor, raça e eugenia no Brasil**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Média e Norma Familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

DANAIOLOF, Kátia. Imagens da infância: a educação e o corpo em 1930 e 1940 no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 25-40, mai. 2005.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DETONI, Priscila Pavan; GIROTTO, Willian Mella. O GOVERNO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA PSICOLOGIA POTENCIALIZANDO RESISTÊNCIAS. In: **II SIPINF – Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersectorialidade e Família**: história de lutas e lutas da história, 2013, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/l/40.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2. ed. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-56.

_____. **Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI**. Revista Cinética, v. 1, p. 1-16, 2008. Disponível em: www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf. Acesso em: 27 fev. 2017.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 273-295.

_____. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 253-260.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Assis da Silva. Eugenia em debate: Medicina e Sociedade no I Congresso Brasileiro de Eugenia. **XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO Memória e Patrimônio**, 2010. p. 01-10. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276697830_ARQUIVO_MedicinaeSociedadenoICongressoBrasileirodeEugenia.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **O Estado-Nação europeu frente aos desafios da globalização: o passado e o futuro da soberania e da cidadania**. Tradução de Antonio Sérgio Rocha. Novos Estudos, CEBRAP, n. 43, nov.1995. p.87-101. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_o_estado_nacao_europeu.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOCHMAN, Gilberto. **A Era do Saneamento**: as bases da política de saúde pública no Brasil. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

_____. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre a educação na presença de educadores. In: GOMES, Angela de Castro (Org.).

Capanema: o ministro e o seu ministério. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 143-172.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. **UNIMONTES Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 103-117. jul./dez.2006. Disponível em: <<http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/223/215>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

KEHL, Renato. **Boletim de Eugenia**. 1929-1932. Rio de Janeiro.

KERN, Gustavo da Silva. **Ações afirmativas e educação**: Um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil. 2012. 181f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LACERDA, João Baptista. **Delegado do Brasil no Congresso Universal das Raças em Londres (1911)**. 1912.

LOBATO, Monteiro. **Ideias de Jéca Tatú**. São Paulo: Editora Brasiliense Ltda, 1946.

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia**: a salvação pelo ensino primário (1924-1928). Tese - Universidade Federal da Bahia. 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MENEZES, José Euclimar Xavier de. As fronteiras interdisciplinares do pensamento de Foucault. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES**, 2012, Niterói. Anais... Niterói: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT17%20Estudos%20de%20f%20am%20EDia%20e%20gera%20E7%20F5es/AS%20FRONTEIRAS%20INTERDISCIPLINARES%20DO%20PENSAMENTO%20DE%20FOUCAULT%20-%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

OLIVEIRA, Cristiane. "Libertar o brasileiro de seu captivo moral": identidade nacional, educação sexual e família nobrasil da década de 1930. **Psicol Soc.**; Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 507-516, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 set.2016.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. Dissertação - Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Jacqueline H. T. História da Educação no Ceará: a reforma de 1922 e o escolanovismo. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013, p. 21647-21662.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PADIAL, Elyane Mozelli. **As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a instrução pública paranaense de 1920 -1928**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

PAULILO, André Luiz. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930**. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/Dissertacao_Paulilo_A.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos**. Educação & Realidade, v. 24, n. 2, jul/dez 1999, p. 33-57.

RAGO, Luzia Maragareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 8. ed. Brasília: UNB, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1960.

ROQUETTE PINTO, Edgar. **Ensaio de Antropologia Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

SCHNEIDER, Omar; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A revista Educação Física (1932-1945): fórmula editorial, prescrições educacionais, produtos e publicidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 9, n. 20, p. 193-229, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/75>>. Acesso em: 06 out. 2016.

SCHNEIDER, Eduarda M; MEGLHIORATTI, Fernanda A. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. In: **IX ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL**, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_37_34_963-6431-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon (Org.) **Estado Novo, um Auto-retrato**. Brasília: CPDOC/FGV, Editora Universidade de Brasília, 1982.

SENRA, Nelson. **História das Estatísticas Brasileiras**. Vol. 1. IBGE: Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Carla Adriana Batista da. **Biopolítica e governamentalidade: conexões entre “raça”, saúde, educação e a emergência da população no Brasil**. 2014. 86f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

SILVA, Mozart Linhares da. **Ciência, raça e racismo na modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

_____. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 900-922. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070/4897>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Biopolítica, narrativas identitárias e educação no Brasil (1900-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.7, n.14, p.246-266. 2015. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/271/pdf>. Acesso em 27 fev. 2017.

_____. **Biopolítica, raça e nação no Brasil (1870-1945)**. Cadernos IHU ideias, v.13, n.235, p.01-30. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias/550359-235o-edicao-biopolitica-raca-e-nacao-no-brasil-1870-1945-> Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. **População – Sacer e democracia racial no Brasil**. 2016, p.1-24. Manuscrito cedido pelo autor.

_____. (Org.) **21 textos para discutir preconceito em sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; Editora Gazeta, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Capanema: o ministro e o seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. (p. 221-250).

SOUSA, Cynthia Pereira de (Org). **História da educação: processos, práticas e saberes**. 3. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal das Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto (Org). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e caribe**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.

TERUYA, M. T. A família na historiografia brasileira. Bases e perspectivas teóricas. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais. XII, 2000, Anais... Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/Todos/A%20Fam%EDlia%20na%20Historiografia%20Brasileira....pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

VEIGA-NETO, ALFREDO. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-492. mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 11 jan.. 2016.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VENTURA, Roberto. **Estilo tropical**: história cultural e polêmicas literárias no Brasil: 1870-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento e sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIGARELLO, Georges. Higiene do corpo e trabalho das aparências. In: CORBIN, A., COURTINE, J.J., VIGARELLO, G. **História do corpo**: Da Revolução à Grande Guerra. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 375-392.