

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

**Rafaela Rech**

**EDUCAÇÃO DE MULHERES E ENSINO NORMAL NA PRIMEIRA METADE DO  
SÉCULO XX NO BRASIL**

**Santa Cruz do Sul**

**2022**

Rafaela Rech

**EDUCAÇÃO DE MULHERES E ENSINO NORMAL NA PRIMEIRA METADE DO  
SÉCULO XX NO BRASIL**

Tese 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 obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

Santa Cruz do Sul

2022

Rech, Rafaela

Educação de Mulheres e Ensino Normal na primeira metade do século XX no Brasil / Rafaela Rech. - 2022.

138 f. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Mozart Silva.

1. Educação. 2. Mulheres. 3. Branquitude. 4. Governamentalidade. 5. Biopolítica. I. Silva, Mozart. II. Título.

Rafaela Rech

**EDUCAÇÃO DE MULHERES E ENSINO NORMAL NA PRIMEIRA METADE DO  
SÉCULO XX NO BRASIL**

Essa Tese 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 obtenção do título de Doutora em Educação.

*Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva*  
Professor Orientador – UNISC

*Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza*  
Professor Examinador - UNISC

*Prof. Dr. Claudio José de Oliveira*  
Professor Examinador – UNISC

*Prof. Dra. Leticia Lorenzoni Lasta*  
Professora Examinadora - UNISC

*Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha*  
Professor Examinador – UFSM

*Prof. Dra. Cristianne Fammer Rocha*  
Professora Examinadora – UFRGS

Santa Cruz do Sul

2022

*A todos aqueles que cruzaram meu caminho e se fizeram presentes durante a pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família que apoiou meu desejo de estudar e cursar o Doutorado, em especial à minha mãe que faz a melhor comida para me esperar, sempre; aos amigos; aos meus sobrinhos que tornam meus dias mais alegres e ajudam a lembrar que a vida precisa ser leve às vezes; ao Professor Claudio Oliveira e a Professora Sandra Richter que não me deixaram desistir.

Agradeço aos trabalhos que tive durante esses quatro anos e aos colegas que conviveram comigo e ouviram com paciência eu falar da pesquisa com certa frequência; à Prefeitura Municipal de Passa Sete, onde pude aprender muito sobre educação e gestão; ao SESI, em especial agradeço a Vania, a Liege e a toda a equipe de Educação, tão presente e compreensiva.

Por fim, agradeço ao meu Orientador, Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, que persistente, me acompanhou, incentivou e orientou durante a pesquisa e a escrita da Tese. Obrigada Professor por todas as orientações e aprendizados desde a graduação, há mais de dez anos, tenho certeza que ainda preciso aprender muito contigo e com os colegas do grupo de pesquisa.

*Então, o que deveríamos estar ensinando? Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes. Harari, Yuval Noah, 2018.*

## **LISTA DE IMAGENS**

**Imagem 01 e 02 – Páginas 99 e 100 - Caracteres Sexuais dos homens e das mulheres descritos no livro Eunice – Ou A Educação da Mulher**

**Imagem 03 – Página 109 - Instalação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro**

## Sumário

RESUMO.....	9
ABSTRACT .....	10
1. INTRODUÇÃO .....	11
2. DO CORPUS ANALÍTICO DA PESQUISA: FORMAS DE OLHAR .....	15
<b>2.1 Governamentalidade Como Grade Analítica: Pensar De Outros Modos ..</b>	<b>16</b>
<b>2.2 O Poder Sobre A Vida: Biopolítica .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Subjetividade E As Relações De Poder E Governo .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Educação: Possibilidades De Olhar .....</b>	<b>31</b>
<b>2.5 Pensar Sobre Privilégio Branco: Branquitude .....</b>	<b>36</b>
3. MULHERES, EDUCAÇÃO E BRANQUITUDE – AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO – GESTAR A POPULAÇÃO.....	43
<b>3.1 Mulheres, Branquitude E Raça .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Mulheres e Educação .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 ‘Trabalhos para mulheres’ .....</b>	<b>59</b>
4. O CASO BRASILEIRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – PENSAR A PARTIR DO ENSINO NORMAL – MECANISMOS BIOPOLÍTICOS.....	73
<b>4.1 Reformas educacionais do início do século XX.....</b>	<b>73</b>
4.1.1 Por que reformar? .....	74
4.1.2 Contribuições da Escola Nova .....	77
<b>4.2 A feminização do magistério.....</b>	<b>107</b>
<b>4.3 A construção da branquitude no Brasil a partir da educação .....</b>	<b>113</b>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
REFERÊNCIAS .....	122

## RESUMO

Essa Tese tem como problemática o estudo das relações raciais e de gênero a partir do viés educacional e dos estudos foucaultianos, especialmente a partir dos conceitos de governamentalidade, biopolítica e subjetividade. O objetivo geral consiste na análise da educação, principalmente da educação para mulheres, como mecanismo de governamentalidade biopolítica para a construção da branquitude no Brasil na primeira metade do século XX. Nesse contexto o Ensino Normal é problematizado como “uma educação para mulheres” ao mostrar a mulher-professora como sujeito inserido na perspectiva de branqueamento da nação e na constituição dos privilégios brancos. A pesquisa a partir da educação da mulher permitiu a compreensão da importância que a mesma assume para o desenvolvimento da nação brasileira, em especial a mulher branca e de classe média. A mulher professora se constitui enquanto sujeito inserida na perspectiva de branqueamento da nação, o que permitiu pensar que o processo de construção da branquitude esteve associado à construção de uma educação para mulheres, voltada a maternidade e ao magistério, um trabalho constituído para mulheres. Ao pensar especificamente sobre a educação da mulher, é possível afirmar que ocorre a feminização e o branqueamento do magistério na primeira metade do século XX no Brasil, composto principalmente por mulheres de classe média e brancas, o que favoreceu a construção da branquitude no país e mostra que a raça foi um elemento estruturante da vida pública brasileira. O crescente aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a diminuição de homens no magistério, bem como a dificuldade cada vez maior para a entrada de pobres e negros, torna evidente que o ideal imaginado e buscado pelos reformadores da Escola Nova, em especial Azevedo, Peixoto e Teixeira foi de um grupo de professores constituído por mulheres, brancas e de classe média. A professora, que também é mãe, seria a responsável pelo futuro cidadão e a partir da educação das crianças, o Estado passa a gerir as relações de gênero, raça e sexualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Mulheres; Branquitude; Governamentalidade; Biopolítica.

## ABSTRACT

This thesis brings the study of social and gender relation through an educational and Foucauldian bias, highlighting concepts of governmentality, biopolitics and subjectivity. The general objective consists of education analysis, mainly focusing in women education as a mechanism of biopolitical governmentality for the construction of whiteness in Brazil, through the first half of the 20<sup>th</sup> century. Presently in this context, the Regular School is problematized as “a women toward education”, as it shows a female-teacher as a subject inserted in the perspective of the Nation’s whitening and the construction of white privilege. The research through the women toward education has permitted the comprehension of the importance that women have for the Brazilian nation evolution, especially the middle-class white woman. The female teacher is constituted as a subject inserted in the perspective of whitening of the nation, which has permitted the thought that the process of whitening construction has been associated to the construction of a women toward education, based on maternity and teaching, a job that has been constituted for women. Considering specifically the women toward education, it is possible to confirm that both feminization and whitening of teaching occur on the first half of the 20<sup>th</sup> Century in Brazil, mainly composed by middle class white women, which has eased the path of whitening in the country and shows that the race has been a structuring element onto the Brazilian community’s life. The growing participation of women in the labor market and the decrease of men in teaching positions, as well as the increasing difficulty for the poor and black population entries in Education, makes it evident that the paragon imagined and expected by the New School reformers, specially Azevedo, Peixoto and Teixeira has been a group of teachers composed by white, middle-class women. The teacher – who is also a mother – would be responsible for the future citizen, starting from children education, the State is responsible for managing gender, race and sexuality relations.

Keywords: Education; Women; Whiteness; Governmentality; Biopolitics.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta Tese de Doutorado tem como temática o estudo interseccional de raça e gênero, delimitando as relações entre a constituição da escola normal nos anos 1930, voltada para mulheres, e a produção da branquitude no Brasil. Essa temática vem aparecendo, ainda que indiretamente, no decorrer das pesquisas que venho desenvolvendo desde a graduação.

Em 2008 iniciei a Graduação em História, na Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, primeiro momento que tive contato, com maior profundidade, com a história do Brasil. No último ano da Graduação, em 2012, desenvolvi a pesquisa para o Trabalho de Conclusão, em que fiz uma busca sobre os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros paradidáticos, e a presença de discussões, ou não, acerca da História e Cultura Afro-Brasileira nos mesmos. Com o título: “Movimento Antirracismo, Políticas Educacionais e “Identidade Nacional””, apontei como objetivo do trabalho analisar as implicações curriculares propostas pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/04 na produção de livros didáticos distribuídos pelo MEC entre os anos de 2008 e 2010, problematizando a concepção de história presente nesse material didático, bem como a construção de novas narrativas identitárias sobre a nacionalidade brasileira.

Em 2014 comecei participar do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, cujo tema central é a Biopolítica e Educação no Brasil, momento em que pude me aproximar das primeiras leituras foucaultianas, entre elas, “Vigiar e Punir” (1999) e “História da Sexualidade I” (2014), além das aulas proferidas no *Collège de France* nos cursos “Em Defesa da Sociedade” e “Segurança, Território e População”. Fiz um projeto e participei da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na UNISC novamente, o qual iniciou em 2015. Durante o curso, participando com mais afinco do Grupo de Pesquisa e sob orientação do Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva, foi possível definir meu tema de pesquisa para a dissertação.

A ferramenta da biopolítica presente no título da dissertação: “(Bio)Políticas Educacionais e Eugenia nos Tempos do Ministro Gustavo Capanema”, esteve presente em todo o desenvolvimento do trabalho que apresentou como objetivo analisar as estratégias de governamentalidade biopolítica do Estado brasileiro,

através da educação, durante a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, entre os anos de 1934 e 1945, período Vargasista.

O trabalho mostrou que educação e raça estiveram lado a lado nos debates durante o período pesquisado. A educação foi considerada a redentora da nação por intelectuais, cientistas e estadistas, assim como a ideia de raça, citada nos discursos e documentos, se tornou fundamental para a constituição da pátria e, atrelada à educação, fez parte das (bio)políticas educacionais. A pesquisa mostrou como 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 pesquisa realizada na dissertação, para além das considerações que foram apresentadas, possibilitou a abertura para novas investigações. Naquele momento lembrei que entre os outros caminhos possíveis estava a relevância que a figura feminina assumiria na formação da família e na constituição do indivíduo. Essa ideia serviu como “ponto de partida” para a seleção do Doutorado em Educação e para a pesquisa e desenvolvimento desta Tese.

Lado a lado com a pesquisa da Dissertação e posteriormente da Tese, meu caminho profissional foi sendo trilhado. De 2013 a 2017, como Professora de História dos Ensinos Fundamental e Médio, das redes Estadual e Privada, tive a oportunidade de problematizar, junto aos alunos, diversas questões históricas relativas ao Brasil, assim como pude instigá-los a pesquisar, a partir de outros olhares, a nossa história.

Talvez o maior desafio profissional que tive, foi quando, em 2017, assumi o cargo de Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Desporto e Lazer do meu município de origem, Passa Sete. Entre 2017 e 2019, pude experimentar e conhecer a organização e funcionamento da gestão pública, em especial, todas as dificuldades encontradas até entender a legislação, o financiamento e as questões pedagógicas que demandam a gestão de uma Secretaria Municipal. Entender as demandas da população de um município pequeno e pobre, com uma extensão de área grande e irregular, locais onde as residências dos alunos eram lugares de difícil acesso, me aproximou de uma realidade que eu sabia que existia e que necessitava de mudanças a fim de garantir uma educação digna para essas crianças e adolescentes. Certamente foram dias intensos e de muito aprendizado.

Em setembro de 2019, deixei a Secretaria Municipal e a minha casa (recém-construída), e novamente me desafiei a outra função profissional, que exerço atualmente, de Analista de Educação do Serviço Social da Indústria – SESI, junto a Unidade de Santa Cruz do Sul. Realizo diariamente a coordenação dos programas de Educação vinculados a essa Unidade e, mais uma vez, tenho aprendido muito com a realidade das crianças, jovens e adultos que fazem parte de minha rotina diária, com uma educação voltada para o aluno e baseada no sócio-interacionismo.

Entre o Mestrado e o Doutorado, entre as Escolas, a Secretaria Municipal e a função de Analista, desenvolvi a pesquisa que apresento aos leitores nas próximas páginas dessa Tese. O trabalho está organizado em três capítulos: “Corpus Analítico da Pesquisa: formas de olhar”; “Mulheres, Educação e Branquitude – As relações de gênero e raça na educação – Gestar a população”; e “O caso brasileiro do início do século XX – Pensar a partir do Ensino Normal – Mecanismos Biopolíticos”. O objetivo da pesquisa é problematizar a educação brasileira na primeira metade do século XX, especificamente o ensino normal voltado a uma “educação para mulheres”, como estratégia para a construção da branquitude no Brasil. A tese a ser desenvolvida nos capítulos que seguem está relacionada a construção da branquitude brasileira associada ao desejo de constituição do corpo-espécie da população, espaço em que se encontra a figura feminina que possuía uma “função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função formadora dos futuros cidadãos”, como lembra Louro (2007, p.447).

O primeiro capítulo, “Corpus Analítico da Pesquisa: formas de olhar”, tem como objetivo apresentar os conceitos que constituem a grade analítica da pesquisa, e que permitem analisar as condições de possibilidade para a emergência de outras formas de pensar sobre a pesquisa em educação. O capítulo aborda os cinco conceitos principais e norteadores da pesquisa: governamentalidade, biopolítica, subjetividade, educação e branquitude. Tais conceitos visam possibilitar a análise das estratégias de governo, bem como problematizar a construção da branquitude através da educação no Brasil no início do século XX.

O segundo capítulo tem como título “Mulheres, educação e branquitude – as relações de gênero e raça na educação – gestar a população”, tem o intuito de abordar a questão de gênero e suas relações com as questões raciais e de educação ao problematizar os mecanismos biopolíticos de gestão da vida. A abordagem de gênero se faz necessária e relevante pois a pesquisa traz em sua ideia problematizar “uma

educação para mulheres”. Assim, compreender e discutir esse movimento de gênero no mundo e no Brasil, no início do século XX, é importante para compreender os movimentos acontecidos na época e a posição da mulher na sociedade.

O terceiro e último capítulo dessa Tese chama-se “O caso brasileiro do início do século XX – Pensar a partir do Ensino Normal – Mecanismos biopolíticos”. O objetivo do capítulo é problematizar a construção da branquitude no Brasil pelo viés educacional na primeira metade do século XX, bem como problematizar a função da mulher nas primeiras décadas dos anos 1900 e sua contribuição para a constituição da nação. Com as lentes voltadas ao Ensino Normal da época, analiso a presença do público feminino branco e de classe média nas escolas de educação pública do país.

## 2. DO CORPUS ANALÍTICO DA PESQUISA: FORMAS DE OLHAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos que constituem a grade analítica da pesquisa, e que permitem analisar possibilidades de surgimento de outras formas de pensar sobre a pesquisa em educação. Biopolítica, governamentalidade, subjetividade, branquitude e educação compõem o grupo de conceitos que visam analisar as estratégias de governo e foram pensados para problematizar a construção da branquitude através da educação no Brasil no início do século XX. Durante todo o percurso de análise da Tese esse processo tem continuidade e se torna um desafio, pois Foucault não trabalhou especificamente com a temática da educação e da branquitude, mas deixou caminhos abertos para a pesquisa em educação, como observa Peters e Besley (2008, p.18):

Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas.

Alfredo Veiga-Neto e Saraiva (2011) nesse sentido apontam, que são crescentes as pesquisas em educação que tem como referencial teórico a obra de Michel Foucault. Pesquisadores desenvolvem pesquisas nas chamadas “três fases” de Foucault: ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Os autores apontam que a partir do “segundo Foucault”, no domínio do ser-poder foi possível compreender que “a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos” (2011, p.06). A maioria dos trabalhos no campo educacional ainda estão vinculados a essa fase dos estudos de Foucault.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) ainda lembram que ao tomar o conceito de governamentalidade como grade analítica nas pesquisas em educação, pode-se entender a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação como instituição privilegiada. Nas palavras dos autores, “inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza” (2011, p. 09), assim a governamentalidade “permite mostrar a articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno” (p.09).

O capítulo está organizado em cinco seções, iniciando pelo conceito de governamentalidade, em que busco compreender sua construção e pensar como o conceito opera a partir de determinados contextos históricos. A segunda e a terceira seções são: biopolítica e subjetividade, cujo objetivo é articular tais ferramentas à

grade analítica da governamentalidade, visto que a biopolítica se refere ao poder sobre a vida e a subjetividade diz respeito à constituição do sujeito. Já, os dois últimos itens, educação e branquitude, embora não tenham sido trabalhados por Michel Foucault, são conceitos que podem ser problematizados a partir de sua obra. Considerando a educação como um dispositivo de governo e condução de condutas, podemos entendê-la como uma “dobradiça” entre o sujeito e a população. Já o conceito de branquitude possibilita problematizar a constituição dos privilégios dos brancos, no caso dessa pesquisa, no Brasil, na primeira metade do século XX. Compreender como se constroem verdades e se constituem sujeitos em um determinado contexto abre a possibilidade de entender os modos de governo da população.

## **2.1 Governamentalidade Como Grade Analítica: Pensar De Outros Modos**

A partir do curso “Segurança, Território, População”, proferido por Michel Foucault no Collège de France em 1978, estão situadas as noções de governo e governamentalidade no centro de suas pesquisas. No curso dedicou-se a trabalhar especificamente aquilo que chamou de “governamentalidade”. De acordo com Kroetz e Ferrano (2019, p.78), Foucault, nesse curso, “volta sua análise ao desenvolvimento de racionalidades governamentais – da razão de Estado, por exemplo – e das tecnologias a ela relacionadas”.

Foram nas aulas de 01 e 08 de fevereiro de 1978 que Foucault se dedicou diretamente ao assunto e explicou o termo que se refere ao objeto de estudo das maneiras de governar. Posteriormente a aula denominada “Governamentalidade” foi publicada no livro *Microfísica do Poder* e em *Ditos e Escritos*, volume IV. A partir do século XVIII, “a governamentalidade passou a ser a forma predominante pela qual o exercício do poder era analisado” (KROETZ; FERRANO, 2019, p.79). A partir dessas análises, o filósofo se interessa pela relação entre as formas de governo de si e as formas de governo dos outros.

Michel Foucault (2008, p.143-144) define a governamentalidade como

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

O processo de governamentalização do Estado iniciou nos séculos XV e XVI, ainda durante a Idade Média. Como uma de suas características principais é a administração do Estado, a governamentalidade traz o desenvolvimento de aparelhos específicos de governo e o desenvolvimento de saberes. Como o próprio filósofo cita, a governamentalidade é um tipo de poder que “podemos chamar de “governo” sobre todos os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 144) ao se referir à soberania e à disciplina.

No caso da soberania, esta “mover-se-ia premida pela ideia de que governar-se-ia pouco, que muitas coisas escapavam à governamentalidade, por cima e por baixo” (GADELHA, 2013, p. 137). Em contraponto, a governamentalidade investe na “maximização das forças estatais – saúde, natalidade, higiene, segurança, previdência, etc. -, a um custo político e econômico mínimo” (p. 137).

No curso de 1977-1978, Foucault pretendeu, além do deslocamento da soberania para a era da governamentalidade, mostrar de que maneira a pastoral cristã, caracterizada por uma sociedade da lei, se chegou à sociedade de disciplina e regulamento, um Estado com características administrativas, bem como se chegou a uma sociedade controlada por dispositivos de segurança.

Foucault denomina “arte de governar” a análise da governamentalidade. Estas artes incluem em sua máxima extensão “o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros” (CASTRO, 2016, p. 191). O estudo da governamentalidade também compreende o encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, o que possibilita afirmar que a governamentalidade não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo. Dessa forma, operar com o conceito de governamentalidade “significa problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis, compreendendo o sujeito não como uma entidade abstrata e universal, mas constituído pelas práticas às quais está submetido” (KROETZ; FERRANO, 2019, p.83).

Na governamentalidade é evidente que o objeto do governo não é mais o território, mas sim a população. Assim, a arte de governar deverá encontrar “os princípios de sua racionalidade no que constitui a realidade específica do Estado” (CASTRO, 2016, p.192), racionalidade específica esta entendida como a população.

Para compreender o deslocamento da soberania para a governamentalidade e a forma como a população se torna o alvo e exercício do poder, Michel Foucault

utiliza o exemplo do mercantilismo. O filósofo nos mostra que a primeira forma de racionalização do exercício do poder como prática de governamentalidade foi o mercantilismo<sup>1</sup>.

O mercantilismo, prática constituída nos séculos XVI e XVII, começou a construir um saber sobre o Estado que pode ser utilizado como tática de governo. Porém foi bloqueado, pois tinha como objetivo servir ao soberano, para que esse pudesse enriquecer, aumentar seu exército e sua força política. Foucault (2015, p. 422) aponta também que o mercantilismo procurava “introduzir as possibilidades oferecidas por uma arte de governar no interior de uma estrutura institucional e mental da soberania, que ao mesmo tempo a bloqueava”.

A arte de governar no século XVII ficou imobilizada, não houve avanços. O mercantilismo trazia um quadro amplo e rígido no qual se tentava compor uma teoria da soberania. Mas o que se formulou foram os princípios gerais do direito público a partir da teoria do contrato, formulada pelos juristas do século XVII. Então, em uma época em que a preocupação era a soberania, as instituições fundamentais eram as instituições da soberania e o exercício do poder era voltado ao poder soberano, pode-se evidenciar que a arte de governar não podia desenvolver-se de maneira autônoma.

Já no século XVIII ocorre uma expansão demográfica ligada à abundância monetária e ao aumento da produção agrícola, todos esses processos possibilitaram o desbloqueio da arte de governar. Esse desbloqueio esteve totalmente conectado com a emergência do problema da população, que mostrou sua ligação com outra ciência do governo e com a concentração da economia em um nível de realidade, diferente da soberania. Foucault (2008, p. 138) ainda afirma que poder-se-ia igualmente dizer que “é graças à percepção dos problemas específicos da população e graças ao isolamento desse nível de realidade que se chama economia, que o problema do governo pode enfim ser pensado, refletido e calculado fora do marco jurídico da soberania”. Esse movimento acarreta a emergência da estatística como ciência do Estado, responsável por mostrar os efeitos próprios da população.

Michel Foucault (2008, p. 139) nos diz que os fenômenos da estatística:

---

<sup>1</sup> O mercantilismo foi um conjunto de ideias e práticas econômicas adotadas nos Estados Europeus nos séculos XVI a XVIII. Ver mais em: SUPRINYAK, Carlos Eduardo. Moeda, tesouro e riqueza: uma anatomia conceitual do mercantilismo britânico do início do século XVII. *Estud. Econ.* vol.39 no.3 São Paulo July/Sept. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612009000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300005). Acesso em: 06 jan. 2020.

serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. 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 ambiente da família.

Os dados estatísticos se tornam fundamentais para a governamentalidade pois possibilitam conhecer a população em seus mais diversos aspectos como saúde, natalidade, educação e longevidade, por exemplo. Cada vez mais as pesquisas demográficas acontecem e cada vez mais se pode governar a população, seja a partir de suas legislações ou de campanhas médicas.

Nesse espaço de governamentalização da população, a família se torna um instrumento importante. Ocorre um deslocamento relevante em relação à ideia de família no momento em que ocorre a emergência da população. A família era um modelo para o soberano, de um lado estava o Estado e o soberano, e de outro, o pai de família e sua casa. Dentro desse modelo a arte de governar não podia encontrar dimensão própria, pois a família era um modelo muito estreito e inconsistente.

A família como modelo de governo desaparecerá e se constituirá como elemento no interior da população, por isso

A partir do momento em que, ao contrário, a população aparece como absolutamente irreduzível à família, esta passa para um plano secundário em relação à população, aparece como elemento interno à população, e portanto não mais como modelo, mas como segmento. E segmento privilegiado, à medida que, quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população e não modelo quimérico para o bom governo (FOUCAULT, 2015, p. 424).

Foucault afirma, ainda, que é a partir da metade do século XVIII que a família aparece como instrumento no interior da população, demonstrado pelas campanhas de mortalidade, de casamento e de vacinação, por exemplo (2015). Para o filósofo, “aquilo que permite à população desbloquear a arte de governar é o fato de ela eliminar o modelo de família” (2015, p. 425). Nesse sentido, se pode afirmar que a família constitui uma “dobradiça” que une o indivíduo à população. É através dos dados estatísticos amplos que se poderão desenvolver campanhas e/ou leis que possam gerir e administrar a vida dos indivíduos que compõe a família.

Portanto, Michel Foucault mostra que é a partir dos estudos da governamentalidade que o sujeito emerge nas obras de Foucault como operador conceitual. Silvio Gallo (2017, p. 81) aponta que “ao ser posta a questão do governo

como operador conceitual, por sua dupla inflexão (governar os outros e governar a si mesmo) o sujeito passa a ser tematizado como agente, não apenas como objeto sujeitoado”.

Quando iniciou os estudos da governamentalidade Foucault teve o propósito de analisar as diversas formas de exercício da biopolítica, ou seja, os vários modos de condução ou de gestão da população. Gallo (2017, p. 86) ainda afirma que “a prática de governar pessoas encontra-se com a consolidação da biopolítica” que orienta para o governo deste novo corpo político. Assim, o processo de subjetivação trata da constituição do sujeito no seio das relações de poder e está estreitamente ligado ao governo das pessoas.

Martins e Junior (2013) apontam em seu artigo intitulado “Deslocamentos na governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault” que,

É a partir da sedimentação dessas relações estratégicas imanentes à vida social que se constituem as técnicas de governo, como táticas de regulação, racionais, por vezes institucionalizadas, que visam produzir e reproduzir condutas em função de um objetivo (2013, p. 255).

Dessa forma, ao problematizar a governamentalidade no campo da biopolítica para pensar a constituição dos sujeitos, podemos pensar que é possível tratar de dispositivos e mecanismos de gestão sem recorrer, necessariamente, ao conceito de Estado ou da instituição de governo em si, pois as relações de poder estão presentes em todos os espaços e grupos e não apenas em um local específico, pelo fato de que a subjetividade se dá na relação consigo e com os outros. Michel Foucault se afasta aos poucos do conceito de poder à noção de governo em suas análises, para mostrar a dimensão da atividade dos sujeitos como base das relações sociais e políticas modernas.

Kroetz e Ferrano citam que,

A governamentalidade (como ferramenta que possibilita a emergência de uma grade analítica) apresenta como diagnóstico do presente uma única possibilidade: a complexidade, o entrelaçamento daquilo que é/faz parte da história e que ainda imprime seus efeitos sobre os modos de nos conduzirmos e de conduzirmos este tempo de agora (2019, p. 89).

Assim, o conceito condutor da análise é a governamentalidade, vinculada à subjetividade, à biopolítica, à educação e à branquitude. Problematizar a partir do contexto histórico se torna um campo profícuo de pesquisa, pois o olhar para um determinado contexto a partir das ferramentas teórico-metodológicas de Foucault possibilita compreender os modos como vivemos hoje, além de entender como o

governo inclui, exclui, governa, protege, utiliza, enfim, compreender como ele gesta a população.

## 2.2 O Poder Sobre A Vida: Biopolítica

A noção de biopolítica tem uma “assinatura eminentemente foucaultiana” (GADELHA, 2013, p. 21) e foi utilizada por Michel Foucault pela primeira vez em 1974 em uma conferência nomeada “O nascimento da Medicina Social”. Naquele momento, o filósofo se referiu “ao modo como a medicina social, em meados do século XIX, serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações” (p.21). Foucault afirma que nessa conferência procurou mostrar

Que a medicina moderna é uma medicina social que tem por *background* certa tecnologia do corpo social; que a medicina é uma prática social que somente em um de seus aspectos é individualista e valoriza as relações médico-doente (FOUCAULT, 2015, p. 144).

A biopolítica é um dos polos em torno do qual se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. É desse poder que investiu sobre a vida de cima a baixo, que preciso tratar primeiro para compreender o desenvolvimento da biopolítica. Michel Foucault dividiu seus estudos sobre o poder em três níveis distintos e ao mesmo tempo complementares. Primeiro o poder soberano, um poder que não se preocupa com a vida especificamente, e depois o poder disciplinar e o biopoder, no qual ambos tratam do investimento sobre a vida.

Lasta (2015, p. 44), argumenta que

desde o governo dos filhos até o governo do Estado, a atenção às formas de governar e, particularmente, o governo de Estado tornam visível um poder sobre a vida, sobre como ela deve ser vivida (biopoder) – um poder que acaba por construir estratégias, tecnologias, técnicas que, como um conjunto de ações, passam a ser dirigidas, num primeiro momento, ao corpo.

O poder soberano, o primeiro a ser analisado por Foucault e também o primeiro historicamente constituído, antes do século XVI, se caracteriza basicamente pela relação soberano-súdito. “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).

Na teoria da soberania, o direito de vida e de morte é um de seus atributos fundamentais, o que significa dizer que o soberano pode fazer morrer e deixar viver. Como afirma Foucault, “a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito

da vontade soberana” (FOUCAULT, 1999, p. 286). Assim, o poder soberano sobre a vida se exerce a partir da possibilidade que o soberano tem em matar.

No Curso “Segurança, Território e População”, o filósofo dá um exemplo, na aula de 11 de janeiro de 1978, sobre a constituição do Estado baseado no poder soberano:

O Estado deve ser como um edifício. As fundações do edifício, as que estão na terra, debaixo da terra, que não vemos mas que asseguram a solidez do conjunto, são é claro os camponeses. As partes comuns, as partes de serviço do edifício, são é claro os artesãos. Quanto às partes nobres, as partes de habitação e de recepção, são os oficiais do soberano e o próprio soberano. (FOUCAULT, 2008, p. 18).

O soberano é aquele que está bem situado no interior de um território e a circulação de ideias, vontades, ordens e comércio mostram a eficácia da política soberana. E é a partir do século XVI e XVII que outra forma de poder aparece, não para excluir o poder soberano, mas para completá-lo. Revel (2005, p. 69) afirma que “se na Idade Média, o poder funciona, prioritariamente, por meio do reconhecimento dos signos de fidelidade e da amostra dos bens, a partir dos séculos XVI e XVII, ele vai se organizar a partir da ideia de produção e de prestação”. Essa é a ideia do poder disciplinar. Como o próprio Foucault (2015, p. 290) aponta, nos séculos XVII e XVIII ocorre um fenômeno importante:

O aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é absolutamente incompatível com as relações de soberania.

O poder disciplinar foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e da sociedade que lhe é correspondente e nesse contexto, as disciplinas criam aparelhos de saber e múltiplos domínios de conhecimento. Essas disciplinas veiculam o discurso da regra natural, isto é, da norma<sup>2</sup>. As técnicas disciplinares exercem “um esquadrinamento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (REVEL, 2005, p. 35).

---

<sup>2</sup> Michel Foucault trata sobre a norma e o processo de normalização nas aulas do curso “Segurança, Território e População”: “a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

A tecnologia política da disciplina é a anátomo-política do corpo, pode-se dizer que é uma arte do corpo humano e a anatomia política do detalhe. Corpos esses que são “adestrados de modo a que se tornem submissos à governamentalidade e úteis à produção capitalista” (GADELHA, 2013, p. 61). Gadelha ainda afirma que os mecanismos e técnicas disciplinares funcionam como uma espécie de

máquina abstrata, cuja lógica reside no estabelecimento de um dispositivo ótico de superexposição e controle dos corpos organismos (panoptismo), garantindo assim o ordenamento racional e disciplinar dos coletivos de indivíduos, em quaisquer organizações sociais em que eles se encontrem (escolas, hospitais, internatos, fábricas, academias militares, manicômios, etc.) (p. 61).

A disciplina compõe forças para a obtenção de um aparelho eficiente, no qual o corpo singular se torna um elemento que pode se mover e se articular com os outros. Assim, os corpos são distribuídos ao longo de uma escala, hierarquizados uns em relação aos outros, e no limite do poder disciplinar podem ser desqualificados e invalidados (FOUCAULT, 1999).

As estratégias disciplinares envolvem um processo de dupla face. Por um lado envolvem a produção de uma “individuação subjetiva”, ou melhor, dizem respeito à “produção, regulação e controle dos indivíduos como sujeitos” (GADELHA, 2013, p.62). Por outro lado, esse processo é indissociável do disciplinamento dos corpos organismos, ele é complementar e anuncia a biopolítica que toma a população como objeto do cálculo do poder.

A biopolítica está em um nível diferente da disciplina, não se preocupa com a individualidade, mas sim com a população e ambas tem como preocupação em comum a vida que pode ser administrada tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva. Por isso, pode-se dizer que “a disciplina é a microtecnologia e a biopolítica é a macro tecnologia do mesmo poder sobre a vida” (TAYLOR, 2018, p. 64), que é o biopoder.

Na aula de 11 de janeiro de 1978, do curso “Segurança, Território e População”, Foucault (2008, p. 03) define o que entende por biopoder:

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.

A existência em questão, a partir de meados do século XVIII, aponta Foucault, já não é mais jurídica, como a da soberania, mas sim uma questão biológica, a da

população. No momento em que a razão de ser do poder assume a função de gerir a vida, fica cada vez mais difícil a aplicação da pena de morte. Assim, “são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 148). É em nome da vida que se pode matar, pois o velho direito de fazer morrer e deixar viver foi substituído pelo direito de fazer viver e deixar morrer. É necessário a partir deste momento “investir sobre a vida de cima a baixo” (2014, p. 150).

O desenvolvimento de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações inauguraram a era do biopoder (FOUCAULT, 2014). A formação do biopoder segundo Foucault, “poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (...) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder” (CASTRO, 2016, p. 57).

A biopolítica se configura como uma tecnologia de poder e aponta para alguns caminhos diferentes da disciplina, que para administrar a vida precisa, através do Estado, obter dados estatísticos concernentes a fatores demográficos para uma gestão eficiente da população. E ao tomar a população como objeto, o discurso da sexualidade se torna estratégico para sua gestão pois,

ao implantar e multiplicar as sexualidades polimorfas, lançando mão de novos operadores e de um novo dispositivo (o da sexualidade), o (exercício do) poder também se transmuta, assumindo novos traços, características, desdobramentos, funcionando como biopoder, dando ensejo à emergência de uma biopolítica, ao passo que as sociedades em que esses poderes se exercem também são transmutadas, transformando-se em sociedades de normalização e regulamentação. (GADELHA, 2013, p.68).

A sexualidade não apenas pode ser capitalizada como comportamento corporal, mas também como elemento com e a partir do qual se chega a constituir a verdade interior de um indivíduo, o que torna possível subjetivar, classificar, distribuir e normalizar esse indivíduo no interior da população (GADELHA, 2013). Foucault (2014, p. 160) afirma que “saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala *da* sexualidade e *para* a sexualidade”. O poder vai se dirigir ao corpo, ao que faz proliferar, ao que reforça a espécie e a sua aptidão para ser utilizada. A natalidade, a mortalidade e a longevidade serão os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle da biopolítica.

A primeira vez que Michel Foucault fala diretamente sobre biopolítica foi em uma conferência proferida em 1974, no Rio de Janeiro com o título “O nascimento da medicina social”. Nesta conferência, o filósofo afirma que

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 (FOUCAULT, 2015, p. 144).

A biopolítica procede por massificação, incide sobre uma multiplicidade e toma como objeto um corpo numerável que constitui um problema econômico, político, social e científico. Para que a população possa produzir bens, riquezas e outros indivíduos é necessário que o poder atue sobre os indivíduos, pois constituem uma espécie que precisa ser levada em consideração. A biopolítica designa assim “o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder–saber um agente de transformação da vida humana” (2014, p. 154).

Michel Foucault aponta que

É o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É esse corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas, como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados”...(2015, p. 234).

Os acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população, em sua duração, são os objetos da biopolítica. É necessário encompridar a vida e diminuir a morbidade, manter o equilíbrio e a segurança do todo em relação aos seus perigos internos. Apenas se mata em nome da vida, em nome da segurança da população. Para Lasta (2015, p. 45), “Foucault dedica-se a compreender a biopolítica como uma prática de governo e define a governamentalidade como um conjunto de práticas, instituições, táticas e procedimentos dirigidos ao governo das populações”. A partir desse entendimento, posso afirmar que a vida se torna governável em um contexto biopolítico, pois “a naturalidade da população significa que ela obedece a leis naturais e que está relacionada a uma série de variáveis que é preciso conhecer e manusear para poder intervir sobre ela” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.134).

É importante ressaltar neste momento a introdução do racismo no Estado sob o domínio do biopoder. O racismo existia há muito tempo, porém funcionava de outra forma. A partir da emergência do biopoder, o racismo fará a cesura no interior da população, dirá quem deve viver e quem pode morrer, vai constituir uma relação biológica. Ainda, será responsável por “fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros” (FOUCAULT, 2005, p. 304).

“O racismo, portanto, não é apenas o desprezo de uma raça por outra, também não é uma operação ideológica em que o Estado transfere para um adversário as hostilidades que estariam dirigidas a ele” (BAGGIO, RESADORI, GONÇALVES, 2018, p. 1841). É em nome da “salvação” da raça que o Estado poderá exercer o direito de matar. A morte daqueles considerados inferiores e degenerados é o que vai deixar a vida mais sadia e mais pura aos olhos do biopoder, na medida em que uma pessoa é “membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva” (FOUCAULT, 2005, p. 308).

O Estado deve incumbir-se da vida, organizá-la e multiplicá-la, além de delimitar suas chances e possibilidades biológicas, ao conhecer as condições de vida do indivíduo é possível calcular os perigos e assim evitá-los. Seu dever é criar condições para que o Estado governe a população a partir de um esforço pequeno de poder – o biopoder. É a governamentalidade que coloca o problema da população, isto é, “não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica)” (REVEL, 2005, p. 55). Assim, pode-se compreender que é a partir do governo dessa população que se poderá gerir e administrar a vida do corpo-espécie da população.

### **2.3 Subjetividade E As Relações De Poder E Governo**

O conceito de subjetividade foi desenvolvido por Michel Foucault para tratar sobre a constituição do sujeito. Sujeito este, que se constitui a partir das práticas de si e a partir da sua relação com o meio. A subjetividade é formada através das relações de poder e como o filósofo afirmou, “a subjetividade não é um estado que ocupamos, mas sim uma atividade que realizamos” (TAYLOR, 2018, p. 221).

Baseada nos estudos de Foucault, Dianna Taylor (2018) afirma que:

A subjetividade não é uma questão de descobrir o nosso “verdadeiro eu”, um processo que nos obriga a aderir a alguma definição predeterminada e externa de quem e do que nós somos; antes, trata-se de uma questão de pôr em causa um tal entendimento do que significa ser um sujeito, de investigar os efeitos que uma tal noção tem sobre a nossa relação com nós mesmos e os outros e de explorar possíveis maneiras de pensar e agir de maneira diferente (p. 230).

A história do sujeito que Michel Foucault traz em seus trabalhos mudou de estilo, objeto e metodologia à medida que desloca seus estudos da episteme para o

dispositivo, e deste para as práticas de si. Foucault “é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2016, p. 408). Nesse sentido, Souza e Furlan (2018, p.331) afirmam que para Foucault o corpo está investido de história e poder, por isso trata mais o sujeito como sujeição a partir da história e da política do que como atividade sintética fundadora do mundo.

Gallo (2017, p. 80) afirma que o sujeito é “aquele que age e que sofre ações de outrem”. E Revel (2005) aponta que “a afirmação de que o sujeito tem uma gênese, uma formação e uma história, e que ele não é originário, foi, sem dúvida, muito influenciada em Foucault pela leitura de Nietzsche, de Blanchot e de Klossowski” (p. 84). Assim, para Foucault o sujeito se constitui por meio de práticas de conhecimento, de poder ou de si.

Michel Foucault no curso “Subjetividade e Verdade”, proferido no Collège de France em 1981, fala em “artes de viver”, conceito que pode ser entendido como subjetivação, pois trata “desde a arte de enfrentar algo particular na existência até a arte de alcançar determinado modo de vida” (FOUCAULT, 2016, p. 29), ensinando as pessoas como serem e como conseguirem ser. O filósofo ainda afirma que,

Não há arte de viver sem a necessidade de uma retomada periódica do ensino recebido do mestre, retomada periódica que é feita em si mesmo e para si mesmo, refletindo, lembrando os preceitos recebidos, examinando o que acontece tanto em si mesmo como ao redor, lendo livros, recolhendo-se, de modo que esse ensino e a verdade que ele portava se tornem efetivamente nossa própria verdade ou nossa relação permanente e constante com a verdade (FOUCAULT, 2016, p. 32).

A constituição do sujeito está em processo constante, não há um modelo de sujeito perfeito e pronto, está a todo momento se constituindo e reconstituindo de acordo com as verdades que estão em seu meio e em seu tempo. Revel (2005, p. 85) diz que, “se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si”.

Foucault ressalta, naquilo que considera o limiar da modernidade biológica de uma sociedade, a importância da divulgação de saberes e técnicas políticas que investem sobre o espaço da existência. Esse investimento que ocorre então sobre todo o corpo-espécie da população, através da importância crescente da norma e

suas práticas de divisão do sujeito. Num espaço onde as técnicas de poder são centradas na vida, tem-se uma sociedade normalizadora<sup>3</sup>.

É a partir dos estudos de governamentalidade que se desdobram na biopolítica, onde é possível a emergência do sujeito como operador conceitual na analítica de Michel Foucault. O filósofo problematiza a ideia de como seria possível governar esses sujeitos, quais seriam os mecanismos e procedimentos destinados a conduzir estes homens: “como seria possível governar sem conhecer o que se governa, sem conhecer os que são governados e sem conhecer o meio de governar tanto esses homens como essas coisas?” (2014, p. 06).

Para governar uma população é preciso conhecer os indivíduos que a compõe. Indivíduos estes que são livres em suas escolhas, que participam, que fazem e que veem o que acontece no território que estão inseridos. Importante ressaltar que a noção de governo em Foucault não se refere ao poder político ou ao Estado político, mas sim a “ação por meio das quais os homens pretendem conduzir a conduta de outros homens, ou seja governá-los” (MARTINS; JUNIOR, 2013, p. 254).

Ainda, “governar, isto é, conduzir pessoas, implica sempre na existência de uma estrutura interna dos que são governados, estrutura que os torna governáveis pelos outros” (MARTINS; JUNIOR, 2013, p. 254). O conceito de governamentalidade se estende, no pensamento de Foucault, entre as técnicas de governo que visam a sujeição dos indivíduos e as maneiras que estes resistem. Contribui com essa ideia, Silvio Gallo (2017, p. 85) ao afirmar que “o biopoder constitui sujeitos para governá-los. Sermos sujeitos é nossa maneira de sermos governados em termos biopolíticos”. Dessa forma, se pode compreender a estreita relação entre os conceitos de governamentalidade e subjetividade ao passo que é a partir das relações estratégicas imanentes à vida do indivíduo que se constituem as técnicas de governo.

Burmester (2009, p. 29) afirma que

Nas referências feitas aos conceitos de biopolítica e biopoder, temos uma outra figura do sujeito em questão. Não necessariamente diferente do sujeito pensado pela e na psicanálise, mas o sujeito pensado em termos de nação, raça, classe etc. como algo a governar e ser governado.

---

<sup>3</sup> Por sociedade normalizadora, Michel Foucault entende ser aquele onde o poder se exerce pela norma. O conceito de normalização se refere ao processo de regulação da vida dos indivíduos e da população. “A operação da normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Em um estado governamentalizado se governam mais pessoas que territórios. Sem os sujeitos as práticas de governo não existiriam, o sujeito precisa aprender a ver-se, dizer-se ou julgar-se (LARROSA, 2011) para que sua vida seja gestada, calculada e os riscos previstos. Governar a população implica mais que dirigi-la, implica em conhecer todos os seus detalhes e cuidar dessa população. Michel Foucault nos diz que a sexualidade é um dentre os modos históricos pelos quais nos constituímos sujeitos. A sexualidade permite o pensar sobre o indivíduo e o seu corpo e com o prazer. Cardoso Junior (2005, p. 345) diz que

De fato, se a subjetividade é (...) uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também com o corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência.

A relação do sujeito com o tempo nos permite pensar que o sujeito é corpo e que a subjetividade está vinculada ao corpo. A ligação entre o tempo, o corpo e a subjetividade é o que está inscrito no processo de subjetivação. Nesse processo o corpo é o elemento que está presente na heterogeneidade de elementos, cuja relação se faz e se desfaz com o tempo (CARDOSO JUNIOR, 2005). O mesmo autor ainda escreve que, “ora, o corpo se transforma, a subjetividade se diferencia por causa da relação com o tempo. O corpo é coextensivo à subjetividade nos remansos do rio do tempo” (CARDOSO JUNIOR, 2005, p. 348).

O sujeito moderno é um sujeito que não pode ser considerado isoladamente, precisa ser considerado como parte de uma população. Fonseca (2011, p.79) diz que “em função da composição de forças, realizada pelos mecanismos disciplinares a fim de completar a estratégia posta em funcionamento, produz-se um indivíduo que deve ser considerado como componente de um conjunto”. Assim, pode-se compreender que é pelas disciplinas do corpo e pelas estratégias de regulação da população que se desenvolve o poder sobre a vida.

Fonseca ainda afirma que, se o “indivíduo-objeto dócil-e-útil era mudo, o indivíduo-sujeito não mais pode ser. Ao contrário deve falar” (2011, p.89). O sujeito moderno precisa falar sobre seus males ao médico, ao padre, ao professor, assim entenderá que conhece as verdades sobre si e será governado, terá sua vida gestada e calculada a partir das estatísticas e do conhecimento demográfico da população.

Importante destacar que na terceira fase dos estudos de Michel Foucault, conhecida como estética da existência, os estudos da subjetividade ganham novos

contornos e passam a ser pensados mais na relação do ser consigo e do cuidado de si, do que propriamente a relação com a população no geral. É outra forma de governo que é anunciada e trabalhada por Foucault. Portocarrero aponta que nessa fase do pensamento do filósofo se estabelece uma forma inovadora “com que aí é concebida a relação entre sujeito, verdade e poder, bem como com a originalidade profunda por ela traçada a partir de seu afastamento da tradição filosófica” (2013, p. 281).

É possível afirmar que a noção de subjetividade relacionada aos conceitos de verdade, poder, governo, dentre outros, ocupa lugar de destaque em muitos debates atuais das áreas de Psicologia, Filosofia e Educação, por exemplo. Essas possibilidades de pesquisa mostram a diversidade da utilização das obras de Foucault.

Entende-se que a questão da subjetividade nessa fase dos estudos de Foucault pretende definir a Filosofia como estilo de vida e não como posse de habilidade argumentativa para a descoberta da verdade, assim como rediscutir a noção de ética, a desvinculando dos problemas morais (PORTOCARRERO, 2013).

Michel Foucault problematiza os processos históricos onde as estruturas de subjetivação se ligaram aos discursos de verdade. Vera Portocarrero (2013, p. 282) escreve que

suas pesquisas apresentam uma forma de investigação que rejeita a busca do ser de um sujeito originário previamente dado, de modo a estabelecer um conhecimento verdadeiro, para descrever historicamente os procedimentos através dos quais, na história, os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos e as subjetividades se constroem e fazem um trabalho de modificação sobre si mesmas a partir de um “dizer-verdadeiro”.

Michel Foucault, no curso “Do Governo dos Vivos” aponta que o “verdadeiro cuja manifestação acompanha o exercício do poder extravasa amplamente os conhecimentos que são uteis para o governo” (2014, p. 06). Para o filósofo, ainda não se trata de estabelecer o verdadeiro em oposição ao falso, que deve ser eliminado, mas sim de fazer surgir o próprio verdadeiro em oposição ao invisível, ao imprevisível e ao oculto.

Não há exercício de poder sem o verdadeiro, então, no momento em que o exercício de poder é racionalizado como arte de governar, que se apoia em certo número de conhecimentos como a economia e a demografia de uma população, se estabelece, assim, a noção de governo dos homens pela verdade com seus mecanismos e procedimentos próprios destinados a conduzir a conduta dos homens.

Entre os mecanismos que permitem a problematização do governo dos homens e da constituição da subjetividade, está a educação. No próximo item desse capítulo serão discutidas as possibilidades de pesquisa da educação a partir dos estudos de Michel Foucault.

## 2.4 Educação: Possibilidades De Olhar

Apesar dos textos de Michel Foucault não estarem inteiramente consagrados à questão da educação, as suas ideias e análises tem interessado bastante aos que se ocupam com a educação. Na obra do filósofo, a educação aparece em relação com outros temas ou a partir de outros temas. Se entende que a organização da educação ocidental “se inscreve no grande processo de reorganização do poder moderno que começa durante a monarquia e se aprofunda com o fim do absolutismo” (CASTRO, 2016, p. 134).

Silvio Galgo traz uma abordagem interessante sobre o pensamento de Michel Foucault para a área da educação. De acordo com Gallo quando a produção filosófica de Foucault é deslocada para o campo da educação, essa pode agir como um veneno contra duas ervas daninhas que atrapalham o pensamento:

A primeira espécie é a das certezas prontas dos dogmatismos de toda ordem, que creem numa verdade revelada, seja por um deus, pela natureza ou pela história, como no caso das visões religiosas, dos positivismos, de certos marxismos. A segunda espécie é a das certezas prontas das “novidades” que são anunciadas a cada ano, e que propõem uma “nova visão”, uma nova verdade que substituirá aquela dos dogmatismos, tornando-se ela mesma um novo dogmatismo. (2013, p. 254).

Gallo (2013) ainda nos diz que a produção foucaultiana pode ser tomada como um ponto de partida para os estudos na área da educação e que permita que o pensamento aconteça livremente, sem um ponto de chegada pré-definido. A educação possibilita que os sujeitos tenham acesso a todo tipo de discurso em uma sociedade como a nossa. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar os saberes e poderes que eles comportam.

O conceito de educação apesar de aparecer no século XVII tem seu conceito a partir do saber pedagógico nos séculos XVIII e XIX. De acordo com NOGUERA-RAMIREZ (2011, p.139), “só depois do século XVII o termo *éducation* ingressou na linguagem corrente para designar a arte de erigir (elevar, melhorar, aperfeiçoar) os homens”. Inicialmente pensado por John Locke, o termo passa a ser entendido como

conhecimento, entendimento. Para Locke, a educação opera vinculada à “governamentalidade disciplinar”, nas palavras de Noguera-Ramirez, “se as ideias governam os homens, é preciso cuidar da experiência, já que ela é a fonte das ideias do entendimento, daí que o problema da condução do entendimento seja um problema pedagógico” (2011, p. 143).

Especificamente no processo de disciplinarização da sociedade pela educação, o tema corpo recebe investimento. Por disciplinarização se entende a potencialidade de “tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades” (GALLO, 2013, p. 257) e é a partir do disciplinamento que o indivíduo emerge. Em especial, o corpo da criança receberá esse investimento. Dentro das escolas, através da aliança entre Estado, pedagogia e medicina todas as manifestações infantis são investigadas e disciplinadas,

Além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, tudo foi tomado como campo de intervenção e produção de verdades sobre a criança, abarcando um sistema disciplinar no qual as revistas e os exames corporais compuseram medidas centrais no processo de educação escolarizada. (CESAR, 2009, p. 269).

Michel Foucault argumenta que um dos polos centrado sobre a vida é aquele que investe no corpo como máquina, ou seja, que se preocupa com a disciplina do corpo do indivíduo:

No seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano* (FOUCAULT, 2014, p. 150).

O indivíduo é constituído a partir das relações de poder que estão à sua volta. Hoffman diz que “o poder disciplinar produz indivíduos como seus objetos, objetivos e instrumentos” (2018, p. 42). O poder disciplinar extrai ao máximo as forças do indivíduo, assim como o torna dócil e útil e que possa aumentar sua produção. Assim, o investimento máximo sobre o corpo do indivíduo, através dos controles presentes no espaço escolar, serão responsáveis por sua constituição enquanto sujeito.

É possível afirmar que o próprio dispositivo disciplinar produz uma nova disposição do saber/poder. O outro polo de poder centrado sobre a vida, como já apontado em outros momentos desse capítulo, é o biopoder. Este permite o exercício sobre o corpo político da população e possibilita a governabilidade dos povos. Seu objeto não é o indivíduo, mas sim a população que será controlada a partir de

mecanismos de acompanhamento e controle sobre o nascimento, a morte, a reprodução, as epidemias.

A educação problematizada sob a égide do biopoder nos mostra os mecanismos e estratégias de gestão da vida que estão presentes nesse meio. O aumento de escolas e a alfabetização das crianças são duas estratégias biopolíticas para o controle e a administração da população, por exemplo. O espaço escolar permite que o aluno-indivíduo tenha contato com as narrativas de uma determinada sociedade, se constituindo a partir dos saberes que circulam ali.

No primeiro volume de *História da Sexualidade*, Michel Foucault explica o que seria a era do biopoder:

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “biopoder” (FOUCAULT, 2014, p. 150-151).

Assim, a partir do biopoder pode-se pensar no investimento que faz na educação especialmente a partir do século XIX. A divulgação de novos saberes, a busca pelo aumento da escolarização das crianças e o investimento do governo na educação nos permitem compreender a maximização das forças estatais para a gestão não apenas do indivíduo, mas da população como um todo.

No século XVIII o saber pedagógico inaugura uma nova forma de se relacionar com o poder, não mais focado no corpo dos indivíduos em si, mas no meio em que esses indivíduos vivem. Noguera-Ramirez, identifica na obra de Rosseau, Emilio, esse novo momento:

Rousseau – com sua ideia de educação – inaugura, no discurso pedagógico, a “governamentalidade liberal”, isto é, estabelece uma nova forma de educação, condução, direção (governo) do “homem”, fundamentada nas ideias de natureza, liberdade e interesse (ou desejo) do agente que aprende (a criança) em um “meio” especialmente adaptado para tal fim (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 152).

Emilio precisava de educação para poder fazer parte de uma sociedade, para casar-se, ter família, e essa educação precisava ser centrada na ideia de liberdade e nos interesses da criança. Assim, pode-se compreender que a educação moderna é uma forma de “governar os indivíduos mediante a produção e regulação da sua liberdade” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 162). Ainda, nas palavras de Noguera-

Ramirez: “educar menos para educar mais” (p.162), ou seja, atua sob a forma de autorregulação da conduta.

A educação moderna é uma educação biopolítica, pois se preocupa não apenas com a aprendizagem das crianças, mas pretende fazer com que elas vivam. Nesse contexto, Sylvio Gadelha (2013) sugere que as normas disciplinares e os processos de normalização são fatores importantes para posicionar e dimensionar a relação entre biopolítica a educação. Relevante destacar que a noção de norma para Foucault incide tanto sobre o indivíduo (norma disciplinar) quanto sobre a população (norma regulamentadora).

Para compreender a relação entre educação e biopolítica é preciso compreender as formas que as normas disciplinares e as normas regulamentadoras se cruzam. Esses processos de normalização produzem determinados efeitos de poder-saber e acabam por incrementar novas formas de governamentalidade. Gadelha mostra claramente a relação entre as normas disciplinar e regulamentadora e sua relação com a educação. A citação é extensa, mas necessária para o entendimento:

Enquanto a norma prescrita pelo agenciamento dos saberes das ciências humanas ao das disciplinas clínicas, mais do que servir a uma normalização disciplinar, cumpre a função de *normação disciplinar*, a pedagogia, a educação e a escola, por seu turno, uma vez orientadas por essa função de normação, por suas prescrições, são responsáveis pelos processos que fazem operar propriamente a *normalização disciplinar* dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos e destes com os familiares. Por outro lado, a par disso, elas também podem ser pensadas como constituindo lugares e veículos nada negligenciáveis em se tratando de uma normalização regulamentadora, o que só faz reforçar sua implicação com a biopolítica – particularmente por intermédio de suas relações com os dispositivos de segurança e com a medicina social – assim como os possíveis usos que estes podem lhe destinar na regulamentação do corpo-espécie da população (GADELHA, 2013, p. 179) (GRIFOS DO AUTOR).

A partir dessa citação é possível afirmar que a educação é frequentemente chamada para auxiliar, até mesmo viabilizar programas e campanhas que envolvam a prevenção da saúde da população, em especial da escolar, que está se constituindo enquanto sujeito no interior dessa população. Além dessa função da educação, pode-se apontar outra função que é aquela que reproduz e reforça determinadas prescrições normativas, hábitos e condutas provindos da indústria, da igreja, etc., vinculados ao controle dos fenômenos inerentes à população. A educação tem, ainda, seu caráter eminentemente político, pois prepara a criança para se tornar cidadão,

que vive e que defende sua nação. A criança, ao se tornar cidadão, se governará e auxiliará a governar os outros, em razão do bem comum, a nação.

Gadelha (2013) fala, também, sobre a concepção de “homem genérico” ao se referir ao homem que trabalha, vive e fala, que se constitui como figura no interior da população, não restrito ao processo de normalização disciplinar, mas sim gerido e administrado pela normalização biopolítica através de sua discursividade e dos dispositivos de segurança. Nas palavras de Fonseca (2011, p. 94), “o investimento sobre os corpos e a manipulação dos fenômenos populacionais foram essenciais à formação e ao desenvolvimento do capitalismo”, propiciado assim pela inserção dos fenômenos do corpo e da espécie nas estratégias políticas.

“O poder não é tanto uma questão de impor restrições aos cidadãos quanto de ‘inventar’ cidadãos capazes de suportar um tipo de liberdade controlada” (MILLER; ROSE, 2012, p. 71). Nesse contexto, a educação desempenha papel importante para a “invenção de cidadãos”, considerada um mecanismo para a administração calculada da vida do indivíduo.

Na esfera do governo, o conhecimento se torna central às suas atividades, pois é a esfera em que perpassam a cognição, os cálculos, os experimentos e a avaliação das suas táticas. Para isso, os políticos, intelectuais e cientistas se esforçam para administrar a vida a partir do que é saudável, normal, eficiente e proveitoso, e a escola se torna um local de excelência para a divulgação e difusão dessas ideias. Já no espaço escolar, o professor torna-se o agente responsável pela proliferação das ideias ao relacionar-se com o aluno na tentativa, não apenas de divulgar as narrativas da sociedade, mas de conduzi-lo e contribuir na sua subjetivação. Ainda em relação à questão do governo e dos agentes, Miller e Rose (2012, p. 79) dizem que,

as forças políticas buscaram utilizar, instrumentalizar e mobilizar técnicos e agentes além daqueles “do Estado”, a fim de governar “a distância”; outras autoridades buscaram governar arranjos econômicos, familiares e sociais de acordo com seus próprios programas e mobilizar recursos políticos para seus próprios fins.

Próxima às afirmações de Miller e Rose, Gore (2011, p. 13) aponta que “o processo pedagógico corporifica *relações de poder* entre professores e aprendizes” (GRIFOS DO AUTOR). Essa corporificação diz respeito às questões de saber, em que se procura compreender quais saberes são válidos e quais saberes são produzidos. A partir das “tecnologias do eu” que agem sobre os mínimos movimentos do sujeito, as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares, como por exemplo,

quando o estudante fica sentado em uma classe determinada como sua ou quando levanta a mão para falar.

De acordo com Marshall (2011, p. 28), “a construção de identidades ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado. Essas identidades são efeitos daquilo que ele chama de poder/saber”. A constituição de si significa se ajustar ao exterior, aprender e memorizar um conjunto de verdades que ao serem postas em prática “constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir” (MARSHALL, 2011, p. 2).

A partir das argumentações acima, é possível compreender que o espaço escolar não pode ser visto como um espaço neutro, mas sim como um espaço que produz formas de experiências de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Nesse local o sujeito se torna instrumental para o funcionamento e os investimentos feitos em educação e saúde, por exemplo, feitos para que o indivíduo, mais tarde, some forças para o Estado. Como afirma Noguera-Ramirez (2011, p. 187), uma sociedade educadora é caracterizada pela “instituição de aparatos estatais encarregados da educação ou instrução pública como peças centrais na constituição de diferentes Estados nacionais”. Assim, lidar com as necessidades e a felicidade das pessoas se tornou uma condição para o desenvolvimento do Estado.

A educação também é um mecanismo para a divulgação e difusão de ideais políticos e intelectuais de uma determinada época e de uma determinada sociedade. Como exemplo, pode-se pensar na forma como a questão racial é tratada em uma escola e o quanto a educação colabora para a constituição de uma sociedade que “deseja” ser branca. Este ponto será abordado no próximo item, que problematizará o conceito de branquitude e a sua relação com a educação.

## **2.5 Pensar Sobre Privilégio Branco: Branquitude**

Nos anos 1990, o conceito de branquitude começou a ser utilizado para os estudos das relações raciais, em específico, nos Estados Unidos através *dos critical whiteness studies*. Nesse contexto, Ruth Frankenberg vai definir branquitude como

um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo (PIZA, 2014, p. 71).

A definição da posição de poder não nomeada nos possibilita pensar o quanto a posição do branco é privilegiada na sociedade, pois traz como uma das características principais a sensação de não representar nada além da sua própria individualidade. Diferente do negro, que precisa afirmar e reafirmar sua posição todo o tempo, em todas as situações de convívio social.

No caso do Brasil, em relação ao conceito de branquitude, Gilberto Freyre é apontado, por alguns autores<sup>4</sup> como o intelectual que utilizou o termo, em 1962, ao criticar, tanto o emprego do termo branquitude, quanto do termo negritude, ao afirmar a existência da democracia racial brasileira através da mestiçagem. Contudo, foi Alberto Guerreiro Ramos, o primeiro autor brasileiro a propor uma análise sobre o tema, esse utilizava o termo brancura, em alguns momentos, para designar o que hoje entendemos como branquitude.

Nesse sentido, pode-se apontar que o termo brancura “seria a pele clara e outros traços como cor e formato de lábios e nariz, textura dos cabelos, ou seja, aspectos, sobretudo físicos, que leva uma pessoa ser classificada socialmente como branca” (CARDOSO, 2010, p.616). A brancura pode ser entendida como um dos aspectos da branquitude, ou seja, é possível uma pessoa identificar-se como branca mesmo que não possua brancura.

Guerreiro Ramos chamava de “patologia branca do Brasil” as pesquisas realizadas por pesquisadores brancos sobre os negros com o intuito de manter sua brancura, sua superioridade e privilégio que gozavam. Se trataria assim, de uma abordagem unilateral preocupada com o “problema do negro” e não de uma teoria sobre as relações raciais de fato. Como exemplo de pesquisadores desse entendimento, Ramos cita Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Interessante ainda lembrar que, devido a um passado dos brancos considerado positivo, principalmente na Europa, também aqui no Brasil a população “considera vergonhosa qualquer associação com sua ancestralidade negra, seja no âmbito cultural ou biológico” (CARDOSO, 2010, p.618).

Camila Moreira de Jesus, no texto “Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco”, lembra que a autora Liv Sovik afirma, já em 2004, que a obra de Guerreiro Ramos está ultrapassada em alguns pontos, principalmente ao

colocar a discussão no plano da necessidade de afirmação de traços europeus para manter o privilégio e a condição de ser humano ideal do

---

<sup>4</sup> CARDOSO 2010; BENTO 2018.

branco, o autor não leva em consideração o real motivo para que os europeus não considerem qualquer outra nacionalidade, que seria o fato de que só os europeus terem direito ao seu eurocentrismo. O que não corresponderia as práticas de manutenção de privilégio coexistentes baseadas na discriminação direta de traços fenotípicos (SOVIK, 2004, p. 368 apud JESUS, 2012, p.03).

Ainda tratando sobre os estudos de branquitude no Brasil, Laborne contribui com este estudo ao propor no texto “Branquitude e Colonialidade do Saber” o termo “Narrativa Mestre da Branquitude” que se refere a

um conjunto de discursos forjados durante a expansão colonial europeia que defendia a superioridade branca em diferentes aspectos, marco regulador de sociedades em que a ideia de raça estrutura o pensamento, associou-se a uma narrativa local que embasa na miscigenação para subsidiar as bases discursivas nas quais se apoiam as construções sobre ser branco no Brasil. (LABORNE, 2014, p. 153).

É preciso levar em conta a construção europeia sobre a superioridade branca durante o período de colonização e de hegemonia mundial, na qual o colonizador é “concebido como representando a Europa em distinção do resto do mundo” (LABORNE, 2014, p.154). Dessa forma, é necessário questionar esse modo de ver o mundo tendo como modelo a Europa e refletir sobre as estratégias para a manutenção dos privilégios dos brancos.

Lourenço Cardoso, no artigo “Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista”, escrito em 2010, escreve sobre a diferença entre a branquitude crítica e acrítica, termos inspirados nos estudos *critical whiteness studies* e que teriam como objetivo distinguir os diferentes tipos de racismo para que seja possível uma melhor análise. Em resumo, para Cardoso, a branquitude crítica refere-se ao indivíduo que desaprova publicamente o racismo e a branquitude acrítica refere-se ao indivíduo que luta pela manutenção do status de superioridade racial branca (JESUS, 2012).

Cardoso (2010, p.624) cita que a branquitude crítica “segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo”. O autor também aponta a existência de uma crescente demanda de trabalhos nessa linha que está mais próxima do racismo que não pratica homicídios, pois na maioria dos casos

a literatura científica sobre a identidade racial branca de língua inglesa, assim como a de língua portuguesa, de maneira geral concentra-se em pesquisar os tipos de racismos praticados por brancos que discordam da tese de superioridade racial branca (CARDOSO, 2010, p.612).

É válido ressaltar a Tese de Doutorado de Viviane Weschendelfer, defendida em 2018, e que traz um contraponto à explicação de Cardoso sobre a branquitude crítica ao lembrar que “desaprovar o racismo, no entanto, não necessariamente implica em refletir sobre sua identidade racial” (2018, p.76).

Sobre a branquitude acrítica que possui característica homicida, no entanto, quase inexitem pesquisas. Nessa “linha de pensamento” há a possibilidade de cometer homicídio, ou seja, é possível e justificável eliminar o indesejável.

Apesar do apoio as práticas racistas ou da inação diante delas, a branquitude acrítica pode não se considerar racista porque, segundo sua concepção, a superioridade racial branca seria uma realidade inquestionável. (CARDOSO, 2010, p.621).

As discussões sobre a branquitude devem nos levar a repensar determinadas ações que fazem parte de nosso cotidiano e que reforçam e mantêm as práticas racistas. Problematizar a construção da branquitude de maneira superficial, não perceber no dia-a-dia as possibilidades de mudança e o modo como nos posicionamos pode colaborar para a manutenção dos privilégios, pois

quando a temática da branquitude compõe os livros didáticos como algo a ser aprendido do mesmo modo que qualquer outro assunto, corre-se o risco de contribuir para a manutenção dos privilégios brancos ou para a crença na sua inocência. (WESCHENFELDER, 2018, p.76).

Edith Piza, pesquisadora citada neste trabalho, foi uma das primeiras mulheres brancas brasileiras que se dedicou a estudar o sujeito branco. Em suas pesquisas trata, entre outras discussões, sobre o “lugar de raça”. Nas palavras da autora: “Um ‘lugar’ de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação”(2014, p.72).

Assim, “o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é sua individualidade” (PIZA, 2014, p.72). Nesse sentido, o que se pretende chamar a atenção não é a invisibilidade da cor, mas a alta visibilidade da cor do outro, aliada a estereótipos sociais e morais. As escolas, instituições privilegiadas para a constituição de sujeitos, também são um espaço que colabora para a definição do “lugar de raça” dos sujeitos, onde o branco se torna o modelo de aparência e condição humana a ser seguido. É possível afirmar que no contexto brasileiro, no início da República, as escolas assumem um lugar privilegiado para a constituição da nação e assim, também se constituiu como um lugar de raça, onde os privilégios dos brancos eram mantidos, assim como a dificuldade de acesso e permanência dos negros.

Carone, baseada nos estudos de Edith Piza, cita

Um branco é apenas e tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte desta individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo (2014, p. 23).

O negro é reduzido a uma coletividade racializada por sua cor e fenótipo, aliados a estereótipos sociais e morais. Em contradição, o sujeito branco é considerado em sua individualidade e em sua neutralidade racial. Essa neutralidade acaba por proteger o sujeito branco do preconceito e aumentar a visibilidade do negro, que se torna alvo de discriminação racial.

Piza utiliza a metáfora da “porta de vidro” para elucidar a questão da invisibilidade do branco. Diz ela: “bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro” (2014, p. 61). Através da porta de vidro percebe-se que há uma fronteira invisível entre o muito que se sabe sobre o outro e pouquíssimo que se sabe sobre si mesmo.

A autora cita também que a branquitude pode ser definida por três aspectos básicos:

1. Uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais;
2. Uma posição ou lugar do qual as pessoas brancas se observam, aos outros e à sociedade;
3. Um conjunto de práticas culturais que são frequentemente não demarcadas e não nomeadas (PIZA, 2014, p. 84).

A partir dessa definição, outro problema, elencado também por Piza, vem à tona, o quanto a posição social não nomeada exclui a possibilidade de alguém reconhecer-se e reconhecer o outro (PIZA, 2014). Se fosse possível ao sujeito branco reconhecer-se, não discriminaria o sujeito negro, pois não se colocaria mais como modelo.

Ser branco em uma sociedade racializada é diferente, os brancos têm mais oportunidades que os negros em diversos campos, seja de educação, de trabalho ou até mesmo na constituição familiar. É comum ainda, a negação do racismo por parte dos brancos para não enfrentar uma determinada realidade, reconhecendo o impacto sobre a vida de outros sujeitos ao mesmo tempo que evita reconhecer esse impacto sobre a sua própria vida. Bento (2014, p. 158) diz que “para brancos beneficiados pelo racismo, uma consciência ampliada disto gera raiva ou sentimentos de culpa. Evitar a questão racial é uma maneira de evitar estes sentimentos de desconforto”.

As pesquisas sobre branquitude, a partir do que já foi desenvolvido nesse texto, preenchem uma lacuna no estudo das relações raciais. Cardoso (2011, p. 81) argumenta que “a branquitude, ou identidade racial branca, se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência de escala local e global”. Esta identidade então não é estática e homogênea, mas sofre modificações com o passar do tempo e em cada sociedade. No caso da sociedade brasileira se considera que o “pensamento branco não possui raça ou etnia” (CARDOSO, 2011, p. 81), o branco não se encaixa nos grupos étnicos de minoria racial, o que acaba por marcar esse grupo como padrão normativo e ideal a ser seguido.

No contexto brasileiro, o projeto de branqueamento se tornaria estratégico para a biopolítica de Estado, na qual a construção de regimes de verdade sobre a raça, o povo e a nação foram fundamentais para a constituição do sujeito branco como norma, padrão a ser seguido. A construção do lugar privilegiado do branco está imbricado na construção da miscigenação no Brasil que atuou como dispositivo de branqueamento nacional.

As estratégias biopolíticas regulam e normalizam a população, possibilitam que o indivíduo faça parte do corpo-espécie da população, ou seja, muitos se tornam um, a partir do qual se pode construir previsibilidades. Hachem e Pivetta (2011, p. 343) apontam a biopolítica “enquanto tecnologia de governo através da qual os mecanismos biológicos dos indivíduos passam a integrar o cálculo da gestão do poder”.

No século XIX, a raça será o dispositivo a partir do qual se governará a população, que promoverá as estratégias de limpeza racial, higiene e melhorias na população. Para Foucault,

No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (1999, p. 304).

Assim, é nesse ponto que fica claro o entrelaçamento entre a biopolítica e a construção da branquitude no Brasil. Pois será preciso não apenas definir uma raça para a nação, mas garantir a sua pureza e vitalidade. “No momento em que o poder é deslocado ao nível dos corpos e da população, a raça passa a desenvolver o sentimento nacional” (RECH, 2017, p.18). Para a elite nacional, a população não-branca poderia impedir a formação de uma imagem positiva do Brasil (TELLES, 2012),

ideia que fortalece a necessidade de estudar as questões raciais a partir do privilégio branco.

Nesse sentido, 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”. E nesse contexto, a raça tomada como ideal será a branca e os sujeitos brancos constituirão o grupo privilegiado e que será tomado como modelo pelas estratégias de governamentalidade biopolítica.

A reflexão sobre a branquitude é necessária para pensar o Brasil. Cardoso (2011) ainda lembra que os estudos sobre branquitude no país são recentes, mas que possuem um potencial que pode contribuir para tornar a teoria sobre as questões raciais mais complexas e profundas, em especial na primeira metade do século XX. Esse período é interessante para pensar o país, pois as estratégias de governamentalidade biopolíticas são concentradas sobre a população. Após a abolição da escravatura, em 1888, o negro é inserido na população e as diferenças passam a ser apontadas pelo biológico, “o discurso racial, apoiado na ideia de determinação biológico-racial, surgia, então, como variante do debate sobre a população, no momento em que a ideia de raça se aproximava da noção de povo” (RECH, 2017, p. 25). Aliada ao aumento de pesquisas sobre a branquitude, a educação se torna importante para a luta antirracista, ao passo que contribui para o reconhecimento dos privilégios e para a supressão das hierarquias raciais.

As pesquisas sobre branquitude ainda são recentes e reduzidas, mas como cita Laborne (2014, p.149), “estamos diante de uma ausência que precisa ser questionada”. Para isso, construo esta Tese que se tornará mais uma fonte de pesquisa sobre o tema, especialmente ao relacionar às pesquisas de educação.

### 3. MULHERES, EDUCAÇÃO E BRANQUITUDE – AS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO – GESTAR A POPULAÇÃO

#### 3.1 Mulheres, Branquitude E Raça

Para iniciar a primeira seção deste capítulo, problematizo a constituição do feminino para o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que utiliza a questão do feminino como fio condutor para tecer questões fundamentais de seu pensamento filosófico (SILVA; COSTA, 2017), o que possibilita pensar a demarcação de um espaço representativo para a mulher dentro de seu pensamento e de suas obras.

A partir da obra *Emílio*, no século XVIII, o papel da mulher representada por Sofia, é problematizado a partir da sua relação com o personagem Emílio, como apontam Silva e Costa (2017): “ao designar Sofia como a companheira ideal que o jovem Emílio deve desposar, o filósofo fala da mulher em si, da sua formação, educação e de seu papel moral que antecede o matrimônio” (p.229). Como afirma Noguera-Ramirez (2011), em *Emilio* “o saber pedagógico moderno transpassa seu limiar político, permanecendo como um saber especializado no governo de si e dos outros” (p.157).

Logo nas primeiras páginas do Livro I, Rousseau cita em nota de rodapé que “a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres” (1979 [1762], p.11). Mais adiante ainda escreve: “entretanto suas condições são mais seguras que as dos pais, seus deveres mais penosos, seus cuidados tem mais importância para a boa ordem da família; geralmente elas se apegam mais às crianças” (p.11). Com isso, Rousseau traz em sua obra, considerada como uma das mais importantes sobre a pedagogia moderna, o papel que a mulher assume na sociedade e o quanto a sua pureza e cuidado são relevantes para a educação do homem. Educação essa que constituiria o futuro cidadão, constituiria um homem preparado para viver em sociedade.

Antes de tratar sobre a educação específica de Sofia, Rousseau escreve sobre a mulher enquanto menina, esposa, mãe. Para Rousseau, “pela mulher enquanto mãe, tem início todo um processo futuro que resultará nos bons cidadãos para a pátria” (SILVA e COSTA, 2017, p.229), e Sofia agrega os estágios da mulher, pois por sua educação se constituirá a base do equilíbrio moral e social dos filhos e por consequência da população.

Rousseau discorre,

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos; do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens; das mulheres dependem ainda os costumes destes, suas paixões, seus gostos, seus prazeres, e até sua felicidade. Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los torná-los a vida mais agradável e doce (1979, p.312).

É possível entender que para o filósofo o homem seria a causa final da mulher, no qual essa, por sua natureza de cuidados e pureza deveria manter uma vida e educação restrita ao espaço doméstico. Enquanto o homem deveria inicialmente ser formado para ser homem e posteriormente para ser cidadão, a mulher teria contribuição especialmente na primeira etapa, essencial para o desenvolvimento do homem.

Sobre Sofia especificamente, Peruzzo aponta que Rousseau

Pretende manter a mulher num estado de minoridade e confinada ao espaço geográfico do lar e subserviente ao marido e filhos, cuja finalidade da sua existência é ser serva de outrem, tolhendo-lhe a liberdade de escolha e as inúmeras possibilidades do *vir a ser* (2016, p.04).

A mulher, em *Emílio*, é definida a partir do homem, não em relação a si mesma (PERUZZO, 2016), o que define o papel que a mulher assumirá de esposa e mãe, nunca individualmente, mas sempre em relação à posição do homem. Peruzzo ainda aponta que “a sexualidade é fator determinante para a definição da mulher, enquanto para o homem é detalhe” (2016, p.06), dessa forma a mulher está relacionada estritamente à natureza sexual, sua principal função é a maternidade.

Michel Foucault aponta que a partir de meados do século XVIII e início do século XIX, o sexo “tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida” (2014, p.159) e a partir desse momento, a sexualidade será permanentemente suscitada ao longo dos anos. A sexualidade está ao lado da vida, representa a articulação entre o corpo e a população, reforça a espécie e seu vigor, “saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala *da* sexualidade e *para* a sexualidade” (FOUCAULT, 2014, p. 160).

A sexualidade também irá colaborar com os estudos sobre aperfeiçoamento da espécie, a eugenia, pois serão determinados os bons casamentos, as boas fecundações e a garantia de saúde e longevidade das crianças. Se pode entender que o racismo em sua forma moderna, estatal e biologizante se forma a partir do dispositivo da sexualidade:

Toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes no nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida cotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça. (FOUCAULT, 2014, p. 162).

O dispositivo da sexualidade deve ser pensado, como afirma Foucault (2014), a partir das técnicas que lhe são contemporâneas, ou seja, o dispositivo da sexualidade se constitui diferente em tempos diferentes. No caso de Sofia e sua relação com Emilio, Rousseau escreve:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco (1979, p.306).

O filósofo descreve, já no início do livro V, conforme citação acima, a relação entre homem e mulher, Emilio será forte e ativo, Sofia, passiva e fraca. Assim, o sexo é a principal diferença entre os personagens, bem como também se delinea o espaço ocupado pela mulher, o espaço doméstico, sem autonomia, não ascenderá a outra esfera além daquela que seja útil.

Cabe ressaltar a formação moral que Rousseau descreve para a mulher: “o homem, agindo bem, não depende senão de si e pode desafiar o juízo público; mas a mulher, agindo bem, só cumpre metade de sua tarefa, e o que pensam dela lhe importa tanto quanto o que é efetivamente” (1979, p.311). A constituição da mulher então está relacionada ao sexo e à constituição moral. Assim, “toda educação das mulheres deve ser relativa ao homem” (1979, p.312) e sua constituição enquanto mulher terá como finalidade servir ao homem para que a espécie prolifere e tenha longevidade.

Para Michel Foucault (1999a), os primeiros alvos de controle da biopolítica na segunda metade do século XVIII são os processos “de natalidade, de mortalidade, de longevidade (...) juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos” (p.290). O problema da biopolítica nesse momento não é apenas a fecundidade, mas a morbidade, cada vez mais há um investimento sobre a vida e a introdução de “mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais” (p.291) para a gestão da população.

Importante lembrar que a biopolítica, de acordo com Foucault, lida com a população como “problema político, como problema a um só tempo científico e

político, como problema biológico e como problema de poder” (1999a, p. 293). Será preciso encompridar a vida, estimular a natalidade e estabelecer mecanismos reguladores a fim de maximizar e extrair as forças da população.

Já em meados do século XIX, com a possibilidade de pensar a origem do homem, o criminologista italiano Cesare Lombroso (1835-1909) desenvolveu seus estudos pautados pela antropologia criminal. Lombroso argumentava que a criminalidade era um fenômeno físico e hereditário, detectável nas diferentes sociedades (SCHWARCZ, 1993). Nesse contexto, o conceito de raça adentra nas questões políticas e culturais da sociedade, e “civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais” (SCHWARCZ, 1993, p. 57).

Para Faria (2010), o movimento iluminista do século XVIII foi responsável pela mudança e fortalecimento das teorias criminológicas, pois “iniciou-se uma busca pelos direitos individuais e pela normatização penal, que tinha por finalidade evitar o arbítrio do juiz e tornar as penas, que deveriam ter contornos humanitários, proporcionais aos crimes cometidos” (p.6068).

Anos mais tarde, nos fins do século XIX, ocorre a fundação da Escola Positivista com a participação de Lombroso. Os intelectuais dessa Escola, enfatizavam “o determinismo ao invés da responsabilidade individual, pregando um tratamento científico para o criminoso com vistas à proteção da sociedade” (FARIA, 2010, p.6069). Especificamente, Lombroso desenvolveu a tese de que

Existiam espécie humanas com processos de evolução diferentes, de forma que adultos dos grupos inferiores comparavam-se às crianças dos grupos superiores. As chamadas “espécies inferiores” possuíam características do “homem selvagem” e era essa herança que levava-os às condutas criminosas (FARIA, 2010, p.6070).

Sobre as mulheres, para Lombroso, compunham o grupo cientificamente inferior, por isso não eram vistas como grande ameaça social. Porém com o surgimento de crimes e criminosas, o debate acerca das criminosas natas foi fomentado para identificar a personalidade da mulher delinquente. “Da mesma forma que com os homens, buscou-se definir grupo e categorias de mulheres que ofereciam perigo social e portanto deveriam ser contidas” (FARIA, 2010, p.6071).

No Brasil, nesse período as mulheres também foram alvo de estudos e classificadas como os homens,

No campo psicanalítico, foi quando se deu a emergência do discurso sobre a sexualidade. No campo social e religioso, foi o período em que o “ideal

feminino” foi fortalecido e delimitado com o apoio de políticas públicas, inclusive sanitárias e eugênicas (FARIA, 2010, p. 6071).

A criminalidade da mulher e/ou seu comportamento criminoso, assim como a educação já citada nessa pesquisa, foi comparada em relação ao homem. Lombroso, assim como fez com os homens, “mediu os crânios, estudou as características faciais, os cérebros de mulheres consideradas criminosas e chegou a algumas características” (FARIA, 2010, p.6072).

Outro ponto a ser ressaltado sobre os estudos de Lombroso a respeito das mulheres é a beleza. A beleza teve papel importante na criação de estigmas criminosos, no caso da prostituição “a beleza era considerada definidor para medir a periculosidade da mulher, em outros casos a aparência era utilizada para minimizar situações em que a mulher era autora de crimes” (FARIA, 2010, p. 6072). Ainda de acordo com Faria, “a questão da criminalidade feminina era tão ligada à prostituição que, sobretudo durante a virada do século XIX para o XX, o controle penal era voltado com muito mais ênfase para esse grupo de mulheres” (2010, p.6073).

No Brasil, um dos principais expoentes dos estudos de Lombroso, foi o médico legista Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906). Professor da Faculdade de Medicina da Bahia, Rodrigues e seus colegas peritos baianos atentarão mais para o sujeito do que para o crime em si. Schwarcz lembra que “na Bahia é a raça, ou melhor, o cruzamento racial que explica a criminalidade, a loucura, a degeneração” (1993, p. 191). Para a “medicina legal”<sup>5</sup> desenvolvida no Brasil, “a peculiaridade das feições, o clima, a raça, a natureza ou mesmo o ‘grau de civilização’ seriam todos elementos potencialmente interessantes para a descoberta de uma ciência brasileira original” (SCHWARCZ, 1993, p. 200). Tais características também colaboravam para pensar a nação primeiramente em termos raciais, antes de critérios políticos ou econômicos.

Nina Rodrigues, em poucos momentos, cita as mulheres em seus estudos. Um exemplo a ser considerado é sobre a histeria. Para Corrêa,

Aqui nos encontramos com uma das palavras chaves da época, a histeria, então quase sinônimo de mulher. Hoje pareceria absurdo contestar a pertinência deste conceito ao universo do discurso médico. Mas foi só lentamente e como consequência de uma luta política – a ciência médica apropriando-se do corpo e de todas as suas manifestações sociais – que o fenômeno que a palavra refere se desprende do campo religioso. No entanto, a feiticeira e a histérica, a criatura religiosa e a criatura médica,

---

<sup>5</sup> Nas palavras de Lilia Moritz Schwarcz: “A partir de inícios deste século, os ensaios sobre medicina legal tornam-se constantes. Neles, o objeto privilegiado não é mais a doença ou o crime, mas o criminoso. Abandona-se o vocabulário estrito da medicina, para alcançar um linguajar que mais se aproxima da fala policial e dos discursos dos juízes de direito” (1993, p.209).

ambas possuídas por um poder extracorporal ou demasiado corpóreo que as aproxima entre si e as afasta do mundo dos homens, serviram por muito tempo, e talvez sirvam ainda, como “referência, modelo, alegoria” para o discurso sobre a mulher. Ambas reaparecem nas análises de Nina Rodrigues como formas exemplares de abstrações médico-teóricas. (1998, p.143).

Franklin observa que nos estudos de Nina Rodrigues “percebe-se a maneira como as negras escravizadas e ex-escravizadas possuíram um papel fundamental na conservação da cultura africana no Brasil e, portanto, foram responsáveis pela degradação cultural da sociedade nacional” (2016, p.648). Rodrigues, no livro “Os africanos no Brasil”, descreve sobre vestuário das mulheres negras:

Os negros crioulos, em partículas as mulheres, adotaram e conservam o vestuário de origem africana. As operárias pretas usam saias de cores vivas, de larga roda. O tronco coberto da camisa é envolvido no pano da Costa, espécie de comprido xale quadrangular, de grosso tecido de algodão, importado da África. O pano da Costa passa a tiracolo, sobre uma espádua, por baixo do braço oposto, cruzadas na frente das extremidades livres. Na cabeça trazem o torso, triângulo de pano cuja base cinge a circunferência da cabeça, indo prender-se as três extremidades na parte posterior ou nuca. Este vestuário, sobretudo usado pelas negras da Bahia, valeu-lhe no resto do país o qualitativo de baiana, dando a expressão popular; uma mulher vestida à baiana, ou uma baiana (RODRIGUES, 2010, pág. 127).

O médico também faz referência às ocupações das mulheres negras na Bahia e o quanto praticavam a culinária de origem africana: “as mulheres, em vendas ou quitandas, nas portas das casas, ou ambulantes em tabuleiros, praticam o comércio urbano de comidas feitas, especialmente dos preparados culinário africanos” (RODRIGUES, 2010, p.109).

Sobre a beleza feminina, Rodrigues exemplifica uma escultura produzida por um artista negro. Para Nina Rodrigues, a peça se caracterizaria pela mestiça:

As tatuagens ou gilvazes étnicos do rosto, como a cor preta, não conseguem mascarar os atributos da Raça Branca, no nariz afilado ou leptorrínio, na boca pequena, lábios de grossura não exagerada, nas proporções do talhe. Não fossem, como outros de menor monta, os defeitos dos braços desproporcionados a formas anatômicas bem corretas, esta peça estaria quase perfeita. Em todo o caso, é bem trabalhada nas dobras da saia, nas proporções e relevos dos seios e do tronco, na expressão da fisionomia (RODRIGUES, 2010, p. 176).

Com essa situação, é possível entender que Nina Rodrigues atribuía a beleza feminina à mulher branca, quando citava os lábios e boca pequenos. Para o médico, quanto mais branca a mulher, mais bonita ela seria. “Mulheres belas pertenciam à raça branca, o que torna evidente como a raça era categoria de classificação do gênero feminino de acordo com o ideal de feminilidade branca, mestiça e/ou negra” (FRANKLIN, 2016, p. 650).

Outro ponto relevante a ressaltar da obra “Os africanos no Brasil” é a questão da prostituição. Para Nina Rodrigues, as mulheres que praticavam cultos aos deuses africanos estavam se prostituindo. Como afirma o próprio autor: “estas mulheres não são reputadas responsáveis pelos excessos que praticam, pois é de fé que nesses se acham possuídas de deuses ou *orichás*, à satisfação de cujos desejos servem de meros instrumentos” (RODRIGUES, 2010, p.262).

Piza escreve que

As relações de raça, por sua vez, estruturam sociedades racistas, onde a discriminação se funda, em parte, nas antigas relações hierarquizadas entre negros e brancos e nas consequências históricas desta hierarquia, especialmente as que se fixam num imaginário social que reproduz, sem contestar, os estereótipos de mulher negra, na relação com o homem branco e com a mulher branca (1998, p.69-70).

Como Franklin aponta, “o discurso racial adquire caráter central na construção de uma categoria de feminino: as prostitutas eram, naturalmente, as negras e suas origens permitiam esta condição” (2016, p.650). Ainda, “o problema do negro era, sobretudo, um problema das mulheres” (p.651), assim a mulher negra assume a culpa pela degenerescência da população brasileira e a prostituta, já apontada por Lombroso, também constituía uma categoria da criminalidade feminina para Nina Rodrigues. Nesse sentido, Rago afirma que “como energia natural e selvagem irrompendo das profundezas do social, a prostituição deveria ser represada para que não transbordasse em práticas condenáveis, desconhecidas e clandestinas” (1985, p.85).

A representação da prostituta, ou mulher pública, é construída em oposição à representação da mulher honesta, esposa, dona-de-casa, mãe de família. A prostituta pelos olhos do discurso médico sanitarista brasileiro “simboliza a negação dos valores dominantes, ‘pária da sociedade’ que ameaça subverter a boa ordem do mundo masculino” (RAGO, 1985, p.90), ou seja, a prostituta é a mulher degenerada e preguiçosa que está situada fora do campo da normalidade sexual e social.

É em nome da luta contra o “perigo venéreo”, em defesa da saúde da população e da preservação da espécie, que se estuda e medicaliza a sexualidade da mulher, que se aborda o problema da prostituição e que se instituem os padrões de comportamento da mulher honesta e casta e da vagabunda. Através de estatísticas realizadas com o apoio da polícia, estes estudos procuram mostrar que a grande maioria das prostitutas provém das camadas mais pobres da população, especialmente das “não-casadas das classes proletárias” (RAGO, 1985, p. 87).

Para a mesma autora,

Os programas de eugenia, que se desenvolvem na segunda metade do século XIX na Europa, e no Brasil nas primeiras décadas do século XX, visam gerir as relações sexuais e sociais que estabelecem nas diversas classes sociais (RAGO, 1985, p. 91).

No Brasil, entre os anos de 1929 e 1933, sob a direção de Renato Kehl<sup>6</sup>, ocorre a publicação do Boletim de Eugenia. Já na primeira página na edição número 5, Kehl escreve: “cuidar do aperfeiçoamento eugenico é cultivar as bases da felicidade do povo e fortalecimento integral do paiz” (BOLETIM DE EUGENIA, 1929, VOL I, NUM. 5, PAG 1). Nesse contexto, o processo eugênico no Brasil atribui à mulher um papel fundamental para o melhoramento genético da população nacional e os Boletins de Eugenia trazem muitas discussões acerca do tema.

Para a constituição de uma família eugênica, no texto “Eugenia - Hereditariedade e Meio”, escrito por Prof. Lundborg em 1930, é necessário

Compete á hygiene racial indicar o caminho. A directriz principal será impedir, tanto quanto possível, que esses fracos e pobres diabos propaguem a espécie.

Uma tarefa de importancia tão fundamental deve ser confiada aos melhores homens e mulheres do paiz. Não existe outro caminho seguro para a conservação e augmento da força racial e para o bem estar publico. (BOLETIM DE EUGENIA, 1930, NUM. 17, PAG 05).

Cada vez mais a “mulher sadia” é chamada ao dever de auxiliar na constituição da nação. Sua função além da procriação passa a ser moral, cumpre papel relevante no nascimento da família nuclear moderna. A mulher “se torna responsável pela saúde das crianças e do marido, pela felicidade da família e pela higiene do lar” (RAGO, 1985, p.80).

Apesar de a mulher ser citada por intelectuais, cientistas e políticos como importante para o desenvolvimento da civilização nacional, os eugenistas ressaltam as diferenças entre mulheres e homens. Para eles as mulheres não podem se comparar aos homens: “O homem e a mulher são desiguais constitucionalmente em cada cellula de seu corpo, apesar de dependentes e organismos complementares. (BOLETIM DE EUGENIA, 1930, NUM. 19, PAG. 02).

Como Rago afirma, no Brasil no início do século XX,

A promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, e uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação, constituíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intrafamiliares. À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da

---

<sup>6</sup> Renato Kehl (1889-1974), nascido em São Paulo, foi médico, farmacêutico, escritor e um dos maiores influenciadores eugenistas brasileiros. Foi criador do *Boletim de Eugenia* em 1929, mesmo ano que esteve à frente do Instituto Brasileiro de Eugenia.

família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio. (1985, p.62).

A tarefa relegada às mulheres para o desenvolvimento da nação também trazia em sua ideia a necessidade e o fortalecimento do grupo familiar. Para Miskolci, “a conformidade individual à ordem familiar e social era condição *sine qua non* para a civilização” (2012, p.41). A partir da construção do ideal de família tradicional brasileira, buscava-se civilizar e embranquecer a nação, pois “o ideal de nação branca e civilizada vinculava o projeto político eminentemente coletivo com o controle e disciplinamento da vida individual e íntima” (2012, p.42).

J.P. Porto Carrero escreve no Boletim de Eugenia sobre a participação da mulher para a redenção da nação: “Presas biologicamente às diretivas do seu sexo, a mulher terá de triunfar como esposa-mãe. A maternidade hígida e a evolução intelectual paralela à do homem lhe darão autoridade para ser, no amor, não apenas o objeto, mas sim a colaboradora” (BOLETIM DE EUGENIA, ANO V, NUM. 42, ABRIL-JUNHO DE 1933).

Miskolci, nesse sentido escreve que,

Branquear não era apenas ou exatamente um projeto de transformação demográfica, mas também – e principalmente – de moralização da coletividade. A despeito de seu foco em toda a população, tratava-se de um desejo das elites dirigentes, esmagadoramente formada por homens, e que interpretavam a branquitude como um valor próprio que a caracterizava e distinguia o povo (2012, p.51).

Assim, entende-se que a representação do cidadão nacional na Primeira República marca também um estereótipo racializado e com marcação de gênero: branco, masculino, de classe alta e pai de família. A educação para esse grupo da população era moralizante, assentada em valores disciplinadores que acabava por separá-los do restante da população, em especial dos negros, que não tinham acessos iguais à educação.

O ideal de nacionalidade que se delineava era guiado pelo desejo de nossas elites pela “branquitude” imaginada não apenas em termos cromáticos, mas sobretudo morais e de poder, da capacidade de autocontrole e domínio dos outros, em particular das mulheres, condição *sine qua non* para os futuros pais de família, os verdadeiros homens da nação (MISKOLCI, 2012, p.121).

Na edição de agosto de 1930, no Boletim de Eugenia, Kehl escreve um breve texto sobre o livro *Educação Physica Feminina* de Sobrinho:

Em elegante volume expõe o autor, que se revella um apaixonado e competente cultor da matéria, o seu ponto de vista sobre a educação physica feminina. Analysando o problema da educação physica em geral, e, especialmente, a sua aplicação no Brasil, chegou entre outras, à conclusão

de que a pedra angular de toda regeneração physica nacional está na educação da mulher.

E cuidando della, diz o erudito autor, que se chega a obter uma “raça forte, sadia e bella” (BOLETIM DE EUGENIA, ANO II, NUM. 20, AGOSTO DE 1930).

É possível entender que a população branca, em especial homens tiveram sua supremacia social, política e econômica legitimada através do desejo de progresso da nação brasileira que estava se constituindo. “Branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando relacionados ao negro” (BENTO, 2014, p.52).

Importante ressaltar aqui, que após essas exposições, se percebe que a mulher, em especial a mulher branca, é chamada todo o tempo a contribuir, ao lado (abaixo) do homem para o desenvolvimento da população nacional. Assim como se entendia que o homem branco era a representação de civilização, a mulher branca seria a representação de mulher que apoiaria e auxiliaria o homem a construir a nação.

Na próxima seção será problematizada a educação para as mulheres, em especial para a mulher branca. Ao andar pelos mesmos caminhos desta seção, o objetivo será compreender que educação é essa pensada desde Rousseau e quais posicionamentos e caminhos assume no Brasil do início do século XX.

### **3.2 Mulheres e Educação**

Na segunda seção, retomo Jean Jacques Rousseau para entender como se constituiu a educação da mulher, desde o século XVIII. Ao mesmo tempo que é constituída a representação de uma mulher através da personagem Sofia, Rousseau traz ao livro características de como deve ser a educação dessa mulher, para que viva sua função na sociedade.

A educação de Sofia, como já citado na seção anterior, deve ser relativa à educação do homem, no caso do personagem Emílio, sua educação é pautada em servir o homem. Nas palavras do filósofo: “uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter, nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (ROUSSEAU, 1979, p.310).

Sofia receberá uma educação pensada em seu fim, em seu objetivo em tornar a personagem esposa, mãe e dona de casa. Enquanto a educação de Emilio respeita as fases de seu desenvolvimento enquanto homem e cidadão, a educação de Sofia

deve basear-se nos princípios da natureza. Peruzzo escreve: “se a natureza da mulher é sexuada e seu fim é a procriação; a educação deverá orientar a boa formação da mãe e esposa, pois é na esfera do espaço doméstico que a mulher se encontrará” (2016, p.10). Nesse sentido, escreve Rousseau,

A mulher que ama os homens de verdade, e que quer agradar-lhes, adota meios de acordo com sua intenção. A mulher é naturalmente coquete; mas seu coquetismo muda de forma e de objeto segundo seus desígnios; regremos esses desígnios em obediência aos da natureza e a mulher terá a educação que lhe convém. (1979, p.312).

A mãe assume papel relevante na educação da filha, em especial. A obediência e disciplina são impostas por uma relação amorosa entre mãe e filha, não por procedimentos violentos e que obriguem a seguir algo. Rodrigues cita que “é na relação mãe e filha que se regulará a vida e as ações das meninas” (2016, p.83), e é nessa relação que as meninas aprenderão a se submeter à vontade do pai inicialmente e depois, do marido. Assim, Rousseau discorre que o “apego, as atenções, o simples hábito farão com que a filha ame a sua mãe, a menos que esta tudo faça para provocar o ódio” (1979, p.316).

Como já compreendido nessa pesquisa a partir de Rousseau, o homem era a causa final da mulher, por isso a mulher não precisava receber uma educação que a concedesse um estatuto político. A mulher assume uma função inferior em relação ao homem e sua educação é pautada nessa ideia. Assim, a mulher é aquilo que o homem não é. Rousseau escreve:

A primeira e a mais importante qualidade de uma mulher é a doçura: feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem, amiúde cheio de vícios, e sempre cheio de defeitos, ela deve aprender desde cedo a sofrer até injustiças e a suportar os erros do marido sem se queixar; não é por ele, é por ela mesma que deve ser doce (1979, p.317).

É possível compreender também que a ideia de fragilidade, doçura, inocência e amorosidade é construída lado a lado à educação que a mulher deve receber. Toda sua vida, a partir dos estudos do filósofo Jean-Jacques Rousseau, começa a ser pensada a partir de sua relação inferior ao homem. Santos (2009, p.04), pautada em Soihet, cita que enquanto o homem tinha a chance de vislumbrar o Ensino Superior, para a mulher a opção “consistia nas escolas normais, destinadas à profissionalização e ao mundo doméstico”. Como a própria autora Rachel Soihet aponta, “o corpo feminino é utilizado para negar a possibilidade de comparação entre homens e mulheres, em termos de um critério comum de cidadania” (1997, p.03), diz, ainda, que

“a inferioridade feminina que encontra suas raízes na diferença sexual estender-se-á a todo seu ser, em particular suas faculdades mentais” (p.03).

De acordo com essa constituição feminina, a mulher é excluída da genialidade, esta cabe apenas ao homem, à mulher estava reservada a beleza e a ingenuidade. Para os iluministas “era patente a menor possibilidade das mulheres de abstrair e de generalizar, ou seja, de pensar” (SOIHET, 1997, p. 03). Assim, a mulher pertencia ao mundo concreto, a sua razão era inferior ao homem e por isso deveria permanecer no lar, cuidando do marido e dos filhos.

No século XIX, com o desenvolvimento da medicina social, tais pressupostos sobre a condição e a educação da mulher recebem respaldo científico. “Nesse período, a construção da identidade feminina se pautaria na interiorização pelas mulheres das normas enunciadas pelos discursos masculinos” (SOIHET, 1997, p.04).

Os médicos sociais alertavam “para a contínua incitação à emancipação da mulher e à dissolução dos costumes morais” (STEPHANOU, 1997, p.156). Assim, a educação da mulher deveria estar pautada por uma educação moralizante, e aos médicos sanitaristas cabia a divulgação de lições de higiene física e moral, assumindo assim a relevância em educar e não, coibir

Para Stephanou,

não se trata de interditar negativamente, mas de produzir positivamente, via educação, novos hábitos e atitudes, por meio de controles internalizados, mais do que compelidos desde fora, o que não descarta vigilância e diferentes modalidades de imposição (1997, p.162).

Como é possível observar, se constitui aí uma biopolítica da população a partir da educação da mulher baseada no ideário da medicina social. Para Foucault (1999a, p.302), “a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos” e por isso possui efeitos disciplinares e reguladores no interior de uma população.

Ao fazer referência ao conceito de biopolítica, compreendo que a educação, em especial da mulher, foi pensada como algo a governar e ser governado, um sujeito que pertence a uma raça e a uma nação.

A aliança entre Estado, pedagogia e medicina colocou todos os aspectos da vida das crianças em evidência no interior da escola e as mínimas manifestações foram escrutinadas – além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, tudo foi tomado como campo de intervenção e produção de verdades sobre a criança, abarcando um sistema disciplinar no qual as revistas e os exames corporais compuseram medidas centrais no processo de educação escolarizada (CÉSAR, 2009, p. 271).

O investimento sobre o corpo vivo da mulher e sua valorização foram indispensáveis para a medicina social e também para a constituição da nação. Como escreve Foucault, as tecnologias políticas “vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida e todo o espaço da existência” (2014, p.155). Se pode dizer que há um investimento sobre a vida, voltado para seus processos e desempenhos continuamente, marcando um lugar específico para a mulher viver em sociedade.

A ideia de formar pessoas saudáveis e higiênicas esteve presente no discurso médico-sanitarista, assim a saúde pública ampliou sua atuação e era preciso convencer os indivíduos a praticar hábitos saudáveis. A medicina deixou de lado a intervenção sanitária específica e privilegiou a ação formativa dos indivíduos, o que amplia a divulgação dos preceitos higienistas e não se restringe ao espaço familiar, agora a higienia passa a atuar no interior da população, contribuindo para seu governo.

No caso brasileiro, ao lado da higienia esteve a eugenia, com o intuito de “melhorar a raça” do país. À eugenia cabia a melhoria do indivíduo e a escola teve a tarefa de realizar esse objetivo ao manipular e treinar os alunos para o bom casamento ou para ser o cidadão nacional. A escola, para os eugenistas desempenhava um duplo papel:

De um lado, como instrumento fundamental de persuasão para a realização dos propósitos eugênicos, especialmente os casamentos ideais e, por outro, ultrapassando os estreitos limites jurídicos brasileiros no que tange a uma política eugênica, a escola apresentava-se como importante fórum de gerencial populacional (STEPHANOU, 1997, p.167).

Não bastava educar a mulher, era preciso educá-la para servir ao marido, à família e à nação. Os costumes morais não poderiam ser deixados de lado e a emancipação da mulher não era bem vista. Como cita Louro, nas últimas décadas do século XIX se percebe uma necessidade de educação para a mulher, “vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens” (2007, p.447).

Para Guacira Lopes Louro (2007), a educação da mulher, no final do século XIX e início do século XX, era inspirada em duas correntes: de um lado estavam aqueles que entendiam que a mulher deveria receber uma sólida formação cristã que inspirava a construção da mulher pautadas na imagem de pureza da Virgem Maria. Por outro lado, cientistas e positivistas, apontavam que a educação da mulher deveria

receber as novidades científicas, em especial as ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas, como puericultura e economia doméstica. Assim, percebe-se que as duas correntes apesar de inspirações diferentes, tem muito em comum, ambas convergem para a essência do que se entendia por feminino: cuidar da família e da casa, além de cuidar e educar os filhos.

A autora ainda lembra que,

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função formadora dos futuros cidadãos (2007, p.447).

À mulher cabia, dessa forma, a constituição de uma moral sólida e bons princípios para conduzir sua vida de esposa e mãe. Essa mulher, que tem sua educação justificada por seu destino, também deveria se constituir como o pilar de sustentação do lar e educar as gerações responsáveis pelo futuro da nação que se desejava constituir.

Costa escreve que “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” (1989, p.73). É interessante ressaltar que a “relação homem-mulher não se explicita necessariamente num choque ou enfrentamento, mas, ao contrário, muito frequentemente se expressa por uma cumplicidade entre seus elementos” (LOURO, 1986, p.10). A mulher assume o papel de mãe de família e de educadora, além de ter suas características físicas, emocionais, sexuais e sociais redefinidas, passando a contribuir com o desenvolvimento nacional.

A partir do ponto de vista dos médicos higienistas, já no final do século XIX e início do século XX, a mulher não poderia ser independente ao ponto de extravasar a fronteira da casa e perder sua imagem de mulher-mãe. Para Costa, “emancipada intelectual e profissionalmente, a mulher comprometia o pacto machista firmado entre a higiene e o homem” (1989, p.260). A intelectualidade da mulher não poderia se equiparar a do homem, uma mulher independente e intelectualizada abalaria a superioridade masculina, bem como uma mulher que trabalharia “fora” de casa.

Ao pensar na educação, como um todo, o educador Anísio Teixeira, escreve:

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de

transmissão de cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados. (1976, p.131).

A primeira possibilidade de educação escolarizada de nível médio no âmbito público destinado às mulheres no Brasil foi, de acordo com Almeida, “em 1876, a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória” (1998, p.23). É importante lembrar que essa escola paulista foi inaugurada trinta anos antes e destinada apenas ao sexo masculino, sendo o ingresso feminino proibido. No momento em que as mulheres puderam se matricular nessa escola, pode-se compreender o acontecimento como um primeiro passo para adquirir instrução e ingressar em uma profissão. Almeida escreve,

Com o maciço ingresso feminino nessa escola, apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão (1998, p.23).

A autora ainda cita que “porém, tornava-se necessário que fossem educadas, porém somente se o lar, o marido, e os filhos fossem com isso beneficiados” (ALMEIDA, 1998, p.33). Nesse ínterim, a possibilidade de cursar o ensino normal e tornar-se professora se adequava ao papel regenerador da mulher para a constituição da nação. Assim, uma educação até então negada à mulher tornou-se desejável “a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista” (ALMEIDA, 1998, p.33).

Importante ressaltar que as regras, normas e as regulações da educação das mulheres foi organizada por homens, o que justifica a limitação ao ingresso de determinadas profissões pelas mulheres. Para Almeida,

O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas *mais nobres* e segregaram as professoras a “guetos femininos” como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais, e assim por diante (1998, p.35).

A educação das mulheres continuava como um prolongamento familiar, mesmo com o acesso à escola, em especial à escola normal, o objetivo da educação para as mulheres continuava vinculado ao espaço do lar e da família. Assim, o magistério

representava a “continuação de sua *missão*, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino” (ALMEIDA, 1998, p.37). Para Anísio Teixeira, a escola deve “formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia” (1976, p.58), assim o espaço escolar poderá ser ocupado aos poucos pelas mulheres com uma formação moral para a elevação do cidadão nacional.

O currículo escolar para a formação da mulher que viria a auxiliar na “elevação nacional” pode aqui ser entendido a partir das colocações de Rocha, quando escreve

O controle físico e corporal exercido através do currículo e seus dispositivos espaço-temporais nos ensinam gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos aos/com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade (2000, p.23).

A escola, através de seu currículo, resolve problemas vigentes no Brasil do início do século XX e auxilia a regulação da população que passa cada vez mais a ter acesso à educação, pois “tal como uma máquina, produzimos e reproduzimos contínuas ações que pretendemos sejam o mais perfeitas, eficientes e eficazes possível” (ROCHA, 2000, p.23).

Jane Soares de Almeida cita que no início do período republicano no Brasil, quase dois terços das mulheres eram analfabetas (1998). A educação das meninas era vista com descaso pelas famílias brasileiras, e mesmo nas casas mais abastadas, “as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras” (ALMEIDA, 1998, p.56).

Guacira Lopes Louro defendeu sua Tese em 1986 e se dedicou a estudar o Instituto de Educação, primeira escola de ensino normal no Estado do Rio Grande do Sul, criada em 1869. A escola serviu de modelo para outras escolas durante muito tempo e recebia, em sua maioria, mulheres das classes médias gaúchas. Para Louro, nesse período, ampliaram-se as escolas para as mulheres que desejavam ou necessitavam de uma profissão, assim “visto como continuação do papel de mãe, o de professora é desde o início encarado como profissão feminina bem aceita socialmente” (1986, p.29).

As mudanças em relação à educação da mulher e à educação escolarizada estão alinhadas às mudanças no país, onde

Debate-se a co-educação dos sexos, alargam-se as oportunidades de acesso à escola pelas mulheres, surgem cursos rápidos, como os de datilografia, taquigrafia, etc, para suprir a necessidade de emprego no setor terciário;

reivindica-se a equiparação do curso normal aos demais cursos secundários. (LOURO, 1986, p.30).

Nesse contexto, o magistério primário ganha espaço como trabalho para mulheres e atinge a classe média da população, leia-se classe média e branca. A mulher passa a frequentar a escola, além do lar e da igreja, espaço esse que pretende orientar e aproximar, a partir do ensino normal, a função da professora a da mãe. Acredita-se na escola para “forjar os comportamentos desejáveis das mulheres” (LOURO, 1986, p.31).

A mulher que recebesse uma educação escolarizada poderia trabalhar em outros espaços além da sua casa, e “como é colocado para elas o lar como o seu ‘domínio’, o empenho numa atividade fora deste âmbito passa a ser visto como uma distorção da sua rota ‘natural” (LOURO, 1986, p.18). Válido lembrar que a educação das mulheres era ministrada, praticamente, apenas por professoras mulheres. Em especial, as mulheres das classes privilegiadas, tinham seu trabalho como um hobby ou algo que se aproximasse das funções domésticas.

Assim, compreende-se que o magistério se inseria como profissionalização feminina e como um trabalho que não deixasse de representar a domesticidade e maternidade feminina. Na próxima seção, o trabalho feminino, em especial o magistério, será problematizado.

### **3.3 ‘Trabalhos para mulheres’**

Na terceira seção do capítulo problematizo a “ideia de trabalhos para mulheres”, em especial pretendo compreender como o magistério se tornou uma área composta, em sua maioria, por mulheres. Desde o século XVIII, Rousseau já apontava em seus estudos características que demarcam o espaço e o trabalho feminino. Rousseau diz,

Nunca um jovem aspirou espontaneamente a ser alfaiate; é preciso arte para levar a esse ofício de mulher o sexo para o qual não foi feito. A agulha e a espada não podem ser manejadas pelas mesmas mãos. Se eu fosse soberano não permitiria a costura e as artes da agulha senão às mulheres e aos mancos reduzidos a trabalharem como elas (1979, p.164).

O filósofo também compara o trabalho do homem e da mulher, dois espaços demarcados para cada sexo:

Jovem, imprime a teus trabalhos a mão do homem. Aprende a manejar, com braço vigoroso, o machado e a serra, a esquadrinhar uma tábua, a subir num telhado, a ajeitar a cumeeira, a reforçá-la com vigas; depois chama tua irmã

para que te venha ajudar, assim como ela te pedia para auxiliá-la no seu tricô (1979, p.165).

Quando Rousseau trata da educação de Sofia, na última parte de sua obra, traz o vínculo da mulher com o filho, e sua obrigação enquanto mulher: “cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro” (ROUSSEAU, 1979, p.308).

Escreve Rousseau,

Em geral, se importa aos homens limitar seus estudos a conhecimentos corriqueiros, isso mais importa ainda às mulheres, porque a vida destas, embora menos laboriosa e sendo, ou devendo ser, mais assídua a suas tarefas e mais entrecortada de cuidados diversos, não lhes permite entregarem-se arbitrariamente a nenhum talento em prejuízo de seus deveres (1979, p.315).

A divisão entre o trabalho feminino e o masculino seguem no decorrer das páginas da obra, nas quais o autor ressalta que o trabalho do homem é produtivo e o integra à sociedade, tornando-o um cidadão da nação. À mulher cabe, então, as atividades não produtivas, como bordar, costurar e cuidar da casa. Por ser dependente do homem, e ser educada para se manter no espaço doméstico, não possui autonomia, pois fica impossibilitada de ocupar outros espaços.

Sobre Sofia, o filósofo demarca o trabalho de seu sexo, aquele que está reservado às mulheres. Assim escreve: “o que Sofia sabe mais a fundo, e que lhe fizeram aprender com mais cuidado, são os trabalhos de seu sexo, mesmo aqueles de que não se lembram, como cortar e costurar vestidos” (1979, p.342). As jovens devem aprender com as mães desde cedo o trabalho doméstico, segundo Rousseau. A mãe ensinará a filha a conter seus desejos de estar fora do lar: “uma menina que amar sua mãe ou sua amiga trabalhará o dia todo ao lado dela sem se aborrecer; a simples parolagem recompensará sua contrariedade” (ROUSSEAU, 1979, p.316).

Acerca das mulheres que desejam a independência ou que são letradas, é válido trazer uma citação longa à essa Tese, mas relevante para compreender as narrativas de Rousseau em sua obra. Afirma,

Uma mulher assim é o flagelo do marido, dos filhos, dos amigos, dos criados, de todo mundo. Do alto de seu gênio, ela desdenha todos os seus deveres de mulher, e começa sempre por se fazer homem à maneira de Mlle de l'Enclos. Fora de casa ela é sempre ridícula e mui justamente criticada, pois não se pode deixar de sê-lo quando se sai de sua condição e não se é feito para a que se quer ter. Todas essas mulheres de grandes talentos só aos tolos impressionam. Sabe-se sempre quem é o artista ou o amigo que maneja a pena ou o pincel quando trabalham; sabe-se qual o homem de letras que lhes dita em segredo seus oráculos. Toda essa charlatanice é indigna de uma mulher honesta. E ainda que tenha verdadeiro talento, sua pretensão o avilta. Sua dignidade está em ser ignorada, sua glória na estima de seu marido; seus

prazeres na honra de sua família. Leitores, apelo para vossos próprios testemunhos, sede de boa-fé: que mais vos dá melhor impressão de uma mulher ao entrardes no seu quarto, que voz faz tratá-la com mais respeito, vê-la ocupada nos trabalhos de seu sexo, nos cuidados de seu lar, cercada de roupas das crianças, ou encontrá-la escrevendo versos no toucador, cercada de brochuras de toda espécie e de cartõezinhos pintados de todas as cores? Toda jovem letrada permanecerá solteira a vida inteira, em só havendo homens sensatos na terra. (ROUSSEAU, 1979, p. 354-355).

Uma mulher que busca sua independência não é vista com bons olhos pela sociedade de fins do século XVIII e início do século XIX. Uma sociedade que busca a afirmação do casamento e a mulher ao espaço do lar, busca cada vez mais através das narrativas políticas, intelectuais e científicas que a mulher entenda que sua “missão” é cuidar do marido e dos filhos, para que esses sim, se tornem cidadãos nacionais.

Nos estudos criminológicos de Cesare Lombroso, como já citado nessa pesquisa, é apontada a existência de espécies humanas em estágios de evolução diferentes, nos quais as mulheres são vistas como seres inferiores aos homens e por isso são estudadas a partir de atributos específicos em relação à criminalidade. O que pretendo ressaltar aqui é, justamente, a possibilidade de comparação entre o aumento da criminalidade feminina e a inserção no mercado de trabalho. Faria destaca:

A partir da revolução feminista, da introdução da figura feminina no mercado de trabalho e da quantidade de famílias chefiadas pela mulher, houve um aumento na criminalidade feminina, levando à criação de presídios especializados (2010, p.6073).

Assim, é possível perceber o trabalho feminino como uma das características do estereótipo criminoso. Apesar do número de mulheres inseridas no sistema penal ser muito inferior ao de homens, tal situação era vista como uma ameaça social.

Aliada ao discurso criminológico, estava a medicina social no século XIX, que argumentava que a vida da mulher estava associada à reprodução, o que a diferencia do sexo masculino e reforça as narrativas já apontadas por Rousseau um século antes. A mulher passa a ser identificada como objeto de reprodução, devendo voltar sua atenção para a reprodução e a constituição da família. No caso da medicina social também é possível perceber que as narrativas sobre as diferenças entre homens e mulheres e a conseqüente inferioridade feminina, estão pautadas pela crescente urbanização e industrialização do século XIX, momento que cada vez mais as mulheres se tornam efetivas no mercado de trabalho.

Em relação ao trabalho operário no início do século XX, era constituído em grande parte por mulheres e crianças, porém as posições privilegiadas de comando

eram compostas por homens. Dessa forma, o movimento operário “atuou no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar” (RAGO, 1985, p.63). A mulher operária então passa a corresponder ao ideal de dona de casa, tendo seu espaço circunscrito ao espaço doméstico e à função da maternidade.

Rago lembra que,

Ao exigir o confinamento da mulher à esfera privada da vida doméstica, alienante e redentora, os militantes e trabalhadores em geral contribuíram para firmar sua própria posição social no processo produtivo, valorizando a força de trabalho masculina (1985, p.64).

Inclusive boa parte da imprensa operária era controlada por homens, de acordo com Rago (1985), o que conduz a participação da mulher no movimento reivindicativo de classe como filha, esposa ou mãe, ou seja, em posição inferior ao homem. Assim, “a construção de um modelo de mulher simbolizado pela mãe devotada e inteira sacrifício, implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual” (RAGO, 1985, p.65).

Em relação à legislação referente ao trabalho feminino, também é ressaltada a posição da mulher enquanto dona de casa e mãe de família:

O Código Sanitário de 1919 proibia o trabalho de menores de catorze anos e o trabalho noturno para as mulheres, reivindicações incluídas nas demandas da greve de 1917. Em 1923, o Regulamento Nacional de Saúde Pública facilitava a licença-maternidade pelo prazo de trinta dias antes e após o parto, e propunha a criação de lugares apropriados para a amamentação dos locais de trabalho (RAGO, 1985, p.69-70).

A partir dessa exposição se compreende que na reivindicação dos direitos da mulher trabalhadora fossem ressaltada a proibição do trabalho noturno, considerada imoral para as mulheres e a garantia da maternidade. Assim, o movimento operário, assim como a medicina e o poder público, contribuíram para a definição do lugar da mulher na sociedade, privilegiando o espaço do lar.

Outro trabalho presente no Brasil há muito tempo é a prostituição. No início do século XX, a medicina social adentrou no mundo da prostituição e passou a classificar as prostitutas como degeneradas e até criminosas, de acordo com suas características. De acordo com Rago, os médicos procuraram “acumular todo um conhecimento sobre a mulher pública e difundir o estereótipo da puta, a partir do qual elas serão situadas fora do campo da normalidade sexual e social” (1985, p.86).

A autora ainda lembra que, de acordo com estudos, a mulher que se prostitui geralmente pertence às camadas mais pobres da população e que, antes de se

prostituir, exercia outras atividades como florista, costureira ou operária (RAGO, 1985). Assim, “a mulher pobre que se prostitui é associada à imagem da criança ou do selvagem” (RAGO, 1985, p.87) e por isso necessita dos cuidados do Estado e das famílias mais ricas para conduzir sua vida.

Em sua Tese de Doutorado, citada por Rago (1985), o Dr. F. Ferraz de Macedo, elabora uma tabela e divide as prostitutas em classes, gêneros e espécies. Aqui, ressalto as prostitutas do primeiro gênero da primeira classe, que são: “putas trabalhadoras (floristas, modistas, etc) tem traços comuns como o tipo de roupa, a habitação, os costumes, as horas de trânsito” (RAGO, 1985, p.88). Apesar de exercerem outra profissão, essas mulheres acabavam por se prostituir, e acabavam tornando-se símbolo de perdição.

Como o objetivo principal da prostituição é o prazer, apontado pelos médicos, prazer e trabalho são categorias que não se complementam. As prostitutas deveriam ficar restritas aos bordéis, que se configurava como um espaço regulamentado e vigiado pela polícia e pelas autoridades médicas e sanitárias. Então, a narrativa do instinto natural acaba se sobressaindo ao da pobreza para explicar a prostituição no Brasil.

Margareth Rago, em sua Tese de Doutorado escrita em 1990, também aborda a temática da prostituição. Na pesquisa procura “evidenciar sua singularidade e sua positividade” (RAGO, 1990, p.21), mesmo que essa não seja uma tarefa fácil. Para Rago, “a prostituição instaura formas coletivas e diferenciadas de circulação dos fluxos desejantes (1990, p.25), ou seja, a prostituição permite ser de todos e de ninguém ao mesmo tempo.

Vale citar que

O universo da prostituição desempenhou uma função “civilizadora”, na sociedade provinciana do período. Muitos romances e depoimentos estacam esta dimensão da vida dos bordéis, em que as prostitutas estrangeiras, principalmente as “francesas” e “polacas”, mais experientes e viajadas, ensinavam códigos mais refinados de conduta aos paulistas deslumbrados com as conquistas da modernidade e com o progresso (RAGO, 1990, p.27).

Assim, Rago mostra que a prostituição foi além de um trabalho para mulheres pobres que precisavam complementar sua renda. A prostituição andou lado a lado com o desejo de civilização no Brasil, no início do século XX, pois, enquanto por um lado, era condenada por ser considerada suja e de conduta desviante, por outro, os costumes de prostitutas estrangeiras eram bem vistos e bem quistos pelos brasileiros que desejavam se tornarem homens de uma nação civilizada.

Em outros espaços a presença das mulheres também foi marcada no início do século XX. Estudos apontam que a maioria do proletariado nessa época era constituído por mulheres e crianças, que viviam condições difíceis nas indústrias, em suas longas jornadas de trabalho, baixos salários, além dos maus tratos de patrões.

As mulheres trabalhadoras das indústrias do início do século XX, em sua grande maioria, faziam parte da imigração europeia e eram percebidas de diversos modos por médicos, jornalistas, políticos e por patrões, o que significa que lidamos muito mais com “a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual” (RAGO, 2007, p. 579).

Boa parte das mulheres trabalhavam nas indústrias de fiação e tecelagem, por acaso, eram fábricas que possuíam pouca mecanização, baixos salários e que se relacionavam aos trabalhos citados por Rousseau no século XVIII para as mulheres, como costuras e bordados: “é certo que a menina gostaria imenso de saber enfeitar sua boneca, fazer seus laços de mangas, seu xale, suas alfaias, suas rendas” (ROUSSEAU, 1979, p. 314). Algumas mulheres ainda trabalhavam como costureiras em casa para complementar a renda, quando não se prostituíam.

Com o avanço da industrialização e da incorporação de trabalho masculino, as mulheres irão, aos poucos, sendo expulsas das fábricas e tendo seu espaço reduzido ao espaço doméstico. O trabalho feminino passa a ser tratado com hostilidade fora do espaço do lar e cada vez mais obstáculos são colocados entre as mulheres e a possibilidade de trabalho fora de casa. “Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram que lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como ‘naturalmente masculino” (RAGO, 2007, p. 581-582).

Quando se refere às mulheres negras então, o espaço fica mais reduzido e os obstáculos são ainda maiores. As funções de cozinheira, doméstica, vendedora de rua e prostituta foram compostas, em sua maioria, por negras e mulatas após a Abolição da Escravatura. Rago diz que “normalmente, as mulheres negras são apresentadas, na documentação disponível, como figuras extremamente rudes, bárbaras e promíscuas, destituídas, portanto, de qualquer direito de cidadania” (2007, p. 582).

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços

familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães (RAGO, 2007, p.585).

O espaço público que se desenvolve no início do século XX, baseado nos modelos europeus, inaugura novas formas de interação social assim como novas relações entre homens e mulheres. A moralidade feminina foi um dos aspectos considerados nas narrativas que eram contra o trabalho feminino e em um espaço cada vez mais urbano, o espaço público se tornou ameaçador à moralidade feminina. A trabalhadora foi constituída como passiva, indefesa e até degenerada, não apenas por discursos médicos, mas também por operários militantes, jornalistas e juristas.

Rago traz o questionamento da época: “o que seria de nossas crianças, futuros cidadãos da pátria, abandonados nos anos mais importantes de formação do seu caráter?” (2007, p.588). A mulher que trabalha desagrega a família e não contribui para o futuro do marido e para a educação do filho. As mais pobres, por falta de opção, precisavam trabalhar para se manter e por isso eram tidas como irresponsáveis e incapazes. Mas, ao mesmo tempo, as mulheres das camadas mais altas da sociedade, mesmo que não tivessem trabalhos fora de casa, eram consideradas menos racionais que os homens.

Interessante lembrar que o próprio movimento feminista, que se instituiu nas primeiras décadas do século XX, divulgava ideias diferentes daquelas divulgadas por homens. As operárias, especialmente, eram apontadas como “incapazes de produzir alguma forma de manifestação cultural” (RAGO, 2007, p.591). Apesar de divulgar textos em periódicos que tratavam sobre o trabalho da mulher fora do lar e da formação profissional, os mesmos artigos reforçavam a preservação da família.

A separação entre o espaço público e o privado são reforçados: o espaço público deveria ser ocupado pelo homem enquanto o espaço privado do lar se tornou essencialmente feminino, visto como um lugar natural da esposa-dona-de-casa-mãe-de-família. Inclusive o crânio feminino e a constituição biológica da mulher eram apontadas pela medicina como elementos que fixavam o destino da mulher ao espaço doméstico. Era a ciência médica contribuindo para a construção de um ideal feminino no Brasil.

Ao mesmo tempo em que se alicerçavam as relações em torno da figura feminina vinculada ao lar e à família, a corrente anarquista brasileira pautava que “as relações entre homens e mulheres deveriam ser, portanto, radicalmente transformadas em todos os espaços de sociabilidade” (RAGO, 2007, p. 597). Os

anarquistas procuravam mostrar a importância da emancipação da mulher através de uma revolução social, e dessa forma, toda humanidade seria emancipada. Para esses, os direitos das mulheres deveriam ser ampliados, como “o direito a maternidade consciente, isto é, a possibilidade de optar pela atividade materna ou pelo direito ao prazer sexual” (RAGO, 2007, p.599).

Após essa explanação sobre as possibilidades de trabalhos para as mulheres no início do século XX no Brasil, seja como operária, prostituta, florista ou outra ocupação que pudesse exercer, as mulheres seguiram sendo marcadas por cientistas e políticos como incompatíveis com a vida pública, devido a sua função biológica. Assim, a função de professora acaba se tornando viável para as mulheres que eram constituídas para a função materna. Ser professora era como ser mãe, era cuidar e educar as crianças que seriam o futuro da nação.

De acordo com Almeida, “era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém” (1998, p.32). Nesse contexto incluíam-se profissões como enfermeira, parteira e professora. A função de professora se adequava ao papel da mulher como regeneradora da sociedade, em que o papel da mulher no magistério “representava a continuação de sua missão, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas do século XIX” (1998, p.37). Dessa forma, a escola era uma continuação do lar e contribuía para manter o mesmo cerimonial da família, seja em relação à ordem, à submissão ou ao bom comportamento em relação aos mais velhos e aos homens.

O trabalho do magistério era considerado de excelente qualidade pelos discursos dos intelectuais, pois era adequado para exercer uma profissão digna e prestigiada no Brasil, nos primeiros anos do século XX. Porém,

Apesar de possuir um estatuto profissional que lhes dava uma aura de respeito público comparável à dos juizes, advogados, promotores e delegados, o professorado era uma categoria profissional que desfrutava um prestígio advindo do saber, e não do poder aquisitivo. A fama de excelência da Escola Normal e a aprovação social do trabalho feminino no magistério, nesses anos que beiravam a metade do século, consolidaram a ocupação desse espaço profissional para as mulheres (ALMEIDA, 1998, p.191).

Apesar de o magistério conferir certo prestígio social tanto às mulheres quanto aos homens, para as mulheres o campo de oportunidades profissionais era muito mais restrito, não poderiam exercer outra função se não o magistério. Mas, mesmo restrito, o magistério era uma opção para as mulheres buscarem certa independência financeira e um pouco de liberdade.

As professoras poderiam lecionar nas classes infantis masculinas, femininas e mistas, isso já estava consolidando e era aceito sem mais delongas. Como a mulher possuía notável inclinação para a educação de crianças pequenas, era maternal, meiga, bondosa, sabia entender a infância e fazer da escola o seu segundo lar, seu trabalho nesse grau de ensino passou a ser plenamente aceito (ALMEIDA, 1998, p.197).

A partir dessa breve explanação sobre a oportunidade de mulheres do início do século XX tornarem-se professoras, é possível entender que as mulheres que poderiam se tornar professoras, não são as mesmas que trabalhavam nas fábricas, nas ruas ou até se prostituíam. Compreende-se que as mulheres professoras pertenciam às famílias de classe média ou alta, e brancas.

De acordo com Dávila, no início do século XX muitos cargos de professores eram ocupados por homens e mulheres negras, mas no período entre guerras, houve uma significativa alteração no papel das mulheres na sociedade brasileira. À medida que mais mulheres buscaram o acesso à profissionalização, “a escassez de vagas nas escolas públicas normais provocou uma competição acirrada que desalojou os homens e as mulheres não-brancas que antes detinham muitos desses empregos” (DÁVILA, 2006, p.113). Ainda,

Em 1940, o sistema escolar tornara-se grande fonte de emprego principalmente para mulheres e, embora o ensino público não atingisse, de modo algum, a todas as famílias, tornara-se de modo irrevogável um principal ponto de contato entre a população e o Estado (DÁVILA, 2006, p.112).

A relação entre a docência e a mulher, que hoje em dia parece tão naturalizada, muitas vezes até se confundindo a imagem de uma com a de outra, não se configurou da mesma forma em todos os tempos. Entre os séculos XIX e XX, a possibilidade da mulher trabalhar com crianças, apesar de ser uma das poucas profissões aceitas para as jovens, gerou discussões e polêmicas, para alguns “parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças” (LOURO, 2007, p.450).

Entre as ideias daqueles que defendiam a participação das mulheres no magistério, está a representação de uma atividade de amor, entrega e doação, assim “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2007, p.450). As mulheres que desejavam entrar para o magistério deveriam ter vocação para ser mãe e professora.

A aproximação da ideia do cuidado e do amor à educação de crianças, justifica a diminuição dos homens na atividade do magistério, que poderiam passar a se

dedicar a atividades mais rendosas nas indústrias, por exemplo. Nesse momento, determinadas características consideradas femininas são associadas à função docente: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente” (LOURO, 2007, p.450). Essa tradição religiosa da atividade docente à que Louro faz referência, trata da ideia de que a docência se torna mais um sacerdócio do que uma profissão propriamente dita, o que acaba por interferir em outras discussões acerca da carreira da professora. Vistas como trabalhadoras dóceis e pouco reivindicadoras, acreditava-se que no futuro não promoveriam discussões sobre salários e condições de trabalho.

Como já citado por Dávila (2006), há uma aproximação do Estado com a população nesse momento, pois também é nesse período que passa a acontecer a “determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários” (LOURO, 2007, p.451). Assim como o currículo das Escolas Normais passa a ser organizado e pensado para as mulheres.

Disciplinas como puericultura, higiene escolar, economia doméstica, trabalhos manuais e educação física faziam-se presentes nos currículos das Escolas Normais. Interessante ressaltar que tais disciplinas não se relacionavam apenas ao magistério, mas de certa forma preparavam as mulheres para o casamento e a maternidade. Louro cita que muitas instituições eram dirigidas por mulheres que assumiam um papel de mãe superiora, “que zelava pelo funcionamento de tudo e de todos, geralmente constituindo-se numa espécie de modelo a ser seguido” (2007, p.458).

Nas escolas, as professoras precisavam também controlar seus gestos, desejos e falas, por serem consideradas modelos a serem seguidos pelas crianças e jovens. Além disso, a constituição moral feminina está presente nas narrativas sobre a profissão de professora. Uma boa professora, como já citado nessa pesquisa, precisava possuir uma sólida formação moral para exercer sua profissão.

Para Louro,

Se o objetivo da disciplinarização é a auto-regulação dos sujeitos, tem-se aqui uma sugestiva demonstração desse processo. As práticas normativas constituíam um conjunto de critérios que iria permitir àquelas jovens se auto-examinarem e julgarem suas próprias condutas. Elas carregariam, *com elas*, a escola para além de seus muros; a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade (2007, p.461-462).

Sobre a legislação do Ensino Normal dos séculos XIX e XX é interessante ressaltar alguns pontos. O Decreto nº 10 de 1835 criou a primeira Escola Normal da

então província do Rio de Janeiro. Esse documento, não faz referência ao sexo feminino, e descreve algumas características importantes para a matrícula dos futuros alunos da Escola Normal, como ser “cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (BRASIL, 1835, DECRETO Nº 10, p.1). A boa conduta também precisará ser atestada por meio de documento fornecido pelo Juiz de Paz de sua região (BRASIL, 1835, DECRETO nº10).

Interessante descrever também, o artigo 2º do Decreto que aponta a presença do Diretor, que também ensinará, e a base do currículo da formação de professores:

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos principios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os principios de Moral Christã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835, DECRETO Nº10, p.1).

Já em 1888 é decretado um novo regulamento da Escola Normal. Entre os pontos que considero interessante destacar do Decreto 10.060, de 13 de outubro de 1888, está a organização de escolas de aplicação. No Art. 7º, está descrita a primeira diferenciação entre o trabalho feminino e o masculino a partir de sua formação no Ensino Normal: “Art. 7º Poderá também ser anexado á Escola um jardim de infância, em que as alumnas-professoras se habilitem na pratica de respectivo ensino” (BRASIL, DECRETO 10.060, 1888, p.1).

No decorrer as páginas do Decreto, são apontadas mais algumas diferenças entre os locais possíveis de trabalho, diferentes para homens e mulheres. Para tornar-se professor, era necessário passar por concurso, e para se inscrever: “Art. 44. Serão inscriptos os cidadãos brasileiros que o requererem ao Inspector Geral, provando maioria legal e moralidade” (BRASIL, DECRETO 10.060, 1888, p.8).

Referente ao currículo proposto a partir desse Decreto, está descrito:

Art. 108. O ensino comprehende as seguintes materias:  
 Religião.  
 Instrucção moral e civica e noções de economia politica.  
 Pedagogia e legislação escolar.  
 Portuguez e noções de historia da litteratura, da lingua vernacula.  
 Francez.  
 Geographia e particularmente a do Brazil.  
 Historia e particularmente a do Brazil até nossos dias.  
 Arithmetica e algebra elementar.  
 Noções de escripturação mercantil, sómente para os alumnos.  
 Geometria.  
 Elementos de physica; chimica; botanica; zoologia e geologia, com as suas principaes applicações.  
 Escripta.  
 Desenho.

Musica vocal.

Trabalhos manuaes para os alumnos; trabalhos de agulha para as alumnas.

Gymnastica, e, para os alumnos, exercicios militares.

Art. 109 Quando as circumstancias permittirem, serão creadas as cadeiras de agricultura e horticultura, para os alumnos, e de economia domestica, para as alumnas; outrosim serão instituidos para as alumnas trabalhos de jardinagem (BRASIL, DECRETO 10.060, 1888, p.20).

No artigo 115, cita: “o curso da Escola Normal terá por fim não só instruir os alumnos-professores, mas também exercital-os na maneira natural do dar o ensino, educando-os na methologia própria de cada disciplina” (BRASIL, DECRETO 10.060, 1888, p. 22).

Em novembro de 1890 é divulgado o Decreto nº 982 que altera o regulamento da Escola Normal na Capital Federal. Em especial é interessante destacar o currículo desta Escola, o que também pode ser comparado aos demais decretos. Em dois pontos há a demarcação das atividades que podem ser feitas por alunas e/ou por alumnos:

Art. 3º As materias que fazem objecto do ensino nesta Escola são:

Curso de sciencias e letras

Portuguez: especialmente redacção; noções de litteratura nacional.

Latim: noções de grammatica e exercicios faceis de traducção.

Francez: regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente; traducção, versão e exercicios de conversação.

Geographia geral e chorographia, do Brazil: cartographia.

Historia universal e especialmente do Brazil.

Mathematica: arithmetica, algebra, geometria preliminar, trigonometria, noções de geometria geral, elementos de mecanica racional.

Astronomia: geometria celeste e noções de mecanica celeste.

Physica e chimica: noções de mineralogia e geologia.

Biologia: leis da organização e dos actos dos seres vivos. Zoologia e botanica.

Sociologia: instituições fundamentaes da existencia social, leis da evolução do entendimento, da actividade e do sentimento.

Moral: faculdades ou funções relativas aos elementos da natureza humana; estimulos reaes da conducta humana; moral theorica e moral pratica, especialmente no que diz respeito á profissão do magisterio.

Noções de agronomia (para os alumnos-mestres).

Curso de artes

Desenho: estudo geral do traço á mão livre (stigmographia). Desenho geometrico, inclusive o das ordens architectonicas e o de machinas simples. Desenho topographico. Desenho de ornato, de paisagem e de figura.

Calligraphia: letra ingleza especialmente; letra gothica de phantasia.

Musica: leitura musical e estudo completo do solfejo, canticos escolares, moraes e patrioticos; córos; estudo elementar do piano.

Gymnastica: exercicios de corpo livre (para as alumnas). Exercicios com aparelhos. Exercicios militares, esgrima e tiro ao alvo.

Trabalhos de agulha: estudo completo.

Trabalhos manuaes: tecnologia das profissões elementares; manejo das principaes ferramentas (BRASIL, DECRETO 982, 1890, p.01).

Assim, em cada série do curso as alunas e alunos vão aos poucos participando de atividades diferentes e que demarcam o seu papel na área da educação. E quando concluem os estudos na Escola de Ensino Normal, são homenageados por possuir uma profissão ainda valorizada, o título é entregue “em sessão de congregação, para a qual o director, de acordo com o inspector geral, marcará lugar, dia e hora, envidando ambos todos os esforços para que o acto se revista da solemnidade compatível com o elevado merecimento do titulo” (BRASIL, DECRETO 982, 1890, p.17).

Por fim, já no século XX, em 1946, é regulamentada a Lei Orgânica do Ensino Normal, que pretende organizar as bases do Ensino Normal no Brasil. Importante lembrar que tal Lei Orgânica faz parte de um conjunto de Leis Orgânicas organizadas durante a Gestão do Ministro Capanema com o intuito de regularizar o Ensino Secundário no Brasil.

Nessa legislação é interessante ressaltar a idade máxima permitida para acesso ao Ensino Normal: “Parágrafo único. Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos” (BRASIL, LEI ORGÂNICA, DECRETO 8530, 1946, p.6). Semelhante aos demais decretos que tratam sobre o Ensino Normal, a Lei Orgânica de 1946, traz em seus artigos 19 e 20, o apontamento sobre a participação de mulheres e homens nas escolas e sua divisão, bem como as características exigidas para os candidatos a vagas no Ensino Normal:

Art. 19. Nos estabelecimentos que admitirem alunos de um e outro sexos, as classes poderão ser especiais para cada grupo, ou mistas.

Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade física e mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão (BRASIL, LEI ORGÂNICA, DECRETO 8530, 1946, p.5).

De acordo com o Anuário Estatístico Nacional, pode-se apontar algumas informações importantes sobre a presença de mulheres em sala de aula como professoras entre os anos de 1938 e 1941. Todos os Estados apresentados no documento apresentam um número grande de diferenças nos números de professores homens e professoras mulheres. Tomo como exemplo aqui, alguns Estados, como Distrito Federal, que contava, em 1938, com 1141 homens e 5184 mulheres em seu corpo docente. No ano de 1941 a disparidade aumenta um pouco mais, são 1127

homens e 5634 mulheres em sala de aula. A maior diferença entre homens e mulheres em sala de aula acontece em São Paulo, onde, em 1938, eram 1833 homens e 15433 mulheres, e no ano de 1941, eram 1724 homens e 16875 mulheres (BRASIL, AEB 1941-1945, p. 436).

No Brasil, de maneira geral, há diminuição do número de homens e aumento do número de mulheres como docentes entre os anos de 1938 e 1941. No total, em 1941, são 9117 homens e 74388 mulheres atuando como docentes no país. Essa disparidade aumentou ao longo dos anos. Quando se analisam os dados de 1907 já percebe-se uma diferença entre o número de homens e mulheres que atuam como professores, porém a diferença não é tão grande quanto no fim dos anos 1930. Entre Escolas públicas e privadas, o número de professores homens em 1907 é 194 e o número de mulheres é 1166 (BRASIL, AEB, 1908-1912, p.702).

Ainda, outra informação que se pode destacar é o aumento expressivo do número de escolas nas três primeiras décadas do século XX. No próximo capítulo serão problematizados os movimentos de educação que acontecem no período, bem como as representações acerca das mulheres e professoras em periódicos da época.

#### **4. O CASO BRASILEIRO DO INÍCIO DO SÉCULO XX – PENSAR A PARTIR DO ENSINO NORMAL – MECANISMOS BIOPOLÍTICOS**

O último capítulo da Tese tem como objetivo problematizar a construção da branquitude no Brasil pelo viés educacional na primeira metade do século XX. Problematizar esse período implica pensar nos mecanismos biopolíticos estratégicos para a gestão da população e para a constituição de subjetividades no contexto intelectual, político e cultural do país.

Também é objetivo desse capítulo problematizar a função da mulher nas primeiras décadas dos anos 1900 e sua contribuição para a constituição da nação. Com as lentes voltadas ao Ensino Normal da época, busco analisar a presença do público feminino branco e de classe média nas escolas de educação pública do país.

##### **4.1 Reformas educacionais do início do século XX**

Durante os primeiros anos da República brasileira, dois movimentos educacionais estiveram presentes, em especial até 1920. O movimento “entusiasmo pela educação” que solicitava a abertura de escolas, e o movimento “otimismo pedagógico” que se preocupava com os métodos e conteúdos de ensino (GHIRALDELLI Jr, 2009).

Nesse período, 75% da população em idade escolar era analfabeta e essa estatística estava relacionada com a visão que se tinha a respeito do movimento republicano e dos primeiros anos do novo formato de governo, “era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade” (GHIRALDELLI Jr, 2009, p.33).

A atuação do Governo Federal nos primeiros anos do século XX se deu em algumas questões e legislações pontuais. A reforma Benjamin Constant de 1891 criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durou até 1892, reorganizou o ensino primário, secundário e Normal e criou um centro de aperfeiçoamento do Magistério. Como lembra Ghiraldelli, entre outros méritos dessa reforma, está a declaração do ensino livre, leigo e gratuito, a divisão das escolas primárias em dois graus e a exigência do diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (2009).

Sobre a exigência do diploma da Escola Normal, retomo o já citado no capítulo anterior sobre os decretos 10.060 de 1888 e 982 de 1890 que tratam sobre a

regulamentação da Escola Normal. Ambos estão inseridos no movimento iniciado nos primeiros anos da República e que buscam contribuir para a formação de professores para atuar no país e também auxiliar na diminuição do analfabetismo e na construção de uma “nova nação”.

Como consta no Decreto 982 de 1890:

Art. 1º A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional; tem por fim dar aos candidatos á carreira do magisterio primario a educação intellectual, moral e pratica necessaria e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola publica de instrução primaria.

Art. 2º O ensino é gratuito, integral e destinado a ambos os sexos (BRASIL, DECRETO 982, 1890, p.1).

A partir dos dois primeiros artigos do respectivo decreto se percebe o movimento iniciado em relação ao Ensino Normal no período, com o intuito de favorecer o desenvolvimento e a “regeneração” da escola pública brasileira. Tal movimento está alinhado com as reformas educacionais que acontecerão poucos anos depois no país, talvez não com as mesmas “ideias” mas certamente com o propósito de melhorar a educação nacional para assim constituir o Brasil como uma nação.

De acordo com Ghiraldelli Jr., “o fruto concreto do “otimismo pedagógico” foi o “ciclo de reformas estaduais da educação” dos anos de 1920” (2009, p.34). Reformas lideradas por jovens intelectuais, em um país que ainda não possuía um Ministério da Educação, buscaram dar consistência à educação estadual e reorganizar as condições escolares em diversos Estados e capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

#### **4.1.1 Por que reformar?**

Os anos 1920 no Brasil marcam um período de modernização, de introdução de hábitos, questionamentos e procedimentos que colocam em voga novos atores e o clamor pela participação da população. Uma nova forma de governo entrava em pauta e proporcionará um maior conhecimento da população e de suas necessidades, “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” (RECH, 2017, p.43).

A educação, entendida aqui como elemento que atravessa o indivíduo e a população, entrará nas pautas do governo e será amplamente debatida. O novo em relação à educação será descrito por Fernando de Azevedo a partir de três acepções: “permeabilização do país aos valores culturais externos; adaptação da escola às exigências da nova sociedade industrial; política nacional de educação, traçada pela elite governante” (ACCACIO, 2005, p.112). Nesse sentido, o Estado “apresenta-se como o elemento diretor de um projeto de transição para a modernidade” (ACCACIO, 2005, p.113).

Os chamados “reformadores educacionais” do período “elegem-se com base em suas convicções, responsáveis e guardiões de uma nova ordem no campo educacional, conscientes da indissociabilidade dos planos cultural e político” (ACCACIO, 2005, p.115). Ao proporem uma nova forma de educação para o período, o grupo de reformadores, composto por intelectuais associados em instituições de cultura e assistência social empenhadas em discutir as soluções para os problemas nacionais, se preocupam em elaborar uma organização pedagógica que sirva de modelo para outros e que tenha claro sua finalidade educativa e social, afinal, para modernizar e participar da nova ordem mundial é preciso afastar o passado que ainda persiste.

Ao ampliar a busca da educação como solução para os problemas da nação, também se amplia a educação primária e normal, respectivamente, a primeira etapa da educação e a formação de professores, responsável por “formar” esses novos cidadãos. A figura do professor assume destaque nas reformas, “o que faz com que os cursos de formação de professores primários recebam especial atenção nas reformas educacionais da década” (PEREIRA, 2020, p.274).

Aliado ao movimento nacionalista do início do século XX, “alfabetizar neste movimento era a ordem, assumindo o alfabeto importância por si mesmo” (PEREIRA, 2020, p.277). *Pari passu* está o movimento escolanovista, inspirado em modelo de educação norte americano, que traz para o currículo a valorização dos aspectos sociais, biológicos, psicológicos da educação para inserir o sujeito na sociedade que estava se desenvolvendo.

Propugnava-se uma melhor especificidade ao nível da formação, a articulação com o ensino médio, a preocupação com as práticas pedagógicas nas quais assumem especial destaque as “escolas-modelo” e as “escolas de aplicação”, instituições anexas às escolas normais, campo de prática aos futuros professores ou, dito de outra forma, campo de aprendizagem do “fazer pedagógico”. Modernizava-se, assim, o curso de magistério primário, o que

se traduziu, na escola, na relevância da questão metodológica (PEREIRA, 2020, p.278).

Pereira (2020) ainda corrobora com essa pesquisa ao apontar que

Para tanto, o professor tradicional, voltado para uma formação intelectual, não servia mais para a escola primária. Não era necessária uma formação intelectual ao profissional que tinha compromisso com a classe que naturalmente estava destinada ao trabalho manual. Assim, através do trabalho do professor se organizava uma nova mentalidade voltada para a divisão do trabalho, para o aprender a fazer e não para o aprender a pensar (p.280).

A primeira reforma, aconteceu em São Paulo, a chamada Reforma Sampaio Dória deu início a uma série de reformas educacionais em outros estado brasileiros. Destaco aqui a reforma do Rio de Janeiro, capital do país na época, onde “o escolanovismo, na reforma do ensino público carioca, foi ao mesmo tempo um intento pedagógico e um lance político, uma estratégia de ação” (PAULILO, 2003, p.94).

Com a preocupação de construir uma unidade fundamental para a nação, as reformas educacionais dos anos 1920, em especial a realizada por Fernando de Azevedo na Capital Federal, partilhou a

Tarefa de normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, e tudo isso foi usado para estabelecer o âmbito e os critérios da educação a elas dispensadas. Em consequência, fica delineado um sistema de ensino dirigido e controlado para dar conta do atraso intelectual identificado na população pobre e de sua resistência às inovações (PAULILO, 2003, p.101).

Entre as modificações promovidas pelas reformas, está a urgência em dar ao trabalho e à técnica um lugar entre os valores educacionais da época, assim como a possibilidade de proporcionar educação primária a todas as classes sociais que interiorizassem as normas e reproduzissem comportamentos desejados. Como cita Paulilo, “não apenas porque assegurariam a ordem social, mas mais ainda porque representavam um prolongamento do processo civilizador reivindicado pelas reformas educacionais” (2003, p. 103).

Assim, as iniciativas das reformas educacionais,

Asseguraram para o sistema público de ensino as tarefas de vigilância, controle e correção da escola, assumiram a dimensão política da educação popular como um eixo da organização social, fizeram parte de uma profissão de fé sociológica (PAULILO, 2003, p. 103).

As ideias de Paulilo (2003) colaboram com essa pesquisa ao auxiliar a entender que as iniciativas de reformas educacionais no Brasil, contribuíram para uma transformação decisiva: “a que fez da educação um valor constitutivo da nacionalidade e um jogo de representações sociais” (2003, p.105). A questão das reformas

educacionais foi estratégica para a política nacional, ao criar “um sistema de educação concebido para a preparação eficaz da criança ao trabalho produtivo e atender as necessidades daquilo que esses intelectuais classificavam de um povo em formação” (PAULILO, 2003, p.108).

O país precisava se modernizar, construir sua nacionalidade e constituir o corpo-espécie de sua 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).

Ainda é interessante ressaltar que

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 (RECH, 2017, p. 52).

A conformação de um povo para a nação e uma narrativa identitária nacional, estão delineadas por uma emergência da governamentalidade biopolítica da população pelo Estado através da educação. Na próxima seção serão analisadas obras de pensadores e reformadores da Escola Nova para problematizar a relação com o contexto político e educacional da época.

#### **4.1.2 Contribuições da Escola Nova**

Em 1932 foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Com a assinatura de 25 intelectuais vinculados à educação e outras áreas, o documento pretende mostrar o que os “renovadores da educação” desejaram fazer na década de 1920 e início de 1930 ao levar aos Estados um novo formato de educação. Inspirados nas ideias pedagógicas e filosóficas dos Estados Unidos, em especial nas ideias de John Dewey, o grupo liderado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo levantou questões que permeiam a educação do Brasil até os dias atuais.

John Dewey pauta seus estudos na experiência e assim suas ideias podem ser pautadas em “vida = movimento/evolução = experiência/cultura = transmissão da experiência/cultura = vida acumulada = experiência ou cultura acumulada = perpetuação da espécie ou grupo social, seus costumes, conhecimentos e regras sociais” (BEVILAQUA, 2014, p. 13). Então, para Dewey a educação é atravessada pela vida e tudo aquilo que perpassa por ela.

Muchail e Fonseca apontam uma interessante relação entre Dewey e Foucault, não com o intuito de apenas encontrar afinidades entre ambos, mas “encontrar consequências ou implicações geradas pelas visões sobrepostas’ de ambos” (2012, p.110). Para essa pesquisa, aponto a relação entre o conceito de experiência para ambos os filósofos. Baseada em Muchail e Fonseca (2012) assinalo que os três elementos da experiência que Foucault cita: jogos de verdade, relações de poder e as formas de relação consigo e com os outros, também estão presentes nas ideias de Dewey. Aqui citado pelos autores: “poder-se-ia nomear tanto a *constituição de si mesmo* em Foucault quanto o movimento de *auto-superação* em Dewey” (MUCHAIL; FONSECA, 2012, p.111).

Para Dewey, por exemplo, a educação progressiva em contraponto à educação tradicional, une experiência e aprendizado pois,

Basear a educação na experiência pessoal pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre adultos e pessoas mais jovens do que jamais existiu na escola tradicional e, mais e não menos orientação interpessoal (DEWEY, 2010, p.23).

O filósofo escreve que a educação nova ou progressista, enfatiza a liberdade do aluno ao passo que contribui para o desenvolvimento da intelectualidade do jovem e das necessidades de sua sociedade e de seu tempo. Baseada na experiência, a educação nova necessita de “uma teoria coerente da experiência que indique uma direção positiva para a seleção e organização de conteúdos e métodos educacionais apropriados quando se tenta buscar um novo caminho” (DEWEY, 2010, p.31).

Outro aspecto dos escritos de Dewey sobre a educação nova é o seu entendimento sobre a vida e os hábitos dos indivíduos. Para Dewey,

A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida (DEWEY, 2010, p.35).

A educação, ao fazer parte da vida do aluno, torna-se um processo contínuo e sempre presente em seu desenvolvimento. O processo de educação é conduzido pelo

professor que se torna responsável pelo “conhecimento de indivíduos e de matérias que possibilitarão a seleção de atividades que contribuem para a organização social em que todos os indivíduos têm a oportunidade de participar de alguma maneira” (DEWEY, 2010, p.57).

Por fim, ainda cito Dewey quando questiona o conceito de educação em seus estudos:

O que queremos e do que precisamos é educação pura e simples e obteremos progresso mais seguro e rápido quando nos dedicarmos a descobrir apenas o que é educação e quais condições devem ser atendidas para que a educação possa ser uma realidade e não um nome ou um rótulo (DEWEY, 2010, p.95).

A partir das lentes foucaultianas é possível problematizar a educação, em especial, a educação proposta pela Escola Nova no Brasil, momento em que há uma “organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 2014, p.150). Foucault, ao tratar sobre a disciplina do indivíduo, explica que há um investimento de cima a baixo sobre o corpo, nesse caso, o corpo do aluno

Não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1999b, p.163).

As disciplinas impõem ao indivíduo uma relação de utilidade-docilidade ao controlar minuciosamente as operações de seu corpo e realizar a sujeição constante de suas forças. É possível dizer que as técnicas disciplinares compõem uma arte do corpo humano, pois

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999b, p. 164).

As técnicas disciplinares estão também sobrepostas pelas técnicas biopolíticas, que basicamente regulam e gestam não o corpo do indivíduo, mas o corpo da população. O poder passa a ser exercido em nome da vida, da raça e dos fenômenos da população.

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 valorização da experiência para a educação é uma forma de gestão e regulamentação da vida do aluno que pertence a uma determinada sociedade em uma determinada época e com determinadas características. Valorizar as “boas” experiências para que se divulguem as ideias entendidas como “corretas” e que contribuem para a constituição do sujeito governável no início do século XX.

O movimento escolanovista no Brasil, inspirado nas ideias de John Dewey, definido por seus representantes, “é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.02). Para a Escola Nova, o Estado deve organizar-se e tornar efetivo o direito do indivíduo à educação. Nesse sentido, Bevilaqua assinala algumas conquistas do movimento escolanovista na época, baseadas nos princípios da concepção de educação que acreditavam:

O ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (BEVILAQUA, 2014, p. 05).

Os reformadores da Escola Nova apontam as finalidades da educação centrada basicamente em uma concepção de vida em que devem “conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 04). Dessa forma a educação assume uma feição não apenas humana, mas social que contribui para que o indivíduo se reconheça no tempo e espaço e “tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.04).

Em relação a formação de professores para o ensino primário, em especial, é detalhada a necessidade de formação secundária e universitária no documento Manifesto dos Pioneiros. Com a formação específica para atuação como professor, estabeleceria-se “entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 14).

Importante para finalizar, citar aqui, um trecho que explana o desejo dos reformadores em seu documento e seu trabalho desenvolvido nas reformas educacionais nos estados nacionais na década de 1920:

Se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 15).

Nas próximas seções serão problematizados os estudos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Afrânio Peixoto com o intuito de apontar a produção de verdades na primeira metade do século XX no Brasil. O primeiro será Anísio Teixeira, aluno e seguidor das ideias de John Dewey. Teixeira foi o responsável pela reforma educacional no Estado da Bahia em 1925 e publicou diversas obras sobre a educação brasileira durante sua vida.

#### *4.1.2.1 Anísio Teixeira e o livro “Educação No Brasil”*

O livro “Educação no Brasil” publicado em 1976 pela Companhia Editora Nacional, reúne textos de parte da obra de Anísio Teixeira (1900-1971) que estão diretamente ligados à reconstrução nacional brasileira entre 1947 e 1967, vivenciada por Teixeira, no momento que antecede a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, a obra se torna mais interessante ainda pois discute a educação brasileira no contexto anterior a 1947 em seus primeiros capítulos, em que aborda desde a crise educacional brasileira até as transformações da escola secundária.

Já na dobra do livro Anísio escreve sobre as principais ideias do livro, e explica que “a ideia central dos ensaios e estudos que compõem este livro é a de que a educação formal é parte do contexto cultural da sociedade, atuando como expressão de sua continuidade e desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1976, --). Para o autor, educação, cultura e sociedade são partes de um todo importantes para o despertar de uma consciência capaz de dirigir e orientar a educação nacional.

Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey nos Estados Unidos quando realizou um curso de pós-graduação. Ao retornar ao Brasil, foi um dos pioneiros nas reformas de educação nos estados brasileiros e na implantação da escola pública e gratuita em todos os níveis. Inspirado em Dewey, entendia que a educação é uma experiência constante, que se constrói e reconstrói continuamente.

No Estado da Bahia buscava-se, na década de 1920, conhecer o seu interior, onde boa parte da população vivia e não tinha-se muito conhecimento sobre suas

condições. Busca que faz parte de uma ideia de nacionalismo que almejava difundir sua cultura através da educação. Com uma população majoritariamente analfabeta, a criação de escolas primárias tornava-se um projeto grandioso, pois possibilitaria acesso às ideias nacionais, sejam teóricas ou práticas.

A educação deveria promover o desenvolvimento do homem do campo, esse foi um dos desafios encontrados por Anísio Teixeira, com 23 anos, Bacharel em Direito e nomeado pelo Governo de Góes Calmon para assumir a Instrução Pública na Bahia no ano de 1924. Até aquele momento não existiam programas específicos de educação e o ensino primário era ministrado de acordo com o método de cada professor (LUZ, 2009).

Denominada como modernização de ensino, Anísio propunha uma reforma que incluía na escola primária, disciplinas como Geometria, Desenhos e Trabalhos Manuais, assim mostrava a preocupação em “construir uma escola que preparasse as crianças para a vida e para o mundo do trabalho” (LUZ, 2009, p.90).

Para Teixeira, “a escola, a educação e o ensino não poderiam deixar de considerar as influências e as necessidades do meio” (LUZ, 2009, p.92) e preparar a criança para o meio em que vive. E por suas visitas percebia que a escola que existia no Brasil no início do século XX era uma escola que não considerava a realidade do aluno, constituindo-se como uma escola acadêmica que ficava distante das particularidades dos alunos e da região.

A vida do aluno passa a fazer parte das técnicas de governamentalidade da população, “momento em que a população se inclui no campo das outras espécies viventes, momento em que o ‘homem’ se apresenta na sua inserção biológica primordial” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.136). A educação passa a ser repensada exatamente nesse contexto, em que a população é “pensada como espécie, a Humanidade aparece mais próxima dos outros seres viventes e, portanto, está submetida às mesmas leis naturais que regem os processos de crescimento e desenvolvimento dos animais” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.136).

De acordo com Foucault,

O meio vai ser portanto aquilo em que se faz a circulação. O meio é um conjunto de dados naturais, nos pântanos, morros, é um conjunto de dados artificiais, aglomeração de indivíduos, aglomeração de casas, etc. O meio é certo número de efeitos que são feitos de massa que agem sobre todos os que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é efeito, de um lado, vai se tornar causa, do outro. Por exemplo, quanto maior a aglomeração desordenada, mais haverá miasmas, mais se ficará doente. Quanto mais se

ficar doente, mais se morrerá, claro. Quanto mais se morrer mais haverá cadáveres e por conseguinte, mais haverá miasmas, etc. Portanto, é esse fenômeno de circulação das causas e dos efeitos que é visado através do meio. E, enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que aconteceria no caso da soberania -, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai se procurar atingir principalmente, uma população (2008, p.28).

As variáveis da população serão conhecidas e manuseadas para poder intervir-se sobre sua multiplicidade. A educação torna-se um elemento importante para conhecer e governar, é pela aproximação entre a educação e o meio em que se vive que será possível atingir a população e interferir em seu desenvolvimento, enfim, se poderá governar o corpo-espécie da população.

Ao tratar sobre a crise educacional no Brasil, em um capítulo específico sobre esse tema, Teixeira aponta a necessidade do Brasil “ser” um país civilizado, pois até o momento da abolição o desenvolvimento nacional fora extremamente lento. Porém, após 1888 inicia-se um período de mudanças e a escola precisa acompanhar, então Teixeira questiona como se construiria um sistema escolar para uma nação “cuja aspiração de progresso o requer, mas cuja situação real não o determina” (TEIXEIRA, 1976, p.40) e por esse impasse a crise educacional brasileira é uma crise de readaptação institucional.

Algumas providências são descritas pelo filósofo para que se supere a crise educacional que o Brasil vivia, entre elas: a descentralização administrativa do ensino, eliminação de modelos e imposições oficiais, estabelecimento de exame de estado para admissão, além de uma reforma radical das leis e do aparelhamento administrativo do ensino (TEIXEIRA, 1976).

Nas palavras de Anísio,

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração de seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade (TEIXEIRA, 1976, p.58).

A escola nova nos anseios do educador, precisava ser um retrato claro da sociedade que estava inserida, onde sua cultura e seus hábitos, assim como seus ideais e propósitos estavam definidos e eram cultivados em seu currículo. A sociedade e a escola não poderiam estar separadas de maneira alguma, a educação deveria “ser para descobrir e para fazer, só havendo nela diferença de graus, de menos e de

mais educação ou de educação nisto ou naquilo, mas, toda ela, equivalente e da mesma natureza” (TEIXEIRA, 1976, p.69-70).

Ainda,

Esta nova escola, viva e real, veraz ou autêntica feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, preconcebido e abstrato da lei, será, então, aquela agência ou instituição de que falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira, constituindo-se, assim, efetivamente, em maior e eficaz artífice da solidariedade e segurança nacionais (TEIXEIRA, 1976, p.79).

A escola que começa a se desenhar nas escritas de Anísio Teixeira é uma escola pautada em um currículo organizado e pensado de acordo com a realidade da região onde a escola está inserida. Nesse sentido, trago alguns apontamentos de Alfredo Veiga-Neto para essa pesquisa, quando esse escreve sobre a importância do currículo para o desenvolvimento da sociedade moderna. Compartilho a ideia do educador quando afirma que se pode dizer “que o currículo funcionou como o principal artefato escolar envolvido com a fabricação do sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2008, p.47). Assim, “o currículo pode ser compreendido como o braço escolar e institucionalizado dos procedimentos e mecanismos de objetivação e subjetivação” (VEIGA-NETO, 2008, p.49).

O currículo está totalmente inserido no mundo social e tem na escola a mediadora entre o sujeito que se constitui e a possibilidade de regulação do sujeito, então “o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essa construído/constituído” (VEIGA-NETO, 2004, p.166).

Anísio, no terceiro capítulo do livro “A estabilidade brasileira e a estabilidade social” traz alguns apontamentos sobre o Ensino Secundário e os demais cursos técnicos de nível médio, como o curso normal e o curso comercial. O educador analisa o aumento nas matrículas nos cursos normal e comercial, a equiparação ao número de matrículas do ensino secundário e a motivação para esse aumento. Seu questionamento é se esse aumento “corresponde a um real desejo de realizar o curso profissional de nível médio, ou se estão apenas procurando tais cursos porque são mais fáceis do que os de colégio” (TEIXEIRA, 1976, p.90), o que acabaria por contribuir para a baixa qualidade da formação de profissionais como os professores.

A formação e o trabalho do professor não poderia ser algo “raso”, sem embase científico, pois o professor não poderia simplesmente fazer o que queria fazer e sim, “ensinar o que *deve* ensinar e por algum método *aprovado*” (TEIXEIRA, 1976, p.138), baseado em outros profissionais com experiência e com ideias de inspiração

renovadora. Assim seria possível, “edificar, pela educação, a nação brasileira” (TEIXEIRA, 1976, p.139).

Para Teixeira, a escola precisava de duas reformas indispensáveis: “a reorientação da escola para que a mesma se faça uma escola de trabalho e de preparo real e não apenas de atividades rituais para o diploma, e a redistribuição de recursos para a educação” (TEIXEIRA, 1976, p.108). E para que as duas reformas se tornem efetivas, a ação do Estado é necessária, mediante mecanismos eficazes de regulação e gestão. O educador ressalta que esse Estado precisa ser democrático para que possa contribuir positivamente para uma reorganização da educação nacional, pois a lei em educação, “tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive” (TEIXEIRA, 1976, p.128).

A escola, ao lado de outras instituições carregadas de significações humanas na sociedade como a igreja e a família, pode ser considerada a

Instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não substituirão as condições da vida social, ordenada e tranquila (TEIXEIRA, 1976, p.132-133).

O educador demarca que é a partir do século XIX em diante que “começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos” (TEIXEIRA, 1976, p.146), pois a escola é “sempre o contacto afinal mais íntimo da sociedade com o saber e a cultura que a nutrem” (TEIXEIRA, 1976, p.313). Em especial sobre a escola secundária, para Anísio, essa se tornava uma instituição necessária “para habilitar os homens a viver adequada e inteligentemente” (TEIXEIRA, 1976, p.145).

Compreende-se que há uma diferenciação entre os cursos de nível médio, há um olhar diferente em relação ao ensino secundário quando comparado ao ensino normal. Importante ressaltar que, para Anísio, há um certo desprestígio em relação ao curso normal e, em consequência, à profissão de professor:

Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Por isto não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhes vedam alguns caminhos de acesso social (TEIXEIRA, 1976, p.148).

Apesar de mostrar em seus escritos a diferença no entendimento sobre os cursos de nível médio, para o educador, a função do professor é importante para o desenvolvimento da sociedade

Progridiremos em educação, como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia – pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos (TEIXEIRA, 1976, p.284).

A educação contribui, dessa forma, para a manutenção de um modelo de política vigente ao passo que possibilita a divulgação e difusão de suas características, nas palavras de Teixeira, “toda sociedade produz a educação necessária à sua perpetuação” (TEIXEIRA, 1976, p.273). Um novo formato de educação responde a um novo momento na sociedade de um país, pois é através da educação que o sujeito se constitui e se reconhece como indivíduo no interior de uma população.

O nacionalismo é um ponto ressaltado por Anísio Teixeira na obra aqui problematizada. Assim escreve: “nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos” (TEIXEIRA, 1976, p.320). O educador cita a escola do início do século XX como “desnacionalizada e desnacionalizante”, uma escola incapaz de contribuir para a emancipação nacional e para a constituição do homem brasileiro, responsável pela construção da nação. A escola pública seria o caminho para a emancipação nacional, “pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil” (TEIXEIRA, 1976, p.322).

A principal ideia defendida por Anísio para a conquista da unidade nacional é a descentralização, pois de acordo com o seu entendimento, é uma condição de governo democrático e federativo. A centralização, ao contrário, criaria uma situação de submissão e indiferença, ao invés de participação e cooperação para o progresso nacional. A educação, nesse sentido, concorre para a manutenção de determinado tipo de unidade nacional que se quer preservar, indo além de um debate apenas educacional ao se entender que o debate é também político e produz junto à educação um movimento que gesta e molda os indivíduos.

Como escreve Alex Jardim, a educação se instala, portanto, como “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” (2006, p.105). Assim, o sujeito se torna efeito e alvo do exercício do poder viabilizado dentro das práticas educacionais escolares, local em que os mecanismos de sujeição do

indivíduo passam a estar cada vez mais presentes e os dispositivos educacionais tornam-se cada vez mais necessários para que se constituísse o homem brasileiro.

Na próxima seção serão abordados os estudos de Fernando de Azevedo a partir do livro “Novos caminhos e novos fins”, que teve sua primeira edição em 1932 e que apresenta as principais ideias e caminhos tomados por Azevedo nas primeiras décadas do século XX frente à educação brasileira.

#### 4.1.2.2 “Novos caminhos e novos fins” por Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo (1894-1974) foi professor, educador e sociólogo brasileiro. Uma das figuras mais destacadas de sua geração vinculada a educação, estudou letras clássicas, língua e literatura grega e latina. Renunciou a vida religiosa, estudou Direito na Faculdade de Direito de São Paulo e dedicou boa parte de sua trajetória ao magistério. Na década de 1910 foi professor substituto de Psicologia e Latim em Belo Horizonte e depois lecionou latim e literatura na Escola Normal de São Paulo.

Foi entre 1926 e 1930, que Azevedo esteve à frente da Direção Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, além de ajudar na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. Nesse período, empreendeu uma das maiores reformas educacionais na então Capital Federal e participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, publicado em 1932. Para Azevedo a escola deveria ser uma sociedade em miniatura, que preparasse “o sujeito para a inserção em seu meio, seja no mercado de trabalho, nas relações sociais e até mesmo no âmbito político” (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017, p.99) e o professor deveria orientar e praticar com os alunos as atividades escolares.

O livro “Novos Caminhos e Novos Fins”, teve sua primeira edição em 1932 e reúne as ideias e princípios sobre educação de Azevedo. O livro é minucioso em cada detalhe apresentado pelo educador quando trata das condições em que aconteceu a reforma na educação do Distrito Federal e o quanto dedicou-se para colocar em prática suas ideias.

O livro é dividido em três partes, além de introdução e apêndices, que tratam basicamente dos ideais da reforma, das mudanças e dos caminhos assumidos pela educação do Rio de Janeiro. Azevedo detalha questões como a formação dos

professores e o papel da mulher na educação, a saúde, os edifícios escolares e a importância da educação para a transformação nacional.

Na introdução, Azevedo ressalta a relevância da reforma educacional empreendida no Rio de Janeiro para todo o país:

Nenhuma outra reforma, de fato, produziu, no seio do magistério, tão intensa efervescência intelectual, nem conseguiu tão larga repercussão social num raio de ação e de influência que, rompendo os círculos profissionais, ultrapassou os limites da capital do país, para atingir a quase todos, se não a todos os Estados (AZEVEDO, 1958, p.15).

Os ideais da educação nova, em que pese a revolução de 1930 e a instabilidade promovida naquela ocasião, aliavam os fundamentos do regime político que havia no país e o desenvolvimento da indústria na sociedade. Para alcançar seus objetivos, o educador afirma que era necessária a união das instituições sociais, assim

A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos (AZEVEDO, 1958, p.18).

Com a aproximação das instituições importantes para o desenvolvimento do indivíduo (família e escola), a educação nova, de acordo com seus seguidores, seria capaz de promover a cooperação, a solidariedade e o desenvolvimento da consciência social de igualdade, além de desenvolver a consciência econômica do trabalho produtivo. A educação torna a personalidade da criança o centro do processo e propõe a vida social um instrumento de aperfeiçoamento do indivíduo.

É na colaboração entre família e escola, pais e professores, que a reforma ganharia força pois, “num regime de compreensão recíproca, interdependências e colaboração efetiva, a assumir, como legítimos depositários dos interesses e dos ideais da reforma” (AZEVEDO, 1958, p.25). Com a possibilidade de participação na administração das escolas, o professor ganha mais espaço e “foi o poder que sancionou as ideias da reforma” (AZEVEDO, 1958, p. 25).

Interessante ressaltar que Fernando de Azevedo aponta que os educadores do Distrito Federal não são responsáveis pela desorganização do ensino que lá estava, mas sim que a falta de unidade e organização tem relação com a administração política do Estado. Em suas palavras: “mas é de justiça reconhecer que raramente coube aos educadores a responsabilidade tremenda dessa falta de organização e de espírito de continuidade” (AZEVEDO, 1958, p.36). Para Azevedo, aqueles educadores

que possuíam o “espírito aberto” (AZEVEDO, 1958, p.37) foram responsáveis por empreender a reforma e de fato preocuparam-se com a educação nacional.

Para Azevedo, além da questão pedagógica ser reestruturada, a estrutura física das escolas é citada como um problema a ser resolvido também a partir das novas lentes da educação na época. As instalações representavam assim “um atentado clamoroso aos nossos foros de cultura e a todos os princípios rudimentares de higiene, conforto e educação” (AZEVEDO, 1958, p.43). As duas questões se relacionavam ao passo que o trabalho pedagógico também dependia das condições físicas das escolas. Na citação a seguir ainda é interessante observar a marca do magistério feminino como sendo o grupo presente nas escolas do Distrito Federal:

Sem pátios de jogos e de simples recreio, vibra no entanto, contrastando com o ambiente triste e acanhado, a alegria do trabalho cultivado pelo bom humor e pela intuição criadora do magistério feminino, empenhado, num esforço heróico, em suprir as deficiências dessas instalações insalubres, de que as professoras costumam ser as primeiras vítimas, com a variedade de expediente de sua engenhosa e incomparável dedicação (AZEVEDO, 1958, p.44).

A articulação das instituições escolares e a concordância entre as escolas, a realidade social e os princípios modernos da educação constituem as ideias principais para o desenvolvimento do plano de reforma educacional. Ainda, a reforma deveria proporcionar um caráter de harmonia e homogeneidade ao conjunto de todas as instituições escolares para que, em qualquer canto do país, todas as escolas tivessem a organização semelhante apropriada a sua finalidade, pois a educação não seria apenas o problema de um reformador, mas sim um problema brasileiro.

A partir dos princípios fundamentais de: comunidade, conceito que dispõe para que a “colaboração seja interpretada e realizada como meio de maior rendimento do trabalho” (AZEVEDO, 1958, p.74); escola única, que é definida como “a escola constituída por todos os elementos da sociedade, é a base da educação, numa democracia social” (AZEVEDO, 1958, p.72); e escola do trabalho, descrita como “a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando” (AZEVEDO, 1958, p.73). A escola nova propõe a compreensão da sociedade, o contato com a natureza e a observação do trabalho humano para a aquisição de hábitos que remetem ao trabalho produtivo e o desenvolvimento da sociedade da época, seja nas cidades que estavam crescendo ou na área rural. A constituição do indivíduo, a partir de sua realidade e de sua

comunidade, “uma fonte de forças vivas e a única educação popular capaz de nos dar a posse completa de nós mesmos” (AZEVEDO, 1958, p.48).

A formação dos professores para serem capazes de promover a reforma da educação também precisa estar alinhada às mudanças que vem ocorrendo. Segundo Azevedo, “o problema da educação é, adjetivamente, um problema de organização, e substantivamente, um problema de formação do professorado” (1958, p.49). À Escola Normal do Distrito Federal, remodelada e com novas instalações, caberia ser “um viveiro de verdadeiros professores para o ensino primário e desempenhar o papel que lhe cabe, de sentinela sempre alerta da ciência da educação em progresso constante” (AZEVEDO, 1958, p.49).

Ao professor cabe a tarefa de despertar nos alunos a consciência de comunidade, o que possibilitará a mudança dos objetivos escolares almejados pela reforma e baseado nos princípios da Escola Nova. Ainda, o professor deverá estar aliado à família e a outras instituições que acompanhem o trabalho escolar e auxiliem na renovação de costumes.

A função feminina, além de professora, está vinculada à sua formação para tornar-se mãe e constituir uma família desde a escola primária, em especial quando se trata de ensino sobre higiene e puericultura. Às Escolas domésticas, voltadas ao público feminino,

Instituições criadas em proveito da vida de família, que incumbe especialmente atrair a mulher para as ocupações domésticas e contribuir assim para a luta contra a mortalidade infantil, pela melhor preparação da mulher para a missão que deve desempenhar nos cuidados e na assistência higiênica das crianças (AZEVEDO, 1958, p.52).

Sem deixar de lado, a formação de um povo para a nação, a educação buscará promover o trabalho produtivo aliado ao trabalho educativo e que atenda aos interesses de unificação nacional. Assim, a educação é reformada a partir de estratégias de governamentalidade para o desenvolvimento da nação. Nas palavras de Azevedo, a reforma se inspirou no “propósito de dar à escola uma consciência profunda de sua tarefa social e nacional” (1958, p.69).

O educador propõe como ponto de partida, na Escola Nova, a ideia de observação, pois “aprender a ver, a observar, é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial a atividades inteligentemente orientadas” (AZEVEDO, 1958, p.75). Também observa que o plano de estudos das escolas não seja nem tão limitado, nem tão amplo. A escola nova tem por fim “uma educação integral orientada para um fim

determinado em harmonia com os novos ideais” (AZEVEDO, 1958, p.77). Essa finalidade é perpassada pelo desenvolvimento de hábitos de higiene ao “despertar e desenvolver-lhe o sentido da saúde e enrijar a sua resistência, para que ele encontre, na sua própria vitalidade e na higiene do trabalho a alegria de viver” (AZEVEDO, 1958, p.77).

O aluno também precisaria desenvolver o civismo e a moral, além dos hábitos de higiene, para que cumprisse seu dever perante a sociedade em que vive. Nesse sentido, a escola constitui-se como o espaço propício para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nacional que se buscava nas primeiras décadas do século XX.

Na reforma propõe-se a criação de círculos de pais e professores presentes nas escolas até os dias atuais. Para Fernando de Azevedo, a associação de pais e professores em círculos constituem um “corpo de cooperadores estranhos ao magistério e capazes de auxiliar a escola nos seus elevados fins” (AZEVEDO, 1958, p.88). Nas famílias, através desse círculo de pais e professores, se desenvolveria a consciência de amparo da família à comunidade escolar de que seu filho faz parte. Assim,

A escola nova, com ser tudo isto, no seu aspecto pedagógico, é também uma comunidade de vida e de trabalho, incorporada ao meio a que serve e com que se articula, em correlação com a vida ao ar livre e com a sociedade, que transformam as lições escolares em experiências diretas e pessoais do aluno (AZEVEDO, 1958, p.92).

Como já abordado nessa pesquisa, é constante a preocupação de Fernando de Azevedo com a formação de professores. O educador dedica um capítulo todo para essa temática e traz alguns pontos interessantes a serem analisados. Para Azevedo, a formação de professores está em “primeiro plano” perante a outras questões do sistema de educação pública, apenas o professor preparado é capaz de desenvolver uma ação eficaz a partir daquilo que estudou. A própria organização das Escolas Normais recebe atenção pois é o local em que se constituem os professores, e na escola nova o professor está no centro do desenvolvimento pedagógico, é chamado a assumir um papel importante naquele momento, especialmente na formação para atuação nas escolas primárias.

A organização interna das escolas normais nos moldes de uma comunidade, com alma e vida coletivas, deve, por isto, obedecer ao princípio de solidariedade social entre professores e alunos, entre pais e professores, e do trabalho em cooperação, que constitui a base do sistema e deve receber, para lhe acentuar a finalidade social, o influxo de todas as instituições periescolares, que gravitam em torno da escola primária, capazes de apertar

as suas relações já com a escola primária, já com o meio social (AZEVEDO, 1958, p.95).

Às Escolas Normais, cabe a formação de toda a base do professorado, pautados na reforma, tiveram o seu período ampliado para cinco anos e adquiriram caráter de curso profissional, nos quais foram incluídos conhecimentos como psicologia, sociologia, higiene e puericultura. O Ensino Normal se tornou responsável para “pôr a marcha do ensino de conformidade com a marcha e evolução dos interesses” (AZEVEDO, 1958, p.97). Dessa forma, essa modalidade de formação, constitui um centro de estudos, ensaios e pesquisas pedagógicas, nas quais o professor em formação deveria receber conhecimento e a prática dos métodos científicos, baseados em análises, investigações e experiências. Para isso, foram construídas escolas anexas às Escolas Normais para serem campos de experiência e aprendizagem para as pesquisas e experiências pedagógicas.

Azevedo ressalta a importância da formação continuada do professor, segundo ele, o verdadeiro professor “cultiva-se, porém, sem cessar, enriquece-se para se dar, esforçando-se por fazer do ensino, para se preservar da rotina, uma experiência de todos os dias” (AZEVEDO, 1958, p.101).

Especificamente sobre a participação da mulher como professora, o educador aponta que “sempre foi, por isto, pela educação da mulher que se começou a dos homens” (AZEVEDO, 1958, p.104). A partir do entendimento de que a mulher possui “natureza” para a maternidade, quase todo o magistério primário era constituído por figuras femininas. Apesar da ideia principal da função da mulher como professora considerar a escola como uma extensão do lar, o educador cita a necessidade da mulher contribuir para a manutenção da família em uma sociedade industrial crescente e pelas condições econômicas das famílias que tinham essa necessidade.

A educação da criança, que antes acontecia na casa, foi deslocada para a escola, e a mãe também teve sua função deslocada, passou a ser a professora. Aquela que zela, cuida e ensina o seu filho ou os seus alunos, ao ingressar no magistério primário viu unirem-se “para o mesmo ideal educativo, essas forças que raramente se associam no mesmo indivíduo: a energia, que domina, e a suavidade que cativa, o ímpeto empreendedor e a solicitude vigilante” (AZEVEDO, 1958, p.105).

Michel Foucault aponta que a família passou a ser instrumento privilegiado para o governo das populações a partir do século XVIII. A família passou a constituir uma instituição no interior da população, e

O governo por meio das famílias implicou a expansão do modelo familiar burguês nas camadas inferiores da população, processo de “familiarização” que logo delineou a figura materna moderna e contribuiu com a consolidação de uma nova concepção de infância (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.135).

Atrelada ao movimento de reforma, está a arquitetura das edificações escolares, que precisava acompanhar toda a renovação educacional da época e marcar a fisionomia do edifício por sua função: a educação. O objetivo das novas construções e organização dos prédios escolares é transformar o ambiente escolar em “um ambiente capaz de enraizar a criança ao seu país” (AZEVEDO, 1958, p.136) pois, de acordo com Azevedo, é pela arquitetura escolar que “começamos a tomar a consciência de nós mesmos, da formação e evolução da nacionalidade, cujas origens se evocam num ambiente carregado de lembranças históricas” (1958, p.136).

Além de contribuir para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, a arquitetura escolar também contribui para o desenvolvimento da arte e da poesia. No entendimento do reformador, os modelos de arquitetura quando divulgados nas escolas, contribuem para a educação estética do povo. Assim, a partir da escola nova, o ambiente escolar precisa ser também um “ambiente de arte, atraente e educativo, desde a sua arquitetura até às suas instalações” (AZEVEDO, 1958, p.138).

O ambiente em que as crianças estarão presentes a partir das mudanças e proposições da escola nova, também será um “ambiente de felicidade” (AZEVEDO, 1958, p.140), onde o “governo compreendeu que é preciso fazê-las felizes para poder educa-las” (AZEVEDO, 1958, p.140). O espaço escolar, nesse entendimento, torna-se, por excelência, um local que colabora para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade e do homem brasileiro.

Para Foucault, o espaço disciplinar é organizado para que se vigie e controle-se o indivíduo, nas escolas brasileiras, a partir da reorganização e remodelação dos prédios escolares, também poderá ser possível vigiar e tornar útil cada indivíduo que compõe aquele espaço. O filósofo escreve,

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1999b, p. 169).

Nas palavras do educador Fernando de Azevedo, “as formas da educação mudaram e tinham de mudar com as formas de vida” (AZEVEDO, 1958, p.143). A

partir da reforma educacional, as estruturas tradicionais deveriam ser deixadas de lado, e à escola caberia acompanhar a modernização da sociedade e de suas necessidades, bem como colaborar para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nacional.

Outro ponto, ainda a ser pensado, a partir da obra de Fernando de Azevedo é a questão da relevância que a saúde assume aliada à educação. Com o entendimento de que a escola precisa estar articulada a todas as instituições sociais que estão a sua volta, a saúde também ganha espaço no ambiente escolar ao aliar a vida intelectual à vida física. O ambiente precisa ser favorável “à vida higiênica, que deve dominar e penetrar todos os atos da sociedade escolar, envolvendo-a, como uma atmosfera, da qual não seja possível sair e em que a saúde esteja em toda parte e seja como o ar que se respira” (AZEVEDO 1958, p.174).

As questões de saúde e higiene também deveriam estar presentes na construção das escolas e não apenas na parte pedagógica. Desde o cuidado com a ventilação, luz e calor até os espaços livres para exercícios, a nova arquitetura escolar se preocupa. O incentivo aos exercícios físicos e o acompanhamento de especialistas da saúde tornou-se uma prerrogativa para o desenvolvimento do indivíduo saudável, cidadão responsável pelo futuro da nação.

A gestão da população é feita em profundidade, no detalhe, de acordo com o filósofo Michel Foucault. O investimento sobre o corpo do aluno e sobre os locais que frequenta está circunscrito em práticas pedagógicas que tem como objetivo a higienização do corpo do aluno e também do corpo-espécie da população. A vigilância sobre o seu corpo e sobre o corpo do outro constituem táticas de governo a partir da educação. Soares aponta que “as pedagogias que se elaboram para educar o corpo incorporam, em seus lentos processos de constituição, as transformações da sensibilidade de cada época” (2013, p.75), ao mesmo tempo que “as formas sempre atualizadas das *pedagogias higiênicas* e sua tarefa de intervir nos corpos revelam-se como *táticas de governo de si* e de *gestão das populações*” (SOARES, 2013, p.83).

Ao incluir nas escolas brasileiras as aulas de educação física, o acompanhamento médico e também a preocupação com a organização do espaço escolar como um espaço higiênico, tem-se a aliança entre a saúde e a educação, ambas áreas que constituem um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o indivíduo e sobre a população. Ainda, a preocupação com a saúde dos alunos torna-se uma estratégia para desenvolver as características ideais para o homem brasileiro.

Na próxima seção, sigo com a problematização de obras de educadores brasileiros participantes do movimento escola novista e que contribuíram com escritos sobre a educação na primeira metade do século XX. Nesse momento a obra trazida para a discussão nessa pesquisa é “Eunice ou A educação da mulher” de Afrânio Peixoto, educador e médico brasileiro que publicou o livro em 1947.

#### 4.1.2.3 Afrânio Peixoto e a educação da mulher

Afrânio Peixoto (1876-1947), baiano, foi médico, professor, historiador e romancista brasileiro. Como médico e professor, trabalhou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro onde ministrou aulas de Medicina Legal no ano de 1907. Já em 1915, tornou-se diretor da Escola Normal no Rio de Janeiro e Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no ano seguinte. Já nos anos 1930 foi professor de História da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Apesar da formação em Medicina, Peixoto atuou boa parte de sua vida junto ao magistério, em especial ao Ensino Normal, assim lançava um olhar médico sobre a educação. Participou do movimento escolanovista no Brasil nos anos 1930 e publicou diversas obras sobre educação nesse mesmo período. Assim como outros educadores do período, Peixoto se preocupava com o desenvolvimento da nação e entendia que a educação seria capaz de mobilizar a população para tal fim. A constituição de uma raça forte, higienizada e disciplinada era condição *sine qua non* para o desenvolvimento da nação.

As obras escritas por Afrânio tratavam sobre romances literários, educação e compêndios médicos. Entre suas principais obras estão *Rosa Mística* (1900), *A Esfinge* (1911), *Bugrinha* (1922) e *História da Literatura Brasileira* (1931). Nessa pesquisa, será problematizada a obra *Eunice ou A educação da mulher*, publicada em 1944, que aborda a temática da educação feminina a partir dos estudos de Peixoto e contribui para a análise proposta nessa pesquisa.

Na obra *Eunice ou A educação da mulher*, Afrânio Peixoto aborda a educação feminina a partir de seu olhar de médico que se preocupava com a formação de um povo para a nação. A educação da mulher, para o educador, estava entrelaçada com a função feminina de mãe e educadora das futuras gerações, assim uma mulher educada poderia contribuir para a constituição do cidadão nacional, da criança que se tornaria o adulto responsável pelo desenvolvimento da nação.

O livro divide-se em duas partes, “o que foi” e “o que deve ser”, abordando respectivamente a educação ao longo dos séculos na sociedade ocidental, e o entendimento de como deve ser a educação da mulher, principalmente em relação ao sexo, à psicologia, à intelectualidade e à condição física feminina. Já no Prefácio, o autor escreve: “este não é um livro didático, sobre a educação da mulher: é antes, sobre o assunto, ensaio, às vezes polêmico, de propaganda e justificativa dessa educação” (PEIXOTO, 1947, 01). Eunice trata da mulher que “vence” a partir da educação que recebe, pois o “dom da educação” “lhe dará vitórias fáceis, pois aceitas pelo mundo, conquista do esforço, ajudando a natureza” (PEIXOTO, 1947, --).

Abrantes (2010, p. 146), escreve que os temas abordados por Afrânio Peixoto tinham uma forte “ressonância política, pois incidiam sobre reformas urbanas, políticas de controle e sobre a repressão dos sujeitos considerados ‘doentes sociais’, bem como na organização das famílias, no disciplinamento das massas e das mulheres”. O médico e educador participava dos debates higienistas pautados por suas falas médico e pedagógicas, espaço que direcionava às mulheres, consideradas a base da família moderna.

Sobre a primeira parte do livro, destaco a parte que trata sobre Rousseau, educador que já está presente nessa pesquisa. Afrânio Peixoto refere-se às ideias de Rousseau como “ideias boas, exatas, às vezes, embora velhas” (PEIXOTO, 1947, p.106). Escreve Peixoto,

Mas como na pedagogia feminina de Rousseau “a mulher é feita para ceder ao homem e para lhe suportar mesmo a injustiça”, para o bôbo Emílio – criança rica, sem herança, temperamento ou caráter, com um preceptor toda a vida subordinado ao aluno “duas suposições igualmente contrárias à verdade da natureza e da sociedade... disse Brunetiére) – para o bôbo Emílio, repito, a bôba Sofia, faladeira, imperiosa, glutona... (PEIXOTO, 1947, p.110).

Nas páginas descreve diversas situações da obra, apontando características sobre Emílio e Sofia e encerra a seção escrevendo: “*Emílio* é a falência da educação, atendendo ao resultado...*Sofia* é lastimável: fez o seu tempo, o tempo de Rousseau, ou muito antes de Rousseau...” (PEIXOTO, 1947, p.111).

Afrânio também aponta algumas características da educação ao período posterior a Rousseau, como quando cita o Marquês de Condorcet (1743-1794) para dizer que “a instrução será a premissa da ordem e da felicidade do Estado...” (PEIXOTO, 1947, p.113), bem como

A instrução feminina, igual à do homem, impõe-se: para que eduquem os filhos, de quem são as naturais instituidoras; para que sejam dignas companheiras de seus maridos, se possam interessar pelos seus trabalhos e

participar de suas preocupações; para que por essa instrução, entretendam os maridos no lar, e, nele, o culto da instrução e da ciência, que o uso da vida tende a extinguir; finalmente, porque é justo, e devido, pois que os dois sexos tem igual direito à instrução (PEIXOTO, 1947, p.115).

Sobre o século XIX, o educador aponta a reivindicação da igualdade entre os sexos, em especial a co-educação, que segundo Peixoto “é uma das questões mais interessantes, e fundamentais da pedagogia” (1947, p.131). Ainda, “condição *sine qua non* da identidade educacional, da igualdade sexual de aprender, é a educação conjunta dos sexos, é a co-educação” (1947, p.137). Porém, em relação ao ensino secundário, Peixoto cita que “os nossos liceus e ginásios e colégios secundários são deploráveis: as mulheres que os frequentam nada lucram neles, como aliás os homens” (PEIXOTO, 1947, p.144), assim o espaço propício, de fato, para a educação secundária feminina, são as escolas normais.

A mulher educada também se tornará a professora, pois para o educador, “o homem professor primário é uma aberração, como o é o capão de pintos...Excetuo o caso raro de uma vocação, um Pestalozzi ou Froebel, o que é exceção, portanto anomalia” (PEIXOTO, 1947, p.139). Poucos são os homens que se matriculam nas Escolas Normais, a vocação para a educação da infância é feminina, a escola é uma continuação da casa, da tarefa de ser mãe, aponta Afrânio Peixoto.

Em relação ao Brasil no século XIX, Afrânio cita Agassiz, que realizou uma expedição pelo país no período e “notava a parcimônia da educação feminina no Brasil, no Rio de Janeiro” (PEIXOTO, 1947, p.150). As meninas precisavam aprender a cozinhar, costurar, bordar e cuidar da casa, os demais conhecimentos ficavam praticamente ausentes na educação feminina da época. Raras eram as escolas que recebiam alunas, as famílias mais abastadas contratavam professoras (as poucas que haviam) para ensinar suas filhas em casa. Para Peixoto, essas professoras “ensinam como aprendem, sem aproveitarem a experiência educacional de séculos. Educação é ainda a das maneiras e, às vezes, a devoção” (PEIXOTO, 1947, p.158).

As primeiras Escolas Normais foram criadas no Brasil no século XIX: Niterói em 1835, Bahia em 1843, e Rio de Janeiro em 1880, oportunizaram às meninas a possibilidade de acesso à educação. No Instituto de Educação do Rio de Janeiro, acontecia seleção de saúde e inteligência devido ao número de candidatas. Aquelas que não conseguiam o acesso à escola normal, poderiam estudar nas escolas secundárias, conforme já citado por Peixoto, não possuíam as mesmas condições e “qualidade” de ensino que as escolas normais. “Ao menos, já há a mulher educada”

(PEIXOTO, 1947, p.159) cita o educador, que entende que a educação para as mulheres ainda estava lenta e precisava ser melhorada e acessada por mais pessoas para poder aproximar-se da educação masculina.

A segunda parte do livro, leva o título “O que deve ser” e trata basicamente sobre o sexo, o psicológico, o trabalho, a intelectualidade e a sabedoria popular em torno das mulheres, considerada pelo educador como o pilar da família. De início já sobre as questões sexuais, Peixoto cita a relevância da mestiçagem para o desenvolvimento do povo, escreve o educador: “O sangue novo, as misturas étnicas, dão a eternidade ao povo. A mestiçagem soma ‘experiências’, mais vivedouras, que uma só e a mesma experiência” (PEIXOTO, 1947, p.168).

Afrânio explica que não há sexo puro, mas que há “sexualidade dominante e sub-existente, mais ou menos” (PEIXOTO, 1947, p.171), a masculinidade representa de 51 a 99% no homem e a feminilidade poderia variar de 49 a 1% no homem. Do mesmo modo, em relação a mulher, terão de 99 a 51% de feminilidade e poderão ter de 1 a 49% de masculinidade. Para o educador, quando não há a predominância de uma característica, denomina “missexualismo: a perversão funcional ou a tara anatômica” (1947, p.171).

Sobre a beleza atribuída ao homem e a mulher, o educador escreve:

Naturalmente os homens são mais belos. Porque tamanho, corpulência, barba, agilidade, força... atributos e vantagens do homem, comparáveis são às juba, garras, presas, plumas, canto, etc., dos outros machos... Artificialmente, porém, atribuímos à nossa companheira o primado da beleza... a custo de artificios, penteados, vestidos, joias, *rouge*, perfumes, pó-de-arroz, *manicure*, saltos altos, chapéus, plumas, peliças... (PEIXOTO, 1947, p.175).

Importante notar a relevância que as características masculinas assumem como belas, a mulher precisava “arrumar-se” para ficar bonita, o homem possui as melhores características por natureza devido ao seu tamanho e à sua força. Inclusive, a mulher precisava estar bonita para ser escolhida pelos homens para casar-se, os homens não procuram mulheres que não fossem ou que não estivessem bonitas.

Outras características diferentes apontadas entre o homem e a mulher, é a gestação de gêmeos, na qual “dois terços das prenhez duplas dão gêmeos do sexo masculino” (PEIXOTO, 1947, p.177) o que representa uma deficiência da fecundação. Também, em relação ao suicídio e aos crimes, o educador cita que “os suicídios são três ou quatro vezes mais frequentes no homem do que na mulher” (1947, p.180) pois

a mulher resiste melhor ao sofrimento. Quanto aos crimes, “1 criminosa para 4 ou 5 homens criminosos” (1947, p.180).

Em relação à diversidade anatômica dos sexos, interessante ressaltar que Afrânio explicita as diferenças entre homens e mulheres pobres e ricos, entre aqueles que trabalham ou praticam esportes e aqueles que não necessitam fazer exercícios físicos:

Disse que a mulher tem os seus ossos mais delicados, frágeis, lisos sem rugosidades, e as formas arredondadas, sem saliências... Não as operárias, ou mulheres de esporte, porque é o exercício muscular que desenvolve os ossos e dá a rugosidade às inserções de músculos exercidos: um homem ocioso, desses tantos que nunca fizeram nada, terá ossos de mulher e talvez a mesma forma delicada. Não se comparam um operário a um burocrata, uma campônia a uma manequim (PEIXOTO, 1947, p.187-188).

Afrânio compara ainda o tamanho do cérebro masculino e feminino e a inteligência de ambos. Para o educador, o tamanho e o peso do crânio interferem na capacidade de inteligência, assim, a mulher seria menos inteligente que o homem devido ao tamanho e peso do encéfalo, “a mulher menos inteligente, ou inferior ao homem, pela inteligência, como o provaria a menor importância do seu cérebro...” (PEIXOTO, 1947, p. 192). A mulher por ser menor e menos pesada que o homem, teria claramente o encéfalo menor, pois a diferença do tamanho corporal influencia claramente sobre o tamanho do crânio e do sistema nervoso, assim, a diferença poderia ser apontada entre os indivíduos, machos e fêmeas.

Sobre as características psicológicas da mulher, Peixoto descreve diversas características, como por exemplo em relação a fala. Para o educador, as meninas falam mais cedo que os meninos e conservam esse dom a vida toda, pois “dois terços dos gogos são masculinos; dos distúrbios da palavra 70% interessam aos homens, 30% apenas às mulheres” (PEIXOTO, 1947, p.201). Contudo, em relação à aplicação social da fala, o dado inverso, há mais oradores do que oradoras, “a mulher fala para se exteriorizar, se descomprimir, mesmo sem solenidade” (1947, p. 201). Tais dados levam a outro dado apontado na obra, “a debilidade mental é muito mais rara nas meninas de que nos meninos” (1947, p.205).

Enquanto a mulher percebe melhor as cores e os sabores, os homens percebem melhor as formas e as dores. O homem prefere a construção e os jogos brutais, a mulher caracteriza-se por ser conservadora e ordeira (PEIXOTO, 1947). Nesse sentido,

Eles inventivos, elas conservadoras: deve ser isto devido a que, psicologicamente, a associação das ideias no homem se faz por semelhança, que lhe dá aptidão para a engenhosidade, que vem da comparação; na mulher a associação se faz por contiguidade, que permite a identificação, donde a minúcia e a prolixidade (PEIXOTO, 1947, p.210-211).

Afrânio traz ainda no livro, uma tabela comparativa dos caracteres sexuais entre homens e mulheres, de acordo com as precisões da psicologia experimental:

**Imagem 01 e 02 – Caracteres Sexuais dos homens e das mulheres descritos no livro Eunice – Ou A Educação da Mulher**

A EDUCAÇÃO DA MULHER <span style="float: right;">213</span>	
CARACTERES SEXUAIS	
HOMENS	MULHERES
	I
Órgãos sexuais masculinos.	Órgãos sexuais femininos.
	II
Mamas rudimentares.	Mamas desenvolvidas.
	III
Mais altos, pesados, fortes.	Mais baixas, leves, fracas.
	IV
Sistemas apreensor e locomotor fortes.	Sistemas apreensor e locomotor fracos.
	V
Predomínio do tórax sobre a bacia.	Predomínio da bacia sobre o tórax.
	VI
Forma angulosa pelas saliências ósseas e musculares.	Forma arredondada cobrindo saliências ósseas e musculares.
	VII
Gordura subcutânea escassa e espalhada; na velhice acumulada no ventre.	Gordura subcutânea mais abundante no colo, dorso, ancas, nádegas; na velhice por toda a parte.
	VIII
Pelos na face e no corpo, axilas e região cruro-inguinal; na cabeça, cabelos curtos e caducos.	Pelos apenas nas axilar e região cruro-inguinal; na cabeça, cabelos longos e duradouros.
	IX
Desenvolvimento da laringe; voz grave e baixa.	Laringe limitada no desenvolvimento; voz aguda e alta.

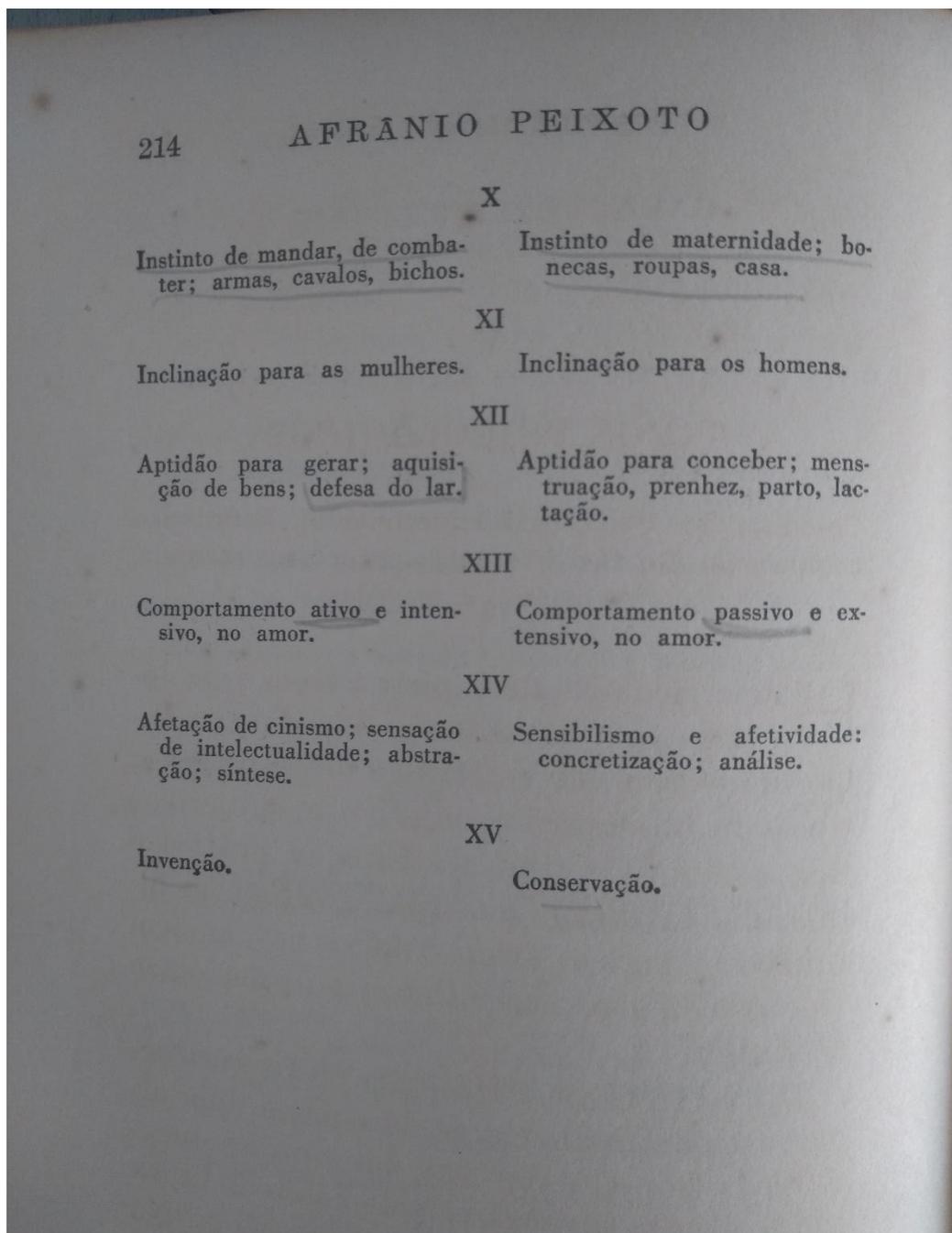


Imagem 01 e 02: PEIXOTO, 1947, p. 213-214.

Afrânio Peixoto traz algumas características em comum e divergentes a respeito da co-educação. Os meninos teriam maior facilidade em Matemática e Física, as meninas em Ciências Naturais, na Literatura e História, cada um teria suas preferências: “o rapaz compreende facilmente os movimentos econômicos e sociais; a rapariga retém os detalhes pitorescos, com vantagem de sua memória de fixação e acumulação” (PEIXOTO, 1947, p.216). A mulher assim, aproxima-se mais do

sentimental e estético e o homem da razão e da lógica. Os homens seriam ainda mais ambiciosos e mais decisivos, porém seriam

De menos bom gênio; menos facilmente preocupados; menos reconciliáveis depois da cólera; menos persistentes para conseguirem um bom resultado imediato; julgariam menos bem a natureza humana; seriam menos práticos; menos bem dotados para a música, as lágrimas estranhas, a observação; menos caseiros, menos dominadores, menos benignos, menos cuidadosos da indisciplina das crianças, de menos atividades nas obras filantrópicas, menos demonstrativos, menos honestos quanto ao dinheiro, menos amadores das relações com os superiores sociais, menos tímidos, polidos, atenciosos, limpos, corajosos nas doenças (PEIXOTO, 1947, p.224).

A mulher sente pelo afeto, o homem sente pelo intelecto. Para o educador, homens e mulheres não opõem-se, mas completam-se com suas características diferentes, em especial à mulher cabe a superioridade moral que garante o conforto e consolo da família, do lar, dos filhos e do marido.

No capítulo “A mulher e o trabalho”, Peixoto afirma que “foi o século XIX que viu passar a dogma social a igualdade da mulher ao homem, diante do trabalho” (PEIXOTO, 1947, p.233). A necessidade de aumentar a renda das famílias fez com que as mulheres e crianças comessem a trabalhar nas fábricas. Em algumas fábricas predominava a mão-de-obra feminina, como naquelas que se produziam tecidos, costura e seda artificial. As mulheres que não trabalhavam nas fábricas, não podem ser consideradas inativas, pois são elas que criam os filhos, cuidam da casa e ajudam o marido. Outras, ainda, trabalhavam nas fábricas e cuidavam das casas, o que possibilita que essas mulheres sejam “mal cotadas na indústria, porque pouco podem dar:  $\frac{3}{4}$  não ocupam empregos qualificados; em média tem 10 anos de vida profissional. Ruína na indústria e ruína, maior ainda, no lar” (PEIXOTO, 1947, p. 235-236).

A mulher é preferida também para trabalhos de “embalagem de mercadorias, fábricas de cigarros, de medicamentos, etc., a preferência é marcada pelo operário feminino, que tem, pela sua docilidade, grandes vantagens” (PEIXOTO, 1947, p.239). Porém, em relação ao salário, as mulheres recebem menos que os homens em muitos países, no Brasil, apenas na Constituição de 1934 foi conferida a igualdade dos sexos diante do trabalho.

A igualdade de trabalho e salários, afirma Peixoto, será alcançada pela educação profissional dedicada às mulheres. A maioria das escolas femininas preocupava-se com o ensinamento de “prendas ridículas, bordados, flores, artes decorativas, sem considerar na vida que iriam viver essas criaturas” (PEIXOTO, 1947,

p. 244). A mulher, para o educador, necessitava de uma educação que a preparasse para o trabalho e não apenas para ser dona de casa e mãe de família.

Afrânio Peixoto aborda a relevância da Educação Física para as mulheres, no capítulo VII. Baseado em Spencer afirma que a degeneração física impede os êxitos da vida e não favorece o desenvolvimento de seus talentos. Com a prática de atividades físicas,

As funções nervosas são as mais favorecidas pela atividade muscular: a excitabilidade é mais pronta, o sentido muscular mais perfeito, a coordenação motora e a apropriação ao movimento, a rapidez e a delicadeza do trabalho mais desenvolvidos, de onde a aquisição de qualidades que são resultantes complexas de exercícios e hábitos, de iniciativa, de disciplina, de contenção e de resolução adequada, que colaboram no desenvolvimento intelectual e na têmpera da vontade e do caráter (PEIXOTO, 1947, p. 254).

De acordo com Abrantes (2010, p.148), Afrânio “considerava a maternidade como o serviço patriótico obrigatório das mulheres, assim como o serviço militar era o serviço dos homens”. O educador ainda afirma que “a educação física da mulher lhe é tanto, se não mais, necessária do que ao homem” (PEIXOTO, 1947, p.256), pois são menos desenvolvidas que o homem e, a educação física, nesse caso, cumpriria a função de equiparar a mulher ao homem. Uma mulher desenvolvida fisicamente, seria capaz de ser uma mãe mais preparada e com filhos mais saudáveis, importante para o desenvolvimento da nação.

Para o filósofo Michel Foucault,

Nessa preocupação com o corpo sexual havia mais do que a simples transposição burguesa dos temas da nobreza com fins de autoafirmação. Tratava-se também de outro projeto: o de uma expansão infinita da força, do vigor, da saúde, da vida (FOUCAULT, 2014, p.136).

Assim como a educação física tem sua importância defendida por Peixoto, a educação sexual recebe atenção e também é considerada “essencial à saúde e à felicidade, do corpo e da alma, da *criatura humana*” (PEIXOTO, 1947, p.265). A sexualidade assume posição privilegiada entre organismo e população, entre o corpo e os fenômenos globais. Segundo Foucault (2014), dessa forma, as discussões em torno do sexo da mulher, passam a estar cada vez mais presentes na educação que é dada a essa mulher para que cumpra sua “função natural” na sociedade que vive.

O sexo resguardado na infância e adolescência, caso fosse falado às mulheres desde cedo, sobre todas as mudanças que seu corpo passaria na vida, por exemplo, “aos 13 anos não teriam o choque psíquico e físico, da menstruação, por que não esperam e que é, muitas vezes, alarmante” (PEIXOTO, 1947, p.267). A falta de

educação sexual à mulher poderia colocar em perigo sua vida e a vida de seu filho. A mãe precisa seguir sua natureza para gerar bons filhos e educá-los para a vida, a educação sexual inicialmente caberia às mães e depois às professoras.

Em relação à educação intelectual da mulher, Peixoto entende que “a mulher completa deveria ser aquela que vence pela educação, diferente das que observava em sua época, consideradas meras frações de mulher” (ABRANTES, 2010, p.148). Assim, questiona a “preferência” das mulheres por homens intelectuais: “na vida profissional as mulheres também não recorrem a médicas, nem a advogadas: todas elas preferem os homens. Não é injusto? Isto dá razão, por sua vez, aos homens” (PEIXOTO, 1947, p.276-277). Ou ainda, no caso do direito eleitoral concedido às mulheres, que não elegem mulheres e que mesmo podendo votar, votam em homens. O autor ainda cita: “Nos Estados Unidos, dois terços das diplomadas pelas universidades não acham marido” (1947, p.277), assim, seria necessário que as mulheres fossem vistas e educadas como mulheres, como a natureza as fez, e não como homens, pois são naturalmente diferentes. Em alguns momentos, as ideias de Peixoto “expressavam o temor que havia com a independência intelectual da mulher, zombando daquelas que tinham curso superior e profissões liberais, duvidando de sua capacidade profissional” (ABRANTES, 2010, p.150).

“Só uma educação intelectual capaz dará, pela ocupação constante do espírito, a faculdade de estar só, sem se aborrecer e até com a felicidade...” (PEIXOTO, 1947, p.284). A educação intelectual estaria associada ao tédio e a inatividade, o que lhe confere também um status moral para a mulher perante a sociedade. “O ideal almejado era a esposa que se realizava com o sucesso do marido e mantinha no lar uma atmosfera necessária para a tranquilidade deste” (ABRANTES, 2010, p.150). A mulher pobre precisa ser educada para ganhar a vida, a mulher rica precisa ser educada intelectualmente para evitar o tédio e garantir a sua felicidade e a da sua família.

Enfim, Afrânio cita que a partir de todos os dados e estudos apresentados em seu livro “Eunice ou A educação da mulher”, as principais diferenças entre homens e mulheres não revela a necessidade de uma educação diversa entre estes, pois todo indivíduo tem diferenças de aptidões e características físicas. “A direção dada à educação levaria a orientação profissional” (PEIXOTO, 1947, p.293), ou seja, de acordo com uma educação direcionada à mulher, essa se desenvolveria para um melhor rendimento daquelas características que fazem parte de sua natureza e

vocação. “Só a orientação que a educação há de dar à profissão, ordenará o mundo” (PEIXOTO, 1947, p.295), ainda, “há mulheres e mulheres, como há homens e homens, e só a educação os orientará um dia, devidamente, para a perfeição social” (PEIXOTO, 1947, p.297). Para o educador:

Parece que a mulher cumpre *menos* que o homem, as promessas de uma infância ou uma adolescência, milagrosamente inteligente... Vem a puberdade, vem a vida e o rapaz continua o que foi: a mulher se eclipsou... Desapareceu no lar, na vida, desviada para a maternidade, cuidando da casa, zelando o marido, senão exercendo uma profissão... Não será engano e injustiça pensar que essa inteligência promissora, *realizando* a vida, não é, por isso, *menos* importante que a outra que não teve esse sacrifício, ou esse sacerdócio, e pode brilhar na sua evidente manifestação? (PEIXOTO, 1947, p.297).

A educação da mulher, de acordo com Peixoto, é importante para o desenvolvimento da sociedade e para a constituição da nação, e seu pensamento “estava em sintonia com as concepções consideradas mais progressistas em relação à emancipação feminina” (ABRANTES, 2010, p.155). Para o educador, “a educação é a perfeição do ser humano para a vida” (PEIXOTO, 1947, p.312), e a mulher educada, nesse contexto poderia mostrar suas qualidades para o “máximo rendimento possível à vantagem da sociedade” (1947, p.311). “Mais fraca, corporalmente, mais limitada espiritualmente, cumpre que a educação modifique estas condições, para a igualdade dos sexos que suprimirá o atual ‘complexo de inferioridade’ da mulher na sociedade” (1947, p.314). Em consequência, a mulher educada poderia trazer a felicidade ao seu lar e educaria o marido e os filhos, seria educada e se tornaria educadora.

#### 4.1.2.4 Outro ponto de vista: a igreja católica

A Igreja Católica esteve presente no projeto de nacionalização do Brasil na primeira metade do século XX. A interferência da Igreja vai além da religiosidade, “penetrando na lógica da atuação organizacional” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.177) do Estado, a nível federal principalmente. A religiosidade, importante componente cultural presente na vida dos colonos imigrantes, em especial os alemães, “tornou inevitável que, no projeto de nacionalização, o governo terminasse se confrontando com a Igreja, com a qual tratava de se entender no nível federal” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.176). O sistema privado, predominante na época,

era mantido em grande parte pela Igreja, sendo confessional e mais desenvolvido do que o sistema de educação pública até então.

O governo temia complicar a relação entre Estado e Igreja, visto que a religião, ainda nesse período, era internacionalista, cultivada principalmente pelos imigrantes, fato que dificultava a nacionalização da própria religião aliada ao projeto nacionalista do governo. Assim, “era preciso uma política de extrema habilidade que, atendendo aos propósitos do governo, não ferisse a Igreja Católica” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.179). A Igreja era responsável pela divulgação dos valores éticos e morais nas escolas, assim tornava-se uma importante aliada do Ministério da Educação para a difusão de uma nova cultura nacional.

Ao assumir o Ministério da Educação, em 1934, Gustavo Capanema recebeu do crítico literário, professor, escritor e defensor da Igreja Católica, Amoroso Lima uma lista de medidas para serem adotadas, que entre os pontos, estão:

- p) facilidades do ensino religioso em todo o país;
- q) idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas Universidades;
- r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
- s) idem para a Universidade Católica no Rio de Janeiro;
- t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.190).

A partir das medidas solicitadas pelo representante da Igreja, o Ministro Capanema inicia a organização da educação no país. Para os católicos era necessário que os cargos do governo relacionados a educação, fossem dados a pessoas de confiança moral e capacidade técnica, ou seja, pessoas que seguissem as premissas da Igreja Católica.

Os intelectuais católicos também se apropriaram dos preceitos da Escola Nova na década de 1930. Segundo Orlando e Nascimento,

Em consonância com as questões postas pela modernidade, as novas técnicas educacionais, os novos dispositivos de circulação das idéias não passaram ao largo da intelectualidade católica. Os métodos da Escola Nova traziam consigo as marcas da eficiência e a garantia de uma aprendizagem segura e duradoura. Por que então a Igreja Católica não fazer uso desse recurso? A eficiência do método ativo atendia bem a necessidade de se introduzir na alma da criança os preceitos morais e cristãos e os católicos não se abstiveram de usar essa nova metodologia experimentada e atestada nas escolas por sua maior eficácia. As propostas escolanovistas foram apropriadas não só pelos profissionais da educação, mas também pelos intelectuais católicos no interior da Igreja nas aulas de catecismo e se alastraram para as escolas através da publicação de uma coleção didática de catecismos que circulou em todo o Brasil, difundindo os ideais católicos através do método ativo e integral produzida pelo padre Negromonte (2007, p. 182).

O Padre Negromonte foi um dos divulgadores dos ensinamentos da Igreja Católica no Brasil. Em suas falas defendia a necessidade da moralização do indivíduo através da educação e publicou diversos livros com o tema: *A Educação Sexual* (1961), *Noivos e Esposos* (1961), *A Educação dos filhos* (1955), *O que fazer do seu filho* (1955), *Corrija seu filho* (1961).

O posicionamento da Igreja Católica perante o governo, principalmente em relação ao movimento renovador, mostra a articulação que a Igreja se propôs para manter-se junto ao governo e difundir seus preceitos morais e cristãos. Da mesma forma, o Governo Federal, que entendia a necessidade de uma educação moral no Brasil, soube aproximar-se da Igreja em seu projeto nacionalista para difundir seus conhecimentos.

#### 4.2 A feminização do magistério

Nesta seção analiso a constituição do magistério brasileiro feminino na primeira metade do século XX, os estudos e os olhares para a função de professora naquele momento. Trago para contribuir com a pesquisa, citações de periódicos que circularam na primeira metade do século XX no Brasil como a *Revista Feminina*<sup>7</sup>, o *Jornal das Moças*<sup>8</sup> e a *Revista Vida Doméstica*<sup>9</sup>. Como já citado no decorrer do capítulo, as discussões a respeito de quem deveria ocupar a função do magistério esteve presente nas narrativas dos intelectuais educadores dos anos 1920 e 1930 e colaborou para a produção de verdades sobre o ser professora.

Inicialmente, analiso o conceito de feminização e a escolha por esse termo, baseada no artigo de Silvia Yannoulas. Segundo a autora,

Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos

<sup>7</sup> A Revista Feminina (1914/1936) foi fundada por Virgínia de Souza Salles em 1914 e circulou no Brasil até 1936. Apresentava como objetivo buscar a emancipação das mulheres, no interior da cultura católica tradicional. Para conseguir, colocou em pauta temas que diziam respeito ao universo feminino.

<sup>8</sup> O periódico *Jornal das Moças*, foi fundado por Agostinho Menezes e circulou no Brasil entre 1914 e 1965. Seu conteúdo era inspirado nos magazines ilustrados ou revistas de variedades do século XIX, abordando assuntos, à época, de interesse da esfera feminina.

<sup>9</sup> A revista *Vida Doméstica* foi publicada entre os anos de 1920 e 1962. Tinha por objetivo declarado ser uma "publicação do lar e das mulheres" - trazia grande número de anúncios que eram, destacadamente, de produtos de beleza, tecidos para confecção de roupas, etc., e matérias jornalísticas tratando de cuidados de crianças, sobre casamento ou moda, notícias sobre os eventos considerados significativos, falando de temas diversificados, tudo permeado por grande quantidade de fotografias.

feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época (YANNOULAS, 2011, p.271).

Ou seja, a partir dos discursos produzidos sobre as mulheres no início do século XX, entendo que o termo feminização seja o mais adequado à essa pesquisa, pois se refere a um significado qualitativo relacionado às transformações e valores incutidos em uma determinada profissão que passa a ser predominantemente feminina, como o magistério no Brasil. Interessante ressaltar ainda que, os dois termos não são excludentes e sim complementares, pois a compreensão do termo feminização inclui e expande o termo feminilização.

A feminização da profissão de professor, em especial no ensino primário, marcou um importante momento da história da educação e na representação da mulher. Baseado em Morgade (1992;1997), Yannoulas escreve que “os Estados nacionais latino-americanos, recém-constituídos, depositaram nas mãos do corpo docente feminino a tarefa de reproduzir os fundamentos da nova identidade nacional” (2011, p. 274). À mulher coube o papel de responsável pela maternidade, pelo desenvolvimento dos filhos, enfim, pelo futuro cidadão. Intelectuais médicos, educadores e políticos passaram a divulgar a ideia da mãe como responsável pela educação dos filhos, o que contribuiu de fato para o aumento e predomínio de professoras no ensino primário.

A participação feminina no trabalho, como já apontado nessa pesquisa, não era estimulada no início do século XX, devido a compreensão do papel da mulher enquanto esposa, mãe e dona de casa. Na *Revista Feminina*, periódico que circulou no Brasil na primeira metade do século XX, foi publicado um texto que trata sobre a compreensão do papel da mulher no Brasil no início dos anos 1930:

E lembrem-se que às mulheres incumbe o mais bello papel na vida: o de animar e encorajar o homem: é a mulher que compete fazer com hontem seja uma recordação deliciosa, hoje seja o mais agradável possível e amanhã uma esperança radiosa. É no ambiente da casa que o homem procura e encontra coragem para as luctas da vida; é, portanto, nas vossas bellas e brancas mãos que está deposta a felicidade e de vós que depende a suavidade de hontem, a alegria de hoje e a esperança e amanhã. (REVISTA FEMININA, 1930, Ed. 188, p.43)

Nesse contexto, o exercício do magistério fora promovido no Brasil, com o intuito da mulher ser responsável pela educação das crianças. As mulheres saíram do espaço privado de suas casas e adentraram no espaço público, social, de convívio com outras pessoas e poderiam sair de casa “para transitar em espaços escolares

sem riscos de corrupção moral por estarem em contato direto com a infância (já purificada, sacralizada) (YANNOULAS, 2011, p.285).

Para um projeto nacionalista de país,

A constituição do corpo docente ou magistério homogêneo permitiria um processo relativamente unificado de imposição cultural. O desempenho da prática pedagógica já não mais estaria liberado à subjetividade das pessoas individuais, mas apresentaria um caráter tipificado, pautado (YANNOULAS, 2011, p.280).

A educação tornou-se aliada ao projeto nacionalista e, assim, com a abertura de escolas por todo o país, inclusive escolas de formação para professores, e com a necessidade de desenvolver o sentimento de pertencimento nacional, ocorreu o acesso massivo das mulheres ao magistério e o afastamento cada vez maior dos homens. Dessa forma, a feminização do magistério contribuiu para um novo entendimento acerca da função da mulher na sociedade, bem como a função da educação às crianças.

No periódico *Jornal das Moças*, em 1937, foi publicado um breve texto sobre a professora e suas características. Interessante notar a escrita sobre o dom, sobre a vocação da professora e o quanto se atribui ao perfil feminino divulgado também nos periódicos:

A inteligência pode faltar – diz Silvia Watteau neste artigo que nos apraz reproduzir. Nem todos que logram um título o conseguem com inteligência. Para isto, basta o estudo, a dedicação e a vontade. Talento não é obrigação. É um dom. Pelo contrário, coração, isto sim, que é obrigação e é o primordial também. Coração é bondade, e bondade é Deus.

Todas as professoras podem ser boas. Esse caminho a percorrer entre crianças, essa senda para a jubilação e o futuro, a professora deve fazê-lo entre crianças que aclamem sua bondade, que sorriam para a sua indulgência.

Deve ser anjo de azas estendidas, e não demônio com dedo em riste, que marca severidades e reparte penitências. Vale mais fazer o percurso semeando doçuras que semeando abrolhos. (JORNAL DAS MOÇAS, 1937, Ed.1162, p.08)

No período do Ministério de Gustavo Capanema, a preocupação com a educação das mulheres esteve constantemente presente nas discussões a respeito das políticas de educação. O Ministro, em seus objetivos, aponta dois pontos que precisariam estar presentes na educação das mulheres: “por um lado, haveria que proteger a família; por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao papel familiar” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.123).

Já no Plano Nacional de Educação, elaborado em 1937, estava previsto o ensino doméstico para meninas de 12 a 18 anos, equivalente ao ensino médio

feminino. O plano previa o ensino feminino dividido em doméstico geral, doméstico agrícola e doméstico industrial. O programa doméstico geral seria dividido em dois ciclos, nos quais “o primeiro ciclo prepararia as mulheres para a vida no lar, o segundo formaria as professoras para esse sistema” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.124). Dentre os assuntos abordados estavam a moral familiar, noções de civilidade, puericultura, direito de família, economia e contabilidade doméstica.

Importante lembrar a função que o currículo assume para a divulgação de saberes e a constituição de sujeitos ao instituir normas e relações. De acordo com ROCHA (2000, p.19), o currículo pode ser entendido como “um plano de estudos estruturado, cujas prescrições e conteúdos tem por objetivo disciplinar, regular, normalizar, homogeneizar”. No contexto pesquisado, o currículo se torna relevante para a constituição da nação que se almejava na época de acordo com os preceitos científicos e políticos.

Porém, importante ressaltar, que em 1942 é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que adota um ensino único e incorpora os programas previstos para a educação nacional, apenas com recomendações para o tratamento diferenciado entre os sexos. Entre as atribuições da educação da mulher, nesse período, está o dever de “cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal” (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p.125). Aulas de economia doméstica e higiene passaram a fazer parte das aulas destinadas às mulheres que frequentavam o Ensino Secundário ou os cursos que se desdobravam deste, como o caso do Ensino Normal.

Abaixo a imagem da Edição 878 do *Jornal das Moças*, em 1932, no momento de instalação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro. É possível perceber a presença maciça de mulheres, em especial, brancas:

### **Imagem 03 – Instalação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro**



Imagem 03 – Jornal das Moças – Ed. 878 – 1932 – p.17

O Instituto de Educação, implantado em 1932, faz parte das aspirações pedagógicas do Movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira esteve à frente da direção de Instrução Pública do Distrito Federal em substituição a Fernando de Azevedo. A Instituição abrigava, ainda, as escolas anexas: jardim de infância e escola de aplicação, locais onde os futuros professores poderiam praticar os ensinamentos recebidos no curso normal.

Lourenço Filho, que recém havia sido nomeado pelo Ministro Francisco Campos para a função de chefe de gabinete no recém criado Ministério da Educação e Saúde, foi liberado para exercer a função de Diretor do Instituto de Educação. Cabe ressaltar que Lourenço Filho também fazia parte do movimento escolanovista e se uniu a Anísio para colocar em prática o projeto de formação de professores na capital federal.

As escolas normais passam a ser um espaço cada vez mais ocupado por mulheres, a instituição e a sociedade utilizam “múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza” (LOURO, 2007, p.455). Inicia-se, assim, a construção da mulher professora, a partir de normas, currículos e práticas educativas que se ajustam aos novos sujeitos, que se desejava na época.

Vale lembrar que a formação inicial do professor colabora para a constituição do sujeito professor e como afirma Cunha e Cardôzo (2011, p.147), essa formação tem “um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de

saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção da identidade docente”. Nesse sentido, Oliveira também aponta que

a formação docente pode ser pensada como um espaço de relações de poder, local que promove a disciplinarização, a regulação e a normalização discursiva, trazida por Foucault como dispositivos carcerários, possivelmente engessando o processo de formação no sentido do instrumentalizar os professores a exercerem as normas definidas, colocando em funcionamento formas específicas de subjetivação do sujeito (2012, p.101).

Para Louro, “os cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos” (2007, p.457). Assim, a puericultura, a higiene e a psicologia são inseridas nos currículos dos cursos normais e passam a ensinar às novas professoras como se deveria “tratar” uma criança. O afeto passa a ser entendido como importante característica para a aprendizagem da criança, tanto na escola quanto no lar. Tal fato torna interessante a presença feminina nos cursos normais, não apenas para formarem-se professoras, mas também para constituírem-se como mães e esposas.

No artigo publicado na *Revista Feminina*, em 1932, fica evidente a importância que se atribui a educação da mulher e a relação dessa com a constituição da família. Está escrito já no primeiro parágrafo: “assim como a sociedade será aquilo que for a família, esta depende sempre da educação e do civismo do sexo feminino” (REVISTA FEMININA, 1932, ed.224, p.19). Abaixo está uma parte do texto publicado:

Assim como a sociedade será aquilo que for a família, esta depende sempre da educação e do civismo do sexo feminino. Dentro de um lar nunca se verifica o domínio do homem, mas o da mulher. Por isso, é a ella que, principalmente, cabe a altíssima função de fortalecer e reconstruir a célula familiar. “Um povo – escreve o Dr. Alfredo Pimenta – é o que é a família. Família fortemente constituída dá um povo de vida feliz e são. Família em dissolução dá um povo a desagregar-se”. E o presidente Motta, da Republica suissa, não é menos claro nem menos terminante, ao afirmar o seguinte: Não há sociedade sã, não há Estado próspero onde a família é ameaçada na sua integridade (REVISTA FEMININA, 1932, Ed. 224, p.19).

Se pode afirmar que sim, houve um processo de feminização do magistério brasileiro, pois além do aumento quantitativo de mulheres em sala de aula, “as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (LOURO, 2007, p.464).

A representação e os discursos acerca da mulher na sociedade da primeira metade do século XX mostram a função primordial que a educação assume para o desenvolvimento de um projeto nacionalista e o quanto a mulher esteve presente nesse espaço capaz de aproximar o indivíduo à população. O que possibilitou a

disseminação e a incorporação de novas narrativas nas políticas públicas de educação, bem como a gestão da população no período.

### 4.3 A construção da branquitude no Brasil a partir da educação

Para o Governo brasileiro a família também constituía parte importante para a construção da nação e de seu povo. Em 1941, o então Presidente Getúlio Vargas assinou o decreto-lei 3200, que dispõe sobre a organização e proteção da família. O decreto, além de regular casamentos, estabelecia incentivos financeiros ao casamento e à procriação e aparentemente era simples, porém foi resultado,

De um projeto muito mais ambicioso, que, a pretexto de dar proteção à família brasileira, teria tido profundas consequências em relação à política de previdência social, ao papel da mulher na sociedade, à educação e até, eventualmente, em relação à política populacional do país (SCHWARTZMAN, et al., 2000, p. 127).

Nesse contexto a família assume a função primordial para a constituição do corpo-espécie da população que se desejava formar, assim como auxilia na divulgação dos preceitos morais que prevaleciam na época. O casamento e a natalidade podem ser considerados um problema biopolítico, um problema que se preocupa em conhecer e gerar um povo para uma nação. Ainda, o incentivo ao casamento se torna uma estratégia de governo da população, ao passo que possibilita a condução dessa população.

Na Revista *Vida Doméstica*, em 1939, é publicado um texto com o título “Eu acho que seria” para tratar sobre a “difícil escolha” de uma esposa, texto incluído na discussão que se fazia a respeito do casamento na época. O texto ainda mostra o quanto a mulher precisava ser compreensiva em relação ao marido, sendo um “anjo tutelar” na relação. Assim está escrito:

Para nós, é quase despercebidamente que somos levadas a encarar o nosso papel caseiro. Em casa dos nossos pais adquirimos todas as subtilezas: ali ficamos sabendo como se equilibra um orçamento, como se dirige a casa, a cosinha e com algumas aulas de aperfeiçoamento caseiro se adquire o resto...

Além disso, em casa da nossa família, estamos já habituados a certa disciplina, temos de dar conta das nossas saídas, das nossas relações e o próprio dinheiro, se o ganhamos, faz parte da caixa comum.

Assim amanhã, a nossa nova existência já não nos surpreenderá: ela nos encontrará dispostas. A casa da família, ou a casa conjugal, é sempre a vida caseira: só o amor as diferenciará (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, 1939, Ed. 258, p.68).

Na *Revista Feminina*, em 1932, fora publicado um pequeno verso que relaciona a família e a nação, o quanto a família se torna relevante para o desenvolvimento da nação: “se eu soubesse de alguma coisa que fosse útil á minha família mas prejudicial á minha Patria, eu procuraria esquecê-la” (REVISTA FEMININA, 1932, Ed. 221, p.13).

O culto à pátria e à família propõe uma regulação da população, tendo a família como instituição no interior do corpo social e que promove a divulgação de novas características a esse grupo. Como cita Costa, “pela regulação os indivíduos são adaptados a ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais” (1989, p.50).

Importante ressaltar que antes do século XVIII, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nacional não existia, principalmente em razão da dependência política e econômica com Portugal, assim, “a ausência de nacionalismo era um reflexo do sistema colonial” (COSTA, 1989, p.58). O Estado moderno que se institui a partir do século XVIII e principalmente no século XIX, possui a necessidade do controle demográfico e político da população com o intuito de promover o desenvolvimento dos países, em especial, o desenvolvimento industrial destes.

A família, como já citado, passa a auxiliar na disciplinarização do indivíduo ao exercer os cuidados com os filhos, física e moralmente, pois é conduzida a entender que o Estado é importante para a preservação da saúde e o progresso da nação. A medicina doméstica, passa a intervir nas famílias, que “no interior da burguesia, estimulava a política populacionista, reorganizando as famílias em torno da conservação e educação das crianças” (COSTA, 1989, p.51). Dessa forma, “a normalização médica da família brasileira operou-se em estreita correspondência com o desenvolvimento urbano e a criação do Estado Nacional” (COSTA, 1989, p.52).

O amor seria tratado como amor higiênico, um amor próximo ao indivíduo e à medicina, o que também possibilitaria que “essa recondução do amor ao espaço do corpo era o prenúncio de seu futuro deslocamento para o Estado” (COSTA, 1989, p.65). A utilização desse entendimento do conceito de amor foi essencial para a higiene infiltrar-se na moral da família, e assim o amor à pátria se constituiu como um afeto da alma, além dos higienistas o proclamarem sinal de sanidade.

No contexto brasileiro do século XIX, nos últimos tempos da escravidão, é importante lembrar que o discurso médico não dirigia-se aos escravos ou aos recém libertos, como cita Costa, o discurso médico “se dirigia à família de elite, letrada, que

podia educar os filhos e aliar-se ao Estado” (1989, p.69). O saber-poder médico instala-se nas casas das famílias brasileiras para promulgar os novos conhecimentos médico-sanitários e acompanhar de perto o desenvolvimento daqueles que seriam os futuros cidadãos brasileiros. É nesse momento que a criança torna-se alvo de investimento por parte do Estado, em sua política de expansão populacional e a mulher tem o seu papel de mãe redefinido.

Na *Revista Feminina*, em 1934, é publicado,

Dizem que a alma de uma nação e de um povo, é a mulher, porque ella é o relicário onde se encontram as características das virtudes que formam essa alma nacional.

É assim que se costuma dizer – alma franceza, alma portuguesa, alma germânica, alma italiana, como se dissesse mulher franceza, mulher portuguesa, mulher allemã, mulher italiana, finalmente, mulher brasileira, para se atingir a mulher paulista, que dá motivo a estas linhas.

A mulher paulista, que em si mesma, encerra a alma brasileira, sem que tal constitua seu privilegio, pois a alma nacional é a de todas as filhas do Brasil, merece uma referencia especial nesta etapa da vida política do nosso paiz, porque, enquanto os homens discutem ideologias fora do nosso ambiente e perdem-se nas alturas da dissenção de interesses pessoases, visando posições de mando, ella, a mulher paulista, de há muito, tomou a si a campanha patriótica da solidarisação do sentimento da bondade, organizando associações beneficentes, cujo numero, no Estado de S. Paulo, honraria qualquer povo civilizado (REVISTA FEMININA, 1934, Ed. 244, p.18).

A mulher passou a ser importante para o desenvolvimento da nação, pois possuiria as características de devoção à pátria e poderia ensinar aos filhos. Porém, ao se tratar de um país em que a ideia da superioridade masculina ainda predominava, Costa afirma:

O pai higiênico nasceu com outra ética e outra profissão. Em vez de proprietário era um funcionário. Funcionário da raça e do Estado, a quem devia dedicar o melhor de suas forças. Seus deveres eram inúmeros; seus direitos, diminutos. Devia prover a subsistência material da família, otimizar a reprodução física da raça e maximizar o patriotismo da sociedade (COSTA, 1989, p.240).

O autor ainda cita que esse pai “foi o manequim higiênico do homem” (COSTA, 1989, p.240) e representou perante a população o modelo a ser seguido e reproduzido. A mãe tem o papel de educar o filho para ser um homem higiênico que colabora com o desenvolvimento da raça e da nação. Assim, a partir de estratégias sutis de interferência e disciplinamento na constituição das famílias, o Estado passa a gerir as relações de gênero e sexualidade.

A ideia de construção de uma nação branca e civilizada está vinculada às estratégias de governo da população e ao controle e disciplina da vida individual. De acordo com Miskolci,

Em termos coletivos, temia-se a reprodução ou a preponderância das raças consideradas inferiores e inaptas ao progresso, o que ocorreria inevitavelmente se não se inculcasse no indivíduo a responsabilidade pelo autocontrole e domínio sobre os instintos, vistos como a ameaça sempre à espreita à moralidade da qual dependia a formação de casais saudáveis que gerariam os filhos da nação (2012, p.42-43).

O que se tem nesse contexto é a ascensão de um projeto de embranquecimento da nação a partir do estímulo do casamento entre pessoas brancas e a geração de filhos responsáveis pelo futuro da nação. Os discursos traziam a promessa de regeneração da população e a eliminação do passado, dos degenerados e dos inimigos internos. Uma raça sadia e branca constituiria o progresso da nação no início do século XX, em que “branquear não era apenas ou exatamente um projeto de transformação demográfica, mas também – e principalmente – de moralização da coletividade” (MISKOLCI, 2012, p.51).

O branqueamento foi a forma que a elite brasileira encontrou para resolver a ameaça de um país recém livre da escravidão, majoritariamente não branco. O negro representava o perigo biológico para a nação e ameaçaria a civilização. Além disso, até hoje a maioria dos estudos silencia sobre os brancos e, nas palavras de Bento (2014, p.41), “não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios”.

Miskolci ainda aponta que “apenas aqueles que provassem seu autocontrole – uma vida regrada pelo casamento e a criação de uma família – poderiam ter reconhecido seu *status* de verdadeiro cidadão nacional” (2012, p.53). Do mesmo modo, esse cidadão era representado pela figura masculina, visto como o verdadeiro “portador da branquitude e do progresso” (2012, p.54).

A branquitude, entendida a partir de uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais, mostra que um negro na mesma posição que um branco não tem as mesmas oportunidades, experiências e tratamentos. O negro sempre está no lugar do outro, no lugar da inferioridade racial, como no caso brasileiro. Como escreve Piza, “o estereótipo é a face visível do preconceito” (1998, p.88), e o estereótipo construído sobre os negros em nossa história, os tornam deficientes, diferentes, anormais.

Em relação a mulher branca de elite, mãe de “bons filhos e da pátria”, ou sobre as mulheres brancas e pobres ou negras, também se constitui um estereótipo pautado pela ideia de mãe-esposa-dona-de-casa,

Se às mães ricas cabia desenvolver nos filhos valores cristãos e eugênicos, as mães pobres do Estado Novo deveriam manter o lar como espaço de repouso do marido e filhos trabalhadores, responsabilizando-se por seu

comportamento social e moral. Um marido ou filho alcoólatra, portanto improdutivo, era responsabilidade da “mãe” (PIZA, 1998, p.118).

Então, é possível compreender que o cidadão que se desejava constituir era um homem branco, visto como o responsável desenvolvimento e futuro da nação, narrativa defendida pela supremacia econômica, política e social do Brasil. Ao homem caberia o papel de provedor da família, tanto no aspecto financeiro quanto reprodutivo. À mulher, também preferencialmente branca e rica, estaria destinada a função de mãe, cuidadora e educadora do futuro cidadão nacional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção da branquitude no Brasil na primeira metade do século XX está associada ao ideal de progresso entendido como o caminho que levaria o país à civilização, deixando no passado o atraso e os instintos que prejudicavam o desenvolvimento da nação. O desejo da nação embranquecida, conduzida por um projeto de hegemonia política, encarava a sociedade como realidade biológica e racialmente classificada, o que possibilitaria alcançar os objetivos de uma nação branca e desenvolvida.

A branquitude caracteriza-se a partir das vantagens estruturais dos privilégios raciais, bem como possibilita que a partir do olhar do branco, as pessoas observem a si mesmas e à sociedade. Nesse sentido, ao tratar sobre a construção da branquitude no Brasil é possível entender as estratégias de governamentalidade biopolítica utilizadas no campo da educação. Dessa forma, a constituição da nação brasileira, tão sonhada na época, possui um caráter biopolítico ao atuar diretamente sobre a vida e o corpo-espécie da população.

Ao longo da pesquisa procurei chamar a atenção para os processos de subjetivação que estão implicados na construção da branquitude no Brasil e pude compreender o quanto o espaço da educação foi estratégico para isso, em especial o espaço ocupado por mulheres. O conhecimento do indivíduo, suas capacidades e inclinações são estratégias pretendidas pelo Estado, a educação passa a investir no indivíduo, pois pode e deve ser vista como produzindo formas de experiências de si.

Assim, o indivíduo escolarizado mais tarde possibilitará a divulgação e a difusão de determinadas formas de vida na sociedade na qual se insere.

Problematizei, a partir do fio condutor da governamentalidade e do contexto histórico do início do século XX no Brasil, a construção de modos de vida e narrativas que estão presentes até os dias de hoje em nosso cotidiano. De acordo com Foucault, o governo não se refere às decisões administrativas, mas sim aos mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens. As estratégias de gestão e governo da população, foram apontadas no decorrer do trabalho, ao mostrar o quanto políticos e intelectuais se utilizam de táticas de inclusão, exclusão, utilização e proteção da população para o seu controle e regulação.

O Estado desenvolveu formas sutis de interferência e disciplinamento para a regulação da população, ao interferir na vida privada e doméstica, nas relações de gênero e sexualidade. Como exemplo está a família que passou a constituir-se como um elemento no interior da população, relevante para o desenvolvimento da nação e para a difusão das estratégias de gestão e regulação da população.

As políticas que se desenvolveram no final do século XIX e início do século XX conectavam o comportamento do indivíduo ao interesse coletivo. Assim a construção da branquitude tornou-se possível com a inserção de táticas de intervenção no interior da população. Os negros eram vistos como inimigos internos da sociedade e temia-se a reprodução das raças consideradas inferiores e que atrasariam o progresso da nação. Assim, entre as estratégias utilizadas para a construção da nação, conforme as ideias de políticos e intelectuais da época, está a educação que, ao atuar a partir do disciplinamento do indivíduo, também interfere na população e possibilita a divulgação de outras formas de vida, bem como a regulação e gestão do grupo.

A educação tem o sujeito como seu objeto e objetivo maior e encontra-se implicada na intervenção da relação consigo e com a alteridade. Portanto, está ligada à questão da subjetividade ao envolver-se em processos de constituição de maneiras de agir, sentir e pensar regulamentadas e controladas pelo Estado. O espaço escolar foi investido como o principal espaço de socialização depois da família e passou a influir no funcionamento desta, proporcionando assim, um lugar para a governamentalidade biopolítica da população ao reforçar e reproduzir determinados hábitos, normas e condutas inerentes à espécie.

O passado colonial e escravista do Brasil estava associado ao atraso e para superar a situação e alcançar a civilização, políticos, intelectuais e cientistas passaram

a intervir estrategicamente na população. A educação foi percebida como um elemento importante para a constituição de uma nação branca, símbolo do ideal de progresso. Portanto, a educação das mulheres, no projeto de nação brasileiro, foi constituída a partir de estratégias biopolíticas e de intervenção no corpo-espécie da população.

A sociedade brasileira, vista por intelectuais e políticos, a partir de diferenças raciais apontadas como atraso para o desenvolvimento, entendia que para se alcançar a civilização seria necessário o embranquecimento da população. A orientação individual do aluno na escola promove também a orientação coletiva, pois o aluno faz parte de uma família. Nesse sentido, a educação funciona como um eixo de ligação entre o indivíduo e a sociedade, constituindo, assim, o caráter biopolítico para o governo da população.

No Brasil do início do século XX, praticamente 80% da população era analfabeta, o que dificultava o desenvolvimento da nação e o sentimento de pertencimento nacional. A partir de então, passa-se a investir estrategicamente na educação, criando escolas em diversas partes do país e investindo na reformulação de cursos de formação de professores, os cursos normais, que passaram a ter cada vez mais a presença de mulheres.

Em especial, sobre a educação da mulher e a feminização do magistério, é possível perceber que foi implementada em meio ao processo de modernização no século XIX. Teve início com a constituição de uma educação para as mulheres vinculada à higienização das famílias e à constituição da cidadania dos jovens. A ideia do cuidado e amor, entendida como uma característica própria da mulher, na época, contribuiu para que as escolas e os currículos dos cursos normais possibilitassem a formação de mulheres para o magistério. Dessa forma, o magistério representava a extensão do lar, da família, espaço privado em que a mulher era a responsável.

Ao problematizar o trabalho feminino, compreendi o quanto esse foi associado ao espaço doméstico e às exigências enquanto mãe. O trabalho de professora, que teve aumento considerável no início do século XX, assim como a educação que recebia, foi tratado como aliado à função materna e de esposa, permitido às mulheres brancas e de classe média/alta. O trabalho operário feminino foi também, aos poucos, associado e aproximado do espaço doméstico. O que destoa dessa ideia é a prostituição, que foi associada à degeneração e à criminalidade. Enfim, o trabalho da mulher foi divulgado por intelectuais e políticos como incompatível com a vida pública

devido a sua função biológica, principalmente quando se trata de mulheres pobres e negras.

Importante ressaltar que se observa um movimento ambíguo nessa época, sendo que de um lado estava posta a educação para as mulheres no lar, que acaba se rompendo e mostrando que a educação escolar se tornaria legítima para a constituição da professora, e de outro, a mesma educação que começou a ser oferecida nas escolas promovia uma aproximação com o ambiente da casa, a partir de referências à maternidade e ao afeto.

A partir da análise de textos e de imagens de periódicos que circularam no Brasil na primeira metade do século XX, pude analisar e compreender o quanto foi estimulada a participação feminina no magistério, o que contribuiu para o processo de feminização do mesmo ao colocar a mulher na posição de responsável pela educação das crianças. Assim, constrói-se um novo entendimento acerca da função da mulher na sociedade, bem como a função da educação das crianças.

Após as análises e problematizações realizadas na pesquisa, aponto que a presente tese está circunscrita na ideia de que a formação inicial do professor colabora para a sua constituição enquanto sujeito professor, em especial, a formação docente se feminiza e contribui para além da formação de professora, mas também para a constituição de mães e esposas, principalmente mulheres brancas e de classe média ou alta. Como o homem branco era o modelo a ser seguido, a formação de professoras está relacionada ao desenvolvimento da raça e da nação, o que mostra que a raça foi um elemento estruturante da vida pública brasileira.

O crescente aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a diminuição de homens no magistério, bem como a dificuldade cada vez maior para a entrada de pobres e negros, torna evidente que o ideal imaginado e buscado pelos reformadores da Escola Nova, em especial Azevedo, Peixoto e Teixeira foi de um grupo de professores constituído por mulheres, brancas e de classe média. A professora, que também é mãe, seria a responsável pelo futuro cidadão e a partir da educação das crianças, o Estado passaria a gerir as relações de gênero, raça e sexualidade.

Assim, atrelada ao desejo de constituição da nação, a sociedade brasileira foi construída a partir da perspectiva da superioridade racial branca. A educação foi o instrumento estratégico e biopolítico através do qual a constituição de um magistério feminino e branco, na primeira metade do século XX, conduziu os princípios cujos

objetivos estavam relacionados à manutenção da brancura como modelo de progresso para a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação da mulher na visão do médico e educador Afrânio Peixoto**. Revista Outros tempos. Volume 7, número 10, Dossiê História e Educação. 2010.

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.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP. 1998.

ALVAREZ, Marcos César. **Michel Foucault e a Sociologia: aproximações e tensões**. *Estud. sociol.* Araraquara v.20 n.38 p.15-33 jan.-jun. 2015.

ARAÚJO, Maurício Azevedo de. **Do combate ao racismo à afirmação da alteridade negra: as religiões de matriz africana e a luta por reconhecimento jurídico – repensando a tolerância e a liberdade religiosa em uma sociedade multicultural**. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. 2017, 120f.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1958.

BAGGIO, R.C.; RESADORI, A.H.; GONÇALVES, V.C. **Raça e Biopolítica na América Latina: os limites do direito penal no enfrentamento ao racismo estrutural**. Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, *Ahead of print*, Vol. XX, N. XX, 2018, p. 01-30.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 25-58.

\_\_\_\_\_. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 147-162.

BESERRA, Bernadete de L.R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BERT, Jean-françois. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Editora Parábola. 2013.

BESERRA, Bernadete de L.R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BEVILAQUA. Aluisio Pampolha. **John Dewey e a Escola Nova no Brasil. Ciência e luta de classes digital**. Ano 1, vol. 1, n.1. 2014. P 01-18.

BRASIL, Anuário Estatístico Brasileiro (AEB), 1908-1912. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL, Anuário Estatístico Brasileiro (AEB), 1941-1945. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL, Decreto nº 10, 10 abr. 1835. Dispõe sobre a criação da Escola Normal. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL, Decreto 10.060, de 13 out. 1888. Dispõe sobre o Regulamento da Escola Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10060-13-outubro-1888-542876-publicacaooriginal-52485-pe.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL, Decreto nº 982, 08 nov. de 1890. Dispõe sobre o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL, Decreto nº 8530, 02 jan. 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 jan. 2022.

BRITO, S.H.A.; CARDOSO, M.A.; OLIVEIRA, R.G. **Fernando Azevedo: uma nova organização do trabalho didático para uma escola renovada (1927-1931)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 71, p. 93-116, mar. 2017.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. **A vida como obra de arte: O sujeito como autor?** In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 27-34.

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.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. UNESP. Tese de Doutorado. 2014, 290f. 57

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista**. Rev.latinam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 607-630, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/773/77315079028/>. Acesso em: 30 set. 2018.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. **Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005. P. 343-349.

CARONE, Iray. **Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira.** In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 13-24.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **(Des)educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar.** In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 269-280.

CORRÊA, Mariza. **Ilusões da liberdade: A Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

CUNHA, Jorge Luiz da. CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, Editora UFPR. out./dez. 2011.

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

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

D'INCAO, Maria Angela. **Mulher e família burguesa.** In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil.* 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007. P. 223-240.

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](http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf). Acesso em: 27 fev. 2017.

DUARTE, E.P.; QUEIROZ, M.V.L.; COSTA, P.A. **A hipótese colonial, um diálogo com Michel Foucault: a modernidade e o Atlântico Negro no centro do debate sobre racismo e sistema penal**. Universitas JUS, v. 27, n. 2, p. 1-31, 2016.

DUPAS, Elaine; ROMERO, Thiago Giovani. **Violência no Brasil: as cores que morrem**. Revista Libertas. Direito UFOP, Ouro Preto, v. 3, n. 2, pp. 1-9, fev./mar. 2018.

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

FARIA, Thaís Dumê. **A mulher e a criminologia: relações e paralelos entre a história da criminologia e a história da mulher no Brasil**. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza. 2010. P. 6067-6076. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3310.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FELIPE, Delton Aparecido. **A educação da população negra na formação do estado moderno brasileiro**. Revista da ABPN • v. 7, n. 17 • jul. – out. 2015, p.322-342.

FERRAZZA, Daniele de Andrade; PERES, William Siqueira. **Medicalização do corpo da mulher e criminalização do aborto no Brasil**. Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 17-25, jan.-abr. 2016.

FEDER, Ellen K. **Poder/saber**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 76-94.

FONSECA, Marcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **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 no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1981). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FRANKLIN, Naila Ingrid Chaves. **Raça e Gênero da obra de Nina Rodrigues – a dimensão racializada do feminino na criminologia positivista do final do século XIX**. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 238, 2016. p. 641-658.

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.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Biopolítica – vírus e educação – governamentalidade e escapar e...** REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011.

GALLO, Sílvio. **Biopolítica e subjetividade: resistência?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **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.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 9-20.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Considerações histórico-filosóficas sobre racismo, mestiçagem e biopolítica**. ANÁLOGOS, 2017, nº 01. P.66-75.

GUIRAUD, Luciene. **As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade**. In: PARANÁ; Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação. (Org.). O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR, 2011, v. 1.

HACHEM, Daniel Wunder; PIVETTA, Saulo Lindorfer. **A biopolítica em Giorgio Agamben e Michel Foucault: O Estado, a sociedade de segurança e a vida nua**. Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 340-361, jul./dez. 2011.

HEYES, Cressida. **Subjetividade e poder**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 203-220.

HOFFMAN, Marcelo. **O poder disciplinar**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 41-57.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. **Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo**. UNIMONTES CIENTÍFICA. Montes Claros, v.8, n.2 – jul./dez. 2006.

JESUS, Camila Moreira de. **Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco**. III Encontro Baiano de Estudos de Cultura. Disponível em: [http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wpcontent/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana %C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf](http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wpcontent/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf). 2012. Acesso em: 01 dez 2018. 60

JORNAL DAS MOÇAS: Revista Quinzenas Ilustrada. Rio De Janeiro: 1914-1965. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=111031\\_01&pagfis=696](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=111031_01&pagfis=696). Acesso em 01 jul.2020.

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.

KROETZ, Ketlin; FERRANO, José Luis Schifino. **A governamentalidade como ferramenta analítica em Foucault**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, p. 76-91, 2019.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude e colonialidade do saber**. Revista da ABPN. V. 6, nº 13, mar-jun 2014, p.148-161. Disponível em:

<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/156>. Acesso em: 04 jan. 2019.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Políticas de Assistência Social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social**. Tese de Doutorado. UFRGS. 2015. 198f.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 35-86.

LEMOS, F.C.S.; AQUIME, R.H.S.; FRANCO, A.C.F.; PIANI, P.P.F. **O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 12 (1), São João del Rei, janeiro-abril de 2017. P.164-176.

LEMOS, F.C.S.; CRUZ, F.F.; JUNIOR, L.P.R.; SAMPAIO, V.; CRUZ, A.P.C.; CÔRREA, M.R. **Biopolítica, gênero e organismos internacionais: mercado dos direitos das mulheres**. Revista de Psicologia, v. 27, n. 3, p. 203-210, set.-dez. 2015.

LOPES, Joyce Souza. **LUGAR DE BRANCA/O E A/O “BRANCA/O FORA DO LUGAR”**: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA. UFPEL. Dissertação de Mestrado. 2016, 255f.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas: Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1986. 285f.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007. P. 443-481.

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: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

MCGUSHIN, Edward. **A teoria e a prática da subjetividade de Foucault**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 165-184.

MARSHALL, James. **Governamentalidade e educação liberal**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P.21-33.

MARTINS, Luiz Alberto Moreira; JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. **Deslocamentos na Governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault**. Revista Psicologia Política. 2013. Vol.13, n.27, p.245-259.

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%20ED%20e%20gera%20E7%20F5es/AS%20FRONTEIRAS%20INTERDISCIPLINARES%20DO%20PENSAMENTO%20DE%20FOUCAULT%20-%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Anablume, 2012.

MONTEIRO, Maria Emmanuele Rodrigues. **Governamentalidade, biopolítica e biopoder: a produção identitária para o “corpo velho” nos discursos da mídia brasileira contemporânea.** Tese de Doutorado. UFPB. 2014. 240f.

MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves. **Foucault e Dewey: sugestões para um debate.** Cognitio Revista de Filosofia. Vol.13, n.1, 2012. P.109-114.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Selo Negro. 2003.

NETO, João Leite Ferreira. **A analítica da subjetivação em Michel Foucault.** Rev. Polis e Psique, 2017; 7(3): 7 – 25.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa.** 1. Ed. São Paulo: Autêntica Editora. 2011.

OLIVEIRA, Cláudio José de. **Experiência e formação docente de professores que ensinam matemática.** Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, mai. 2012. P. 91-103.

OLIVEIRA, Helma. **Estado, Biopolítica e Femicídio: considerações sobre o poder de vida e morte sobre as mulheres.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017. P-1-12.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; CAVALCANTI, Eliane Cristina Tenório. **Biopolítica: a questão da violência doméstica e os corpos da vida nua.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, n. 1, 33-46, jan/jul. de 2017.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Igreja Católica e a educação brasileira: Álvaro Negromonte e o discurso de moralização da nação**. Scientia Plena 3 (5):180-185, 2007.

PADILHA, Felipe. **O Haiti não é aqui: o desejo da nação viril e a biopolítica da branquitude**. v.4, n. 2 p. 533-539. Jul.–Dez. 2014. RESENHA.

PAULILO, André Luiz. **Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 46, pp. 93-122 – 2003.

PEIXOTO, Afrânio. **Eunice ou A educação da mulher**. Rio de Janeiro: W M Jackson. 1947.

PEREIRA, Sueli Menezes. **As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários**. Cadernos de História da Educação, v.19, n.1, jan./abr. 2020, p.271-292.

PERUZZO, Nara Aparecida. **Sofia: Bela, recatada e do lar – Implicações pedagógicas à mulher a partir do livro V do *Émile* de Rousseau**. XI Anped Sul. 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18\\_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf). Acesso em 21 jan. 2021. P.1-17.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica & epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo**. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. 2018, 98f.

PETERS, Michael A; BESLEY, Tina. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

PIZA, Edith. **O caminho das águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

PIZA, Edith. **Porta de vidro: entrada para a branquitude**. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 59-90.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos censos brasileiros**. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 91-120.

PORTOCARRERO, Vera. **Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 281-295.

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

\_\_\_\_\_. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1990.

\_\_\_\_\_. **“Estar na hora do mundo”**: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. *Interface* (Botucatu). 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180515>. P. 1-11.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao feminismo? Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil**. *Cadernos AEL*, 2(3/4). Recuperado de <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2612>. 2012. P. 11-43.

\_\_\_\_\_. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007. P. 578-606.

RECH, Rafaela. **(BIO)Políticas Educacionais e Eugenia nos tempos do Ministro Gustavo Capanema**. Dissertação de Mestrado. UNISC. 2017. 115f.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA FEMININA. São Paulo: Empresa feminina brasileira. 1914-1936. Disponível em: <https://bibdiag.biblioteca.unesp.br/handle/10/6226>. Acesso em 10 jun. 2020.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2000. 176f.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia: nada fora do controle**. UFRGS. 2005. 302f.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Sobre a educação de Sofia**. Revista Contemplação, 2016, p.79-95

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3.ed. São Paulo: DIFEL. 1979.

SANTOS, Aline Tosta dos. **A construção social do papel da mulher na Primeira República**. PUC Rio. 2009. P.01-18. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14404@1>. Acesso em: 09 dez. 2019.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

SILVA, Genildo Ferreira da; COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. **O lugar da mulher na literatura filosófica de Jean-Jacques Rousseau**. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS) São Luís - Vol. 3 - Número Especial Jul./Dez. 2017. P.225-234.

SILVA, Mozart Linhares da. 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.

SILVA, Cecília de Almeida; SILVA, Simone Oliveira Flores da. **Biopolítica e repressão feminina: configurações da reprodução humana no romance distópico o conto da aia de Margareth Atwood**. Disponível em: <rdl.org.br/seer/index.php/anacidil/article/download/390/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOIHET, Rachel. **Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas**. Revista Estudos feministas. V.5 N.1. 1997. P.01-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12558>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOUZA, Pedro Fernandez de; FURLAN, Reinaldo. **A questão do sujeito em Foucault**. Revista de Psicologia da USP. Volume 29. Num.3. 2018. P.325-335.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STEPHANOU, Maria. **Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas. 1997. P.145-168.

TAYLOR, Chloë. **Biopoder**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 58-75.

TAYLOR, Dianna. **Práticas de Si**. In: TAYLOR, Dianna (Ed.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018. P. 221-238.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.

TELLES, Edward. **O significado da raça na sociedade brasileira**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19368-Edward-e-telles-o-significado-da-raca-na-sociedade-brasileira.html>. Acesso em 28 out. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. EDUCAÇÃO UNISINOS. Vol. 5, Nº 9, JUL/DEZ 2004, p. 157-171.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. XIV ENDIPE. P.35-58. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22453349-Crise-da-modernidade-e-inovacoes-curriculares-da-disciplina-para-o-controle.html>. Acesso em: 03 nov. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.5-13, jan-jun 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIDA DOMÉSTICA. Rio de Janeiro. Sociedade Gráfica Vida Doméstica LTDA. 1920-1962. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=830305&pagfis=56> . Acesso em: 05 mai. 2020.

VILLA, Eugênia Nogueira do Rêgo Monteiro. **Gênero e Biopoder: A “invenção” da violência contra a mulher no discurso policial e nas práticas das delegacias da mulher de Teresina-PI.** Dissertação de Mestrado. UNISINOS, 2014, 193f.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **Biopolítica e polícia soberana: a sociedade escravocrata como chave de compreensão da violência e da seletividade punitiva no brasil.** Rev. direitos fundam. democ., v. 23, n. 3, p. 284-309, set./dez. 2018.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (Re)Existir, de (Res)Sentir: Mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea.** Tese de Doutorado. UNISINOS, 2018, 291f.

YANNOULAS, Sylvia. **Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria.** Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.