

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISCURSOS EUGÊNICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA
ARQUEOLOGIA DO SABER DE MICHEL FOUCAULT**

VINÍCIUS DIAS DE MELO

**Campinas – SP
2020**

VINÍCIUS DIAS DE MELO

**DISCURSOS EUGÊNICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PELA LUZ DA
ARQUEOLOGIA DO SABER DE FOUCAULT**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

**PUC- CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

363.92 Melo, Vinícius Dias de
M528d

Discursos eugênicos na educação brasileira à luz da arqueologia do saber de
Michel Foucault / Vinícius Dias de Melo. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

170 f.: il.

Orientador: Artur José Renda.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Eugenia. 2. Educação. 3. Higiene. I. Renda, Artur José. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 18. ed. 363.92

VINÍCIUS DIAS DE MELO

**DISCURSOS EUGÊNICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ
DA ARQUEOLOGIA DO SABER DE MICHEL FOUCAULT**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 14 de fevereiro de 2020.



DR ARTUR JOSE RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA HELOISA HELENA PIMENTA ROCHA (UNICAMP)



DR SAMUEL MENDONÇA (PUC-CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) -Código de financiamento 001.

Agradeço à minha família pelo incentivo aos estudos e à autonomia intelectual que sempre me ofereceram. Aos amigos, em especial Augusto, Felipe, Bruno, Dimas, Antônio e Ricardo, agradeço o apoio manifesto nos momentos de lazer. Agradeço a Bruno Pereira Longo, Ema Geni Savioli Beloto e Antônio Carlos Beloto por me auxiliarem financeiramente com a matrícula e outros encargos, sem o apoio de vocês essa pesquisa não teria sido possível. Agradeço a meus pais, a Glauco Barsalini e a Tarcísio Barsalini por terem me incentivado aos estudos e aos debates na adolescência. Agradeço a Carolina Souza, minha professora de história no ensino médio por abrir meus olhos para a história e para críticas da sociedade e da cultura sem as quais continuaria ingênuo, preconceituoso e ignorante. Agradeço à Gisele Maria Beloto, minha parceira de todas as horas que contribuiu muito para meu desenvolvimento pessoal e intelectual. Agradeço à Giane Henricis, minha terapeuta que contribuiu para meu bem estar psicológico. Agradeço meu amigo e orientar Dr. Artur José Renda Vitorino pela orientação, reconhecimento e valorização em minha trajetória intelectual desde minha graduação.

RESUMO

Os discursos eugênicos afetaram muitas nações no século XX. No Brasil, podemos destacar a notável contribuição de Renato Ferraz Kehl e Octávio Domingues, como relevantes produtores de manuais educacionais voltados para os temas de eugenia e higiene. A partir de uma revisão de literatura sobre o tema da eugenia e educação, concluiu-se que nas últimas três décadas somente duas dissertações centraram seus estudos sobre os manuais e livros eugênicos de Kehl e Domingues. Em diálogo com as pesquisas já realizadas, esta dissertação defende a importância do reconhecimento dos manuais e livros na educação eugênica, como políticas públicas que contribuíram para a expansão do discurso eugênico. Nosso objeto consiste em compreender os saberes engendrados nos discursos eugênicos e higiênicos para a educação brasileira, cujo público-alvo variava desde alunos em alfabetização até a formação docente. Por meio do aporte teórico de Michel Foucault, expresso em *A Arqueologia do Saber*, buscamos descrever os saberes engendrados para promover a formação de professores e alunos, verificando como um discurso da área acadêmica se adaptou para formar sujeitos (professores e alunos) alheios à este campo de saber.

Palavras-Chave: Eugenia. Educação. Higiene. Discursos.

ABSTRACT

The eugenic discourses around the world affected with great intensity several nations in the twentieth century. In Brazil, we can highlight the remarkable contribution of Renato Ferraz Kehl and Octávio Domingues, as the main producers of educational manuals focused on the topics of eugenic education. From a literature review on the topic of eugenics and education, it was concluded that in the last three decades only two dissertations focused their studies on the eugenic manuals and books of Kehl and Domingues. Considering this gap and in dialogue with the researches already done, this dissertation defends the importance of the recognition of manuals and books of the field of eugenic education, as public policies that contributed to the expansion of eugenic discourse. Our objective is to understand how the discourses of this public policy were formed for eugenic education, whose target audience varied from students in literacy to teacher training. Through the theoretical basis of Michel Foucault expressed in *Archaeology of Knowledge*, we seek to describe the knowledge generated to promote a formation of teachers and students, ascertaining how a discourse from the academic area adapted to form subjects (teachers and students) unaware of this knowledge field.

Keywords: Eugenics. Education. Hygiene. Discourses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Capítulo 1 - REVISÃO DE LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO	11
1.2 Recorte bibliográfico	15
1.2.1 Pesquisas que consideram a relação entre eugenia e educação.....	15
1.3 Análise da dissertação de Michele Rodrigues Bezerra (2013) “Orientar espíritos e formar cidadão: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930)”	16
1.4 Análise da dissertação de Carolina Toshie Kinoshita (2013) “Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: os manuais escolares de higiene à sombra da eugenia (1923-1936)”	21
1.5 Revisão de literatura em periódicos	25
1.6 Kehl, Domingues e a produção de políticas públicas eugenistas no Brasil.....	29
1.6.1 Modos de concepção de políticas públicas.....	29
1.6.2 Renato Kehl	33
1.6.3 Octávio Domingues.....	36
Capítulo 2 - METODOLOGIA	41
2.1 Critérios de seleção dos manuais.	41
2.2 O método arqueológico de análise do discurso	45
2.3 A função enunciativa.....	47
2.3.1 O referencial do enunciado e a formação dos objetos.....	48
2.3.2 A posição subjetiva do enunciado e as modalidades enunciativas.....	53
2.3.3 Domínio associado	56
2.3.4 Materialidade repetível do enunciado	59
2.4 A descrição dos enunciados e a análise das formações discursivas	62
CAPÍTULO 3 CARTILHA DE HIGIENE – ALFABETO DA SAÚDE	65

3.1 A cartilha de higiene: alfabeto da saúde	65
3.2 Análise do referencial do enunciado e da formação dos objetos	65
3.2.1 Prefácio.....	66
3.2.2 Cartilha de higiene – Parte I – Os três irmãos	70
3.2.3 Cartilha de Higiene - Parte II – Alfabeto da Saúde	73
3.3 A formação dos conceitos	78
3.4 O sujeito do enunciado e a formação das modalidades enunciativas.....	80
3.4.1 Prefácio - Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas	81
3.4.2 Cartilha de Higiene - Parte I – Os três irmãos – Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas	84
3.4.2 Cartilha de higiene – Parte II – O alfabeto da saúde - Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas	86
3.5 Resultados	88
CAPÍTULO 4 - Hereditariedade em face da educação.....	92
4.1 A formação dos objetos	92
4.1.1 Capítulo I – Variação e Hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado.....	93
4.1.2 Capítulo II – A noção de hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado.....	97
4.1.3 Capítulo II – As theories da hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado	98
4.1.4 Capítulo IV – Como se originam e se conservam os caracteres hereditários – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado.....	101
4.1.5 Capítulo V – O Mendelismo – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado.....	103
4.1.6 Capítulo VI – A hereditariedade no homem – Análise da formação de objeto e do referencial do enunciado.....	108
4.1.7 II Parte – Hereditariedade e educação – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado.....	120

4.2 A formação dos conceitos e domínio associado do enunciado.....	123
4.2.1 II Parte – Hereditariedade e educação – Análise da formação dos conceitos e do domínio associado	126
4.3 A formação das posições subjetivas e sujeito do enunciado	127
4.4 Resultados	129
Considerações Finais.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXO 1 – Quadros e tabelas.....	150

INTRODUÇÃO

A presença no século XX e XXI de categorias raciais e étnicas em diversas áreas da comunicação humana, principalmente na produção e manipulação dos saberes na prática científica, suscita a preocupação de pesquisadores sobre o tema. Nikolas Rose, em seu livro *A Política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI* (2013), pensa a partir do Projeto Genoma e de outros tratados sobre genética e medicina do século XX, as possíveis causas da permanência dessas categorias na prática e no discurso de diversas ciências do século XXI:

O debate contencioso acerca de raça, genômica e saúde a que Collins se referiu assumiu novo viés desde o lançamento do Projeto Genoma Humano, nos começos dos anos 1990. Tem sido mais acirrado possível nos Estados Unidos, dada a saliência das discussões sobre racismo ali, mas os pesquisadores genéticos e biomédicos de muitos países diferentes também têm se envolvido em tais controvérsias. O debate tem se focalizado em se, na era genômica, categorias raciais ou étnicas tem algum significado biológico ou são meramente culturais (Rose, 2013, p. 222).

A questão genético-racial, e o leque de conceitos que a envolve, está no centro das preocupações das ciências genéticas e humanas, pelas quais o conceito de raça está em um limbo sobre o seu real sentido, pois esses enunciados continuam a ter espaço na comunicação institucional nos Estados-nação, em grupos ativistas e em discursos científicos e dos mais variados tipos. Os debates não se restringem apenas na utilização de conceitos, pois há também dificuldades em definir os limites nas implicações sociais a partir do que se sabe sobre a hereditariedade e os caracteres genéticos, criando o problema de compreensão sobre o limiar entre natural e cultural. Desta forma, há contradições em traçar definições que estão em relação entre o referencial genético e cultural. Não há consenso em como separar o que pertence ao meio externo, cultural, do que é interno, natural, mesmo tendo o estudo do DNA humano como um parâmetro de conhecimento genético mundialmente aceito que negou a possibilidade de reconhecer geneticamente a raça e o determinismo genético no mapeamento de nosso DNA.

A correlação entre o saber genético e hereditário com o plano cultural constitui um tema de debate desde o século XIX. Sua instituição como ciência aplicada às sociedades e indivíduos humanos se estabelece com o desenvolvimento

da Ciência Eugênica por Francis Galton, tema que reverberou mundialmente por meio de discursos e práticas nos Estados-nação. O Brasil não foi uma exceção, a despeito de sua constituição populacional heterogênea (Pena *apud* Vitorino, 2014, p. 299).

Um dos pontos de aplicação dessa ciência destinada ao melhoramento das sociedades, pelo estudo e aplicação das leis genéticas, foi a educação de crianças, jovens e adultos. Os eugenistas produziram diversos manuais para crianças, jovens, adultos e professores, visando disseminar seus fundamentos, proposições e consequências.

O domínio da educação eugênica necessita de atenção, pois se avaliarmos o caso brasileiro em termos quantitativos, segundo Pietra Diwan (2013, p. 117-119), percebemos que na esfera jurídica tivemos somente duas propostas efetivadas: uma lei de controle imigratório contra a raça asiática, em vigência por dois anos; e somente um artigo referente à responsabilidade dos municípios, estados e da união de estimular a educação da eugenia e higiene. Vemos, então, a baixa aplicabilidade, em termos quantitativos; das medidas eugênicas nas instituições e práticas jurídicas. Em contraposição a esse fato, o campo de produção e distribuição de discursos eugênicos é caracterizado por sua maior intensidade, se considerarmos a quantidade de autores, manuais, livros e o porte das editoras que veicularam as obras. Somado a esses fatores, é necessário comentar a importância no campo de políticas públicas educacionais em que esses manuais se associaram, pois alguns foram recomendados e adotados pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco, de São Paulo, e, posteriormente, pela Comissão de Educação, destinados aos primeiros anos escolares, o que sugere a possibilidade de terem sido utilizados nas escolas brasileiras (Kinoshita, 2013, p. 3-4). Nesta seara, esta pesquisa concentra sua análise em dois manuais de eugenia e higiene produzidos por Renato Kehl (1889-1974) e Octávio Domingues (1897-1972). Um manual de higiene foi considerado como fonte, pois a higiene estava situada em um debate no qual, por vezes, sua existência foi considerada um ramo da eugenia.

A educação formal, por meio dos manuais e livros didáticos, foi no Brasil no século XX o meio em que os discursos da eugenia conseguiram espaço no seio da sociedade civil para circular e acessar uma população distante do meio acadêmico. Pelos manuais didáticos, a educação eugênica foi destacada como o meio de construção de uma consciência e práticas eugênicas na sociedade brasileira. Poucos

estudos verificaram a produção discursiva desses manuais em circulação. As pesquisas que analisaram a eugenia e higiene no Brasil focaram suas análises principalmente nas relações entre intelectuais, políticos, médicos, instituições privadas e públicas e a academia, justamente se centralizando em ambientes que eram caracterizados por uma prática discursiva restrita entre aqueles que estavam a par desses conhecimentos devido a sua formação intelectual e fluência em outros idiomas. Porém, o que nos leva à necessidade de analisar os discursos dos livros didáticos advém da teoria de análise do discurso de Michel Foucault expresso em sua arqueologia do saber. Por meio de seu conceito de “prática discursiva”, considerou-se a educação eugênica um espaço relevante para a propagação discursiva da eugenia e da higiene, constituindo-se nos manuais um processo de expansão da prática discursiva eugênica e higiênica para uma população não especializada.

Não basta dizer que os manuais são os exemplos empíricos de um processo de expansão de uma prática discursiva, de um projeto de conscientização ou de disciplinarização dos corpos e mentes. Formar uma consciência eugênica em um conjunto de indivíduos alheios à tais saberes, consiste na aplicação de saberes e técnicas da adaptação do conhecimento acadêmico para o ensino. Nesse sentido para, que esses indivíduos se tornem sujeitos dos saberes eugênicos e higiênicos um conjunto de enunciados foram formados de modo singular visando a formação de alunos e professores.

Nosso objeto constitui-se exatamente pelo intermédio do conceito de prática discursiva e o papel de conscientização e divulgação por meio da educação eugênica e higiênica em determinados manuais de Renato Kehl e Octávio Domingues.

Considera-se fundamental a atitude de reconhecer que não são exclusivamente as relações entre instituições e discursos restritos à comunidade acadêmica que garantem e colocam em prática um domínio discursivo para a população, dado que em nossa sociedade as medidas eugênicas *negativas*, aquelas que intervêm diretamente nas relações sociais como a castração, proibição de matrimônios ou inclusive o extermínio, como foi o caso do nazismo com seus campos de extermínio ou no caso de Lysenko na URSS, não se concretizaram. Porém, não se considera satisfatório dizer, num fim em si mesmo, que a educação era o meio por onde o processo de conscientização e divulgação se efetivou. Tal afirmação por si mesma submete esse processo a uma superficialidade se não estiver associada a

uma investigação empírica do processo de conscientização e divulgação da eugenia e da higiene.

Para analisar esse objeto (a conscientização e divulgação dos saberes eugênicos e higiênicos) foram utilizadas como fontes os manuais de Renato Kehl e Octávio Domingues, dado que seus manuais possivelmente foram adotados e recomendados por órgãos públicos para a utilização na formação de alunos e professores. Essa formação foi um dos modos de formação de uma consciência eugênica a partir da ampliação de sua prática discursiva para além do Âmbito acadêmico e das sociedades eugênicas e higiênicas, o que justifica a relevância de deste objeto. Propõe-se, nessa perspectiva, compreender historicamente as relações que fundamentaram constituição dos enunciados eugênicos e higiênicos como verdades para grupos sociais não familiarizados com tais discursos.

Organizamos essa pesquisa em quatro capítulos. O primeiro consiste em uma revisão da literatura sobre o tema da eugenia, higiene e educação, dando atenção especial às pesquisas que analisaram os manuais de Kehl e Domingues. Também no primeiro capítulo foi elaborada uma discussão sobre a caracterização da educação eugênica enquanto uma política pública que envolveu uma articulação entre os estados e os livros produzidos por Kehl (1936) e Domingues (1929). Ainda nesse primeiro capítulo, realizamos uma discussão sobre a história do movimento eugênico no Brasil, sua origem inglesa e uma discussão sobre a relação entre eugenia, higiene e educação.

O segundo capítulo escande tanto os critérios e justificativas utilizados para realizar a seleção documental como os procedimentos de análise do discurso que serviram como método para a análise dos manuais. O aporte teórico de Michel Foucault e sua teoria do enunciado expresso no livro *A Arqueologia do Saber* (2010), oferece uma precisa análise histórica dos saberes eugênicos presente nos manuais eugênicos e higiênicos.

Visando traçar novas reflexões a respeito das transformações do discurso dentro de uma seleção de públicos alvos (alunos e professores) para a ampliação dessa prática discursiva, utilizou-se o método de análise da função enunciativa e das formações discursivas, a partir dos conceitos e procedimentos de referencial, sujeito, domínio associado e materialidade, todos eles desenvolvidos por Foucault (2010, p. 100-121). É por meio desses quatros domínios que iremos analisar os enunciados e

compreender os enunciados utilizados no processo de ampliação dessa prática discursiva.

O terceiro e o quarto capítulo estão separadas as duas investigações empíricas, nas quais aplicaram-se os procedimentos do método arqueológico sobre os manuais, e a partir desta, derivam-se as conclusões. No terceiro capítulo está exposta uma análise sobre o manual *Cartilha de higiene: Alfabeto da saúde* (1936), e, no quarto capítulo, sobre o manual *A hereditariedade em face da educação* (1929).

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Como ponto de partida desta dissertação foi realizada uma revisão de literatura sobre as pesquisas de eugenia, higiene e educação, com o estabelecimento de um recorte em torno de teses, dissertações e artigos produzidos em universidades nacionais. Esse recorte foi estabelecido na hipótese de que pelo fato de as fontes desta dissertação serem fontes nacionais, em língua portuguesa, provavelmente a maioria de estudos sobre esses manuais concentra-se na literatura nacional.

A coleta das teses e dissertações foi realizada em dois bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Apesar da BDTD ser atualmente o principal banco de cadastro de teses e dissertações nacionais, o catálogo CAPES contém teses e dissertações anteriores a 2013 (ano de implementação da Plataforma Sucupira) e temos como hipótese de que possivelmente algumas delas não estivessem cadastradas na BDTD.

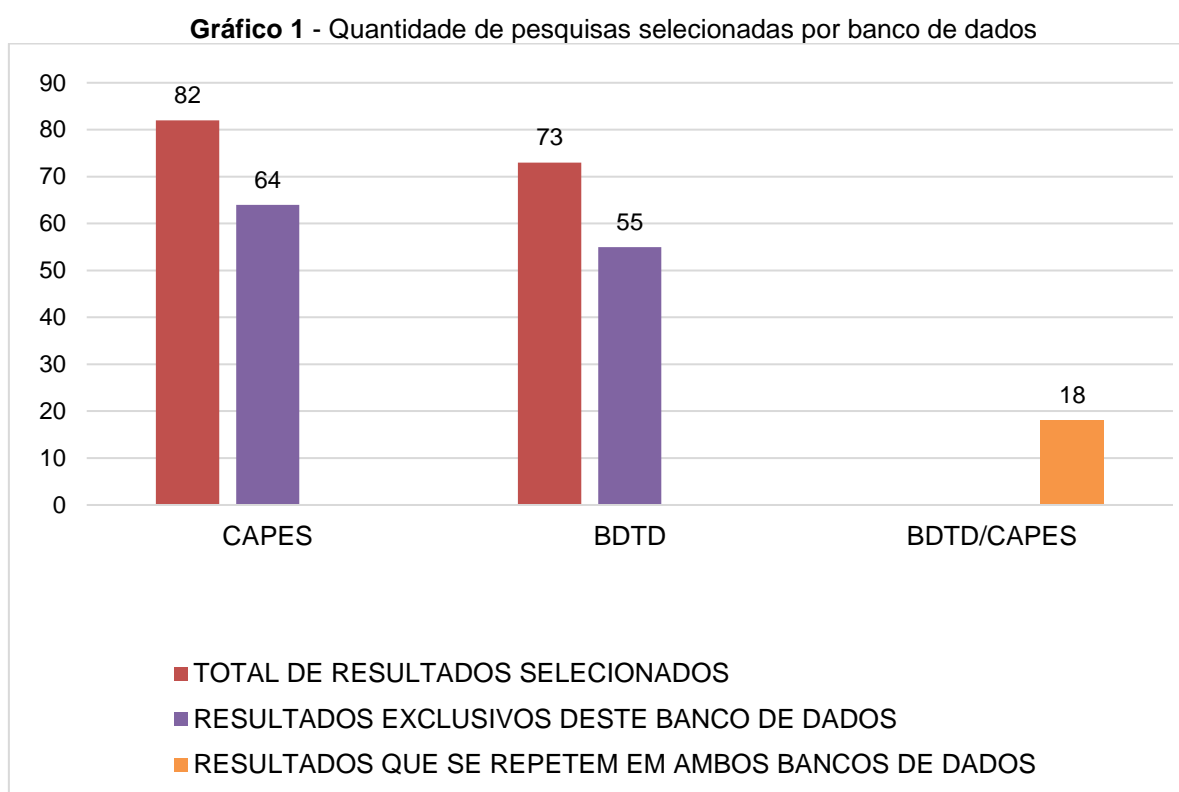
O segundo objetivo dessa revisão de literatura consiste em evidenciar as pesquisas que analisaram a relação entre eugenia, higiene e educação por meio de materiais didáticos. Para realizar este objetivo, a revisão de literatura foi dividida em três procedimentos: o primeiro consiste em selecionar teses e dissertações que versaram sobre o tema da eugenia nas bases CAPES e BDTD; o segundo procedimento, a partir dos resultados do primeiro procedimento, seleciona pesquisas que considerem apenas a relação entre eugenia, higiene e educação. Por fim o terceiro procedimento seleciona, a partir do segundo procedimento, apenas pesquisas analisaram materiais didáticos eugenistas e/ou higienistas de Renato Kehl e Octávio Domingues. Essas pesquisas (selecionadas no 3º procedimento) formam a bibliografia fundamental para o debate sobre os livros escolares produzidos por Kehl e Domingues.

No primeiro procedimento, o descritor *eugenia* foi utilizado em ambas as bases de dados, pois avaliamos que utilizá-lo isoladamente possibilitaria uma maior quantidade de pesquisas sobre o tema da eugenia do que se o utilizássemos em conjunto com descritores secundários ou terciários.

A coleta foi realizada no dia 14 de fevereiro de 2019 na plataforma BDTD. Não utilizamos nenhum tipo de filtro e encontramos 159 resultados. Em compensação, na plataforma CAPES, obteve-se 4.144 resultados com o mesmo descritor (*eugenia*).

Por isso, decidiu-se utilizar o filtro *Grande Área do Conhecimento* na categoria *Ciências Humanas*. Com a aplicação do filtro, reduziu-se o número de resultados encontrados para 574¹.

Para escolher pesquisas que de fato estivessem relacionadas ao tema da eugenia (descriptor central), a seleção foi realizada por análise de título e resumo. Com esse procedimento inicial, foram selecionadas 137 pesquisas nas duas bases. O gráfico abaixo demonstra a quantidade de pesquisas selecionadas em cada base de dados, assim como as pesquisas que se encontram repetidas em ambas as bases².



Fonte: Gráfico produzidos pelo autor a partir de dados da base CAPES e BDTD.

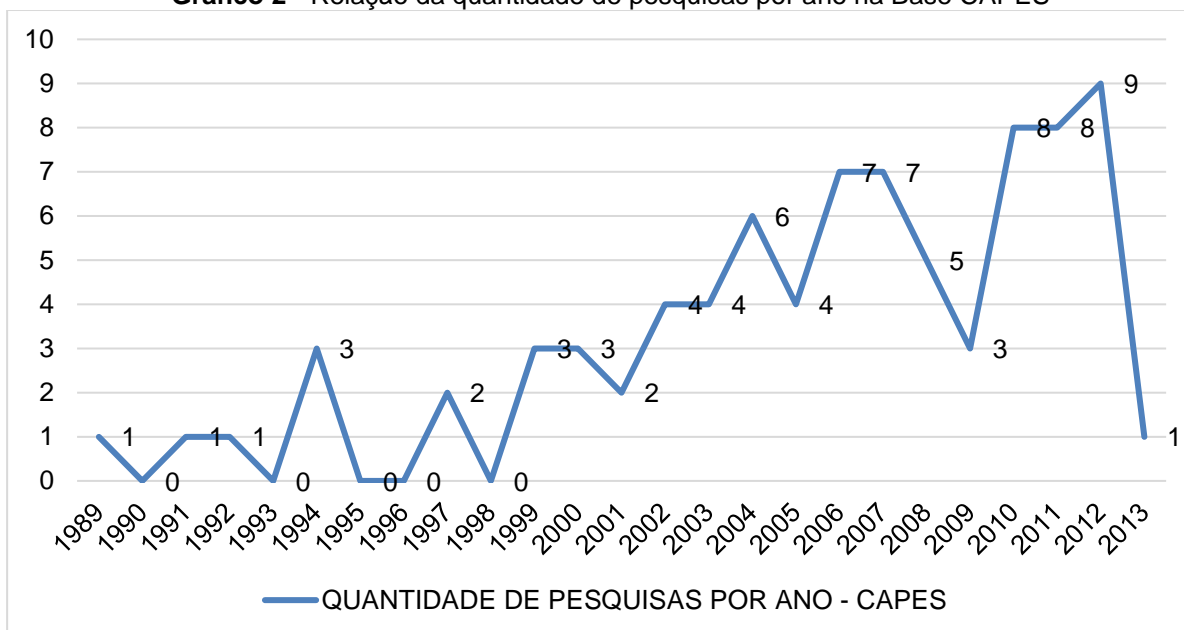
Nota-se que há mais pesquisas catalogadas na CAPES do que na BDTD, precisamente 20% a mais na CAPES em relação à BDTD. As pesquisas foram

¹ Utilizamos o filtro, pois alguns resultados encontrados aparecem em relação a autores que tem nome ou sobrenome Eugenia, além disso muitas pesquisas encontradas estavam situadas no campo da botânica, pois analisavam espécimes cujo nome científico *eugenia* se associava ao descriptor utilizado.

² Selecionou-se 82 pesquisas no catálogo CAPES e 73 na BDTD, 155 ao total, porém notamos que 18 pesquisas se repetem em cada base. Como 18 pesquisas se repetiam nas duas bases, o número foi ajustado para 64 pesquisas exclusivas na CAPES e 55 exclusivas na BDTD resultando em 137 pesquisas.

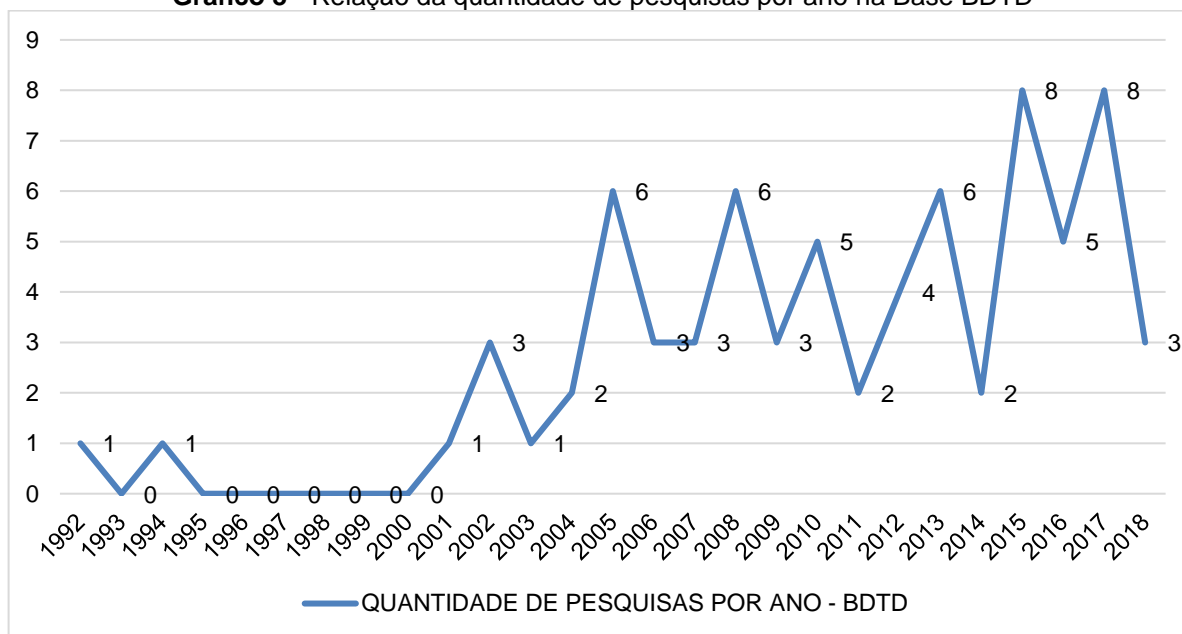
organizadas em dois gráficos lineares, um para cada base de dados exibindo a quantidade de pesquisas por ano em cada uma das bases:

Gráfico 2 - Relação da quantidade de pesquisas por ano na Base CAPES



Fonte: Gráfico produzidos pelo autor a partir de dados da base CAPES e BDTD.

Gráfico 3 - Relação da quantidade de pesquisas por ano na Base BDTD



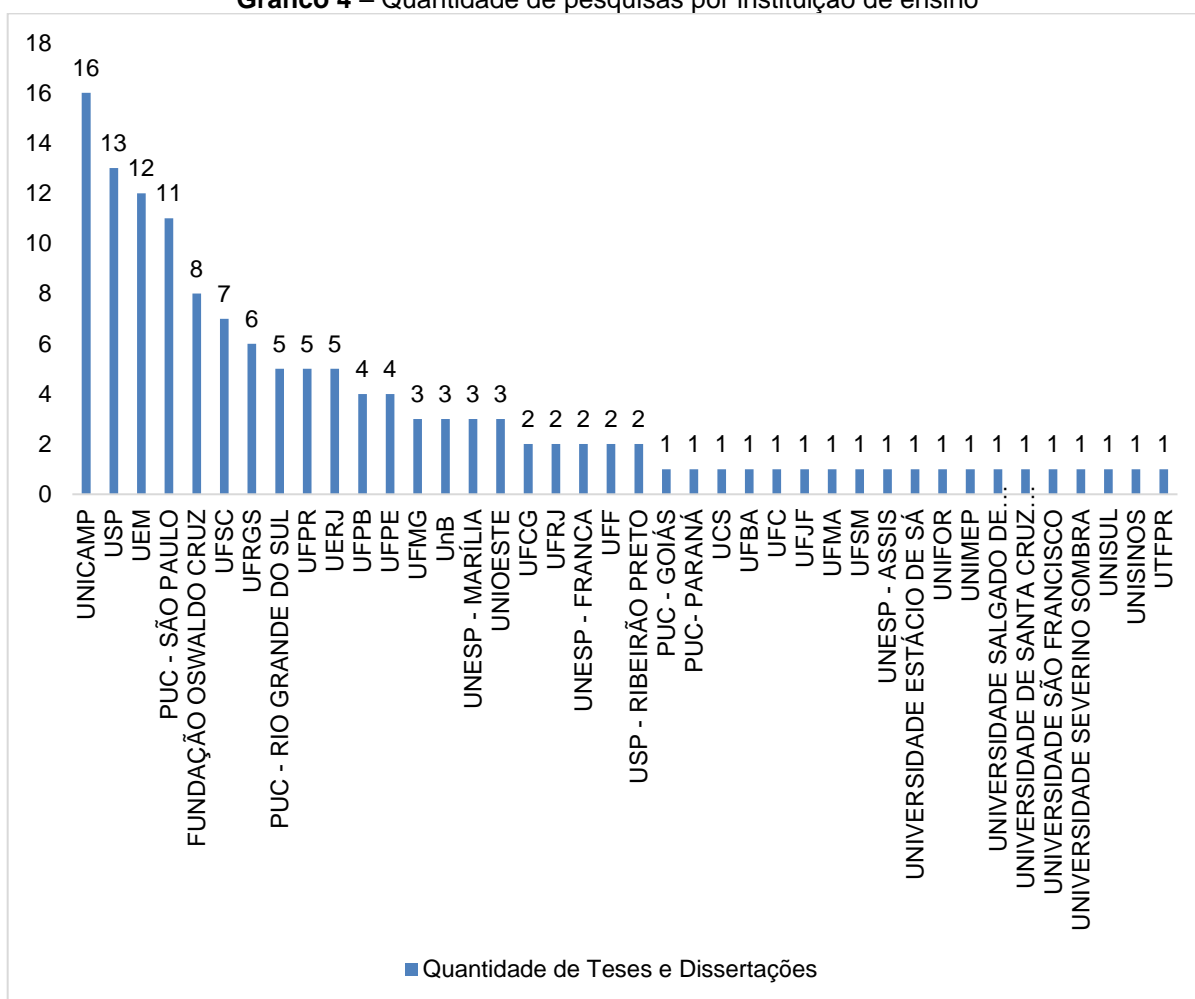
Fonte: Gráfico produzidos pelo autor a partir de dados da base CAPES e BDTD.

Considerando os dois gráficos 2 e 3, percebe-se que a partir de 1999, em todos os anos subsequentes, houve no mínimo uma pesquisa por ano. Nitidamente pelo gráfico 2, que do ano 2014 em diante, a base CAPES não registra mais pesquisas

sobre o tema. Por sua vez, respectivamente, a BDTD do ano de 2014 continua a apresentar quantidades expressivas de pesquisas. Esses dados comprovam a hipótese do protagonismo da BDTD, a partir de 2014, enquanto banco de teses e dissertações. Contudo, é necessário considerar a base CAPES em pesquisas que considerem períodos anteriores a 2014, pois a BDTD não contém muitas pesquisas anteriores à esse período, logo, desconsiderar a base CAPES é ignorar muitas teses e dissertações.

Sobre as pesquisas, podemos afirmar que as duas primeiras décadas do século XXI foram o período de consolidação quantitativa das pesquisas sobre eugenia nas universidades brasileiras, concentrando-se principalmente na região sudeste do país, no qual se encontram as 5 universidades que mais produziram pesquisas sobre eugenia no Brasil, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Quantidade de pesquisas por instituição de ensino



Fonte: Gráfico produzidos pelo autor a partir de dados da base CAPES e BDTD.

1.2 Recorte bibliográfico

Nesta seção, foi realizado o segundo procedimento que consiste em selecionar a partir das 137 pesquisas coletadas somente aquelas que relacionem o tema da eugenia, e educação. As pesquisas foram organizadas em ordem cronológica e consideramos analisar no conteúdo de cada uma se a relação entre eugenia, higiene e educação aparece como tema fundamental, conforme o *Quadro 2*.

Nas próximas subseções deste capítulo iremos explorar as pesquisas que se concentraram suas investigações na relação entre eugenia e educação. O foco dessa primeira análise consiste em apresentar sucintamente os objetos e fontes utilizados. A partir dessa revisão de objetos e fontes, iremos nos aprofundar somente naquelas em que manuais e livros escolares de Renato Kehl (1936) e Octávio Domingues (1929) apareçam como fontes de destaque para a pesquisa³.

Ressaltamos que a bibliografia inicialmente coletada nas bases será parcialmente utilizada nesse capítulo 1 para discutir assuntos, paralelos aos objetos, como a trajetória de Renato Kehl e Octávio Domingues, a história da eugenia internacional e nacionalmente, sociedades eugênicas brasileiras, os intelectuais envolvidos, discussão conceitual sobre eugenia negativa e positiva e, por fim, a complexa relação entre eugenia e higiene.

Por ora agora seguem as pesquisas se debruçaram sobre a relação eugenia-educação.

1.2.1 Pesquisas que consideram a relação entre eugenia e educação.

Para a melhor exibição e disposição dos resultados, construiu-se o Quadro 2 no qual foram ordenadas pesquisas de ambas as bases em ordem cronológica de 1989 até 2018. A partir da análise dessas pesquisas realizou-se a primeira seleção de pesquisas que deram ênfase na relação entre eugenia e educação. Com essa seleção, pretendemos estreitar e refinar o filtro de pesquisas selecionadas que compõem a bibliografia circunscrita de pesquisas que tiveram como objeto ou como

³ Ressaltamos que as pesquisas que consideram a higiene em suas pesquisas, são consideradas devido a hipótese de que a eugenia e a higiene confluíram muito em suas propostas, apesar da primeira estar mais alinhada ao mendelismo e a segundo ao lamarckismo (STEPAN 1985).

tópico os manuais didáticos que circularam em escolas públicas, tanto para o ensino de professores como para o de alunos.

Apenas duas pesquisas tinham como foco central a análise de manuais escolares. Ambas as dissertações analisaram duas cartilhas cada: Kinoshita (2013) analisou duas cartilhas de Renato Kehl, respectivamente *Cartilha de Higiene: alfabeto da saúde* (1936) e *A Fada Hygia* (1923); e Bezerra (2013) concentrou sua pesquisa empírica em dois autores, Almeida Júnior e Renato Kehl, analisando respectivamente *Cartilha de Higiene* (1922) e *Cartilha de Higiene: alfabeto da saúde* (1936). Nisso consiste que apesar da análise de manuais escolares terem sido realizadas, não foram feitas investigações sobre a relação de diferenciação entre os conhecimentos eugênicos e higiênicos para públicos distintos, no caso dessa pesquisa, a diferenciação no ensino de professores e alunos.

A partir dessa seleção, as próximas duas seções serão dedicadas ao exame das dissertações de Bezerra (2013) e Kinoshita (2013).

1.3 Análise da dissertação de Michele Rodrigues Bezerra (2013) “Orientar espíritos e formar cidadão: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930)”

A dissertação de Bezerra (2013) focou sua análise em duas cartilhas para o ensino escolar da higiene: *Cartilha de Higiene* (ALMEIDA JÚNIOR, 1922) e *Cartilha de higiene. Alfabeto da Saúde* (KEHL, 1936). Bezerra (2013, p.18) situa sua análise a partir do início do regime republicano nas décadas de 20 e 30 do século XX. Nesse contexto, os intelectuais brasileiros indicavam a necessidade de “transformar a nação brasileira no que se referia a hábitos e costumes sociais” (BEZERRA, 2013, p.18).

No referido contexto, muitas foram as estratégias para disseminar os discursos em diferentes setores da população brasileira. A capital do Rio de Janeiro na virada do século XIX ao XX, assim como outras regiões urbanas do país, se caracterizava por muitos “problemas ligados a embriaguez, vadiagem, brigas, [...] sérios problemas sociais, entre os quais se situavam a proliferação de doenças endêmicas e epidêmicas, e os altos índices de mortalidade infantil.” (BEZERRA, 2013, P.18-19).

Imerso nesse conjunto de problemas, a criança era um dos alvos de cuidado, pois a infância era vista como fase onde se determinava o tipo de adulto que no futuro seria causa de problemas ou progresso. Como um alvo das preocupações, a “infância desvalida seguia pelas ruas, desregrada, desamparada, viciada e analfabeta, representando [...] um risco à população (BEZERRA, 2013, P.20). Essa situação contextual foi produzida por Bezerra (2013 p.19-21) a partir de Sônia Câmara, Nicolau Sevcenko e Heloísa Rocha.

Além das preocupações sanitaristas e da relevância da capital fluminense como exemplo para a nação, São Paulo e a educação foram essenciais para o projeto de regeneração da nação:

Não bastava promover mudanças no espaço físico, era preciso mudar os hábitos, comportamentos e, como um aspecto essencial, as mentalidades. [...] A cidade de São Paulo [...] também foi palco para muitas ações empreendidas pelos higienistas [...] especialmente na década de 1920. A criação do Instituto de Higiene, em 1918, trouxe para o cenário social da cidade novas medidas intervencionistas [...] Heloísa Rocha destaca a preocupação de políticos e intelectuais em promover medidas que visavam à valorização da instrução primária no estado de São Paulo como um caminho de importância central para o sucesso de projetos de modelação e civilização [...] diversas reformas de instrução pública são conduzidas, em diferente (sic) estados brasileiros [...] Naquele contexto, o movimento escolanovista assume relevo, visando uma educação pública, laica e obrigatória, baseada no conhecimento científico [...] Educar deveria significar cidadãos saudáveis intelectualmente e fisicamente e com um profundo sentimento de identificação à nação. (BEZERRA, 2013, P.20-22)

A educação aparece como um ambiente capaz de gerar saúde física e intelectual, o desenvolvimento desses elementos era considerado benéfico ao progresso da nação brasileira. Fundamentados em acordo com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos (desenvolvido principalmente por intelectuais bacharelados), a escola aparece como ambiente para aplicação e ensino dos preceitos eugênicos e higiênicos. Bezerra (2013, p.22-23) afirma que a partir dos intelectuais de diversas funções (educadores, médico, políticos, entre outros) muitas estratégias foram utilizadas para valorizar a instituição escolar como meio de formar hábitos e costumes para uma nova configuração social que resolvesse os atrasos da república.

Entre as diversas estratégias, os livros infantis foram considerados como uma alternativa. A autora deu destaque “[...] a publicações das Cartilhas de Higiene, destinadas para o uso nas escolas primárias” (BEZERRA, 2013, P.23).

A partir de Maio; Ventura (1996) e D'ávilla (2006), Bezerra (2013, p.24) entende que a propulsão da preocupação higienista no Brasil teve origem nas expedições médicas ao interior do país na década de 1910. A higiene se preocupava até então com as condições externas que poderiam afetar o indivíduo, porém, a partir das concepções de Renato Kehl, Bezerra (2013, p.25) compreende que a eugenia chegava como um projeto paralelo que se constituía como uma *higiene de base*. Esses dois projetos (Higienismo e Eugenismo) caminharam lado a lado para o aperfeiçoamento do povo brasileiro em sua genética e nas condições externas ao indivíduo.

Apesar de projetos paralelos e que as vezes vinham a se confundir, a higiene, a partir da comparação entre intelectuais como Renato Kehl, Arthur Ramos, Roquette Pinto e Gilberto Freyre se referia:

[...] aos cuidados com o meio ambiente, com o lar, com os cuidados com o corpo a fim de se evitarem as doenças, os males que poderiam tornar o povo improdutivo. Essa abordagem conferia ênfase maior a uma ação preventiva, que visava educar e instruir o povo. Por isso, intelectuais como Arthur Ramos, Roquete Pinto e Gilberto Freyre defendiam que os muitos problemas sociais do período não se referiam a problemas de miscigenação, e, sim ao descaso do governo com determinados segmentos sociais. A eugenia pregada por Kehl possuía um viés negativo, que considerava a hereditariedade como responsável pelos problemas sociais. Por essa ótica, os problemas de moradia, de falta de acesso à educação, de saúde, não seriam mais prejudiciais ao desenvolvimento do Brasil do que os problemas causados pela hereditariedade, eles apenas contribuiriam para aflorar as deformidades já existentes no indivíduo. (BEZERRA, 2013, p. 43)

Contudo, a distinção entre a prioridade de Kehl em relação a outros intelectuais, não gerou uma contradição entre eugenia e higiene no pensamento de Kehl, dado que desenvolveu cartilhas que estavam, pelo menos em seu título, relacionadas a higiene. Outros autores, tais como: Diwan (2003), Souza (2006) e Kinoshita (2013) demonstraram, a partir de outros documentos, que Renato Kehl e outros eugenistas alteravam sua opinião sobre a relação dessas ciências constantemente: ora sendo compreendidas como elementos similares, como elementos distintos ou, em muitos dos casos, a higiene como um ramo da eugenia.

Almeida Junior seguiu pelo caminho da higiene preventiva em sua produção bibliográfica destinada à escola. Conforme Bezerra (201, p.30):

Almeida Junior publicou diversos trabalhos relacionados à educação higiênica [...] tendo produzido diversos escritos de grande interesse para a educação. [...] Em todos esses trabalhos, é possível observar seu interesse pelo espaço escolar e pela propagação dos ideais higiênicos.

A partir do exposto percebemos que Renato Kehl era quem aparentemente estava mais vinculado às propostas e fundamentos eugênicos. Porém, independente do alinhamento, ambos autores produziram impressos direcionados para a alfabetização primária, cujo conteúdo visava “dar conta de disciplinar os corpos e o pensamento.” (BEZERRA, 2013, p. 45).

As cartilhas se alinhavam a um ensino de higiene escolar que estava em prática nas escolas. Essa situação foi demonstrada pelos Programas escolares da Escola Normal do ISERJ, Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Este exemplo demonstra que a utilização da cartilha em sala de aula não consistia em uma ação isolada, e sim que outras ações, como a formação de professores e disciplinas de higiene no currículo escolar, simultaneamente se efetivavam. A cartilha enquanto um gênero impresso de provável origem portuguesa (cartinha), tinha sua finalidade destinada a alfabetização, e, desde sua origem, o aprender a ler e escrever vinha impregnado ao ensino de hábitos e costumes, Bezerra (2013, p. 49-50).

Bezerra (2013, p.56) atribui uma importância quantitativa às cartilhas de Junior e Kehl devido a quantidade de exemplares. A Cartilha de Higiene (1922) de Almeida Junior foi produzida de 1922 a 1940. Durante o período de 1922 a 1928, a cartilha foi editada pela Monteiro Lobato & Cia. Editores, tendo sido publicada em dez edições neste período. Durante o período de 1928 a 1940, a cartilha passou a ser editada pela Cia. Editora Nacional. Conforme Bezerra (2013, p.56), neste período foram produzidos 43.575 exemplares.

Produzida em 1936 pela livraria Francisco Alves, Bezerra (2013) afirma que a cartilha de Kehl não obteve o mesmo sucesso que a cartilha de Junior em número de exemplares, apesar que as informações de Kinoshita (2013) indicam que a cartilha de Kehl tenha alcançado uma abrangência maior do que se pode identificar a partir de discursos oficiais.

As descrições de Bezerra (2013) foram bem detalhistas quanto ao conteúdo das cartilhas, e suas conclusões foram apresentadas em modo comparativo entre as duas cartilhas, conforme o excerto de sua conclusão:

Nas duas cartilhas, a todo o momento é possível observar que os autores fazem uso de comparações entre os modos de vida; o que é considerado correto em oposição ao que é errado; como é a vida, o lar de quem vive higienicamente, comparados à vida do desregrado. É explícita também a intenção dos autores em regular, remodelar o comportamento infantil. Ambas as cartilhas tiveram seu uso destinado às escolas primárias, um indício da intenção dos autores em trabalhar em prol da formação de um sujeito apto para futuramente integrar o mundo do trabalho de forma útil para sua sociedade. Outro ponto a ser destacado é a forma como a felicidade aparece sempre associada à higiene. Quem possui bons hábitos, segue as prescrições das cartilhas, alcança uma vida saudável e portanto feliz. [...] Ao longo dos capítulos, foi apresentado que os autores atuavam no campo da medicina em frentes diferentes, mas comumente associadas uma a outra: a higiene e a eugenia. Se essas palavras, por vezes, podem ser consideradas, equivocadamente como sinônimo, remetem em realidade, a abordagens diferentes da formação humana, uma dirigida a hábitos, e a outra, à formação da espécie. [...] as cartilhas dialogam entre si, seja através do tema central, como dos subtemas. A preocupação com a questão da higiene se mostrava partilhada pelos dois médicos. É claro que Kehl não deixou totalmente de lado os conceitos sobre eugenia, como sinalizam, por exemplo, suas abordagens sobre a beleza física, mencionada através de imagens e de alguns textos relativos à prática de atividades físicas. A beleza era algo comumente presente no trabalho de Kehl. Apesar disso, Kehl não desconsiderava a importância da higiene para a formação do homem, dedicando-se então, a buscar inculcar na primeira infância os valores referentes aos bons hábitos. (BEZERRA, 2013, P. 106-107)

Nota-se que a descrição de Bezerra consiste em constatar as associações as relações feitas entre as oposições de certo e errado, elementos que estão explícitos nos enunciados da própria cartilha, a análise dos conteúdos fica reduzida à constatar o que o autor disse, o que ele associa e suas intenções. O problema de constatar as intenções de um autor com o que ele disse reside na ilusão de poder acessar o plano da consciência subjetiva de um autor pelo que ele disse, isso é ilusivo, pois o jogo do que é dito não consegue traduzir a mente de um autor, entre o que se diz e o que se pensa há uma distância inacessível. Como no trecho em que afirma que a intenção era formar um sujeito apto para o mundo do trabalho, pois não há nenhum enunciado em que isso seja dito explicitamente e também não pode-se reduzir todo conjunto a um único fim, desde que isso tenha sido explicitamente formulado. Além disso, se o foco fosse a aptidão ao trabalho, higienicamente os escravos, por exemplo, seriam indivíduos perfeitamente higienizados nas considerações de Kehl.

1.4 Análise da dissertação de Carolina Toshie Kinoshita (2013) “Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: os manuais escolares de higiene à sombra da eugenia (1923-1936)”

Kinoshita (2013) desenvolveu sua pesquisa sobre a educação eugênica a partir de manuais desenvolvidos por Renato Kehl. Considerou como fontes dois manuais elaborados por Kehl: *Cartilha de higiene. Alfabeto da saúde* (1936) e *Fada Higia* (1930).

A autora foi detalhista ao compreender a relação entre eugenia, higiene e sanitarismo nas instituições e discursos dos intelectuais brasileiros. Kinoshita (2013, p.62-73) defende que, no Brasil, a eugenia adotada esteve (devido ao fator da língua francesa ser o segundo idioma da elite brasileira) vinculada à puericultura francesa.

A puericultura francesa do século XX tinha forte vinculação com o viés neolamarckista na compreensão da transformação da hereditariedade. Esta tradição compreendia que caracteres adquiridos ao longo da vida e a exposição ao meio poderiam alterar os caracteres genéticos dos indivíduos desde que fosse um processo frequente e duradouro ao longo de diversas gerações. Além disso, a ciência eugênica de Francis Galton é compreendida como um desdobramento da puericultura francesa:

Aquele que definiu Francis Galton, não é outra coisa senão ‘puericultura antes da procriação’ estudada na França desde algum número de anos e que constitui a primeira parte da Puericultura, ciência que tem como objetivo a pesquisa dos conhecimentos relativos à reprodução, à conservação e à melhoria da espécie humana (PINARD, 1912, p. 837 *apud* DIAS, 2008, p. 53)

Apesar de estar associado às teorias de Weismann e Galton (NALLI, 2000; KINOSHITA, 2013), Kehl desenvolveu a Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP) aos moldes da sociedade francesa. O estatuto dessa sociedade deixa claro as marcas de uma eugenia preventiva que se fundamentava na educação e na puericultura (KINOSHITA, 2013, p. 72).

No final da década de 1920 a eugenia brasileira ganharia um tom mais vinculado à medicina do que à higiene e ao sanitarismo. Apesar disso, a eugenia ainda continuava a se associar à essas disciplinas, segundo Santos (2008 p.130 *apud* KINOSHITA, p. 80) a eugenia delimitava seu lugar, garantindo para si a tutela da “regulamentação dos casamentos, educação eugênica, proteção da nacionalidade,

controle da imigração, campanhas antivenéreas, tratamento da doença mental, esterilização, além de vários temas ligados à infância, nutrição e maternidade”.

Apesar da demarcação da década de 1930 como uma década de uma eugenia mais radical, vinculada à medicina, em favor de métodos proibitórios, Kinoshita concorda com o argumento de Ricardo dos Santos (2008) de que:

[...] o médico [Kehl] não teria abandonado a crença na tarefa do aperfeiçoamento humano, que seria executada por meio da relação entre o saneamento, a eugenia, a higiene e a educação – ideia fundamentada a partir da localização de textos que versam sobre a importância da educação higiênica e eugênica, durante a década de 1930, mas também pela observação do empenho deste médico em reeditar o manual *A fada Hygia: primeiro livro de Higiene*, ao longo das décadas de 1920-30, e pela elaboração e publicação da *Cartilha de Higiene: alfabeto da saúde* na segunda metade da década de 1930. [...] as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela intersecção entre a Eugenia, a Higiene e o Sanitarismo. Essa intersecção fica explícita principalmente no campo educacional. O artigo acima reforça essa afirmação, com a defesa do médico eugenista em relação à implementação da educação higiênica no ensino primário, pautada também no ensino dos preceitos sanitários como meio de evitar a propagação dos males infecto-contagiosos. Dessa forma, segundo o discurso dos médicos, a Higiene e a Eugenia atreladas à educação trabalhariam em conjunto para a formação do corpo individual disciplinado e consciente de suas ações, com vistas a contribuir com as ações governamentais em prol do saneamento das cidades; tudo isso, visando ao propósito de construção de uma nação moderna. (SANTOS, 2008 *apud* KINOSHITA, 2008, p. 83)

Kinoshita compreende que, muito além da intersecção, a eugenia como ciência do aperfeiçoamento do homem mescla-se com a higiene e o sanitarismo principalmente quando se refere à educação:

[...] a produção e atuação de Kehl são marcadas por essa mescla de concepções, principalmente no que se refere à educação. A higiene serviria, assim, de apoio às concretizações dos ideais eugênicos. Dessa forma, o discurso enunciado por Renato Kehl, tanto no artigo como no manual, de certo modo, alinha-se ao discurso propagado por sanitaristas e higienistas, que concebem na relação entre a saúde e a educação a saída para os males da degeneração. [...] no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, na cidade do Rio Janeiro. Nesse evento, Kehl reforçou mais uma vez a tese de que ‘instruir é eugenizar, sanear é eugenizar’ e complementou afirmando que a educação higiênica e eugênica eram essenciais para elevar o grau da civilização de um povo, para aprimorar a saúde, e para “extinguir doenças” do meio social, colaborando assim com esforços de médicos no país [...] (KINOSHITA, 2013, p.89).

Concordo com Kinoshita (2013) e seus interlocutores que a intersecção constante entre eugenia, higiene e sanitarismo e o caráter neolamarckista dos pressupostos envolvendo a hereditariedade e o meio fazem com que seja possível

compreender as cartilhas de higiene de Renato Kehl como correlatas ao movimento eugênico.

Sobre a análise de Kinoshita (2013, p. 143-148) comenta-se sinteticamente algumas características mais evidentes da *Cartilha de Higiene* (1936):

O manual começa com a apresentação do dia-a-dia de três irmãos: Yolanda, Xisto e Zenaide. Nessa narrativa, Renato Kehl tenta convencer os leitores dos benefícios de uma vida moldada pelos preceitos higiênicos, enfatizando que isso lhes trará a saúde e por consequência, a felicidade. Partindo da vida exemplar desses três irmãos, o autor apresenta às crianças as práticas higiênicas, como se elas estivessem aprendendo as primeiras letras do alfabeto. [...] Em cada lição é apresentada primeiro a letra, em destaque, ao lado de uma imagem que logo remete ao sistema normativo higiênico; abaixo, uma palavra que se inicia com a letra destacada e que, ao mesmo tempo, sintetiza a imagem, seguida de frases que explicam a importância das práticas higiênicas, [...] Nessa obra, Renato Kehl se aproximará mais do universo das crianças, tanto por meio das ilustrações, como dos textos, substituindo alguns temas próprios das ciências naturais tratados n' *A fada Hygia*, como micróbios, vermes intestinais, doenças contagiosas, animais peçonhentos por questões que são mais "perceptíveis" ou próximas do cotidiano das crianças e, ao mesmo tempo, abordando temas como os períodos de descanso durante o dia, as férias, a importância do controle do peso, os cuidados com o nariz (respiração), os olhos (a vista) e o asseio das unhas, sem desconsiderar o trabalho. Esse último, tomado como sinônimo de estudo para as crianças, um importante elemento de preparação para a vida adulta. [...] uma leitura das imagens produzidas por Acquarone permite observar que o ilustrador não faz nenhuma menção às distinções de classe em suas ilustrações, o mundo higienizado, representado por Yolanda, Xisto e Zenaide, só é composto por crianças educadas, saudáveis, felizes e abastadas. A obra pode ser lida, em seu conjunto, como uma representação do mundo ideal propagado por diversos médicos, sanitaristas e eugenistas, que atrelava a saúde ao progresso social. Discurso esse, compartilhado por diversos intelectuais e profissionais de várias áreas, no início do século XX, como podemos observar nas correspondências localizadas e nos anúncios publicados nos impressos no período.

Kinoshita (2013) apresenta informações sobre como os enunciados estão relacionados com o universo infantil, enfatiza que temas das mais diversas ordens se misturam na ordem alfabética e na concepção de classe social que norteia as ilustrações.

Concluiu-se que tanto a obra de Bezerra (2013) como Kinoshita (2013) são extremamente completas em relação às informações sobre a produção das cartilhas de higiene no Brasil. Kinoshita (2013) têm destaque na contribuição sobre a produção de Renato Kehl, a quantidade de material documental, informações quantitativas e qualitativas acerca desse autor e seus impressos garantem um lugar de destaque para pesquisa de Kinoshita.

Sobre as análises de Kinoshita e Bezerra, considero como descrições sistêmicas dos conteúdos dos manuais. Apesar da quantidade de descrições serem grandes em quantidade, as conclusões ficam restritas a correlações sistêmicas entre as letras, imagens e aos próprios termos utilizados no texto:

Partindo da vida exemplar desses três irmãos, o autor apresenta às crianças as práticas higiênicas, como se elas estivessem aprendendo as primeiras letras do alfabeto [...] Em cada lição é apresentada primeiro a letra, em destaque, ao lado de uma imagem que logo remete ao sistema normativo higiênico; abaixo, uma palavra que se inicia com a letra destacada e que, ao mesmo tempo, sintetiza a imagem, seguida de frases que explicam a importância das práticas higiênicas, [...] mundo higienizado, representado por Yolanda, Xisto e Zenaide, só é composto por crianças educadas, saudáveis, felizes e abastadas. A obra pode ser lida, em seu conjunto, como uma representação do mundo ideal propagado por diversos médicos, sanitaristas e eugenistas, que atrelava a saúde ao progresso social. (KINOSHITA, 2013, p. 146-148)

O autor aborda temas relacionados à família, à infância e à escola. [...] O abecedário de bons hábitos compostos por Kehl busca, a todo o momento, instruir o seu leitor acerca de como deveria ser sua rotina. [...] As lições focalizam o asseio com o corpo, com os alimentos. Cada letra vem carregada de uma sugestão, que indica como leitor poderia ter uma vida saudável e feliz. [...] a cartilha de Kehl é iniciada pela História 'Os três irmãos', por meio da qual o autor começa a transmitir os ensinamentos higiênicos, o que faz através dos bons exemplos dos irmãos e personagens da história. [...] Através dos irmãos, o leitor pode apreender a viver higienicamente significa ser feliz. [...] As ilustrações das cartilhas estão relacionadas com o universo familiar dos leitores, apresentando cenas de crianças em casa, na rua, em contato com outras crianças, com adultos. Apresentam como é o comportamento e a aparência de uma criança saudável e de uma criança considerada doente, quais são as consequências observadas na vida dos que seguem os preceitos da boa higiene e naquelas dos que não seguem [...] as ilustrações muitas vezes iniciam as lições e as cenas apresentadas são reforçadas com as prescrições dos médicos. A utilização dos desenhos permitia que os leitores pudessem compreender a mensagem, mesmo sem ler a lição. [...] Cada lição traz em si prescrições sobre assuntos variados que incluem o cuidado com o corpo, com o lar, com os alimentos, quanto à prevenção de doenças e a comportamentos de ordem moral. A beleza, a felicidade, a força e a saúde são entendidas como consequências de uma vida pautada pela obediência dos mandamentos higiênicos. Na visão transmitida nos textos analisados das cartilhas, quem despreza esse ensinamento acaba por sofrer com as doenças e corre o risco de se tornar um indivíduo improdutivo para sua sociedade e infeliz em sua vida arruinada. [...] Uma criança educada deveria saber a importância de cuidar do asseio de seu corpo, tendo cuidados básicos como não andar com os pés descalços, escovar os dentes, pentear os cabelos, manter as unhas limpas, tomar banho todos os dias, entre outros cuidados. [...] Na cartilha de Kehl, os temas focalizados mostram aproximação daqueles apresentados como alvo de preocupação de Almeida Júnior. O cuidado que a criança deveria ter com o próprio corpo a levaria a conservar sua saúde e a ficar protegidas dos sofrimentos causados pelos vilões anunciados – as doenças causadas pela falta de higiene. [...] A *Cartilha de Higiene* de Kehl continua suas prescrições higiênicas, fazendo uso de uma prática da alfabetização ao recorrer ao abecedário e, assim, de A a Z a criança aprende a ter bons hábitos de higiene. [...] O abecedário de bons

hábitos composto por Kehl a todo tempo instrui o seu leitor acerca de como deve ser sua rotina. (BEZERRA, p. 62-81)

A partir desses dois excertos, percebe-se como as descrições se mantêm ao nível do que está dito, chegando em descrições bem semelhantes, ambas as autoras comentam sobre a rotina, a conexão com o universo infantil, a formação dos bons hábitos, prescrição médica como linguagem da cartilha, entre outras características.

Não que tais descrições sejam inválidas, pelo contrário, foram bem desenvolvidas, expondo e organizando de forma clara os objetos dos quais as cartilhas se ocupam. Além disso são concordantes com as características da linguagem utilizada, afirmando que esta, se organiza em forma de prescrição e oscilando entre consequências benéficas e negativas ao sujeito.

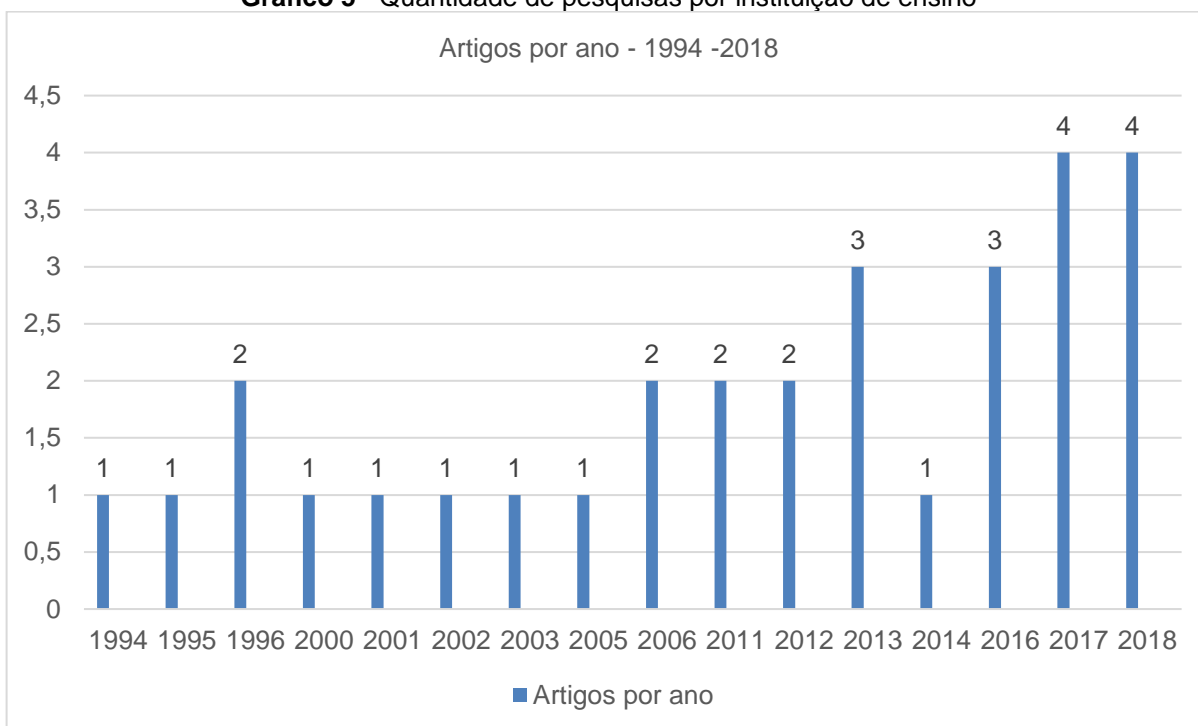
Enfim, conclui-se que ambas as dissertações deram conta de sistematicamente descrever o conteúdo das cartilhas e que, juntas, comportam muitas informações úteis à futuras pesquisas sobre os temas interseccionais da eugenia, higiene e educação. Suas análises demonstraram que algumas cartilhas tiveram maior sucesso de tiragem do que outras, mas independente de sucesso ou não, a produção de manuais direcionados ao ensino e orientação de crianças e famílias foi um fato na proposta de ampliação da conscientização eugênica e higiênica.

1.5 Revisão de literatura em periódicos

Nesta segunda revisão foram considerados artigos científicos publicados em periódicos brasileiros. O objetivo desta revisão continua o mesmo, selecionar pesquisas que se debruçaram na relação entre eugenia, higiene e educação.

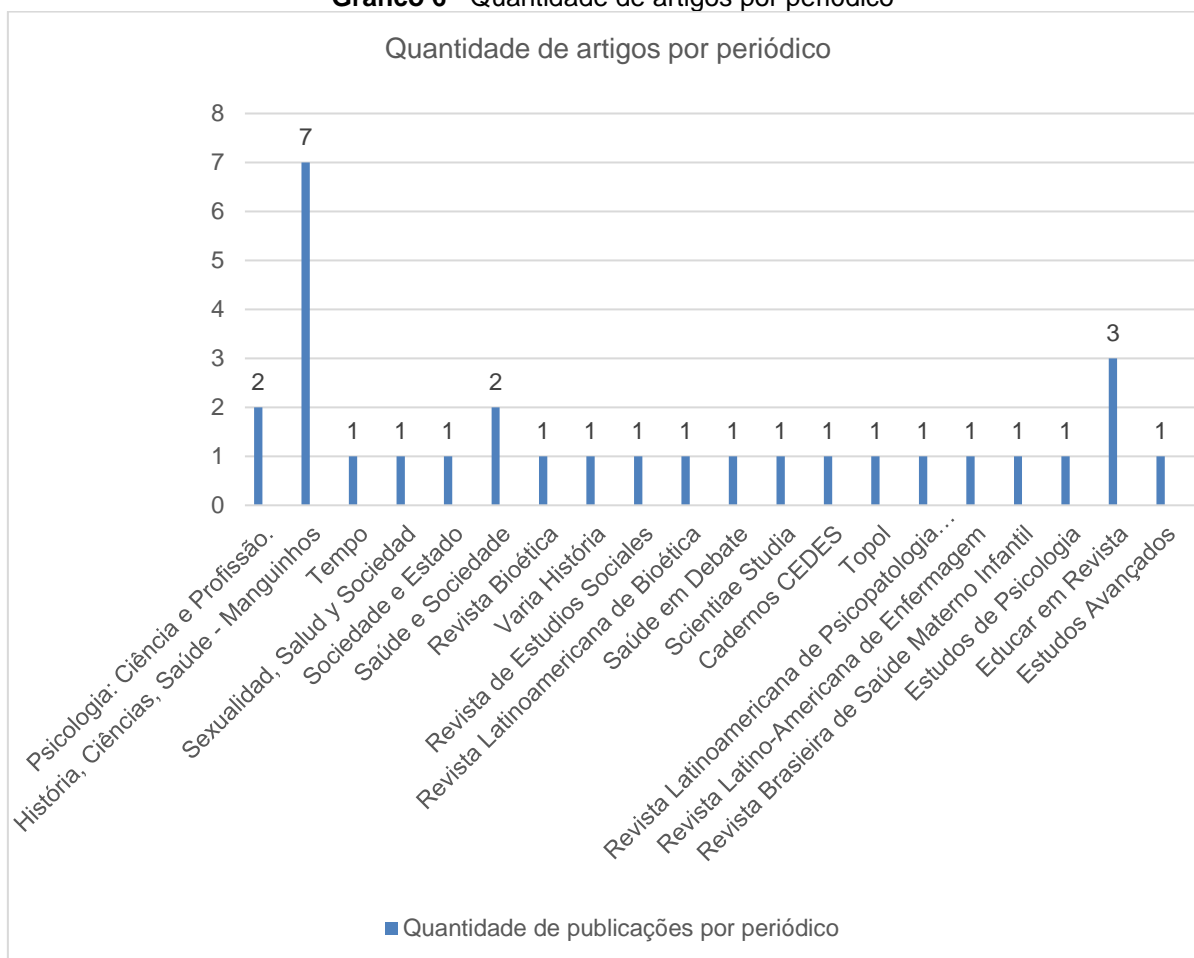
Foi selecionada a base de periódicos e artigos Scielo. Na busca avançada a palavra-chave *eugenia* foi utilizada para a primeira revisão, foram encontrados 232 resultados, *utilizando todos os índices* e o filtro de idioma *português*. Desses 232 artigos, 30 estavam centrados em pesquisas sobre eugenia, o restante dos artigos em sua maioria versava sobre botânica.

Esses artigos geraram alguns dados que foram traduzidos em forma de gráfico. Conforme gráfico abaixo, indicamos a quantidade de artigos por ano:

Gráfico 5 - Quantidade de pesquisas por instituição de ensino

Fonte: Gráfico produzido pelo autor a partir da base de dados Scielo.

A partir do *Gráfico 5*, percebe-se que os artigos encontrados pelo descritor *eugenia* estão apresentando leve crescimento nos últimos anos, proporcionalmente nos últimos dois anos houve um aumento de 50%. Apesar de serem números inferiores ao de teses e dissertações, indicam um aumento pelo interesse dos periódicos e dos autores sobre o tema. Além desses números, foram investigados quais periódicos se interessam pelo tema, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Quantidade de artigos por periódico

Fonte: gráfico produzido pelo autor a partir da base de dados Scielo.

Analisando o *gráfico 6*, percebe-se que o periódico *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* destaca-se expressivamente de outros periódicos. O interesse no tema se dá pelo próprio tema de interesse do periódico expresso em seu título. A partir desses artigos nosso interesse se mantém o mesmo da revisão de teses e dissertações, prospectar pesquisas que tenham analisado o conteúdo de manuais e materiais didáticos para o ensino da eugenia e higiene no Brasil.

Nesse sentido, inicialmente procurou-se identificar artigos que tivessem a educação como campo de investigação de seu objeto. Dos 30 artigos, apenas 4 consideraram o tema da educação para a análise de seu objeto. Mais especificamente, dois consideraram a infância (REIS, 2000; OLIVEIRA, 2011) como objeto de intervenção e reflexão da LBHM (Liga Brasileira de Higiene Mental). Bolsanello (1996) investigou repercussões na educação e sociedade brasileira a partir das teorias do darwinismo social. Por fim, Machado e Ross (2018) investigaram as

propostas educativas para o combate às doenças venéreas na Marinha do Brasil. Apesar dessas pesquisas considerarem a educação para a investigação de seus objetos, não foram encontrados artigos cujo objeto estivesse relacionado à análise de manuais escolares. Porém, apesar de não aparecer nesta revisão, afirma-se que a principal especialista sobre manuais higienistas escolares é Heloísa Helena Pimenta Rocha, orientadora de Kinoshita (2013).⁴ Apesar de não se centrar prioritariamente no campo da eugenia, as pesquisas sobre manuais e higiene na educação brasileira são fundamentais, pois além de elucidar os processos de escolhas de materiais didáticos e a relação entre ciência e educação, revelam que muitos educadores (como exemplo, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Sud Menucci) foram defensores da ciência eugênica.

Apesar dessa revisão de literatura provavelmente não esgotar todas as possibilidades de encontrar artigos sobre o tema, a base Scielo recebe grande apreço por periódicos na escolha de indexação dos artigos. Por isso, a probabilidade da maioria de artigos sobre o tema estar contido nessa revisão. Por fim, somado à investigação realizada no primeiro capítulo, conclui-se que a relação entre eugenia, higiene e educação foi pouco explorada se compararmos a quantidade de teses e dissertações encontradas sobre o tema (132) e as teses que investigaram esses temas na relação com manuais escolares (2). Nos artigos, não encontramos nenhum que analisasse essa relação a partir dos manuais, seja como fonte ou como objeto. Apesar disso, temos a pesquisa de Rocha que contribuiu com muito avanço na investigação da produção e utilização de manuais de higiene no começo do século XX.

⁴ Rocha utilizou em diversos artigos e capítulos de livros como objeto e como fonte, manuais escolares para a educação higiênica. Considero que os principais artigos de sua produção sejam *Manuais escolares para um ensino prático* (ROCHA, 2016), *Persuasión y terror: el lenguaje de la higiene en los manuales escolares brasileños (São Paulo, 1920-1950)* (ROCHA, 2015), *Não devemos adotar indiferentemente qualquer livro de leitura?: um estudo sobre os processos de seleção de livros para a escola primária paulista* (ROCHA, 2013), *Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural* (ROCHA; SOMOZA, 2012), *Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo* (ROCHA, 2011). Esses artigos conseguem esclarecer questões pertinentes sobre os manuais de higiene em sua perspectiva de política pública, seu contexto histórico, sua função na otimização da qualidade da educação na contemporaneidade e, principalmente, seu papel enquanto difusor da higiene e eugenismo no Brasil.

1.6 Kehl, Domingues e a produção de políticas públicas eugenistas no Brasil

A ciência eugênica no Brasil do século XX pensou sobre diversos problemas da sociedade e dos indivíduos, concentrando seu foco na degeneração hereditária dos indivíduos. Esse era considerado um problema coletivo e por ter essa característica é considerado um problema público, conforme Secchi (2016, p.2).

Essa conotação de *problema público* traz a possibilidade de reconhecer algumas iniciativas e aplicações dos preceitos eugênicos como uma política pública. Tal reconhecimento nos permite pensar de forma organizada com um arcabouço teórico e conceitual do campo de pesquisas de políticas públicas. Consideramos utilizar, para investigação dos processos e atores das políticas públicas eugenistas no Brasil, o livro *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2016) de Leonardo Secchi. Como critério de escolha, decidiu-se por esse livro devido à completude bibliográfica utilizada para a discussão das vertentes teóricas e pela clareza na exposição dos conceitos do campo de políticas públicas.

Nesse tópico iremos descrever os atores que tomaram iniciativa e elaboraram propostas para solução do problema público eugênica e aqueles que realmente a efetivaram, considerando compreender a relação entre os atores estatais e atores não governamentais, sendo essa uma relação imprescindível para entender a atuação da eugenia brasileira, principalmente em sua caracterização como política pública. Posteriormente a atenção é direcionada às etapas da política pública, dando especial atenção à etapa de implementação e instrumentalização das políticas públicas eugenistas, etapa esta, que caracteriza a educação eugênica por meio de manuais.

1.6.1 Modos de concepção de políticas públicas

A abordagem *policêntrica*, no que se refere ao protagonismo de atores no estabelecimento de uma política pública, considera organizações privadas e não governamentais juntamente com os atores estatais como um conjunto denominado *redes de políticas públicas* (SECCHI, 2016, p. 2-3).

Essa abordagem reconhece vários centros no processo de estabelecimento de uma política pública, desde as primeiras iniciativas até o fim do ciclo de uma política implementada. Esses centros, ao longo do processo,

desempenham atividades distintas em qualidade e grau; porém, apesar de não considerar o Estado como um agente entre os demais, reconhece-se que em geral as políticas “[...] são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens” (SECCHI, 2016, p.3).

Como uma ciência cujo objeto (hereditariedade) aplica-se a todos os seres humanos, a eugenia tem, desde sua fundação por Francis Galton, a proposta de resolver um problema público, a degeneração das civilizações, fruto das procriações indesejáveis entre os indivíduos que as compõem. Os estados-nação do fim do século XIX e começo do XX tinham diversos problemas sociais para solucionar: pobreza, doenças, criminalidade, problemas de ordem moral, crianças em situação de risco, vícios, indivíduos com deficiências físicas e mentais etc. Essa massa de indivíduos em situações problemáticas era considerada um estorvo para o poder público e acabavam por gerar dispêndio de recursos e atenção do Estado (DIWAN, 2003, p. 31-32).

Tanto em esfera internacional como na esfera nacional, a ciência eugênica conseguiu adeptos inicialmente nos espaços científicos, galgando apoio em outras áreas da sociedade. Como uma ciência aplicada, sua teoria sugere que a resolução do problema da qualidade hereditária dos indivíduos necessita de medidas aplicadas na sociedade. Essas medidas como instrumentos de resolução dos problemas hereditários necessitavam de apoio do Estado, para, por via legal, conseguir, por exemplo, controlar os matrimônios, castrar compulsoriamente e segregar da sociedade aqueles considerados indesejáveis.

No começo do século XX, o Estado brasileiro se incumbiu de propor políticas públicas para resolver problemas de saúde e saneamento. Mas não por si mesmo, ele reconheceu a autoridade médica como sujeitos para desenvolver essas políticas com relativa autonomia. O Estado tinha liberdade para indicar aqueles que conduziram a aplicação dessas políticas.

Muitos desses indicados não eram oriundos do Estado, como exemplo, Arthur Neiva, médico-sanitarista, pesquisador do Instituto Oswaldo Cruz, que a partir de 1917 foi indicado para chefiar o serviço de saneamento público do Estado de São Paulo (SOUZA, 2006, p. 36). Essa associação entre médicos, políticas públicas, Estado e legisladores é anterior ao século XX, pois desde o XIX, conforme Diwan (2003, p. 33-34), essa relação já era estabelecida. A diferença está que a partir de

1910 a “comunidade médica adquire autoridade para, juntamente com advogados, legislar em prol da saúde pública, a fim de controlar epidemias e regular os espaços de insalubridade nas cidades.” Essa relação se acentuou, não que fosse inédita, mas cada vez mais ganha espaço e é nesse espaço que os eugenistas vão encontrar solo estatal para engendrar suas políticas públicas.

Na bibliografia sobre o tema da eugenia não há pesquisas que não considerem a eugenia como um movimento que não surgiu dentro do Estado, tanto o estudo como a difusão dessa ciência, assim como de outras como a higiene, por exemplo, pois elas nasceram dentro do ambiente universitário e se consolidaram em sociedades e instituições fora do Estado. O Estado absorveu as demandas desses atores e instituições, foi na associação entre Estado e sociedade que essas políticas conseguiram ser aplicadas.

Um exemplo dessa associação foi na década de 1930, nesse período foi formada uma comissão para discutir a imigração no Brasil. A comissão, conforme Diwan (2003, p. 107):

Era formada por Renato Kehl, Roquette-Pinto, Raul de Paula, Conde N. Debané e Dulphe Pinheiro Machado, que foram nomeados pelo Ministro do Trabalho e presidida por Oliveira Vianna, que entre 1932 e 1940 ocupou o cargo de consultor jurídico do ministério recém-criado. O trabalho dessa comissão preparar um anteprojeto de regulamentação da imigração para o ‘Código de Imigração’. Se o presidente de tal comissão partia do pressuposto de que *o japonês é como o enxofre, insolúvel*, nota-se a tônica dos debates sobre a questão imigratória.

Esse exemplo demonstra como o Estado, por meio de indicações de indivíduos da sociedade civil, absorvia os interesses desses especialistas e os nomeava para coordenar o processo de constituição de políticas públicas, no caso, políticas públicas de imigração. Para Diwan (2003, p.108), o desenvolvimento de políticas públicas para o melhoramento racial e controle imigratório expressava o empenho de Renato Kehl e de outros interessados nessas medidas. Diwan demonstra com o exemplo de uma carta do General Meira de Vasconcelos para Renato Kehl que a doutrina de seleção imigratória devia ser responsabilidade da classe médica, ou seja, indivíduos da sociedade civil e não do Estado decidiriam e produziram as políticas, cabendo ao Estado apenas o reconhecimento e a indicação desses especialistas para nortear as políticas.

Além dos médicos, outros indivíduos deveriam participar da produção dessas políticas, não ficando restrita no problema da imigração, “Esterilização, educação e regulação dos nascimentos e casamentos eram medidas previstas pelos eugenistas. Para sua implantação, diversos setores deveriam estar envolvidos na empreitada” (DIWAN, 2003, p.109).

Diwan (2003), no primeiro capítulo de sua dissertação de mestrado, mostra a rede de relações da eugenia com a produção de políticas públicas. A autora percebe em Kehl uma grande motivação em interferir nas constituições das leis brasileiras em prol da medicina e da eugenia (DIWAN, 2003, p.33). Conforme Diwan (2003 p. 43), foi a partir da mudança de Renato Kehl para a capital federal em 1918 que órgãos públicos começaram a se interessar pelo tema da eugenia. Nas palavras de Kehl (1923 *apud* DIWAN, 2003, p.43):

O benemérito Sr. Presidente da República, prometeu em sua mensagem última tratar do assumpto [eugenia], tendo sido assegurado um decreto de saneamento rural, cuja feliz oportunidade despertou o applauso geral da nação. A campanha eugênica começa assim a ser patrocinada pelos poderes públicos do Brasil

No período em que reside no Rio de Janeiro, Diwan (2003, p.45) reconheceu um desenvolvimento de Kehl para amplificar o alcance do movimento eugênico, não somente conseguindo chamar a atenção dos órgãos públicos, mas ampliando suas correspondências e escritos para o território brasileiro e com eugenistas de outros países. Assim, a eugenia não estava mais restrita ao estado de São Paulo. Essa amplificação se deu a partir das publicações do *Boletim de Eugenia* (1929-1931).

Além desse primeiro exemplo na relação entre Estado e atores da sociedade civil, a Comissão Central Brasileira de Eugenia, fundada em 1931, foi mais um exemplo dessa relação. Conforme Diwan (2003, p. 53), a comissão “[...] foi designada a pensar os problemas da imigração no Brasil, para serem apresentados ao Ministério do Trabalho”.

Esse é mais um exemplo de como as políticas públicas de eugenia no Brasil não podem ser compreendidas pela concepção *estadocêntrica* de políticas públicas, pois, por esta concepção, uma política é pública quando o status jurídico do ator protagonista é o estado (SECCHI, 2016, p.2). Por isso, o mais plausível é considerar as políticas públicas eugênicas numa concepção *multicêntrica/policêntrica*.

1.6.2 Renato Kehl

Filho de Joaquim Maynert Kehl, empresário no ramo farmacêutico e presidente da Sociedade União Farmacêutica de São Paulo, Renato Kehl nasceu em 1889 na cidade de Limeira (SP), Renato Ferraz Kehl formou-se aos 20 anos na Escola de Farmácia de São Paulo. Muda-se para a capital federal em 1910, junto com seu irmão Vladimir Ferraz Kehl para cursar medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Conforme Kinoshita (2013, p.18) nessa instituição

[...] entra em contato com obras estrangeiras de autores como: Jean Baptiste de Lamarck (França), Charles Darwin (Inglaterra), Hebert Spencer (Inglaterra), Jean Louis Rodolphe Agassiz (Suíça), Francis Galton (Inglaterra) e August Weismann (Alemanha), entre outros cientistas [...]

A influência desses autores em sua trajetória foi reconhecida por Kehl, conforme Souza (2006, p. 71) “Segundo o próprio Renato Kehl, estes pensadores teriam orientado suas concepções intelectuais, sendo inclusive citados em seus primeiros trabalhos científicos”. É no ambiente universitário que entra em contato com o corpus documental da biblioteca, associada à bibliografia das diversas disciplinas da faculdade de medicina. Conforme Souza (2006 *apud* Kinoshita, 2013, p. 19), nessa instituição entra também em contato com outras personalidades importantes no campo da saúde, como Belisário Penna, Afrânio Peixoto, Miguel Pereira, Eduardo Rabelo, Agostinho de Souza Lima e Miguel Pereira Couto por exemplo, esses sujeitos vieram a se tornar parceiros nas sociedades e empreitas da constituição de uma eugenia e higiene nacional.

Após defender sua tese e concluir a faculdade, retorna para São Paulo em 1915 onde vai exercer a profissão de médico em 1916, tendo como especialidade a clínica cirúrgica e a geriatria (SOUZA, 2006). É na instituição universitária que o sujeito está em condições de se associar ao conteúdo discursivo de disciplinas como a eugenia e higiene, sinal de que essa prática discursiva era rarefeita na sociedade brasileira, estando inicialmente concentrada no ambiente universitário com suas bibliotecas e disciplinas.

Mas além do corpus bibliotecário e das disciplinas da faculdade de medicina, foi com a circulação de textos internacionais, por meio de anais do Primeiro Congresso Internacional de Eugenia, realizado em 1912 em Londres, que entrou em

contato com a questão da hereditariedade eugênica. Este evento, também nas palavras do autor, o impeliu para o tema da eugenia e hereditariedade (SOUZA, 2006, p. 72). O interesse em publicar um estudo relacionado à eugenia e hereditariedade continuou mesmo após a conclusão do curso. Em abril de 1917, apresenta seu primeiro trabalho de eugenia, intitulada “Eugenia”, apresentada em uma conferência na sede da Associação Cristã dos Moços. Segundo Souza (2006, p. 75):

De acordo com suas convicções, havia chegado a hora dos intelectuais e das autoridades brasileiras ocuparem a sua atenção com as idéias eugênicas propostas por Galton desde o final do século XIX. Do mesmo modo que os eugenistas norte-americanos já faziam em relação à sua população, destacava ele, seria preciso fazer também no Brasil: estudar as condições mais favoráveis para o levantamento da raça humana e fixar as regras para as boas reproduções”. Na concepção deste autor, a campanha eugênica brasileira deveria ser uma das preocupações máximas da imprensa nacional.

Isso significa que a situação rarefeita da eugenia para além dos muros da universidade era real na concepção de Kehl, e que, além disso, entre os próprios acadêmicos e profissionais do campo da saúde o tema da eugenia recebia pouca atenção, se comparado com outros países. Foi nessa apresentação, publicada integralmente no *Jornal do Comércio* que a relação de Kehl com Monteiro Lobato se iniciou. Nesse momento, Monteiro Lobato escreveu a Renato Kehl um texto em que admira a sua iniciativa e sentia-se envergonhado por ter ignorado tal questão (SOUZA, 2006, p.76).

Além dessa iniciativa de Kehl, existia nas primeiras décadas do século XX, em São Paulo, um ambiente favorável para as ideias intelectuais eugênicas ganharem adesão e destaque no meio intelectual. Conforme Souza (2006, p.76-77)

No final dos anos 1910, devido à apreensão social causado pelas grandes epidemias e pelas péssimas condições sanitárias, o governo do estado de São Paulo passou a investir suas preocupações políticas na implantação de serviços higiênicos e sanitários. Sob o comando do cientista Artur Neiva (1880-1943) - nomeado a partir de 1917 para dirigir os serviços sanitários do estado -, as políticas de saúde pública entraram numa “era” de grandes reformas, especialmente em relação aos serviços de profilaxia e combate as endemias rurais, como a malária e a ancilostomíase, além dos serviços de melhoramento sanitário das áreas urbanas. [...] concepções científicas oriundas do campo médico, bem como as reformas propostas pelos sanitaristas, passaram a ser apropriadas como um mecanismo político que poderia estabelecer a ordem ao mundo de caos imposto pelas péssimas condições sanitárias e pelas inúmeras doenças que ameaçavam a sociedade como um todo. [...] Neste sentido, Renato Kehl passou a intensificar sua propaganda em prol dos pressupostos eugênicos, acreditando que a “hora da eugenia” havia chegado. Seu empenho e entusiasmo pessoal conseguiu

mobilizar um grupo importante da classe médica que, já familiarizada com as idéias científicas ligadas a higiene e ao saneamento, passou a visualizar nas propostas eugênicas uma importante aliada no processo de regeneração da população nacional. [...] Em dezembro de 1917, com o objetivo de discutir o código matrimonial civil brasileiro, Renato Kehl convidou, juntamente com Arnaldo Viera de Carvalho, um grupo de médicos da capital paulista para se reunirem no salão nobre da Santa Casa de Misericórdia. Ao final desta reunião, devido às calorosas discussões e a receptividade que as idéias eugênicas vinham recebendo entre os intelectuais paulistas, o jovem eugenista acreditava ser possível a fundação de uma sociedade eugênica na cidade de São Paulo, voltada para as discussões sobre higiene, hereditariedade e saúde racial.

A insistência de Kehl em conjunto com um ambiente favorável deu início a uma organização eugênica em 1918, consolidada na primeira conferência da Sociedade Eugênica de São Paulo (SESP) na Santa Casa de Misericórdia. Souza (2006) narra diversas situações que demonstram a crescente difusão e organização da eugenia no Brasil, empreitada liderada principalmente por Renato Kehl.

Além da SESP, a eugenia mantinha relações com a psiquiatria e higiene mental, e essa relação se confirmaria nas atividades da Liga Brasileira de Higiene Mental (LHBM) fundada em 1923 por Gustavo Riedel e na Comissão Central Brasileira de Eugenia fundada em 1931 por Kehl, instituições nas quais diversos higienistas mentais se filiaram. As ideias eugênicas começavam a se consolidar no imaginário brasileiro, entre os médicos, sanitaristas, educadores, políticos, literatos e jornalistas (Souza, 2006, p.83).

Por estar associada a intelectuais de diversas áreas, a eugenia misturava-se com os saberes dessas áreas e confundia-se “[...] não apenas com a higiene e o saneamento, mas também com o próprio pensamento social, moral e político brasileiro [...] a eugenia pode ser definida [...] como uma ciência polimorfa (SOUZA, 2006, p.84)”. Isso demonstra que seu conhecimento se associava a disciplinas e saberes de diversas áreas, sem que perdesse de vista seus objetivos primários. O caráter dessa polimorfia é perceptível no próprio estatuto da SESP. Conforme Diwan (2003, p.39), as finalidades da SESP, em seu estatuto, iam desde o estudo da hereditariedade, da regulamentação de casamentos, do meretrício, dos exames pré-nupciais e da divulgação, ao estudo de “questões relativas à influência do meio, do estado econômico, da legislação, dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre aptidões físicas, intelectuais e morais” (DIWAN, 2003, p.39).

Além de suas contribuições para a formação de instituições de cunho eugenistas, Kehl concebia a difusão da eugenia como um objetivo central, não ficando

restrito às questões de intervenção direta de medidas eugênicas Conforme Souza (2006, p.77-78):

Em artigo publicado em 1919, no jornal *Diário Popular* de São Paulo, esse eugenista argumentava que, aos poucos, as idéias eugênicas começavam a ganhar a atenção pública e 'penetrar nas mentes das pessoas'. Em suas palavras, quando a eugenia 'entrasse como o abc nas escolas, como o catecismo nas igrejas, como os romances nas mãos dos moços e das moças e a bíblia ou o manual culinário nas casas de família, saberão todos os princípios da higiene individual'. O dia em que a eugenia for compreendida por todos, concluía Kehl, a humanidade atingirá a felicidade plena e um 'espírito equilibrado', constituindo-se na 'alavanca do progresso e da espécie'. [...] De acordo com esse autor, para que a eugenia pudesse conquistar a merecida vitória e ser vista como a 'religião do futuro', fazia-se necessário ampliar o número de aliados para além das fronteiras do estado de São Paulo. Em sua concepção, a inserção definitiva da eugenia no campo científico brasileiro, dependeria da adesão e da legitimidade dada pelas principais autoridades intelectuais e políticas. Seu primeiro passo nesse sentido foi efetuar contatos e estimular a propaganda eugênica também no Rio de Janeiro, onde o pensamento médico e científico já havia conquistado a imprensa diária e parte da opinião pública, especialmente pelos trabalhos que o Instituto de Manguinhos vinha desenvolvendo no campo biomédico e da saúde pública.

Kehl não só pensava na importância da difusão da eugenia nas escolas, nos meios científicos e na imprensa, como também esteve inserido em um contexto profissional de propaganda. Conforme Kinoshita (2013, p. 27) de 1920 a 1922 ele esteve no Departamento Nacional de Saúde Pública, atuando no Serviço de Educação e Propaganda Sanitária, no qual produzia conferências públicas, folhetos e cartazes educativos para a orientação pública, além de ter sido convidado para organizar o Museu da Higiene em 1922 (Souza, 2006).

Além de trabalhar em um setor de educação e propaganda, Kehl produziu uma extensa bibliografia de livros para discutir o tema da eugenia, desde livros educacionais para crianças até livros para o ensino ginasial, para a formação de professores e para adultos em geral.

1.6.3 Octávio Domingues

Nascido no Acre, filho de Joaquim Domingues Carneiro e Zulmira Magalhães, Octavio Domingues Carneiro, matriculou-se em 1915 na *Escola Agrícola Luiz de Queiroz* (Piracicaba – SP), concluindo sua formação em 1917. Waldir Stefano (2009, p. 45-46) narrou a trajetória profissional e docente de Octavio Domingues:

Trabalhou inicialmente na região Norte do Brasil como agrônomo da Divisão de Fomento da Escola de Agronomia da Amazônia. Ainda no início de sua carreira (de 1919 a 1924) atuou como professor da disciplina Zootecnia Geral na Escola de Agronomia e Veterinária do Pará [...] Domingues exerceu as funções de ajudante de gabinete na 5ª cadeira. Na sequência foi professor auxiliar substituindo o professor Odilon Ribeiro Nogueira de 1925 a 1931 na Escola Agrícola Prática "Luiz de Queiroz". No ano de 1931, quando já havia publicado várias obras no campo da Zootecnia, Domingues apresentou sua tese: "Uma escala de pontos para julgamento de reprodutores da raça caracu" para preenchimento do cargo efetivo na Escola Superior de Agricultura 'Luiz de Queiroz' [...] De maio de 1931 até março de 1936, Domingues ocupou o cargo de professor da 14ª cadeira, que consistia das disciplinas de Zootecnia Geral e Elementos de Genética Animal; Exterior e Raças de Animais Domésticos e Cunicultura, sendo admitido através de concurso [...] Domingues também lecionou em outras instituições como a Faculdade de Pharmacia e Odontologia de Piracicaba e a Escola Nacional de Agronomia do Rio de Janeiro. Trabalhou no Instituto de Zootecnia do Rio de Janeiro. Atuou como Diretor do ensino agrícola do Ministério da Agricultura, da Escola Nacional de Agronomia e do Departamento Nacional de Produção Animal. Sócio fundador da Sociedade Brasileira de Zootecnia sendo presidente de 1951 a 1968, Domingues deixou importantes contribuições para a Zootecnia. Neste campo, publicou um grande volume de obras [...]

Trabalhando principalmente no campo da zootecnia, Domingues tinha como base teórica a genética mendeliana de William Bateson (1861-1926), levando em consideração as características herdadas de forma descontínua. Domingues, em discordância com outros eugenistas como Galton, Pearson e Kehl por exemplo, defendia que a mistura entre as raças não seria um problema, pois não acreditava em uma raça geneticamente pura, mas que cada raça contribuiria com genes específicos para a formação de mestiços desejáveis. O que deveria ser evitado era a reprodução dos tipos indesejáveis (Stefano, 2009, p. 48-50).

Essa defesa do mestiço, da miscigenação e da não crença em uma raça pura é um elemento em destaque do pensamento de Domingues em relação à outros eugenistas brasileiros. Do campo da zootecnia para a eugenia, Domingues mais de uma vez comparou os seres humanos com os animais, afirmando que o ser humano estava submetido às mesmas leis genéticas que regulavam a reprodução animal (Stefano, 2009, p. 50-51). A base mendeliana de Domingues estava bem contextualizada, pois a Escola de Agricultura de Piracicaba, fundada em 1901, era um centro de estudos genéticos fundamentado na ciência mendeliana (Stepan, 1990 *apud* Rosa, 2005). Domingues foi um defensor do ensino da hereditariedade nas escolas, como modo de conscientizar acerca das leis que fundamentavam a eugenia, a hereditariedade e suas leis eram para ele a única base pela qual a eugenia poderia ser promovida e para isso distinguia *eugenismo* de *eugenia*.

Após defender que o domínio do conhecimento sobre biologia (em especial a genética) facilitaria a conscientização dos intelectuais sobre a importância da hereditariedade, Domingues colaborou com um artigo publicado no Boletim de Eugenia em que discutiu outro assunto muito comum entre os eugenistas: a influência do meio sobre os indivíduos. [...] A higiene, a educação e as demais iniciativas de eugenismo poderiam ser realizadas, mas estava claro para Octávio Domingues que não eram capazes, com seu resultado, de interferir no plasma germinativo. Em outras palavras, as melhorias proporcionadas pelo eugenismo não eram transmissíveis. A genética explicitava a necessidade de separar o eugenismo da eugenia assim como também afirmava Renato Kehl. Octávio Domingues registrava que o eugenismo poderia conferir melhores condições de vida às pessoas, mas jamais torná-las pessoas melhores do ponto de vista eugênico. Ao contrário, o eugenismo propunha ações como higiene individual e social, ginástica e prática de esportes que, embora se relacionassem com a ciência galtoniana sob a perspectiva de melhoria de condições de vida e saúde, não eram propriamente ações eugênicas porque não interferiam nas sementes. Octávio Domingues percebia o quanto o desejo de regeneração da população brasileira estava disseminado, mas o quanto, por outro lado, parecia gerar dúvidas quanto a melhor forma de realizar tal projeto. A eugenia configurava-se como a ciência adequada para referenciar os planos e as práticas de regeneração, mas seu princípio fundamental (hereditariedade) provocava dúvidas nos intelectuais brasileiros. Para Domingues era o momento de demonstrar inteligência e disposição em relação ao movimento eugênico, que em todo o mundo já era intenso e que, no Brasil, apresentava-se com novo ânimo (ROSA, 2005, p. 99-100).

Vemos que a diferenciação entre medidas eugênicas e não-eugênicas eram fundamentadas na capacidade de interferir no material genético dos indivíduos. Toda medida que pudesse otimizar a qualidade do material genético poderia ser considerada eugênica. No termo eugenismo ficavam relegadas outras medidas melhorassem as condições de vida e saúde, porém não interferiam na regeneração genética dos indivíduos.

O pensamento de Domingues, principalmente acerca da defesa da miscigenação racial foi um elemento que possibilitou considerá-lo menos radical que Renato Kehl e outros eugenistas. Nancy Stepan (1990) o considerou como eugenista mais flexível e até mesmo antagonista de Kehl, pois o considerava o primeiro mendelista e o segundo um intelectual confuso acerca da dualidade lamarckismo e mendelismo. Rosa (2005) questiona Stepan em relação ao menor radicalismo de Domingues e seu antagonismo a Kehl:

Nancy Stepan comenta ainda que foi muito difícil para Renato Kehl abrir mão da lógica baseada no neolamarckismo porque havia dominado seu raciocínio por muito tempo. Esta não é minha percepção e acredito que com a análise dos artigos de Octávio Domingues publicados no Boletim de Eugenia ficará mais claro o quanto Renato Kehl valorizava colaboradores que pudessem confirmar sua tese de que caracteres adquiridos não eram iguais aos caracteres inatos no que dizia respeito a capacidade de serem transmitidos

aos seus descendentes além de afirmar a importância da genética para a melhor compreensão do mecanismo de hereditariedade. Nancy Stepan afirma que um dos opositores mendelianos do neolamarckista Renato Kehl era Octávio Domingues. Se o mendelista considerava a miscigenação como algo normal no Brasil e não problematizava esta situação como fazia Renato Kehl, isto não corrobora, necessariamente, uma oposição de idéias ou até rivalidade. O mendelista, por outro lado, também defendia o valor eugênico do controle de nascimentos e até mesmo da esterilização com base na individualidade e não na raça, [...] A autora afirmava que o mendelista [Domingues] preferia uma eugenia positiva, defendendo, numa publicação de 1929, a conscientização dos indivíduos [Esse posicionamento sobre Domingues também aparece em Stefano (2009)] a respeito de defeitos hereditários que poderiam perpetuar-se nos descendentes discordando de qualquer controle do Estado sobre a reprodução dos indivíduos. [...] Nestas posturas mais radicais às quais Nancy Stepan faz referência, acredito que poderia ser incluído Octávio Domingues, pois este autor também criticava as práticas assistenciais, a proliferação de inaptos e concordava com iniciativas como esterilização opcional ou compulsória, assim como controle da natalidade dos inaptos. Ao contrário dos eugenistas que seguiram a tradição neolamarckista e sentiram-se confortáveis por causa da teoria que favorecia as práticas de higiene, Renato Kehl e Octávio Domingues apresentavam várias idéias que convergiam entre si. Acrescento, inclusive, que o tom de Domingues, nos artigos publicados no Boletim de Eugenia, era tão ou mais radical do que o de Renato Kehl, pela convicção com que afirmava a validade da esterilização e da imposição de normas aos alienados e a todos aqueles que a persuasão não alcançava.

Estou de acordo com Rosa sobre não ser possível colocar Kehl e Domingues como antagonistas e nem medir o radicalismo de ambos. Os dois eugenistas defendiam tanto medidas negativas como as positivas. Na educação, foram defensores do ensino de higiene, hereditariedade e outros saberes que corroboravam para a otimização da condição de vida dos brasileiros, porém, sempre cientes que essas medidas não influíam no material genético dos descendentes, e sim que a persuasão pela educação era um modo de convencer sobre os preceitos da eugenia.

De fato, Kehl e Domingues, assim como as sociedades eugênicas e seus membros, divergiam e oscilavam nos debates e opiniões sobre os melhores métodos de aplicação das medidas eugênicas no Brasil. Porém, as divergências não foram motivo de desunião ou de movimentos concorrentes. Esses dois eugenistas são exemplos de atores de políticas públicas, que em conjunto com as instituições eugênicas (CCBE, SESP e LHBM) produziram as diretrizes das políticas e de seus fundamentos. Essa iniciativa de indivíduos, agindo inicialmente de modo externo aos órgãos públicos do Estado, caracterizou uma eugênica *policêntrica* brasileira, ou seja, apesar de o Estado ter regulado e filtrado as demandas dos eugenistas, as políticas foram formuladas inicialmente por eles: atores e instituições não-governamentais.

Posteriormente, conseguiram ir além da produção e demandas das políticas, adentraram o Estado, por meio da CCBE, o que garantiu que esses atores não-governamentais, produzissem suas políticas e diretrizes pela legitimidade do Estado, apesar de que essa situação não garantia um cheque em branco, emitido pelo Estado, para suas propostas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa organizou-se o método em duas partes. A primeira apresenta os critérios de seleção dos manuais utilizados como fontes para esta pesquisa e da constituição do objeto. A segunda diz respeito às justificativas da escolha pelo método arqueológico desenvolvido por Foucault (2010) e dos procedimentos e categorias utilizados para analisar os manuais.

2.1 Critérios de seleção dos manuais.

Nesta primeira seção iremos explicar os critérios para a seleção documental. Os documentos selecionados serão utilizados como fontes para analisar os discursos eugênicos utilizados na educação escolar brasileira no começo do século XX.

A educação escolar era gerida pelas Diretorias de Instrução Pública a nível estatal na década de 1920 e 1930. Em sua autonomia de decisão, estados como o da Paraíba (Rocha, 2016), Distrito Federal, Pará, Pernambuco e São Paulo (Kinoshita, 2013, p.123), por meio das diretorias, recomendaram e adotaram alguns manuais de higiene e eugenia elaborados por Renato Kehl e Octávio Domingues, caracterizando uma política pública eugenista - se considerarmos a higiene como um elemento intrínseco a esse projeto. Essa adoção sugere que esses manuais possivelmente foram utilizados pelas escolas públicas, apesar de Bezerra (2013) e Kinoshita (2013) não confirmarem sua utilização em salas e aula. Rocha (2013, p. 77-78) confirma que o manual *A fada Hygia* (1925) de Kehl foi adotada como livro didático pelas escolas da Paraíba nas décadas de 1930 e 1940.

De acordo com Kinoshita (2013), Renato Kehl produziu dois manuais escolares direcionado ao nível primário de ensino: *A fada Hygia: Primeiro livro de higiene* (1925) e *Cartilha de higiene: Alfabeto da saúde* (1936). Apesar da ordem cronológica, a *Cartilha de Higiene* era utilizada no início do processo de alfabetização, sendo considerado por Kehl (1936, prefácio) como livro introdutório aos preceitos higiênicos e que funcionaria como uma introdução à *Fada Hygia*. O manual *Fada Hygia* era recomendado para crianças já alfabetizadas, comportando mais que o triplo

de páginas da *Cartilha de higiene*. Ambos se situavam dentro do ensino primário, estabelecidos como manuais de início do ciclo da educação formal.

Optou-se por escolher *Cartilha de higiene: Alfabeto da saúde* (1936) como primeiro documento de análise, pois se localiza o início do ciclo da educação formal (a alfabetização) e este fator se mostrará determinante conforme a apresentação das justificativas de escolha. Apesar de não terem sido encontrados documentos oficiais que comprovem uma grande adoção pública dessa cartilha, Kinoshita (2013, p.156-159) afirma que o estado do Rio de Janeiro e diversos ginásios e escolas isoladas adotaram a cartilha, isso indica que possivelmente ela foi utilizada em salas de aula, mas não há documentos que indique a magnitude dessa utilização. E nem como elas foram trabalhadas em sala de aula.

No outro extremo do ciclo do ensino, na educação normal, temos Octávio Domingues com seu livro *A hereditariedade em face da educação* (1929), publicada na *Coleção bibliotheca de educação*⁵. Este livro foi produzido para a formação de pais e mestres no contexto da efervescência de coleções pedagógicas na década de 20 e 30. Essas coleções foram produzidas por diversas editoras para selecionar e oferecer o que de mais moderno havia na literatura para a educação escolar (CARVALHO; TOLEDO, 2006). Conforme Galúcio (2009) a *Companhia Melhoramentos Ltda* era a editora com a maior tiragem e número de títulos para o ambiente pedagógico.

Considerando o fato desses eugenistas terem, por meio da esfera estatal, conseguido adentrar com os saberes eugênicos nas escolas públicas, decidiu-se por selecionar a *Cartilha de Higiene* (KEHL, 1936) e *Hereditariedade em face da educação* (DOMINGUES, 1929) como fontes documentais para esta pesquisa como exemplários dessa política pública.

Concluimos que as fontes selecionadas tiveram considerável volume editorial e de fato circularam nas escolas brasileiras, direcionadas ao ensino e à formação de professores.

A estas justificativas soma-se um outro fator de escolha: essas fontes são determinantes para nosso objeto a partir da seguinte reflexão: os manuais escolhidos se estabelecem em polos extremos do ciclo da educação formal (do ensino primário ao ensino normal). Dito isto, considera-se o pressuposto de que o *saber* da ciência

⁵ É necessário ressaltar que essa coleção foi recomendada para Diretorias de Instrução Pública do Distrito Federal e São Paulo. Fernando Azevedo (membro da SESP) esteve na direção dessas duas diretorias entre 1927 a 1934 (CARVALHO; TOLEDO, p.51, 2006).

eugênica, até então, restrito à academia e às sociedades científicas (SESP e LHBM por exemplo), acessou etapas distintas da educação formal. Esses manuais circularam nos dois polos extremos do ciclo de ensino e de aprendizagem, partindo do nível da alfabetização (*Cartilha de Higiene* (1936), enquanto material didático) até a formação de professores (*Hereditariedade em face da educação* (1929), como material de formação discente).

O objeto aparentemente consiste em compreender o que era a *educação eugênica*, mas esse objeto não existe em si mesmo, existe enquanto um objeto pertencente a um pressuposto de que os indivíduos podem ser transformados, sair de uma condição em que ignoram e não praticam as recomendações da eugenia e da higiene para tornarem-se sujeitos que conhecem e que praticam a eugenia e a higiene. Porém, acreditar nessa transformação significa aceitar que existe um modo de produzi-la, a prática de produzir a transformação do indivíduo é a educação, e transformar para indivíduos que conheçam e levem em consideração a eugenia, higiene e seus saberes é produzir uma educação eugênica e higiênica.

Esse modo de considerar indivíduos como seres transformáveis pela educação e não a educação como objeto em si mesmo, advém do método arqueológico de Foucault, que considera os objetos como elementos que existem de modo correlato a uma prática que os produz e o faz existir, Paul Marie Veyne (1982, p.164-167) descreve esse modo de tratamento dos objetos:

Tudo gira em volta desse paradoxo, que é a tese central de Foucault, e a mais original: *o que é feito*, o objeto, se explica pelo que foi o *fazer*, a prática, se explica a partir do que é feito. [...] Substituamos, pois, essa filosofia do objeto tomado como fim ou como causa, por uma filosofia da relação e encaremos o problema pelo meio, pela prática ou pelo discurso. Essa prática, lança as objetivações que lhe correspondem e são vizinhas. Ou, melhor dizendo, preenche ativamente o vazio que essas práticas deixam, *atualiza* as virtualidades que estão prefiguradas no molde; [...] Atualização e causalidade são duas coisas bem diferentes e é por isso que não há ideologia nem crença. [...] Em uma palavra ou em cem, ideologia é coisa que não existe [...] Ele designa, algumas vezes, uma abstração, isto é, a significação de uma prática [...] outras vezes, realidades mais ou menos livrescas, doutrinas políticas, filosofias, até religiões, quer dizer, práticas discursivas. É essa a palavra-chave dessa nova metodologia da história, de preferência o “discurso” ou os cortes epistemológicos, que retiveram mais a atenção do público; a loucura não existe como objeto a não ser dentro de e mediante uma prática, mas esta prática não é, ela própria, a loucura.

A partir desses excertos podemos afirmar: as descobertas da ciência eugênica e higiênica sobre o melhoramento da qualidade de vida e da duração da vida humana forem compreendidas como um conjunto de saberes, e que para serem efetivadas na sociedade, elas também deveriam ser compreendidas e aplicadas pelos próprios indivíduos. Esse dever compreender foi tratado na bibliografia sobre o tema, como um projeto de conscientização e disciplinarização, a educação seria um dos modos de realizar esse projeto, e um dos recursos educacionais utilizados foram os manuais e livros.

Nosso objeto se constitui, então, na compreensão da prática que produziu esses recursos, ir além de dizer que haviam tentativas de conscientizar e disciplinar eugenicamente, não ficar reduzido a dizer que havia uma educação eugênica e higiênica, mas mostrar que a existência do objeto educação eugênica e higiênica se constitui em correlato com a prática que a produz efetivamente, no caso em questão, na forma de manuais e livros, enfim, discursos.

É numa prática discursiva que o que está dito nessas fontes, e ela se constitui exatamente no modo como se apresentadas. Nas palavras de Foucault (1987, p.55-133):

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] Finalmente, o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Essa citação especifica a compreensão de Veyne sobre Foucault em relação ao que seria investigar uma prática discursiva, que no caso, são regras que definem as condições de exercer a função enunciativa em uma época para uma determinada área social, por exemplo. A definição das regras e de função enunciativa são conceitos próprios do método arqueológico.

Por função enunciativa se compreende a concepção que Foucault atribuiu à função da linguagem, no caso, a função de produzir sentido, inteligibilidade por meio

dos signos (relação entre significante e significado). Nas palavras de Foucault (1987, p.127):

A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência. Não é ela o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento - logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado - que determina sua existência singular e limitada. Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado (o que já é comum agora), mas também o do significante, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais

Vemos que a função enunciativa (enunciado), é a função de dar existência ao sentido, ou seja, as condições de produzi-lo do modo como existe. E esse modo de analisar o que está dito

[...] caracteriza não o que nelas se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são. Ele tem essa quase-invisibilidade do "há", que se apaga naquilo mesmo do qual se pode dizer: 'há tal ou tal coisa'. (FOUCAULT, 1987, p. 127)

Isso explica o que Paul Veyne dizia sobre não existir objetos por si mesmo, mas em correlação a uma prática que os objetivou, tornou-os nomeáveis, distinguíveis, analisados e classificados. Na próxima seção, serão introduzidos os procedimentos de análise dos discursos pelo método arqueológico de Foucault.

2.2 O método arqueológico de análise do discurso

O método arqueológico organiza seus procedimentos em duas partes correlatas a dois elementos centrais da análise, o enunciado e o discurso. Por enunciado, Foucault (2010, p.126) entende um conjunto de signos cuja função de existência é a produção do sentido. A função enunciativa dos signos é a função de realização do sentido, e a produção do sentido pode ser analisada em quatro domínios. Cada domínio descreve um aspecto a ser observado no exercício dessa função.

Por discurso, Foucault compreende um conjunto de enunciados, cuja lei de agrupamento esteja fundamentada nas semelhança das características que os produzir enquanto discurso. Esses agrupamentos são denominados formação discursiva, correlativamente aos quatro domínios de análise da função enunciativa, existem quadro tipos de formação do discurso, ou seja, quatro modos de determinar semelhanças ou distinções nas características de um discurso. Esses quatro domínios e essas quatro formações estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Os domínios do enunciado e as formações discursivas

Formações discursivas	Domínios do enunciado
Formação dos objetos	Referencial do Enunciado
Formação das modalidades enunciativas	Sujeito do enunciado
Formação dos conceitos	Domínio Associado
Formação das estratégias	Materialidade do enunciado

Fonte: quadro produzido pelo autor a partir do livro *A arqueologia do saber* (2010).

Nesse quadro, as formações e os domínios dispostos na mesma linha são campos de análise correlatos. Nas palavras de Foucault (2010, p.131-132):

O que foi definido como 'formação discursiva' escande o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados. As quatro direções em que a analisamos (formação dos objetos, formação das posições subjetivas [modalidades enunciativas], formação dos conceitos, formação das escolhas estratégicas) correspondem aos quatro domínios em que se exerce a função enunciativa. [...] Pode-se dizer que a demarcação das formações discursivas [...] revela o nível específico do enunciado; mas pode-se dizer, da mesma forma, que a descrição dos enunciados e da maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz à individualização das formações discursivas. Os dois procedimentos são igualmente justificáveis e reversíveis. A análise do enunciado e a da formação são estabelecidas correlativamente. [...] Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal [...] ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência [...]

Isso gera algumas dúvidas sobre como Foucault compreende essa relação entre dois tipos de procedimentos, pois aparentemente os enunciados *formam* um discurso no caso em que “um conjunto de enunciados [...] que se apóiem (sic) na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2010, p.132).

A partir disto, iremos analisar algumas características sobre os domínios da função enunciativa (enunciado) e das formações discursivas, percebendo como esses dois grupos de conceitos e procedimentos podem-se constituir como processos correlatos.

2.3 A função enunciativa

A linguagem, em seu nível enunciativo, faz aparecer algo diferente de si no efêmero jogo da relação significante-significado. A reação significante-significado é efêmera, pois a linguagem se torna ausente quando realiza sua função de remissão, o lampejo do sentido:

Não é ela [a linguagem] o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento - logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado - que determina sua existência singular e limitada. Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado (o que já é comum agora), mas também o do significante, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais. (FOUCAULT, 2010, p. 126).

A análise do enunciado é o nível/dimensão em que está situada a análise arqueológica sobre os signos. O enunciado é definido não como uma simples unidade reconhecível por uma estrutura de elementos, como uma frase ou uma proposição, por exemplo. O enunciado é definido como a função de existência dos signos, sua função é deixar de existir no lampejante momento da leitura realizando a remissão ao significado, deixando de ser um simples conjunto de traços para ser outra coisa na consciência do leitor ou do ouvinte.

O foco da análise concentra-se no lastro deixado pela produção dessa função, para produzir sentido, alguns pressupostos são levados em conta na produção de um determinado sentido. Para caracterizá-los (os pressupostos nos quais o sentido encontra suas regras de possibilidade) foi desenvolvido um procedimento de quatro etapas/dimensões. Isso significa que Foucault compreende que sentido e verdade são valores atribuíveis, o valor é determinado a partir de uma dimensão de

possibilidade, uma dimensão que autoriza ou não, uma frase ou proposição, por exemplo, ter um valor de sentido ou verdade reconhecíveis.

Um signo enquanto um elemento capaz de significar, de remeter a um determinado sentido, deixa como vestígio relações ao produzir essa função: o referencial do enunciado (dimensão onde estão supostas as leis que autorizam o valor de sentido) , o sujeito do enunciado (os papéis que um sujeito assume no modo de dizer e produzir seus enunciados), o domínio associado (o modo como estão dispostos e correlacionados os enunciados ao formarem unidades maiores, como um texto, uma narrativa, uma arquitetura dedutiva, uma fórmula, etc) e a materialidade repetível. Esses quatro aspectos da função são os domínios pelos quais podemos analisar elementos pressupostos na produção de um sentido determinado.

2.3.1 O referencial do enunciado e a formação dos objetos

O primeiro domínio para analisar a função enunciativa é denominado *referencial do enunciado*. Esse domínio tem uma importância distinta se comparado aos outros, pois é o domínio que caracteriza de modo singular o nível enunciativo (FOUCAULT, 2010, p.103). O nível enunciativo é o nível em que não se analisa os enunciados, proposições e frases por exemplo, na direção em que sua significação remete ou sobre suas regras de construção, mas sim na direção que possibilita remeter a isto ou àquilo.

Quando se questionam as possibilidades, demonstra-se que a possibilidade da comunicação, do sentido e da inteligibilidade funciona de acordo com um domínio em que o sentido de uma frase, por exemplo, encontra as leis que autorizam seu valor de sentido ou de verdade. O referencial é um domínio em que se analisam e se descrevem essas leis, condições necessárias para permitir a existência de um determinado sentido. Foucault (2010, p.103) esclarece essa relação conforme o excerto abaixo:

Um enunciado não tem diante de si (e numa espécie de conversa) um *correlato* - ou uma ausência de *correlato*, assim como uma proposição tem um referente (ou não), ou como um nome próprio designa um indivíduo (ou ninguém). Está antes ligado a um "referencial" que não é constituído de "coisas", de "fatos", de "realidades", ou de "seres", mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição,

o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

Produzir sentido é a função de existência dos signos, a função enunciativa é caracterizada justamente pela realização dessa função de *remissão* do significante para algo que não seja ele (significado). A função de enunciar alguma coisa, um objeto ou um conjunto de relações, só é compreensível dentro de uma atmosfera favorável àquilo que está dito, é um domínio de possibilidades que autorizam o valor de verdade ou de sentido daquilo que é dito, essa é a definição do referencial do enunciado.

Nessa atmosfera de condições, os elementos, articulados e pressupostos na produção dessa função de remissão, existem como uma espécie de rastro da produção histórica da verdade e do sentido, pois tanto no momento da escrita como no momento da leitura eles devem ser pressupostos para que um determinado sentido seja delimitado, caso contrário a linguagem seria um local da infinita pletora do sentido, de interpretações ilimitadas, da impossibilidade de se comunicar pela infinita proliferação do sentido ou de sua negação.

Isso significa que a semântica e a proliferação de sentido existem enquanto a variabilidade de referenciais à que podem estar submetidos por aquele que lê e interpreta. A concordância sobre a real significação de um enunciado e discurso dependem no final das contas da concordância ou discordância entre aqueles que analisam tal enunciado ou discurso.

O referencial do enunciado é o domínio singular que caracteriza a função em seu nível enunciativo (Foucault, 2010), e é nesse domínio em que os parâmetros para a coerência e verdade são considerados para análise de uma prática discursiva.

Justamente por isso, tanto a presença quanto a ausência de sentido, estão vinculadas a algo que não seja o significado ou sentido, mas como estes são considerados como uma função que para se realizar necessita de um domínio axiomático donde os objetos e as relações afirmadas (ou negadas) possam ter valor de verdade (ou falsidade), coerência (ou não coerência), conhecimento (ou ilusão).

Fazer ou não sentido só é possível de se determinar, no caso do significado estiver vinculado e bem estabilizado com um referencial em que objetos possam ser designados ou negados, que relações possam ser afirmadas ou negadas.

Não fazer sentido é a não realização da função enunciativa e isto não é um erro ou incapacidade de quem escreveu o enunciado, mas sim um problema da leitura. Quando se constata que algo não tem sentido, constitui-se uma situação em que um nível de referencial diferente do inicialmente proposto está sendo considerado, e por isso as propriedades dos objetos ou as relações postas em jogo ficam incompatíveis com o valor de verdade ou de coerência que o referencial em questão possibilita ou não. Foucault tem um exemplo em que tal situação se evidencia:

Finalmente, ela [a função enunciativa] não pode tampouco ser superposta à relação entre uma frase e seu sentido. O afastamento entre essas duas formas de relação aparece claramente nas famosas frases que não têm sentido, apesar da estrutura gramatical inteiramente correta (como no exemplo: 'Incolores idéias verdes dormem furiosamente'). De fato, dizer que uma frase como essa não tem sentido supõe que já tenhamos excluído um certo número de possibilidades: admitimos que não se trata da narração de um sonho, que não se trata de um texto poético, que não se trata de uma mensagem codificada, ou da fala de um drogado, mas de um certo tipo de enunciado que deve estar relacionado, de modo definido, a uma realidade visível. É no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada. Além disso, essas frases, mesmo se as tomamos no nível enunciativo em que elas não têm sentido, não estão, enquanto enunciados, privadas de correlações: de início, as que permitem dizer que, por exemplo, idéias jamais são coloridas ou incolores, e que por isso a frase não tem sentido (e essas correlações se referem a um plano de realidade em que as idéias são invisíveis, em que as cores podem ser vistas etc.); por outro lado, as que fazem valer a frase em questão como menção de um tipo de organização sintática correta mas desprovida de sentido (e essas correlações se referem ao plano da língua, de suas leis e de suas propriedades). Por mais que uma frase não seja significativa, ela se relaciona a alguma coisa, na medida em que é um enunciado.

O arqueólogo do discurso deve-se atentar às relações que são afirmadas ou negadas em tais domínios e considerar as correlações que por consequência são supostas ou negadas. Sobre os objetos do discurso, o arqueólogo deve explicar como são possíveis de formar os objetos aí encontrados. Trata-se de descrever como são possíveis de ter uma existência material com as leis de possibilidades contidas no próprio enunciado.

Isso coloca em impertinência a questão de semântica por exemplo, não importa para esse método saber o que exatamente significa uma determinada frase e a semântica das palavras que a compõe, e sim que o significado possível varia de acordo com alguns pressupostos necessários para poder ter um sentido ou outro.

Tanto as relações que são afirmadas em uma frase, como os objetos que são nomeados, delimitados, descritos e oferecidos à análise, são possíveis somente

em um determinado domínio que autoriza como seu plano referencial a coerência e verdade das relações e objetos de um discurso.

É necessário comparar essa definição teórica do referencial do enunciado com seus procedimentos de aplicação em uma determinada fonte ou texto, a análise das formações dos objetos é o conjunto de quatro procedimentos que examina o domínio do referencial dos enunciados.

A formação dos objetos do discurso é um conjunto de quatro procedimentos para caracterizar o referencial do enunciado. O primeiro procedimento consiste na demarcação das *superfícies de emergência*. Foucault não apresenta uma definição rígida sobre esse procedimento, mas se utiliza do exemplo dos procedimentos que aplicou para analisar os objetos do discurso da psiquiatria do século XIX:

[...] demarcar as superfícies primeiras de sua emergência: mostrar onde podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas essas diferenças individuais que, segundo os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teoria, vão receber a qualificação de doença, alienação, anomalia, demência, neurose ou psicose, degenerescência etc. Essas superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso. [...] Nesses campos de diferenciação primeira, nas distâncias, descontinuidades e limiares que então se manifestam, o discurso psiquiátrico encontra a possibilidade de limitar seu domínio, de definir aquilo de que fala, de dar-lhe o status de objeto - ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível (FOUCAULT, 2010, p. 46-47).

O referencial do enunciado tem uma superfície de emergência, essa superfície é diferente em cada discurso, cabe ao arqueólogo do discurso perceber e qualificar no procedimento de demarcação das superfícies de emergência dos objetos.

O segundo procedimento é a demarcação das *instâncias de delimitação*, quais as instâncias que distinguem, designam, nomeiam e instauram objetos em determinada sociedade e temporalidade? Há instâncias que às vezes recebem privilégios no direito e reconhecimento de falar e agir sobre um objeto, apesar de outras instâncias também interagirem de algum modo; em alguns casos, pode-se perceber uma superioridade de uma instância em relação à outra. Foucault utiliza o exemplo da medicina, justiça, autoridade religiosa e a crítica literária e artística como instâncias que delimitam para si aspectos do objeto loucura, sendo entre elas a medicina como instância superior, mesmo assim, ainda inter-relacionada com as outras:

A medicina (como instituição regulamentada, como conjunto de indivíduos que constituem o corpo médico, como saber e prática, como competência reconhecida pela opinião pública, a justiça e a administração) tornou-se, no século XIX, a instância superior que, na sociedade, distingue, designa, nomeia e instaura a loucura como objeto; mas não foi a única a representar esse papel: a justiça, e particularmente a justiça penal (com as definições da escusa, da irresponsabilidade, das circunstâncias atenuantes e com o uso de noções como as de crime passional, de hereditariedade, de perigo social), a autoridade religiosa (na medida em que se estabelece como instância de decisão que separa o místico do patológico, o espiritual do corporal, o sobrenatural do anormal, e na medida em que pratica a direção de consciência mais para um conhecimento dos indivíduos do que para uma classificação casuística das ações e das circunstâncias), a crítica literária e artística (que, no curso do século XIX, trata a obra cada vez menos como um objeto de apreciação que deve ser julgado, e cada vez mais como uma linguagem que deve ser interpretada e que é preciso reconhecer os jogos de expressão de um autor) (FOUCAULT, 2010, p. 47).

O terceiro procedimento, a análise das *grades de especificação*, são sistemas que segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos os objetos, ainda com o exemplo da loucura, Foucault (2010, p. 47) expressa esse procedimento:

[...] trata-se dos sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, as diferentes "loucuras" como objetos do discurso psiquiátrico (essas grades de diferenciação foram, no século XIX, a alma, como grupo de faculdades hierarquizadas, vizinhas e mais ou menos interpenetráveis; o corpo, como volume tridimensional de órgãos ligados por esquemas de dependência e de comunicação; a vida e a história dos indivíduos, como sequência linear de fases, emaranhado de traços, conjunto de reativações virtuais, repetições cíclicas; os jogos das correlações neuropsicológicas como sistemas de projeções recíprocas e campo de causalidade circular).

O quarto e último procedimento não é algo específico e determinado como os anteriores, são na verdade as relações que se pode reconhecer entre o resultado obtido dos procedimentos até agora comentados, as relações entre as superfícies de emergência, as instâncias de delimitação e as grades de especificação geram o último procedimento dessa análise, conforme o autor:

Essa formação é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação. Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele [o discurso] pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2010, p. 49-50).

A partir desses procedimentos podemos caracterizar respectivamente onde, por quem e de que modo, os objetos e as relações estabelecidas em um discurso eram formados, e, no caso deles se formarem (os objetos) de modo semelhante, formam um discurso.

Como desfecho, no domínio do referencial do enunciado a atenção está em descrever esse espaço de correlações a partir das quais um objeto pode ganhar uma existência específica e relações podem ser afirmadas em tom de verdade. Esse domínio tem como procedimento de análise a *formação dos objetos* por meio de três etapas, a partir das quais decide-se se um determinado grupo de enunciados compartilham um mesmo referencial e, conseqüentemente, ao nível dos objetos, formam um *discurso*.

2.3.2 A posição subjetiva do enunciado e as modalidades enunciativas

Apresentamos até agora o primeiro domínio da função enunciativa e sua respectiva análise discursiva. Agora devemos nos ater ao segundo domínio da função, o domínio das *posições subjetivas* e paralelamente a *análise das modalidades enunciativas*.

Por posição subjetiva, como um lugar vazio, no qual sob condições específicas um sujeito para ocupá-lo. Esse lugar designa o desempenhar de uma função, é considerado como um lugar que pode ser ocupado por indivíduos até certo ponto indiferentes (em sua subjetividade) desde que se atenda aos requisitos. A definição posição subjetiva é expressa na seguinte passagem:

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2010, p.108)

Vemos que a definição da posição subjetiva fica esclarecida na última frase, o sujeito do enunciado não é uma pessoa, mas um lugar, uma posição, que é demarcada a partir das condições que devem ser atendidas para poder ser seu sujeito.

Logo, o objetivo desse procedimento é demarcar essa posição, descrever as condições de sua ocupação, reveladas nos próprios enunciados. A condição é relevada pelo tipo de enunciado, caracterizar o tipo de enunciado consiste em dizer o

tipo de operação que ali está sendo realizado, por exemplo, uma afirmação, uma negação, um questionamento, uma menção, uma citação, uma demonstração, uma analogia etc. Para cada tipo de operação há um operador que se ajusta àquilo que opera, do modo como se apresenta. Nesse sentido, o sujeito (operador) exerce um *papel* a cada tipo de enunciado, para cada tipo de operação, o sujeito é definido pela prática, pelo *fazer* que pratica em cada tipo de enunciado.

Para a aplicação desse procedimento de demarcação das condições da posição subjetiva dos enunciados, Foucault (2010, p.56-61) desenvolveu os procedimentos de *análise da formação das modalidades enunciativas*, e esse procedimento é separado em três etapas cuja proposta é evidenciar as condições que formam a caracterização da posição subjetiva, no caso: *status, lugar institucional e situação perceptiva e informacional do sujeito*.

A primeira condição para caracterizar a posição subjetiva diz respeito a determinar o *status* de quem fala e as relações que são observadas conforme o procedimento abaixo:

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar o tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 2010, p. 56).

A proposta desse procedimento é caracterizar o *status* de quem detém o poder de dizer alguma coisa. Como exemplo para a caracterização do status do sujeito do enunciado, Foucault (2010, p. 56) utiliza o exemplo do médico:

O *status* do médico compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito - não sem antes lhe fixar limites - à prática e à experimentação do saber. Compreende, também, um sistema de diferenciação e de relações (divisão das atribuições, subordinação hierárquica, complementaridade funcional, demanda, transmissão e troca de informações) com outros indivíduos ou outros grupos que têm eles próprios seu *status* (com o poder político e seus profissionais, com os grupos religiosos e, se for o caso, com os sacerdotes). Compreende, também, um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade (o papel que se reconhece no médico, conforme seja chamado por uma pessoa, ou requisitado, de maneira mais ou menos obrigatória, pela sociedade, conforme exerça uma profissão, ou seja encarregado de uma função; os direitos de intervenção e de decisão que lhe são reconhecidos nestes diferentes casos; o que lhe é pedido como vigia, guardião e responsável pela saúde de uma

população, de um grupo, de uma família, de um indivíduo; a parte que recebe da riqueza pública ou da de particulares; a forma de contrato, explícito ou implícito, que estabelece, seja com o grupo no qual exerce sua profissão, seja com o poder que lhe confiou uma tarefa, seja com o cliente que lhe pediu um conselho, uma terapêutica, uma cura). Esse *status* dos médicos é, em geral, bastante singular em todas as formas de sociedade e de civilização: ele não é, quase nunca, um personagem indiferenciado ou intercambiável. A fala médica não pode vir de quem quer que seja; seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos e, de maneira geral, sua existência como fala médica não são dissociáveis do personagem, definido por *status*, que tem o direito de articulá-lo, reivindicando para si o poder de conjurar o sofrimento e a morte.

Com este exemplo, percebemos que um status pode ser em cada tipo de discursos um lugar mais ou menos restrito. A variação da restrição pode estar de acordo com critérios judiciais, econômicos, de acesso à informação etc. Cabe ao arqueólogo do discurso investigar em cada discurso que analisa as condições que configuram esse lugar de fala.

O segundo procedimento para analisar a posição subjetiva de um discurso são os *lugares institucionais*. Trata-se de um lugar donde o sujeito “obtem seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)” (FOUCAULT, 2010, p.57).

No exemplo dos médicos, Foucault (1987, p.57-58) compreende o hospital, a prática privada, o laboratório e a biblioteca (campo documentário) como lugares de se obter formas de saber a partir dos quais produzem seus discursos.

O terceiro e último procedimento consiste na tarefa de determinar a *situação perceptiva e informacional* do sujeito. Sobre as situações perceptivas, literalmente configuram o modo como o sujeito percebe aquilo de que fala, seus objetos de saber, conforme o exemplo abaixo:

[...] ele [o médico] é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo, o fazem circular no espaço interior do corpo - dos sintomas manifestos aos órgãos, dos órgãos aos tecidos e dos tecidos, finalmente, às células (FOUCAULT, 2010, p. 58)

Com este excerto, percebe-se respectivamente os seguintes elementos que Foucault considerou como *situações de percepção*: fala (questiona), audição

(ouve), visão (observa), tato (anota). Esses exemplos demonstram que a partir dos cinco sentidos percebe o mundo, porém os sentidos humanos funcionam de modo diferente quando no exemplo do sujeito médico estes estão todos alterados pela relação com modelos de questionamento e coleta de dados, instrumentos intermediadores, tipos descritivos, focos específicos de observação etc.

A situação de percepção do sujeito médico é apenas um exemplo do que configura a situação de percepção, pois um saber sobre um objeto está intimamente relacionado ao modo como o sujeito que sabe estava situado na percepção do mesmo para produzi-lo discursivamente.

Em relação à rede de informação (relacionada ao domínio associado do enunciado e à formação dos conceitos), o sujeito tem formas distintas de dispor, ordenar, registrar e operar sobre as informações que percebe em relação a seus objetos e em relação aos conhecimentos do domínio discursivo em que está inserido e com os quais deve articular aquilo que observa e registra no presente momento.

O que podemos dizer sobre esses procedimentos é que o primeiro (situação perceptiva) está mais relacionado com a realidade não-discursiva sobre o objeto e o segundo com elementos discursivos entre o que se percebeu e o modo como se registrou.

Por fim, consideramos que esses procedimentos e seus exemplos são sugestivos, exemplos de como Foucault aplicou processos para descrever a posição subjetiva (sujeito do enunciado).

O que se considera como de elemento crucial da análise das modalidades enunciativas somada ao sujeito do enunciado é a proposta foucaultiana de destronar o sujeito e sua subjetividade como causa explicativa dos enunciados.

O sujeito é um lugar passível de ser ocupado por qualquer indivíduo desde que atenda aos requisitos desse lugar. O poder dizer em uma prática discursiva, não está à disposição de todos os indivíduos de uma sociedade sem que um certo número de condições e relações sejam obrigatoriamente consideradas.

2.3.3 *Domínio associado*

O terceiro domínio que caracteriza a função enunciativa foi denominado por Foucault como *Domínio Associado*. O domínio associado é uma forma de

compreender que a função enunciativa (o enunciado) - como os de um livro, um quadro, um cartaz, uma dissertação ou uma revista por exemplo – produz sentido de acordo com seu referencial, mas nunca de modo isolado, está associado de modos distintos à outros enunciados e nessa associação desempenham um papel entre os enunciados. Conforme Foucault (2010, p.11), “[...] a função enunciativa não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre [...] é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente”.

Dado que o domínio associado é o domínio onde se efetua a análise da *formação dos conceitos* (formação discursiva que compreende as funções que os conceitos têm em conjuntos de enunciados). Esses conjuntos podem ser determinados a partir do tipo de rede verbal que produzem, um relatório de experiência não tem a mesma forma de dispor os enunciados e correlacioná-los do mesmo modo que uma conversa, nem um tratado de física ou um romance. (Foucault, 2010, p.110).

Esse campo de associações é constituído por quatro características. A primeira diz respeito pela “série de formulações no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento” (FOUCAULT, 2010, p.111). A segunda é constituída pelas formulações à que o enunciado se refere, seja de modo implícito ou não, para repetir, modificar, adaptar ou criticar por exemplo. A terceira é composta pelas relações de possibilidade ulterior, essa característica na verdade está vinculada a primeira. Quando analisamos um determinado enunciado, verificamos qual sua função com os enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem. A quarta característica é composta pelas relações de status compartilhado, isso significa que se um enunciado estiver positivamente associado a outros enunciados que estejam sob a chancela de uma determinada ciência ou disciplina por exemplo, tem a possibilidade de compartilhar dessa mesma chancela e compartilhar desse mesmo status.

De modo sintético, podemos compreender que os quatro modos associação (respectivamente precedência, remissão, sucessão e status compartilhado) podem ser divididos em dois tipos: ordem sequencial (precedência e sucessão) e interação-filiação (referência e status compartilhados).

O modo de ordenação sequencial engloba a primeira e terceira etapa de análise da associação de um enunciado. O primeiro tipo (ordem sequência) são relações que ocorrem *intratexto*. Essas relações ocorrem com o passado, no primeiro

procedimento com os predecessores e com o futuro, no terceiro procedimento com os sucessores (no próprio corpo do texto presente).

O modo de interação-filiação diz respeito ao segundo e quarto procedimento na caracterização da associação de um enunciado com outros, a *remissão* e *status compartilhado*. Esses dois procedimentos caracterizam principalmente relações *extratexto*, ou seja, enunciados que interagem com outros textos.

No capítulo da formação dos conceitos, Foucault reapresenta essas características do domínio associado como procedimentos aplicáveis em uma análise. Ao invés de se dedicar à análise propriamente dita dos conceitos, Foucault dá a entender que compreende os conceitos como elementos mutáveis e transitórios tanto em relação ao significado, a função/utilidade e nos campos em que circulam (um mesmo conceito sendo utilizados por mais de uma ciência e teorias, além disso, pode ser utilizado em um conjunto de textos que compõe uma determinada ciência ou disciplina de modos incompatíveis ou no mínimo distintos). Para ele “Antes de querer repor os conceitos em um edifício dedutivo virtual, seria necessário descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam” (Foucault, 2010, p. 62).

Nesse capítulo, Foucault fornece inúmeros exemplos de como analisar esse campo de enunciados onde os conceitos aparecem e são associados e utilizados de distintas formas. Considero que esses exemplos de esquemas foram oriundos das pesquisas de Foucault que antecedem a produção de *Arqueologia do Saber*. Entendo que o nível *pré-conceitual*, na verdade, submete os conceitos em seus aspectos de definição, semântica, coerência e incoerência como aspectos que variam de acordo com o esquema de associações a que foram submetidos em um determinado texto ou discurso. Isso significa que um conceito não tem uma definição exata ao longo de sua história de utilização justamente porque são utilizados de modo distintos e muitas vezes considerados como incoerentes, ou seja, os conceitos são elementos em movimento e transformação. Essa capacidade de se transformar em termos de utilização e definição é explicada por meio da análise das associações em que um conceito é utilizado. Em cada livro e obra cujo *status* está vinculado à esta ou aquela família de discursos, percebe-se que um determinado conceito pode aparecer de modo recorrente, porém com utilizações e significados que muitas vezes são

considerados incompatíveis. Isso não significa um erro ou falta de legitimidade desses conceitos, mas sim sua capacidade ser associado de diversas formas em diferentes esquemas no campo de enunciados em que aparecem e circulam. Logo, para compreender o papel e função de num conceito um determinado discurso é necessário compreender como ele atua entre os enunciados que o sucedem, o precedem, o mencionam e com os quais compartilha de um status discursivo. Nessas *interações* demonstra-se que incoerência e coerência conceitual na verdade são uma qualificação da aceitabilidade ou impossibilidade no modo de se utilizar um conceito, e essa utilização está a cabo do modo como foi associado em um determinado discurso.

Indo além, a descrição das associações dos enunciados permite perceber o modo da produção das verdades em um determinado discurso, o modo como os objetos que são ali discutidos foram organizados em esquemas para realizar essa discussão. A análise do domínio associado diz respeito às relações e associações textuais, e a análise do referencial do enunciado diz respeito às relações dos enunciados com domínios extratextuais, mas que deixam rastro no próprio texto. Quando o referencial de um discurso é na verdade outro discurso/texto, utiliza-se a análise do domínio associado para compreender como esse outro texto é tomado pelo texto em questão.

2.3.4 Materialidade repetível do enunciado

Para que uma sequência de signos possa ser considerada e analisada como enunciado é necessário ter existência material. A materialidade de um enunciado não lhe é dada como um suplemento, ela é também sua parte constituinte. Não se trata especificamente do suporte no qual os signos vêm a se depositar. A noção de materialidade proposta para o método arqueológico, ela “não é simplesmente princípio de variação, modificação dos critérios de reconhecimento, ou determinação de subconjuntos linguísticos” (FOUCAULT, p.114). Também não se trata das coordenadas espaço-temporais em que ocorreram diversas enunciações. Logo o que resta concluir é que para a análise enunciativa o “tempo e o lugar da enunciação, o suporte material que ela utiliza, tornam-se, então, indiferentes, pelo menos em grande parte [...]” (FOUCAULT, p.114).

Isso sugere que a *repetibilidade* de uma enunciação não necessariamente altera o enunciado, mesmo em circunstâncias materiais e temporais diferentes, por essa questão é que se faz necessário descrever o regime específico da *materialidade repetível* do enunciado do ponto de vista arqueológico.

De início Foucault (2010, p.115) considera que há um limiar de equivalência, que independente da multiplicidade de repetição de um enunciado ao longo das coordenadas espaço temporais, e há condições específicas que são a medida em que se pode dizer que se trata do mesmo enunciado ou não:

[...] a materialidade do enunciado não é definida pelo espaço ocupado ou pela data da formulação, mas por um *status* de coisa ou de objeto, jamais definitivo, mas codificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão: os historiadores da literatura, a edição de um livro publicado sob os cuidados do autor não tem a mesma importância que as edições póstumas, que os enunciados têm aí um valor singular, que eles não são uma das manifestações de um único e mesmo conjunto, mas sim o que é e deve ser repetido. Da mesma forma, entre o texto de uma Constituição, de um testamento, ou de uma revelação religiosa, e todos os manuscritos ou impressos que os reproduzem exatamente com a mesma escrita, nos mesmos caracteres e sobre temas análogos, não se pode dizer que haja equivalência: de um lado, há os próprios enunciados, do outro, sua reprodução. O enunciado não se identifica com um fragmento de matéria, mas sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais. [...] O regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis (FOUCAULT, 2010, p.116)

Com essa delimitação sobre a que tipo de materialidade se refere a análise dos enunciados, percebe-se que o primeiro conjunto de condições que ordena a *repetibilidade* de um enunciado tem a ver com as possibilidades e os limiares de *reinscrição e transcrição*.

Um segundo conjunto de condições e de limites alteram a possibilidade de utilização e manipulação de enunciados. Essas condições e limites provocam mudanças mais da ordem qualitativa (identidade do enunciado) do que da ordem de sua circulação (possibilidades de reinscrição e transcrição respectivas à instituição material). Conforme o conjunto de outros enunciados precedentes em que figura no momento de sua emergência, suas condições de utilização e de reinvestimento, as formas de verificação experimental e o campo da experiência já estabelecido por exemplo, modificam a possibilidade das relações que envolvem um enunciado:

Os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel, suas virtualidades estratégicas constituem para os enunciados um *campo de estabilização* que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade; mas esse mesmo campo pode, também, sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas, definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado. (FOUCAULT, 2010, p.117)

Esse conjunto de relações sugere uma melhor precisão para o que até o momento era sujeito em pesquisas sob o título de contexto. Com essa perspectiva as medidas para supor um anacronismo contextual ou a equivalência entre enunciados com localizações espaço-temporais distintas ficam mais precisas a partir da análise comparativa com outros enunciados que o mesmo está envolvido em um jogo de relações que determinam o papel específico que desempenha, as relações que permitem dizer a força dos conflitos e das contravenções que estabelece ou não pelo fato de ser enunciado e que podem sugerir pelos ecos de enunciações futuras se sua capacidade de reverberação foi expressiva ou ínfima, se as probabilidades de tal confirmação em relação aos enunciados que o precediam sugeriam mais ou menos a propensão de seu eco ou esquecimento.

Esse conjunto descrito acima caracteriza os *campos de utilização* e de *estabilidade* que um enunciado figura ao longo de sua história. Isso significa dizer também que produzir um sentido materialmente é colocá-lo a disposição de ser utilizado ou ser relegado ao esquecimento ao longo de sua história. E as características de sua materialidade determinam as possibilidades de sua circulação por meio da noção de instituição material e a alteração de sua identidade conforme os campos de estabilização.

O domínio da materialidade do enunciado está vinculado a dois conjuntos de noções (de um lado, a instituição material de outro, os campos de utilização e estabilidade) que permitem analisar respectivamente as condições que determinam suas possibilidades de reinscrição e transcrição e as condições de equivalência e permanência de sua identidade. Por conclusão, Foucault (2010, p.118-119) afirma que a materialidade repetível do enunciado:

[...] que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva - e perdida no passado, como a decisão de uma

batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei -, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquivava, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Por conclusão, considero que esse domínio da função enunciativa não seja pertinente a esta pesquisa, pois a materialidade do enunciado serve para pesquisas cujo objetivo seja a comparação entre discursos no sentido de avaliar se o que dizem tem uma relação de identidade, de equivalência medida pela seguinte fórmula (conteúdo informativo + campo de utilização = equivalência enunciativa).

Essa fórmula serve para avaliar se enunciados distintos, aparentemente idênticos em sua semântica, dizem a mesma coisa e se o que dizem tem o mesmo impacto no contexto discursivo em que foram produzidos. Essa formação seria interessante para analisar, por exemplo, a hipótese de que os discursos eugenistas caíram em desuso, ou seja, sua reinscrição na atual sociedade se tornou rarefeita pelo contexto da descoberta do DNA, por exemplo.

2.4 A descrição dos enunciados e a análise das formações discursivas

Utilizando-se da noção de enunciado e a análise dessa função por meio das formações discursivas, pode se questionar: o que esse método e seus procedimentos podem analisar? Foucault afirma que esse método não descreve ciências, disciplinas poucas científicas nem as ciências em devir, conforme o autor:

Não se pode, então, identificar as formações discursivas nem às ciências, nem às disciplinas pouco científicas, nem às figuras que delineiam de longe as ciências que virão, e nem, finalmente, a formas que excluem, logo de início, qualquer cientificidade. O que foi feito, então, da relação entre as positivities e as ciências? (FOUCAULT, 2010, p. 203)

As ciências e as disciplinas a partir de seus discursos são pretextos de análise de algo mais amplo, menos restritas em relação às ciências e disciplinas que se diferenciam em seus rótulos, entre a descrição do enunciado e da análise da formação de um discurso, a arqueologia analisa positivities. A definição de positividade foi especificada por Foucault (2010, p. 203-204) na seguinte passagem:

Analisar positividade é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupo de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, série de escolhas teóricas. [...] os elementos assim formados [...] São a base a partir da qual se constroem proposições coerentes (ou não), se desenvolvem descrições mais ou menos exatas, se efetuam verificações, se desdobram teorias. Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado. [...] A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar de *saber*.

Podemos afirmar a partir desse trecho que o conceito de positividade se estabelece com outros dois conceitos de análise na seguinte ordem: prática discursiva – positividade – saber. Esses três conceitos explicitam de modo geral a meada que Foucault tenta desenvolver.

Nesse sentido procuramos compreender nos enunciados da educação eugênica como procedimentos para a ampliação de uma *prática discursiva*:

Finalmente, o que se chama 'prática discursiva' pode ser agora precisado. [...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2010, p.133).

Assim a educação eugênica como um discurso orientado para a ampliação de uma prática discursiva para além do ambiente acadêmico. A escola e seus sujeitos, não estavam em posição de incorporar os discursos eugênicos até que os mesmos estivessem ao seu alcance. A partir do referencial arqueológico, tentamos compreender quais os saberes os discursos da eugenia e higiene foram utilizados para compor a base de coerência e de conhecimento para produzir sujeitos adequados aos seus postulados.

Convém, por meio da análise dos enunciados, captar como foram dispostos os enunciados, quais os referenciais ao qual estavam correlacionados e o conjunto de requisitos e condições que tanto alunos e professores deveriam atender para estar em posição de se tornar um sujeito. Enfim, o que deviam saber?

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos

que irão adquirir ou não um *status* científico [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, e definem, se aplicam e se transformam [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] (FOUCAULT, 2010, p. 204-205)

Tanto Kehl como Domingues foram exemplos de sujeitos responsáveis por constituir uma prática discursiva para a escola e seus sujeitos que estivesse balizada com o saber da eugenia e da higiene. Os discursos desses autores eram ao mesmo a evidência da prática discursiva que os condicionava, assim como a prática que condicionaria outros sujeitos.

O saber é a base a partir da qual se define coerência ou incoerência, verdade ou falsidade, conhecimento ou ilusão. Toda ciência tem uma base de saber que a partir da qual se estruturam e se formalizam. São essas bases da verodicção e da coerência que, por meio da análise do enunciado e das formações discursivas, iremos compreender no exame dos discursos da educação eugênica e higiênica.

CAPÍTULO 3 CARTILHA DE HIGIENE – ALFABETO DA SAÚDE

Neste capítulo organizaram-se tópicos exclusivos a análise sobre a *Cartilha de Higiene: Alfabeto da Saúde* de Renato Ferraz Kehl, cartilha orientada para o ensino primário, sendo considerado pelo autor como um livro introdutório aos saberes da higiene (KEHL, 1936, prefácio).

Ressalta-se que a sequência de exposição dos procedimentos de análise dos enunciados e das formações discursivas, apresentada no segundo capítulo, estava submetida à ordem de exposição que Foucault (2010) dispôs. Foucault deixou claro que essa ordem dos procedimentos não necessariamente se fazia obrigatória, dado que esses procedimentos foram utilizados isoladamente e não como conjunto em pesquisas anteriores à *Arqueologia do Saber*. Somado a essa situação, Foucault (2010, p. 129) afirma que a teoria ainda não foi fundada e quando for, uma ordem dos procedimentos deve ser estabelecida.

Dito isto, dos quatro procedimentos entre a descrição dos enunciados e a análise das formações discursivas, organizamos na seguinte ordem: formação dos conceitos-domínio associado; formação dos objetos-referencial do enunciado; formação das modalidades-sujeito do enunciado, e, por fim, formação das estratégias-materialidade repetível.

3.1 A cartilha de higiene: alfabeto da saúde

A cartilha de higiene foi publicada em 1936, e o exemplar que utilizamos é a 1ª edição de 1936. A cartilha foi elaborada em duas partes. A primeira apresenta uma narrativa sobre três irmãos três irmãs, Xisto, Zenaide e Yolanda (Kehl, 1936, p.5-13). Esta narrativa abordou as três crianças, preenchido com diversas práticas higiênicas no que diz a respeito do seu cotidiano, o ambiente escolar, familiar e social das crianças. A segunda parte da cartilha foi construída sob a ordem do alfabeto, contando com vinte e seis letras.

3.2 Análise do referencial do enunciado e da formação dos objetos

Todo enunciado tem um correlato, um domínio no qual o sentido, e da forma como é expressado, tem as leis que regulam sua possibilidade de ter um sentido determinado, não ambíguo e não pletórico. Essas leis, expressam uma prática discursiva, ou seja, um conjunto de regras que a partir das quais o sujeito produziu seus enunciados. É nesse domínio onde o discurso encontra e diferencia os objetos de que fala. É nas leis de possibilidades, nas condições supostas desse referencial que os objetos encontram as condições de seu aparecimento, de suas propriedades e das relações nas quais foram dispostos.

3.2.1 Prefácio

Nessa linha de análise, iremos descrever o referencial dos enunciados, nas duas partes da cartilha, seguidos de uma comparação e agrupamento, das características observadas, com os procedimentos de análise da formação dos objetos.

Começando pelo prefácio da cartilha, vamos checar parágrafo a parágrafo os domínios em que os enunciados estão correlacionados. Constituído em quatro parágrafos, o prefácio trata de expor a causa, objetivos e justificativas da cartilha.

No primeiro parágrafo estão enunciadas as causas de produção da cartilha: “Eis, enfim, a prometida “Cartilha de higiene”, que por vezes me foi solicitada, como introdução ao 1º Livro de Higiene (Fada Higia), atualmente refundida e em via de 5º edição. (KEHL, 1936, prefácio)”

Justificar a causa da produção dessa cartilha, um objeto que circula nas escolas e livrarias, evidencia um domínio referencial onde a demanda de um determinado grupo social (por exemplo, profissionais vinculados ao domínio da educação) por um material educacional esteja condicionada em um cenário onde os profissionais da educação escolar não produzem seus próprios livros e manuais didáticos ou no mínimo não produzam materiais considerados específicos e/ou suplementares. É nesse caráter de especificidade, o tema da higiene e saúde, por exemplo, estão alocados, pois são raros, seus discursos não podem advir de qualquer profissional.

A demanda é alocada num sujeito que a supre, um sujeito fornecedor e produtor de um material que não é produzido por aqueles que o demandam, o produtor

de manuais eugênicos e higiênicos aparece como sujeito intercambiável em relação a sua legitimidade e competência para cumprir as exigências de uma demanda de sujeitos leigos.

No segundo parágrafo, desdobra-se uma especificação da demanda em relação ao público alvo, estabelecendo uma relação de dependência entre o público e a cartilha: “Ofereço-a ao professorado primário como guia para o ensino sugestivo e persuasivo de noções elementares, condizentes com a preservação da saúde. (KEHL, 1936, prefácio)”. A oferta aparece como guia de ensino, persuasivo e sugestivo. A tipificação do ensino e a cartilha como guia dos professores, acentua o caráter leigo do professor em relação aos conteúdos da higiene no objetivo da preservação da saúde.

Essas características revelam um referencial onde o ensino da higiene não corresponde a outros modos de educar no ensino primário, que não pode se efetivar de qualquer modo, demonstrado que além de supor a ignorância dos professores em relação aos saberes da higiene, supõe-se a ignorância de uma didática específica.

A causa da demanda, a função de guia de um especialista em relação aos saberes e à didática higiênica, coloca o professor como um sujeito em pleora e o especialista em rarefação. Dado a sua raridade, é especial, intercambiável e por essa razão solicitado a cumprir demandas do ensino de higiene. Guiar por manuais didáticos foi uma escolha realizada ao invés de formar o professor como detentor de conhecimentos específicos. Apesar do professor ser um sujeito que supostamente tem a competência da didática, a didática para um conteúdo específico (preservação da saúde) não se confunde com aquela para conteúdos já comuns à escola primária.

No segundo parágrafo, foi determinado o tema central do manual, a preservação da saúde, dentro do referencial da demanda e da oferta em relação ao comum e ao específico. A existência desse tema, como uma oferta especializada, supõe um domínio no qual a preservação da saúde possivelmente não era tema comum tanto da grade curricular como da formação dos professores. Porém, considerado o terceiro parágrafo, podemos ver o tema da preservação da saúde em integração a um consenso pedagógico já consolidado:

A formação de *bons hábitos* (sic), como é do consenso pedagógico, deve ser iniciada desde a primeira infância, e para alcançar resultados opimos é mister que a educação tenha em vista a tendência natural de as crianças se

interessarem pelo que lhes agrada e de melhor aceitarem o que compreendem (KEHL, 1936, prefácio).

O terceiro parágrafo comparativamente ao segundo, desdobra algumas concepções acerca do adulto e da criança na relação de ensino e de compreensão. O professor, guiado pelo especialista, ensina sugestiva e persuasivamente, já o aluno, criança, aceita pelo que melhor compreende e se interessa pelo que agrada. Nessa relação, a concepção educação, no ensino primário, se estabelece num domínio onde a persuasão e sugestão do manual, mediado pelo professor, associa-se ao interesse e aceitação condicionados pelo agrado e compreensão. Esse enunciado, encontra sua lei de possibilidade em um domínio onde as fases de vida de um indivíduo, no caso a fase da criança, solicita uma didática específica, ou seja, para cada fase da vida de um indivíduo existem tendências correspondentes, a partir das quais, métodos didáticos se adequam para gerar melhores resultados de aprendizagem.

A didática da persuasão, sugestão, agrado e compreensibilidade, proposta pelo especialista, pressupõe um domínio os fatos objetivos, descobertos e estabelecidos pela ciência necessitam de um tratamento para que sejam internalizados pelas crianças, consideradas como seres, por consequência, inaptos à objetividade crua da ciência e seus saberes.

No quarto parágrafo, a concepção da criança e de didática, aparece como justificativa do conteúdo discursivo da cartilha. Conforme o excerto: “As páginas do livro apresentam, por isto, muitas figuras entremeadas de preceitos claros, curtos e incisivos, afim de que os senhores mestres delas se sirvam como motivos para as suas palestras educativas” (KEHL, 1936, prefácio).

Com este excerto, o referencial amplia suas condições, a compreensão está para a clareza, para o tamanho curto e incisivo dos preceitos, como o agrado está para as figuras, a reciprocidade dessa relação também é possível, dado que preceitos e figuras se entremeiam para atingir essas duas propostas didáticas direcionadas a suprir as tendências naturais da criança.

A partir das propriedades do referencial desses enunciados, percebe-se que a educação pode ser entendida como um projeto educador sistêmico, ou seja, uma seleção e organização das noções didáticas associadas a uma preconcepção das funções e limitações do professor e da criança, que constituem elementos de extrema importância para um projeto de educação higiênica.

Nos procedimentos de análise da formação dos objetos, as *superfícies de emergência* constituem o primeiro procedimento de análise do referencial do enunciado. Nessa direção, cabe descrever os objetos aí enunciados a partir das possíveis superfícies sociais em que inicialmente emergiram.

O tema central do prefácio é a formação de bons hábitos condizentes com a preservação da saúde. É provável que no contexto social, conforme o próprio manual enuncia, o campo do discurso pedagógico, que envolve superfícies como a academia, sociedades científicas da educação, profissionais da educação primária, ginásial, normal, superior e os órgãos públicos da educação, fossem as superfícies primeiras em que as reflexões sobre as crianças em relação à formação dos bons hábitos e às necessidades de preservar a saúde apareceram. Nesse feixe de relações, essas preocupações já existiam, não eram exclusividade dos higienistas e eugenistas, o ensino de práticas condizentes à saúde poderia claramente estar associadas à hábitos culturais que pela tradição ecoante nas gerações se transmitiam sem necessariamente estarem fundamentadas ou associadas à fala médica, como exemplo, práticas de asseio do corpo como o banho, o qual a experiência cultural já demonstrava um saber sobre seus benefícios à saúde sem que de fato estivesse, na consciência da população, racionalmente fundamentada nos saberes da medicina acadêmica.

Porém, outras relações tiveram de se firmar para abrir o espaço para o higienista tomar esse solo inicial dos hábitos e comportamentos como superfície inicial para redefinir suas propriedades. Kehl não estava ocupando cargos públicos em que tivesse direito garantido de circular suas obras em escolas. Essa possibilidade é gerada por meio de uma terceirização da produção de manuais didáticos, as coleções pedagógicas do mercado editorial privado tinham relação de oferta de materiais didáticos para órgãos públicos da educação, como exemplo, as Diretorias de Instrução Pública (KINOSHITA, 2013).

Essa relação de oferta e demanda, abria espaço para os especialistas de diversas áreas produzirem material para essa demanda. Os órgãos tinham seus critérios de adoção e recomendação dos materiais (ROCHA,), porém não consistiam um empecilho, no máximo um filtro. É nesse feixe de relações, das políticas públicas de demanda e escolha de manuais didáticos do mercado editorial, que o especialista, autônomo e independentemente dos cargos em órgãos públicos ou universidades aparecia

como uma superfície de emergência para os discursos educacionais da higiene e eugenia, por exemplo.

Em relação às *instâncias de delimitação*, o especialista e a academia com certeza detinham a legitimidade para ser o sujeito da produção do conhecimento científico e de direcionar suas aplicabilidades. Porém, essas instâncias não podiam se exercer em superfícies públicas, de direito estatal, como a educação sem um feixe de relação com o Estado em seus diversos níveis correlatos à educação.

Eram os higienistas, médicos, eugenistas, sanitaristas e entre outros que decidiam sobre o que era positivo ou negativo à saúde, porém a saúde e a formação de hábitos saudáveis pela via da educação tinham como instância de aprovação da materialização desses saberes os órgãos estatais. É no aval com os órgãos públicos que o especialista em higiene pode galgar outra instância, o de produtor didático, onde definia e discutia qual era ou melhor seria a didática apropriada, objeto até então restrito às instâncias do campo da pedagogia.

A partir dessa instância, aparece no discurso da educação higiênica, no exemplário desse prefácio, uma *grade de especificação* dos hábitos, da didática e a concepção sobre criança. A didática, no discurso higienista, aparece especificada nos modos de ensino pela sugestão e persuasão, por uma linguagem especificada na clareza, no tamanho e da incisão de seus preceitos para uma criança, cujas tendências naturais de seu interesse e aceitação estão especificadas pela condição do agrado e da facilidade da compreensão.

3.2.2 Cartilha de higiene – Parte I – Os três irmãos

A primeira parte da cartilha é uma narrativa sobre as atividades cotidianas de três personagens crianças: Xisto, Yolanda e Zenaide. Os enunciados ao longo da narrativa, tratam de diversos objetos relacionados ao cotidiano da criança. O horário em que acordam, o banho, respiração, exercícios físicos, refeições, alimentos, brincadeiras, estudos, modos de comportamento, postura corporal, interação com diversos ambientes (casa, escola, quintal, campo), hábitos higiênicos, hábitos morais, roupas, asseio corporal, merenda escolar, horários das refeições, compartilhamento de objetos pessoais, qualidade da água, horário de descanso, insetos, micróbios, mosquitos, férias, saúde, felicidade, afeto familiar, etc (KEHL, 1936, p.5-13).

A quantidade de objetos discutidos é extensa, assim como os tipos de objetos. Apesar dessa quantidade e da variabilidade de objetos, seu agrupamento se dá em torno do cotidiano de vida das três personagens. Essa narrativa cotidiana, se constitui num referencial fictício, ou seja, não se trata de um relato de uma história real, mas numa história produzida, inventada, que não necessita ser checada em documentos reais como condição de seu sentido.

A questão central sobre esse referencial se constitui em compreender como uma história fictícia, de três personagens, pode formar hábitos para a preservação da saúde (tema central da cartilha) de crianças no ensino primário. A principal possibilidade é de que os objetos e as relações descritas nessa narrativa possam servir como preceitos e diretrizes para o cotidiano das crianças.

Esse tipo de referencial, na qual a relação entre ficção e realidade se estabelece como a primeira norteadora de preceitos e diretrizes para a segunda, apresenta uma prática universal, a prática da educação universal, na qual está inserido. Por ter de dar conta de diversos tipos de crianças, não tem capacidade de prever ou considerar a particularidade de cada uma. Seleciona e descreve objetos e relações de um modo que os considere possíveis para a criança em uma acepção universal, mas fictícia.

A partir desse referencial, o único elemento que recebe uma qualidade particular é o nome das personagens. Todos os outros objetos não têm especificações particulares, como marcas, localização geográfica (bairro, cidade), nacionalidade, profissão dos pais, nomes dos pais, idade, religião etc. Isso supõe um cotidiano universal que seja possível de se adequar à maioria dos leitores, de se associarem aos objetos de que o discurso trata.

A ficção é considerada cópia e matriz para a realidade, e essa condição não é interpretativa, foi considerada no próprio texto, conforme o excerto abaixo:

Os três irmãos sabem portar-se direitinho. – Qual de vocês quer se parecer com eles? – Basta imitá-los. [...] Se todas as crianças fossem *obedientes* [sic] e tratas dêste [sic] modo, teriam boa saúde e seriam muito felizes. A saúde é a principal condição da felicidade (KEHL, 1936, p.7-13).

Dentro do ideal de cotidiano universal, um variado conjunto de objetos e relações aparecem, pois o cotidiano é variável nas relações entre os indivíduos, suas práticas, os objetos com que interagem, os tipos de comportamentos.

O cotidiano é o um domínio já consolidado pela administração e autoridade familiar, pelos horários da vida capitalista e liberal, no qual a escola, família e trabalho dos pais regem a distribuição dos espaços e atividades no tempo de um dia e no conjunto da semana.

A família, condicionada pela atividade econômica e pela tutela dos filhos, é a instância primeira na qual o cotidiano foi gerido e particionado. A escola é outra instituição, na administração das atividades, do tempo e da tutela infantil, responsabilizada por gerir o cotidiano. Os especialistas, tomam para si a função de reordenar em quantidade e qualidade as atividades e os roteiros desse cotidiano, porém não o fazem presencialmente, diferente da família e da escola e seus funcionários, o especialista produz um discurso formador de práticas de modo que tanto as instâncias tradicionais na gestão cotidiana, como as próprias crianças se tornem autônomas a partir de um modelo proposto neste discurso fictício.

Por isso, trata-se de um referencial que é ao mesmo tempo, cópia e matriz. As atividades, objetos e relações descritas no manual não são fictícias, são análogas e quase idênticas ao cotidiano universal das crianças, porém a partir de personagens fictícios engendram uma *reforma* do cotidiano.

Reforma, pois o especialista não questiona o cotidiano familiar em sua ordem temporal e espacial, ordenada pelo cronograma dividido entre atividades econômicas do trabalho e a responsabilidade de tutela da criança (dividida entre família e escola). O especialista apenas especifica o modo como as atividades universais da criança em relação a seu cotidiano devem ocorrer. Uma *grade de especificação* reformula aspectos das atividades cotidianas, especifica os alimentos, a frequência e ordem das atividades, os impulsos infantis, os tipos de comportamentos adequados, as consequências etc. No excerto abaixo, vemos alguns exemplos dessas especificações:

Yolanda, Zenaide e Xitsto são três irmãos bem educados [sic]. Levantam-se cedo todos os dias. A primeira coisa que fazem é tomar um banho frio. [...] Depois do banho vão ao quintal para respirar ar fresco. Aspiram e expiram lenta e profundamente pelo nariz, levantando e baixando os braços. Fazem isto 8 a 10 vezes seguidas, todas as manhãs, porque este exercício é muito bom para a saúde. [...] sentam-se à mesa para a primeira refeição. Zenaide gosta muito de cacau e aveia, Xisto prefere café com leite e Yolanda não dispensa uma coalhada ou um mingau de tapioca. Todos os três comem ainda com gosto [sic] pão com manteiga e frutas. [...] Sentados em torno da mesa Zenaide, Yolanda e Xitsto estudam com atenção. Eles se mantêm direitinhos como gente educada, não se curvando sobre [sic] os livros. Todos

três sabem que sentar com o corpo encurvado prejudica a saúde e deixa a pessoa corcunda. A sala onde os nossos amiguinhos estudam é bem arejada e iluminada. Os três irmãos acham-se colocados á mesa de modo que a luz lhes é suficiente para lêr e escrever sem esforço. Estudar com pouca luz faz mal a vista. Nas salas com janelas de um só lado é preciso que a claridade entre pelo lado esquerdo de quem escreve. [...] Depois de bem almoçados cada um recebe a sua merenda para levar á escola. Compõe-se a merenda de uma fruta, de pão com manteiga ou doce. Numa vasilha apropriada levam uma boa dose de leite. As regras da mamãe são estas: Toda criança deve comer á [sic] hora certa. (KEHL, 1936, p. 5-8)

A partir desse excerto algumas observações diretas sobre o referencial dos enunciados podem ser constatadas. Estão correlacionados, sob a qualidade da boa educação dos irmãos elementos distintos: práticas e a especificidade das mesmas (tomar banho, respiração, frequência do exercício respiratório, a refeição, a variação dos alimentos da refeição, o estudo, postura corporal durante o estudo, especificação da merenda escolar), além das práticas, há uma descrição da ambientação e dos objetos que participam do desenvolver das atividades (a casa, o quintal, a mesa, a sala, a janela, a luz, posicionamento dos móveis, do indivíduo e a escola), por fim um conjunto de etapas para o desenvolver das práticas nos ambientes.

Trata-se de reconhecer um domínio no qual, a observação das práticas humanas (em relação aos objetos, à sequência das atividades humanas, aos alimentos, aos ambientes, às posturas corporais e ao asseio do corpo) conduziram a uma correlação à preservação da saúde, ou seja, onde esses elementos podem ser correspondente ao aumento da qualidade ou precariedade da saúde humana. Esse espaço de correlações, no qual a saúde humana encontra-se correspondida quase que na totalidade do cotidiano humano, gera a possibilidade de associar a boa educação a esse conjunto de práticas e objetos distintos (de natureza e função até então não agrupada por outra lógica que não fosse a cultura da vida privada em seu cotidiano).

Nesse sentido, se a educação está associada à saúde, os objetos destinados a educar a criança se atualizam conforme os objetos relativos ao domínio da saúde são ampliados, pois a educação está a cabo da saúde enquanto tema central da ciência higiênica, pois é na ordem hierárquica da ciência sobre a educação escolar que se determina os objetos da última.

3.2.3 Cartilha de Higiene - Parte II – Alfabeto da Saúde

A segunda parte da cartilha apresenta um conjunto de 27 objetos correspondentes às letras do alfabeto. A seleção dos objetos, dentre todos os que poderiam ser escolhidos a partir do objetivo de preservação da saúde não obedece à uma regularidade específica, não há um tema ou critério que os relacione por características semelhantes que não seja sua relação com a saúde. Não há evidências que expliquem o motivo da escolha destes em detrimento de tantas outras palavras e objetos que também são de propriedade da higiene. Trata-se de objetos dispersos, escolhidos de modo arbitrário, dentro do referente objetivo da preservação da saúde, abaixo, um quadro organiza os objetos em relação à letra do alfabeto correspondente:

Quadro 2 - Letras e objetos correspondentes

Letra	Objeto(s)
A	Ar, Água, Alimentos
B	Banho
C	Casa
D	Dentes
E	Exercício
F	Férias, Frutos
G	Gula
H	Hábitos
I	Insetos
J	Jogos
K	K ^o - Quilo
L	Limpeza
M	Maus hábitos
N	Nariz
O	Olhos, Opilação
P	Poeira
Q	Quarto
R	Repouso
S	Sono
T	Trabalho
U	Unhas
V	Vestes, Vegetais

Fonte: Quadro produzido pelo autor a partir do conteúdo de *Cartilha de higiene* (1929).

A variabilidade de tipos de objetos apresenta uma dispersão aparente, uma suposta dissociação e incoerência do conjunto. Mas, como conjunto, algum critério de agrupamento que regeu sua formação. É na busca por evidenciar um ou mais critérios de agrupamento de objetos, no referencial dos enunciados, que a análise sobre o modo de formação desses objetos se fundamenta.

No conjunto desses objetos, há objetos materiais, externos ao indivíduo, como a água, ar, alimentos, casa, frutos, insetos, poeira, quarto, vestes e vegetais. Há objetos que se referem às práticas humanas, como o banho, exercício, férias, gula, hábitos, jogos, limpeza, maus hábitos, repouso, sono e trabalho. Há objetos que se referem às partes do corpo, como os dentes, olhos, nariz e unhas. Além desses, há uma doença (opilação) e uma unidade de medida (quilo).

Esse conjunto, aparentemente dissociado, encontra seu centro de relações com o indivíduo, no caso a criança. A criança, concebida como ser interativo com esses diversos objetos, internos e externos a si mesma.

O indivíduo, enquanto corpo e mente, suscetível à saúde ou a doença, está à mercê de condições externas e internas ao corpo (objetos materiais, partes do corpo e práticas sociais) e condições externas e internas à mente (práticas de comportamento individual). O indivíduo, enquanto ser suscetível à saúde e doença, é o elemento central que norteia o agrupamento de objetos, aparentemente insociáveis em suas qualidades e propriedades.

Nesse referencial do indivíduo (corpo e mente) à mercê, a totalidade é concebida como um conjunto de elementos interativos à saúde do corpo e da mente, seja elementos externos ou internos. Esse conjunto de objetos eram objetos de outras instâncias de emergência, a família em sua vida privada, dotada de preferências e tradições culturais detinha a liberdade de decidir por essas características o modo de alimentação, de limpeza e de vestes. Os costumes morais, relacionados a instâncias como a religião e a cultura local, elencava e julgava os hábitos e os maus hábitos do comportamento humano. A ordem logística da sociedade capitalista, urbana ou rural associada aos sindicatos e ao Estado, regiam a ordenação do cotidiano do trabalho e da tutela das crianças.

Essas instâncias primeiras, tinham entre si o direito de regulamentar, de discursar e operar sobre esses objetos, porém com os saberes da medicina e das ciências da saúde e da vida, partilham uma guarda compartilhada desses objetos. O especialista subtrai parcialmente o direito total que essas instâncias detinham sobre esses objetos. A higiene, a medicina, o sanitarismo e a eugenia tornam-se a nova instância de regulação desses objetos em sua relação com os indivíduos, que reduzidos a corpos sensíveis à doença, a má qualidade de vida e a morte.

Essa instância subtrai parcialmente alguns modos habituais de interação com esses objetos, transformar suas propriedades como sinais perceptíveis da saúde ou da doença, como elementos articulados e indissociáveis às práticas prevenção e tratamento da saúde humana.

Por meio de uma grade de especificações, a transformação das propriedades e sua articulação no campo da saúde, podemos evidenciar diretamente quais especificidades foram atribuídas aos objetos.

Esses objetos não têm sua origem no discurso higienista, porém são integrados à uma concepção totalizante da saúde e de sua preservação, à essa concepção denomino como *totalidade pasteurizada*.

A partir de Pasteur, a percepção de uma totalidade contaminada por microrganismos altera a percepção do ser humano com os objetos e com as práticas sociais cotidianas, altera a percepção dos médicos sobre a totalidade. Esta não é mais estéril, os problemas de saúde podem ter suas causas em todo lugar, a totalidade do mundo ao redor dos indivíduos se torna inimiga da preservação da saúde. Com o desenvolvimento das ciências da saúde outras causas dos males são encontradas, além da microbiologia, como a alimentação, hereditariedade, sanitarismo, excesso de trabalho, ergonomia, qualidade da água, produtos químicos etc.

A higiene, é mais um discurso que se integra nessa totalidade pasteurizada, e por ser total, consegue reunir sob seu discurso uma paleta de objetos aparentemente dispersos, práticas sociais, práticas corporais, elementos do corpo e da mente, alimentos, comportamentos morais, cotidiano etc. Esses elementos, que já faziam parte da cultura humana, já tinham modos de interação com os seres humanos, o que ocorre, no exemplo dessa cartilha, são novas especificações sobre essas interações entre humanos e tais objetos, novas especificidades sobre as propriedades adequadas a esses objetos na sua relação com os indivíduos.

Esse leque de objetos recebe na cartilha qualificações de bom ou mal para saúde, adequados ou inadequados, viram sinônimos de boa educação, de boa conduta, de apreço pelo círculo social próximo. Esses objetos aparecem quantificados, a quantidade de alimentos a ser ingerida, o tipo de alimento a ser ingerido, a hora correta para cada prática cotidiana, a disposição dos móveis e elementos da casa para uma otimização da saúde do indivíduo na interação com tais

elementos e móveis, a limpeza da casa com fundamentos na saúde e não somente na estética etc.

É por essa concepção que objetos, aparentemente incompatíveis com o campo científico da saúde e aparentemente incompatíveis entre si, coexistem num mesmo discurso e ganham novas propriedades e recomendações de acordo com a preservação da saúde humana.

Na grade de especificação que esses objetos constituem, eles não geram danos à saúde pelas mesmas causas, alguns por microrganismos (água, alimentos, falta de asseio do corpo, pés descalços, precariedade sanitária e de limpeza dos ambientes etc.), por causa de postura (ergonomia, intensidade da luz durante a leitura), por valores morais e comportamentais que são indícios de doença ou degeneração moral (vagabundagem, alcoolismo, desobediência à autoridades, descumprimento dos preceitos médicos, moleçagem, gula etc.), por valores sociais da organização do cotidiano (a ordem das atividades ao longo do dia e da noite) etc.

Esse conjunto de causas dos problemas de saúde mental e corporal encontram especificados e formam um conjunto no eixo temático da saúde humana e sua preservação. Os objetos, tornam-se específicos por esse tema, um tema privilegiado ao campo da saúde e seus profissionais, por isso tornam-se especial, raro, detalhado, reformulados em suas propriedades e interações, de modo adequado à saúde dos seres humanos.

Como a saúde não foi um campo de investigação de aplicação pletórico nas sociedades, sempre que realiza descobertas sobre a causa da saúde ou da doença, os objetos de que se ocupa e que se tornam objetos da saúde deixam de ser objetos de comum acesso, tornam-se objetos privilegiados, reservados aos preceitos da saúde. Nesse sentido, a medicina, a higiene e a eugenia, ao realizarem descobertas sobre esses objetos, estabelecem nexos lógicos sobre o objeto estudado e à saúde e por esses nexos fundamentam o direito de prescrever novas recomendações sobre suas propriedades e seus modos adequados na interação com os seres humanos. É nessa prática da descoberta e de novas especificações que a higiene pode fundamentar o privilégio de seu discurso sobre esses objetos no ensino da higiene, sem que tenham reconhecido por lei uma reserva de mercado ou jurídica para o tratamento discursivo desses objetos para a educação escolar.

3.3 A formação dos conceitos

As duas partes da cartilha formam dois conjuntos diferentes no modo de associar e dispor seus enunciados, iremos realizar a análise primeiramente a partir do *domínio associado*. O domínio associado forma-se por um conjunto de quatro procedimentos na análise, são eles: *análise das formas de precedência e de sucessão, referência e status compartilhado*.

A primeira parte da cartilha trata-se de uma narração do cotidiano das crianças na relação entre família e escola, os enunciados são dispostos em sua precedência e sucessão de acordo com o as atividades das crianças ao longo do dia. Os adjetivos às crianças são dispostos como causa e consequência das ações das crianças, conforme os exemplos abaixo:

Yolanda, Zenaide e Xisto são três irmãos bem educados [conceito predecessor à série de ações]. Levantam-se cedo todos os dias [ação]. A primeira coisa que fazem é tomar um banho frio [ação]. [...] Aspiram e expiram lenta e profundamente pelo nariz, levantando e baixando os braços [ação]. Fazem isto 8 a 10 vezes seguidas, todas as manhãs, porque este exercício é muito bom [conceito sucessor] para a saúde. (KEHL, 1936, p.5)

O conceito de bem se associa às ações como sua causa predecessora, ele não é definido em si, mas sim pelo que os sucedem e os mesmo são qualificados pelo bem por serem causa do mesmo. Ao final, vemos que o conceito de bom, vem como sucessor da ação, existe enquanto justificativa da mesma, por ser justificativa é também sua qualidade. O indivíduo é bem-educado porque pratica a série de ações, e a prática ao mesmo tempo é o que o faz ser bem-educado, o mesmo ocorre para os exercícios. O conceito de bem e bom é causa e consequência das práticas das ações que levam à saúde, e nessa relação se definem por aquilo de que são a qualificação.

Ao longo da primeira parte (KEHL, 1936, p.5-13), os conceitos são dispostos na narração do cotidiano como causas, consequências e qualificação das ações dos indivíduos ao longo do dia. Eles não são definidos por si mesmos, mas sempre relação à ação que praticam os indivíduos e os indivíduos praticam as ações porque tem como qualidade de si mesmo pelo conceito da ação.

Na segunda parte (KEHL, 1936, p.14-48) os enunciados são organizados em 23 letras. Cada letra apresenta de uma até três palavras-chaves, compondo no

total 27 palavras-chaves. Cada palavra propõe um tema a partir do qual em série de prescrições, consequências e qualificações (não necessariamente na mesma ordem).

Os temas não estão inter-relacionados, não segue como uma narração, possuem fim em si mesmos. Funcionam como conjunto de relações envoltas ao enunciado-tema. Vale ressaltar que apesar de serem as relações envoltas ao tema, com exceção dos temas “*opilação*” e “*gula*”, eles não têm definição própria, mas sim pelo conjunto de condições, consequências e qualificações que os envolvem. Isso significa que a maioria dos temas são pressupostos pela definição a priori da criança ou pela mediação com o professor, a forma como se associam funciona como uma ampliação do conjunto de relações envoltas aos temas propostos.

No caso da gula e da opilação, ambos aparecem com uma definição de sua qualidade enquanto conceito, conforme os excertos:

O que é gula? É comer demais, é comer fóra (sic) de hora balas, doces, sorvetes, *bonbons*; é encher o estômago de gulodices que tiram o apetite e estragam a saúde. [...] A gula é um vício muito feio e prejudicial á saúde. [...] Opilação é uma doença muito espalhada no nosso país. (KEHL, 1936, P.26-38)

Esses são os únicos temas que são definidos pela definição do verbo *ser* garantindo uma definição do próprio objeto, enquanto as outras palavras temas não comportam esse tipo de definição, mas sim um conjunto de correlações. Um tema que não precisa ser definido por outros enunciados de modo direto, mas sempre como um conjunto de correlações em desdobra, significa que a definição já está pressuposta à quem se dirigem os enunciados. Isso significa que o modo como são dispostos os enunciados permite perceber o que era pressuposto do saber infantil assim como o que não o era.

Terceira característica do enunciado, a *referência*. Ao longo do texto os enunciados atualizam os temas de que falam, funcionam como uma nova desdobra que funciona no presente de si mesma. Isso significa que os enunciados não fazem menções a outros enunciados fora da cartilha, eles não se associam a outros textos e autores, mas no próprio conjunto em que se definem mutuamente formam a composição a partir de si mesmo do próprio *status* à que estão submetidos: a higiene.

O status de higiene é formado pelos próprios enunciados à quem fornece o status. Isso significa que para crianças em fase de alfabetização os enunciados devem ser dispostos e correlacionados de um modo em que causa, consequência e

qualificação se misturem em relações biunívocas e reversíveis, deste modo, tanto conceito como aquilo que é conceituado, compartilham um mesmo nível em que se definem de modo reversível no texto presente.

No próximo tópico iremos caracterizar o referencial dos enunciados, para compreender o domínio de pressupostos (referencial do enunciado) nos quais os objetos do discurso foram formados.

3.4 O sujeito do enunciado e a formação das modalidades enunciativas

Como o próprio título dessa etapa de análise sugere, o objeto desse processo são os modos de enunciar em um dado discurso, cada modo de enunciar significa um tipo de operação sobre aquilo de que se fala. Essa tipologia de operação revela um fazer, uma prática, um papel desempenhado pelo sujeito.

Isso significa que um discurso não é reduzido à subjetividade do autor, seu pensamento, suas memórias ou sua vontade. Não que esses elementos não possam participar da produção do discurso, mas que além de serem inacessíveis pelo pesquisador, as coisas ditas não tem as leis de sua possibilidade na consciência pura do autor, essa consciência, sua subjetividade, foi formada, aquilo que pensa e fala tem fundamentos na cultura, na transmissão do saber, caso contrário, todo homem nasceria sabendo, todo homem seria uma fonte inovadora que romperia com seus antecessores e nesse caso, não haveria cultura, educação e tradição.

Nessa perspectiva, descrever o sujeito do enunciado não é descrever seu aspecto subjetivo, mas demarcar as condições nas quais o sujeito está situado para poder exercer esse tipo de discurso.

Como os enunciados, do ponto de vista de análise do sujeito do enunciado, são considerados operações diferentes, e a diferença para o sujeito reside no tipo de papel que exerce para operar deste ou daquele modo, o primeiro passo é descrever os tipos de operações e os papéis que o sujeito exerce, demarcando assim as posições do sujeito. Após essa etapa, segue-se a análise do sujeito nos papéis que assumiu em relação as condições que permitem esse papel exercido. Essa análise são o conjunto de procedimentos da *formação das modalidades enunciativas* (também denominado por Foucault (2010) como formação das posições subjetivas). Esse conjunto é constituído por três questionamentos: *Status do sujeito; lugares*

institucionais de obtenção dos discursos e das práticas; *posição de objetivação*, em relação aos grupos e domínios de objetos do discurso.

A análise do sujeito do enunciado e da formação das posições subjetivas será desenvolvida a partir da ordem da Cartilha de Higiene, mesma ordem utilizada nas análises dos objetos e dos conceitos.

3.4.1 Prefácio - Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas

No prefácio da cartilha, encontra-se os motivos de produção da cartilha, os enunciados aparecem como operações de justificativas, como a solicitação e a oferta (Kehl, 1936, prefácio. Aparecem ainda operações de fundamentação da temática da higiene a partir de enunciados como os do consenso pedagógico sobre a formação de bons hábitos desde a primeira infância (Kehl, 1936, prefácio). Por fim, a última operação de justificação da didática utilizada a partir de uma tendência natural do aprendizado das crianças.

Geralmente ao se questionar quais as condições para ser o sujeito do enunciado em um prefácio, as condições estão individualizadas na subjetividade de um sujeito, ou seja, em muitos casos o prefácio trata de motivações, relevância, justificativas e métodos utilizados a partir do autor. Foucault (2010, p. 105-106) denomina essa situação como condições estritas de individualização:

Na frase do prefácio em que se explica por que o tratado foi escrito, em que circunstâncias, para responder a que problema não resolvido, ou a que inquietação pedagógica, utilizando que métodos, depois e que tentativas e fracassos, a posição de sujeito enunciativo só pode ser ocupada pelo autor ou autores da formulação: as condições de individualização do sujeito são de fato muito estritas, muito numerosas, e autorizam, nesse caso, apenas um sujeito possível.

Porém, no caso da cartilha, pode-se considerar tratar de um exemplo de integração num campo alheio à formação do sujeito, no caso o especialista ao se inserir no campo da educação, na prática da produção de manuais educacionais assume a posição de se justificar enquanto especialista intercambiável na sociedade, raro, ofertante de uma demanda específica e não pletórica no campo educacional. Porém, como um sujeito alheio ao campo da educação, necessita expor os modos de adequação de seu manual a partir dos saberes no campo em que se insere. Somente

um sujeito nessas condições necessita realizar essa espécie de reverência, um ritual discursivo, no qual o especialista exerce papel de reverenciador ao campo pedagógico, se utilizando de enunciados comprovantes de sua competência didática e do conhecimento da natureza de aprendizagem infantil.

Na análise da formação das posições subjetivas, temos o primeiro procedimento da descrição do *status* do sujeito. Prefaciando um livro não é um modo de enunciar exclusivo dos higienistas ou de qualquer especialista, esse tipo de apresentação não é um modo enunciativo exclusivo. Porém, a partir das operações acima descritas, percebe-se que o especialista de uma ciência, quando aplicada à educação, tem um status intercambiável, pelo menos é desse modo que o concebe e o fato de que manuais de higiene e eugenia não eram produzidos por professores do primário. Trata-se de um momento inicial da consolidação desse status, não há uma reserva de vagas juridicamente orientada ao higienista ou eugenista, do mesmo modo que há para o médico, advogado, professor ou engenheiro. Porém, num feixe de relações específicas de sua época - com o mercado editorial de livros didáticos, com a produção de material didático terceirizada às companhias editoras pela aprovação das diretorias de ensino, com as sociedades eugênicas e higiênicas, com o contexto recente da campanha sanitária, com a preocupação com a saúde infantil e com uma formação universitária correlata às áreas da saúde (medicina) – os especialistas aparecem como voz reconhecida por esse conjunto de fatores, aparecem como rarefeitos em relação à pleora de professores polivalentes do magistério, detem um status socialmente reconhecidos por diversas personalidades de destaque nas instituições, tem status de autoridade reconhecidos numa rede de instituições (diretorias de ensino, políticos, jornais, acadêmicos, educadores etc).

A partir desse feixe, um status está se consolidando, um status de especialista que tem propriedade sobre a investigação e a proposição acerca desses objetos. Nessa propriedade de saber, fundamenta um reconhecimento como sujeito com legitimidade e competência na produção discursiva de manuais voltados para educação de práticas adequadas à preservação da saúde na relação com os objetos que a ciência higiênica se ocupa.

Cabe agora deduzir os *lugares institucionais* dos quais o higienista obtém esse discurso. Sem sombra de dúvidas a universidade, as sociedades científicas e o corpus documental (entre livros, pesquisas e artigos científicos) são as instituições

onde os objetos do cotidiano, da vida urbana e rural, tornaram-se objeto de saber higienista. Mas em relação à produção de manuais educacionais, provavelmente a prática exercida no Departamento Nacional de Saúde Pública por Kehl, foi uma prática profissional que forneceu saberes sobre a propaganda e educação (KINOSHITA, 2013).

Essa prática, somada à provável leitura de livros sobre didática, ensino, comportamento infantil, literatura infantil e psicologia infantil pode fornecer um conjunto de saberes sobre pedagogia infantil. Diz-se provável, pois não há uma compilação da biblioteca pessoal de Renato Kehl como exemplo de corpus bibliográfico à sua disposição. Porém, sabe-se que o saber produzido acerca dos objetos da higiene não contemplava uma didática específica para esse saber higienista, provavelmente o especialista que se pretende educador necessita acessar saberes do campo educacional para adequar os objetos de seu campo para o ensino de crianças. No prefácio trechos revelaram algumas concepções sobre didática, natureza das tendências infantis e os modos de adequar os saberes nas formas de preceitos “[...] claros, curtos e incisivos.” (Kehl, 1936, prefácio).

Por fim, cabe descrever as posições que o sujeito ocupa em relação ao grupo de objetos que trata. No prefácio, inicialmente aparece como sujeito que apresenta a existência de seu discurso a partir de uma promessa de suprir uma solicitação. É sujeito que oferta seu discurso, a partir de uma demanda, é sujeito que oferta seu discurso como guia para o ensino condizente com a preservação da saúde. É sujeito que se integra à um suposto consenso pedagógico sobre a formação dos bons hábitos na infância, que adequa os enunciados a partir de um pressuposto sobre as tendências naturais infantis.

Com a demanda estatal pela preservação da saúde pública nos centros urbanos e rurais, devidos ao alto índice de moléstias e péssima condição sanitária denunciada pelos sanitaristas no fim do XIX e começo do XX, a escola torna-se ambiente propício para formar indivíduos cientes de objetos e práticas correlatas à preservação da saúde.

O higienista tem nessa situação, espaço para assumir posição de produtor de manuais de educação higiênica, pois além de um status, competência e legitimidade socialmente reconhecidas, detém o saber técnico sobre os objetos de que se ocupa e se flexibiliza para adequá-los ao campo educacional, é um

intermediador entre os lugares institucionais de obtenção do saber higiênico e o ensino primário.

3.4.2 Cartilha de Higiene - Parte I – Os três irmãos – Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas

Partindo do questionamento arqueológico do sujeito do enunciado, “[...] qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.” (Foucault, 2010, p. 108), percebe-se um sujeito que toma posição de narrador, narra uma história familiar, num domínio fictício que é ao mesmo tempo possivelmente análogo, em certa medida, à uma suposta realidade cotidiana. Toma a posição de um observador e comentarista, que dentre todas as possibilidades dos objetos do cotidiano real (matriz inspiradora para a ficção) que podem ser comuns ao maior número de crianças, não abre espaço para particularidades, seleciona e ordena a narrativa num papel dedutivo, pois seu discurso se pretende para indivíduos dispersos e diversos, cuja única característica comum garantida é serem crianças brasileiras em fase de letramento.

O papel fundamental que o sujeito exerce, é a de mediador entre dedução e indução. A indução é proporcionada pela narrativa fictícia de três crianças, que possuem nome, que tem gosto, que tem preferências (não sem antes estarem adequadas à saúde). A dedução ocorre pelo domínio dos objetos e relações, com os quais as três personagens interagem, serem objetos supostos como universais à realidade.

Nessa integração entre indução e dedução, todo indivíduo criança, pode tornar-se sujeito de internalização do discurso, pois sua realidade supostamente se adequa às relações e objetos do plano de fundo da ficção. A internalização das práticas e interações com os objetos, adequados para a preservação da saúde, ocorre pelos comentários e observações do narrador sobre as personagens, os objetos e sua relação. Deste modo a indução aparece como modelo de reforma das práticas e objetos dedutivos a uma realidade comum. Essa integração fica evidente no excerto abaixo:

Se todas as crianças fossem *obedientes* e tratadas dêste modo, teriam boa saúde e seriam muito felizes. A saúde é a principal condição da felicidade. Foi convencido desta verdade que o Vovô escreveu o ‘Alfabeto da Saúde’, não só para os seus netinhos queridos, como para todas as crianças.

O sujeito, além de integrador da indução e dedução, se confunde com a própria personagem, exerce papel de autor e de personagem da história, que a partir da realidade de seus netos, fictícios, produz um manual, para tornar essa posição, de sujeito dessas práticas, universais, a partir de uma realidade fictícia indutiva. Esse tipo de linguagem pode ser conceitualizar num *exemplar fictício*. O exemplo fictício pode ser encontrado em fábulas, contos populares, lendas etc. Uma grande massa literária, tanto acadêmica como popular pode constituir como modelos pedagógicos informais que deram conta de ensinar por exemplos fictícios ou por exemplos narrados.

Nem todo higienista é um educador higiênico, porém todo educador higiênico deve ser higienista, em relação às competências de saber específico. O educador higienista, não consistia num *status* juridicamente reconhecido, porém, a recomendação desses manuais e a complexidade das práticas didáticas aqui empregadas na adequação dos saberes e no método de exposição, expõe um *status* configurado por competência técnica, didática e pela apologia. O reconhecimento desse status cria um particionamento dentro das ramificações dos profissionais da saúde, onde o educador higienista aparece como sujeito em destaque, que produz seus enunciados em uma prática distinta dos outros tipos de higienistas.

Sobre os *lugares institucionais*, esse sujeito, educador de uma pedagogia reformadora do cotidiano, obtém seu discurso de instituições que estão além da universidade e do corpus documental acadêmico. Como os saberes da higiene tratam das condições do indivíduo e o meio, esse saber produz um sujeito observador da realidade cotidiana, urbana, rural etc. Ele obtém seus discursos na observação de instituições em funcionamento na sociedade, como a casa, a família, escola, alimentação, moral, atividades culturais, comportamento infantil etc.

Mas além de observar ele integra essas instituições sociais aos saberes das instituições acadêmicas, da pesquisa e da bibliografia.

Sobre os objetos, o sujeito toma uma dupla posição de narrador e comentarista. Narra de acordo com as práticas de um cotidiano infantil, deduzido como universal, possivelmente comum à maioria das crianças do primário. Mas a narrativa é complementada por comentários reformistas, detalham o modo e os fundamentos dessas práticas cotidianas pelo norte da preservação da saúde.

3.4.2 Cartilha de higiene – Parte II – O alfabeto da saúde - Análise do sujeito do enunciado e das posições subjetivas

Deixando a posição de narrador e comentarista, o sujeito toma posição de propositor, prescrevendo preceitos a partir de objetos iniciados com a letra correspondente à ordem do alfabeto. Cada letra, é sucedida por uma palavra e um texto, no qual os preceitos são desenvolvidos, nesse modo de enunciação sujeito assume o papel de alfabetizador, pois exerce uma prática associativa numa escala que vai da letra, à palavra e ao texto.

Do ponto de vista do *status* do sujeito, a alfabetização era função intercambiável do professor, as cartilhas de alfabetização foram produzidas por educadores com experiência na atuação como professor, este, sem sombra de dúvidas não perdeu seu status para o educador higienista. Porém, não se trata de uma disputa travada pelo educador higienista pelo campo da alfabetização, mas de uma integração, uma complementação à essa prática, adicionando à esta os enunciados da higiene como pretexto para alfabetizar, assumindo no modo como dispõe seus enunciados uma linguagem associativa entre os elementos do processo de letramento. Nesse sentido o professor tem o direito jurídico, profissional, de exercer a função de alfabetizador dentro das escolas, os profissionais da saúde não. Porém, a partir de Foucault (2010, p.56), o status de um sujeito não fica restrito à sua legitimidade jurídica ou tradicional, outras questões surgem para caracterizar essa posição:

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira?

Se o higienista pretende educar desde a tenra infância, necessita adequar sua linguagem à uma linguagem correspondente à esse público. A partir dessa pretensão e adequação compreende-se as razões pelas quais essa linguagem específica torna-se uma prática do higienista. O professor é o sujeito que reconhece essa lógica associativa entre letra, palavra e texto, produzida pelo higienista, mas de acordo com a lógicas da alfabetização e letramento, o higienista recebe, nesta prática, o reconhecimento do professor.

Quais os possíveis *lugares institucionais* de obtenção desse tipo linguagem, nada convencional às práticas discursivas do higienista, antes de inserir-se no campo educacional. Provavelmente à bibliografia sobre pedagogia, alfabetização e manuais escolares (utilizados como parâmetros) compuseram o material a partir do qual Kehl aprendeu a adaptar sua linguagem e seus saberes. O campo documental e bibliográfico da educação foram um dos lugares que provavelmente tiveram forte influência nessa nova função do higienista. Além disso, a aprovação, crítica e feedback de autoridades na área de educação, literatura e colonistas jornalísticos foram termômetro para a otimização da linguagem e de seu conteúdo, conforme demonstrado por Kinoshita (2013), as cartilhas e livros de Kehl eram enviadas por correio à diversas autoridades nessas áreas, como Monteiro Lobato, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Colunistas de jornais também fizeram parte da avaliação, crítica e elogios ao conteúdo da cartilha.

Nessa situação o campo documental e bibliográfico da educação foi uma instituição primária na construção dessa linguagem adaptada, porém não sem estar associada à instituição da crítica literária, do reconhecimento pelos pares, prática comum à época, ou seja, a voz de outros especialistas nos campos da educação e literatura configura-se como instituição reconhecida e legítima para críticas, elogios e adequações do conteúdo.

Os objetos tratados, na ordem das letras e das palavras-chave, são escandidos pelo sujeito, que toma a posição estratégica desde sua seleção, esta cuja lei se assenta na atitude de propor temas correlatos à realidade da criança, objetos que ele já conhece em certa medida.

Essa estratégia de seleção segue o modo como escande os objetos, alterna de modo variado nas propriedades que atribui aos objetos, mas de modo constante, assume o tom imperativo, característico de um preceito. Prescreve, segundo consequências à saúde: “Quem escova os dentes depois das refeições e à noite, não sofre dor de dentes, nem fica com o rosto inchado.” (Kehl, 1936, 21). Estabelece consequências a partir de valores de apreço social “São sempre apreciadas as crianças ordeiras, que ao entrar em casa colocam o chapéu, o capote, os livros nos seus lugares” (Kehl, 1936, p.28). Classifica as crianças pelas suas emoções condicionadas à saúde: “A alegria é própria das crianças saudias; a tristeza e a rabugice, das crianças doentes” (Kehl, 1936, p.31)

Nessa posição de sujeito imperativo sobre as propriedades dos objetos, o sujeito vincula suas propriedades à condição da saúde do indivíduo, este, que é também posto pelo higienista, ora como sujeito ora como objeto (em relação à seu corpo, suas práticas, seu comportamento, seus sentimentos). Nessa posição, o higienista transforma em objeto, simultaneamente, indivíduos, comportamentos, móveis, imóveis, elementos naturais, sentimentos, funções sociais e doenças. Essa posição, fundamenta o que anteriormente foi conceituado como *totalidade pasteurizada*, onde tudo e todos são objetos de saúde, signos da saúde e da doença, causa e consequências da mesma. Nesta totalidade o sujeito toma posição para associar objetos aparentemente distintos, mas que pela prática de escandir suas propriedades pelo tema de uma saúde totalitária, consegue agrupá-los como um conjunto coerente.

Num mundo, cuja totalidade é correlata à saúde, à vida, à morte, aos comportamentos e hábitos saudáveis, o higienista encontra espaço ocupável na posição de educador, pois a educação é um dos métodos de prevenção da doença e manutenção da saúde. Por ser total, essa concepção de saúde, permite que os objetos da realidade infantil, as letras do alfabeto e as reformas higiênicas (em relação aos preceitos e descrição dos objetos) se integrem no discurso do educador higienista na produção de seus manuais.

3.5 Resultados

Ao analisar a função enunciativa e as formações discursivas, compreendemos como os saberes do educador eugenistas foram formados em quatro direções de análise.

Sobre o domínio referencial dos objetos de saber, no prefácio encontramos um discurso cuja formação se assenta num domínio onde o especialista é um sujeito raro em relação aos professores na produção de material educacional sobre o tema da higiene. Nesse domínio a ciência está em posição superior à escola e seus profissionais, pois as ferramentas de ensino são produzidas pela primeira. Ao suprir uma demanda, o higienista adequa o discurso de seus objetos num percurso pedagógico assentado em concepções prévias sobre tendências naturais das crianças e seu aprendizado.

No prefácio, a posição do sujeito é determinada como um lugar, disponível para os especialistas, pois uma relação de hierarquia é evidenciada entre ciência e educação na produção de manuais didáticos. Por um feixe de relações entre diversas instituições, o higienista, toma posição para poder falar, por sua propriedade de saber e capacidade de justificar a relevância de seu saber. Essa propriedade e justificativa formam um lugar do qual ele pode falar para campos até então alheios à sua prática, não sem antes reverenciar o campo, demonstrar que adequa e tem ciência da pedagogia, de uma concepção de aprendizado infantil e do valor do ensino de seu conhecimento para o desenvolvimento infantil.

Essas considerações permitem ampliar a concepção do papel exercido por um higienista, na função de educador, percebe-se como essa prática não ficou restrita à sua propriedade de saber higiênico, mas torna-se uma prática de adequação de conteúdo, uma prática que não ignora os saberes do campo da educação, da pedagogia e da didática, funde-se à esses campos, nos seus saberes, para formar um novo modo de dispor os conceitos, um novo modo de falar dos objetos, exprimindo uma nova posição subjetiva do higienista, a posição de educador.

Por meio de um exemplar fictício, o educador toma posição para ensinar pela interação entre uma dedução da realidade e uma indução da ficção, a narrativa é composta por personagens, nomeadas, dotadas de subjetividade particular, porém nas leis de funcionamento de um referencial análogo a uma realidade dedutiva, possivelmente comum a qualquer criança.

Na primeira parte da cartilha, encontramos um conjunto de preceitos e descrições de objetos e relações fundamentados no domínio de um cotidiano fictício, porém análogo à realidade infantil. Nesse domínio os objetos e as relações já existentes são reformados, diferenciados a partir de uma lógica totalizante da saúde, onde todos os objetos estão vinculados ao tema da causa da doença ou da saúde, como indícios do saudável ou não saudável.

Nessa perspectiva o discurso higienista não tratou de criar novos objetos, mas de reformar suas propriedades e propor novos modos de objetivação dos mesmos, a partir de um referencial onde um dos elementos mais universais do ponto de vista cultural, o cotidiano infantil, tem suas propriedades, sua ordenação e orientação, reformada a partir dos saberes do campo da higiene.

Esses objetos são diferenciados e qualificados por conceitos aparentemente simples, como o conceito de bem e mal. Os conceitos funcionam em preceitos no papel de causa ou consequência, nas relações adequadas ou inadequadas entre indivíduo e objeto. Esses preceitos foram dispostos na ordem de um cotidiano infantil, que vai das atividades do amanhecer ao anoitecer. Esse modo de dispor os enunciados, compõe uma narrativa cotidiana, na qual uma ordem da saúde é constituída, na qual a ordem do cotidiano, como conjunto de etapas é uma ordem onde os conceitos ganham sua existência e sua sequência, tornando, por exemplo, conceitos de bem e mal, felicidade e tristeza, saúde e doença, conceitos da ordem do dia, que estão presentes em cada etapa do cotidiano.

Nesse modo de dispor os conceitos e objetos, a formação dos conceitos torna-se signo de um percurso de ensino, uma didática dos preceitos, onde não se necessita de citações, de remissões, de uma externalidade ao próprio discurso, supõe se os saberes possíveis à realidade da própria criança. Na ordem de seu cotidiano e de conceitos possíveis, articula-se a ordem dos conceitos que se definem e definem com aquilo que conceitualizam, os objetos.

Na segunda parte, um conjunto de objetos, de aparente dispersão, são coordenados na ordem do alfabeto. Num referencial de saúde totalitária, reúnem-se diversos objetos e relações. Essa diversidade encontra fundamento no que foi conceitualizado como *totalidade pasteurizada*, onde tudo e todos podem ser causa e condições da saúde e da doença.

Nesse referencial o indivíduo enquanto corpo e mente está à mercê da totalidade e por ser total, antigas instituições que regulavam esses objetos e relações do cotidiano infantil, perdem espaço para a higiene. Pois, se sobrepondo à cultura familiar dos costumes, da moral, da ordem econômica e logística das cidades e áreas rurais, os objetos são realocados no referencial da higiene, que adequa e reforma qualidades, diferenças e adequações nos objetos.

Os conceitos circulam como adjetivos na sequência dos preceitos correlatos à cada objeto, estes, dispostos na ordem do alfabeto. Essa ordem, juntamente com um referencial no qual por ser a higiene um tema total da realidade, abre espaço para unir diversos objetos. A qualificação e descrição desses objetos pelos conceitos, funciona a partir de um modo biunívoco e reversível. Aquilo que qualifica o objeto, é também definido pelo objeto que qualifica, pois, a ordem de

sucessão e precedência entre os conceitos nos preceitos evidência tal modo de associação.

Sobre o sujeito do enunciado, percebe-se novas práticas do higienista, este assume papel de alfabetizador, apreendendo saberes do campo da pedagogia, assume posição reconhecida por educadores, pois é reconhecido na capacidade de engendrar seu saber específico com os saberes da pedagogia.

Essa nova posição, de educador, de alfabetizador, enquanto prática de adequação didática de seus saberes, advém de um conhecimento do campo documental e bibliográfico da educação em conjunto com a instituição da crítica literária e do reconhecimento pelos pares, como fontes para obtenção e adequação do discurso da educação higiênica.

Nessa nova prática, o sujeito toma função de prescritor, conforme consequências da saúde, estabelece consequências a partir de valores de apreço social e classifica as crianças por emoções humanas de acordo com o cumprimento das prescrições. Sempre exercendo um tom imperativo, o higienista transforma uma gama de elementos distintos como objetos de seu discurso.

O higienista, enquanto educador, assume diversos papéis para exercer um discurso educador, direcionado para crianças, esse novo modo de objetivação dos objetos, seu modo de associar e dispor conceitos supondo os pré-conhecimentos infantis, entre outras práticas aqui descritas, revelam uma prática nova e complexa, que sai dos muros das universidades e das sociedades científicas para se exercer para um público alheio à tal realidade.

CAPÍTULO 4 - HEREDITARIEDADE EM FACE DA EDUCAÇÃO

Neste tópico a análise ocorrerá no mesmo percurso realizado para a cartilha. Nesta fonte, sua organização também se assemelha à cartilha, pois está repartida em duas partes, a primeira destinada aos conhecimentos e temas relacionados à hereditariedade e a segunda destinada às relações entre educação e hereditariedade.

4.1 A formação dos objetos

O livro *A hereditariedade em face da educação* (1929) compõe o conjunto de livros da *Bibliotheca de Educação*, uma coletânea da Companhia Melhoramentos de São Paulo, organizada pelo Dr. Lourenço Filho. Essa coleção é direcionada à pais e mestres (professores), e, conforme seu prefácio, esse “[...] conjunto visa formar um todo harmônico, desde as bases propriamente biológicas, às mais complexas indagações de natureza social e philosophica “(LOURENÇO FILHO *apud* DOMINGUES, 1929, Prefácio).

Analisando o prefácio do ponto de vista de seu objeto, trata-se de um conjunto de enunciados que visam sintetizar os objetivos do livro em questão e a relevância desses objetivos. No caso, o objetivo citado é a relação entre a reflexão pedagógica e as bases da biologia. Nessa relação a reflexão pedagógica, mais especificamente sobre a ação educacional (como a possibilidade de ensinar e transformar o indivíduo), está condicionada às bases da biologia, no caso a genética e as leis da hereditariedade, conforme o trecho abaixo:

O conhecimento do que já de positivo nos pode ensinar a Genetica, parece-nos, de facto, do maior alcance á reflexão pedagogica. Define, antes de tudo, possibiidades da açção educativa, fixando-lhe limites [...] O que a genetica vem demonstrar não é, pois, a possibilidade ou impossibilidade do facto em si mesmo [da possibilidade de ensinar], mas o limite da influencia do meio e a fatalidade da transmissão hereditaria, de sua continuidade biologica strictu sensu. (LOURENÇO FILHO *apud* DOMINGUES, 1929, prefácio)

Vemos que esse conjunto de enunciados se apoia num referencial cuja possibilidade de sua coerência e sentido se está fundamentada numa realidade onde o conhecimento sobre o indivíduo deve estar particionado em disciplinas. Nesse

referencial, as disciplinas que analisam as partes cognoscíveis desse indivíduo têm uma hierarquia entre si, algumas ditam os limites das outras. A biologia e suas bases ditam os limites da educação, isso significa um domínio no qual o meio (cultura) está a cabo de um domínio natural, cujo conhecimento e manipulação se dá por meio do conhecimento das regras deste domínio, e uma das regras base são a genética e a hereditariedade.

Esse domínio referencial e os objetos que nele se constituem, provavelmente eram formados na universidade e seu corpus de biblioteca e documentação, sendo a universidade provavelmente a superfície primeira de emergência das reflexões pedagógicas sobre a ação educacional e da genética sobre as leis de hereditariedade. Se recuarmos no tempo, as discussões sobre o indivíduo, seu aspecto natural enquanto um limite que condicionava sua vida ou sobre suas características inatas transformáveis pelo meio (cultura e educação) formam um discurso que não emergia unicamente da universidade, mas na religião e seu corpus de reflexões, na literatura, nos tratados sobre economia-política, pelos quais se concebiam concepções de homem, etc. Nesses ambientes discursivos não é novidade o duplo aspecto natural e cultural, do homem.

Com a eugenia e as leis hereditárias criam-se novos fundamentos que explicam esse duplo aspecto, produzindo uma hierarquia na qual o natural se impõe no cultural, não como um fado, mas como um saber aplicável para o melhoramento do plano da cultura. A educação, como possibilidade de gerar e replicar cultura humana em suas diversas facetas, não deixa de ser uma prática cultural do ser humano e por isto deve ter uma relação dependente do material genético dos indivíduos sob os quais ele se exerce.

4.1.1 Capítulo I – Variação e Hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

Neste capítulo, Domingues (1929, p.11-14) discute a relação entre hereditariedade e variação assim como a origem de ambas. Para poder abordar esse objeto, Domingues (1929, p.12) parte de um referencial situado no debate acadêmico, a partir de Colkins, Weismann, Walter, Nonidez e Guyénot. Inseridos nesse debate, os enunciados afirmam que o homem primitivo se diferencia do homem

contemporâneo no sentido de que no passado havia menos variação genética, ou seja, mais uniformidade do material genético e nesse sentido os indivíduos poucos se diferenciavam em seus atributos morfológicos, psicológicos e fisiológicos (DOMINGUES, 1929, p.12-13). Essa transmutação da uniformidade para variedade se dá pelas leis da hereditariedade:

As raças primitivas, embora mais ou menos parecidas entre si, deviam apresentar, contudo, uma uniformidade que se veio desfazendo com a multiplicação da espécie e sua disseminação pelas cinco partes do mundo [...] todos os attributos soffrem variação. [...] por outro lado podemos tirar uma conclusão diametralmente opposta a essa [...] conclusão é a estabilidade da espécie humana, que dentro de certos limites pouco ou quasi nada varia. [...] por efeito do que chamamos hereditariedade, que é o phenomeno biologico universal, pelo qual os seres guardam entre si, na sua phylogenese, uma semelhança de attributos [...] a hereditariedade e a variação são cousas que se oppõem, mas que se completam. (DOMINGUES, 1929, p. 11-12)

Tanto a variação como a estabilidade que permite a variação perdurar até a próxima que a supera, são enunciados de uma prática que considera de antemão os homens como indivíduos distintos entre si, e essa distinção se dá em três ordens específicas: morfologia, psicologia e fisiologia. Somente numa prática discursiva na qual o homem é distinto em partes, podemos encontrar um discurso que difere o homem desigual de modos distintos, encontramos então um referencial que abre maiores possibilidades de tipos de distinções entre os indivíduos. O problema é que nesse referencial existe além da prática de distinção dos indivíduos uma outra que a esta amplia, a prática da avaliação da distinção. Como exemplo, no trecho a seguir, Domingues comenta sobre a genialidade de Newton e as possibilidades de uma inteligência medíocre em sua relação com os estímulos do meio:

Um individuo de intelligencia mediocre, mas de grande força de vontade, pode ver a ser altamente instruido – o que faz supor um melhoramento de suas faculdades intellectuaes. Ora, esse melhoramento não se inscreve no germe: morre com o individuo, mas não passa á sua prole. Ao contrario, a variação germinal, provindo do germe, nelle se acha e nelle persiste. Com o desenvolvimento do individuo ella se manifesta, solicitada pelos factores do ambiente. Newton, nascido no interior da Russia analfabeta, nunca seria o que foi. Para a manifestação do genio, mister se faz a variação germinal, isto é, as faculdades intellectuaes innatas altamente superiores, conjugadas a um ambiente social elevado. Como estas são germinaes, passam á descendência. [...] Toda variação germinal aproveita, portanto, ao processo evolutivo da espécie, desde que seja util. (DOMINGUES, 1929, p.14)

Neste trecho o que chama a atenção é que o elemento psicológico, constituinte da tripartição do homem, situa a distinção entre os indivíduos na medida da genialidade e da mediocridade (e provavelmente um nível abaixo do da mediocridade deve existir). Isso significa que para poder distinguir entre o que é genial e o que é medíocre depende-se do que esse indivíduo pode fazer ao longo de sua vida, na relação com estímulos que recebeu. Um gênio com pouco estímulo consegue fazer mais ou o mesmo do que um medíocre com muito estímulo e força de vontade. Porém, o referencial que determina esse fazer mais ou menos e a quantidade de estímulo não habita no inatismo natural do gene, é determinado por padrões da cultura vigente.

Nesse sentido avaliar as contribuições e o quanto um indivíduo foi estimulado depende de um plano de valores culturais, de um olhar avaliador inserido em uma cultura que determina o que é progresso e não progresso, o que é contribuir e o que é ser um fardo, o que é pouco ou muito estímulo. Isso significa que o gene do medíocre e do gênio é determinado na vida do indivíduo em sociedade, trata-se de uma prática que não podia determinar o gene em si mesmo, como um elemento natural em si, mas como um elemento que só pode ser checado pós-nascimento, em uma sociedade que avalia o progresso na relação entre a quantidade de estímulo para quantidade de sucesso de um possível progenitor. A chave desse problema é que a quantidade é medida por uma percepção cultural, e, a partir dessa quantificação social do progresso e dos estímulos, é que se determina quem porta o gene medíocre e quem porta a genialidade. E nesse diagnóstico, deve-se estimular a reprodução ou não desse indivíduo.

Isso configura uma prática discursiva que coloca as supostas leis naturais da hereditariedade a cabo dos objetivos culturais de uma sociedade. É nessa prática que o referencial se forma para dar a possibilidade de existências de objetos discursivos como a genialidade e a mediocridade do ponto de vista da variação genética e da estabilidade hereditária. Tanto a genialidade e a mediocridade - enquanto medidas para distinguir um indivíduo do outro - não surgiram com a universidade com a descoberta ou debate das leis da hereditariedade. Como *superfície de emergência* provavelmente tinham no século XIX e XX o ambiente escolar e universitário enquanto ambiente que independente da hereditariedade e eugenia já avaliavam e distinguiam o desempenho dos alunos, e nessa quantificação

distinguiam e possivelmente caracterizavam esses indivíduos. Em relação à distinção psicológica da inteligência entre gênios e medíocres no feixe de relação com a descoberta das leis da hereditariedade (ainda que rudimentares) desde o fim do XIX, um objeto foi possível de ser criado, uma genialidade e uma mediocridade que não se explicam mais pela falta de esforço ou estímulos aos indivíduos, mas que sua herança genética também seja carga constituinte do objeto da distinção intelectual dos homens. Nesse exemplo, percebe-se que o homem já era distinguido e avaliado anteriormente, porém essa primeira emergência da distinção intelectual, somada à descoberta da hereditariedade pode dar abertura para os eugenistas encontrarem uma forma de poder abordar esse tema da cultura com uma carga explicativa no tema da natureza genética.

Em relação às *instâncias de delimitação*, cabe indagar quem nos séculos XIX e XX distingue, designa, nomeia e instaura as diferenças entre os homens como objeto. Como já comentado, a escola e a universidade tinham o poder de saber dizer quem estava acima ou abaixo de um limiar de inteligência. Não que a eugenia retirou o poder de avaliar esse limiar, mas que esse limiar tem outro fundamento além dos estímulos ofertados aos alunos, os quais possivelmente já eram percebidos como indivíduos que se distinguiam na necessidade e quantidade de estímulos para resultados positivos. O que o discurso eugenista vem colocar em prática, é uma carga de explicação para essa necessidade, tanto o gênio quanto o medíocre necessitam de estímulos para resultados positivos, mas o primeiro necessita apenas para despertar o que já o possui em si e o segundo para compensar a falta do que não possui.

Sobre as grades de especificação dos tipos de distinção entre os indivíduos, temos o seguinte excerto que dá exemplos referentes àquelas três ordens: morfológica, psicológico e fisiológica: “O homem mostra-se diferente de seu semelhante na côr dos cabellos, na physionomia, na altura, no temperamento, na intelligencia, emfim em todos os attributos quer os de ordem morphologica, physiologica ou psychologica” (DOMINGUES, 1929, P.12).

Ao especificar atributos em ordens, constitui-se a noção de um homem particionado. Essas ordens funcionam como uma diferenciação da diferença, ou seja, não basta dizer que os homens se diferem em certos atributos, foi considerado

diferenciar os próprios atributos em conjuntos distintos, que dizem respeito à funções e superfícies distintas no corpo humano.

Ao longo desse tópico (4.1) serão demonstrados, por meio de outros capítulos dessa fonte, outros objetos e o modo como são formados, outras instâncias que delimitavam para si os objetos que a eugenia vem se apropriar a seu modo e outras grades de especificações.

4.1.2 Capítulo II – A noção de hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

Nos primeiros três parágrafos do capítulo (Domingues, 1929, p.15-16), a noção de hereditariedade é discutida a partir das diferenças da antiga concepção em relação à nova concepção de hereditariedade. A hereditariedade sempre foi perceptível a olho nu nas concepções antigas, pela qual era concebida como uma força contrária à variação, garantindo a estabilidade dos seres. Porém, em um referencial a olho nu, na observação de caracteres somáticos (corpo dos pais em relação aos filhos) a hereditariedade era a força de transmissão dos caracteres dos pais aos filhos, porém numa fundamentação somática, cujo corpo, dependendo do modo de sua utilização e interação com o meio ao longo da vida, poderia ter suas propriedades transmitidas aos filhos.

Domingues (1929, p.16) considera essa explicação pueril, já invalidada na sua contemporaneidade. Afirma que a hereditariedade é fundamentada na noção de continuidade, o ovo (formado por espermatozoide e óvulo) carrega a hereditariedade das células sexuais e isso nada tem a ver com o antigo referencial somático, pelo qual as propriedades adquiridas ou modificadas em vida poderiam ser transmitidas, mas sim que nesse referencial das semelhanças visíveis entre pais e filhos há continuidade pela transmissão hereditária das células sexuais do pai e da mãe. Essa continuidade, porém, a partir da teoria de Weissman (*apud* Domingues, 1929, p.16), é indefinida.

Indefinida, pois a partir da exposição entre o modo de geração de indivíduos é distinto entre seres assexuados e seres de reprodução sexuada. No primeiro caso, trata-se de um clone, um indivíduo exatamente idêntico, do ponto de vista genético, ao antepassado, uma simples e definida continuidade. Porém, nos indivíduos sexuados, Domingues considera uma continuidade, semelhante aos casos

assexuados, porém não idêntico. O material genético é composto da metade do material de dois indivíduos, por isso considera-se uma continuidade indefinida.

O tema da variação e da continuidade e o tema da semelhança dos pais e filhos é agora fundamentado por outras explicações, que vão além de uma força e da percepção das semelhanças. Essa percepção, a partir dos sentidos funcionava como *instância* primeira da percepção e de proposição acerca da continuidade dos caracteres de pais e filhos, instância reconhecida por Domingues, porém que deixa de ter legitimidade como instância delimitadora do saber da continuidade, dado que a ciência, no campo da biologia e da genética, tornam-se delimitadores sobre as validades e invalidades nos modos de explicar as semelhanças e as continuidades.

Fundamentada num referencial não mais da instância da percepção a olho nu, mas na microbiologia, pela utilização do laboratório e suas ferramentas de ampliação da percepção, vida e material genético tornam-se elementos correlatos, porém especificados por uma *grade* dupla, uma que especifica de caracteres hereditários e outra de caracteres somáticos, fenótipos, suscetíveis ao meio. De um lado as potencialidades, de outro a efetivação.

Essa *grade de especificação*, criou, apesar de contraditória, a diferenciação entre meio externo e meio interno, entre natureza e cultura, apesar de que muitos dos elementos, especificados na ordem genética, são elementos perceptíveis na cultura, mas cuja causa de existência encontra-se na relação com a grade de especificação genética, natural. Como no caso citado da genialidade e mediocridade intelectual, esses elementos são considerados genéticos, porém sua percepção e mensuração são elementos compostos pela cultura.

4.1.3 Capítulo II – As theorias da hereditariedade – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

O tema da causa das semelhanças entre os filhos e pais é tratado desde a antiguidade. Mendel é considerado por Domingues, e outros pares, como limiar de clareza e sustentação na explicação das causas da semelhança.

Mendel constitui como limiar não sem antes passar pelas comprovações de De Vries, Tschermak e Correns, as leis de Mendel tornam-se, pela comprovação de cientistas (Domingues, 1929 p. 24), leis gerais apodíticas, que separam o

conhecimento hereditário das explicações antecessoras, que agora ocupam a posição de história do pensamento sobre as semelhanças entre pais e filhos, não mais como legítimas explicações, como no caso da teoria da *pré-formação*, a teoria da *pangnese*, a de Weismann e a de Johannsen (Domingues, 1929, p.24-32).

Para além da hibridação de plantas, as leis de Mendel, a partir de Bateson e Cuénot (Domingues, 1929 p. 24), são estendidas aos animais.

Essas teorias explicavam de vários modos como seria o processo de transmissão do material hereditário, a teoria da *pré-formação* era dividida entre duas correntes de pensamento, que ou no espermatozoide ou no óvulo, haveria um minúsculo homúnculo, já formado, a partir dos caracteres corporais do pai (no caso dos adeptos do espermatozoide como receptáculo) ou da mãe (no caso dos adeptos dos óvulos como receptáculos).

Nas outras teorias, já afirmavam que o ovo (espermatozoide integrado ao óvulo) era material no qual se alojava uma célula. Na teoria da *pângnese*, diferente de Weismann e de Johannsen, o meio influía nas características hereditárias.

Apesar dessas divergências sobre onde habitaria os elementos hereditários, todos concordavam, em consenso, sobre a existência de elementos exclusivos e responsáveis sobre a transmissão hereditária, o consenso se estabeleceu em denominar esse conjunto de elementos ou coisas, a partir de Johannsen, como *gen*. (Domingues, 1929, p.30).

Independente de alguns serem mais especulativos e outros mais experimentais, não conseguiam perceber e descrever exatamente o que seria o *gen*, seria “qualquer coisa” (Domingues, 1929, p.30), mas essa coisa, independente do que fosse, era responsável pela transmissão dos caracteres.

O tema do *gen* é o tema correlato ao que Weismann definiu, nas palavras de Domingues (1929, p. xx) como continuidade indefinida. Conjuntamente com as teorias de Guyénot, Cuénot e Hagedoorn, o *gen* é um fator que carrega potencialidades, essas que no indivíduo em vida necessitam ser estimuladas pelo meio. Além disso, de modo vago, aspectos internos ou circunstância externas podem modificar, intensificar ou inibir a manifestação dos fatores genéticos (Domingues, 1929, p. 31-32). O *gen* fica definido, nas palavras de Domingues (1929, p.32), como “uma potencialidade do atributo; é uma virtualidade á espera de ser despertada. O

atributo resulta da interação do *gen* com o ambiente. Sem condições determinadas de ambiência o *gen* não pôde se manifestar em atributo.”

O *gen* foi alocado, a partir da *Teoria Cromossômica da Hereditariedade* no cromossomo, o qual já era visível pela microscopia. Essa suposição de um elemento portador dos caracteres genéticos, cuja potencialidade se efetiva na relação com o meio, está situado num referencial parcialmente visível, parcialmente experimental (no caso de Mendel) e parcialmente especulativo, não visível pela microscopia. Essa parcialidade, em conjunto com a ideia de potência a ser efetividade na relação com o meio, abre brechas para adequar faculdades humanas, em sua causa de ser, na correlação legítima entre gene e estímulo.

Esses enunciados são formados num referencial científico onde a lacuna da percepção de um elemento é compensada pela experimentação, comprovada no cálculo exato das probabilidades de hibridação de Mendel. Frequência nos resultados, somados à visibilidade parcial do cromossomo, geram a possibilidade de uma legítima especulação sobre o *gen*, apesar de não visível, não mensurável nas lentes microscópicas.

Esses enunciados formam o saber eugênico e higiênico, são a base de parâmetros a partir dos quais se constroem proposições e aplicações coerentes. O estado de apoditicidade em que se encontram, relega as antigas instâncias de emergência do tema das causas da semelhança entre gerações a um status de história do pensamento hereditário, invalidadas nas suas explicações e teorias, mas unidas historicamente por um tema de investigação. Os profissionais da genética, da zootecnia, da medicina, da higiene, eugenia e áreas correlatas, tornam-se a instância que vai delimitar para si, a partir do limiar de Mendel, a observação e proposição sobre o tema da hereditariedade, tornando-se a nova instância de delimitação deste tema. A grade de especificidade, como já dito, se constitui na especificação entre externo e interno, meio e hereditariedade, genótipo e fenótipo. Esta grade dupla, aparentemente dissociada, se integra a partir dos enunciados de potencialidade, efetivação e estímulo, essa tríade abre espaço para uma pletera de atributos humanos serem considerados genéticos e ao mesmo tempo para o debate das condições propícias ao seu estímulo.

Com a análise dos próximos capítulos do livro de Domingues (1929), serão descritos quais atributos humanos foram objetivados por estes saberes.

4.1.4 Capítulo IV – Como se originam e se conservam os caracteres hereditários – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

No primeiro tópico desse capítulo, Domingues (1929) descreve exemplos para diferenciar hereditariedade do meio externo. Afirma que tudo aquilo que é adquirido desde a vida embrionária até sua morte não será transmitido aos descendentes, só possui aquilo que herda geneticamente. Algumas situações controversas são esclarecidas, nos casos em que os indivíduos possuem uma genética ruim em relação à compleição física, a compensação por exercícios e nutrição supre a falta da boa genética, porém nunca serão atletas de ponta, pois as habilidades necessita de uma genética de boa compleição física para melhores resultados nas atividades esportivas (Domingues, 1929, p. 38). Conclui que a partir dessa lei, da diferenciação entre natureza e cultura, entre gene e meio, que “A hereditariedade é que ‘estabelece os limites do quaes não podemos ultrapassar”’. (Domingues, 1929, p.39).

Esse referencial pelo qual cultura e natureza são separadas, em que esta limita a aquela, compõe a lei que vai reger três aspectos gerais do ser humano: as funções físicas, sociais e morais (Domingues, 1929, p. 40). Nesse referencial, os enunciados se assentam num homem tripartite. Não foi a genética ou hereditariedade que tratou de reconhecer, nos genes, essa distinção, mas ela já era debatida desde a antiguidade. Dividir as faculdades e funções humanas foi objeto de diversas ciências e da filosofia. As proposições das leis hereditárias, num plano natural, vêm integrar, parcialmente, elementos até então culturais, na natureza genética.

Essas três faculdades do homem, são para Domingues (1929, p.40) agentes mais influentes sobre o homem do que o meio, este é muito mais influente sobre os animais. O desenvolvimento do homem até sua maturação, é muito lento se comparado aos outros animais, logo tem mais oportunidades de ser moldado e influenciado pela educação, por exemplo (Domingues, 1929, p.40). Domingues retira essas afirmações de E.G. Conklin, conforme o excerto abaixo:

As faculdades humanas – são igualmente mais aptas para receber uma educação profunda e variada, porque são mais numerosas, mais plasticas e capazes de atingirem grau mais alto de desenvolvimento; são, em uma palavra, mais educaveis. As faculdades humanas consistem de um conjunto de funções e de métodos de reacções, que dependem em parte do mecanismo organico, e em parte do ambiente e da educação. Os habitos são

as formas usuas, que revestem nossas reacções, e são inherentes ou adquiridos. [...] Toda educação se reduz á formação de habitos, e uma boa educação, como um bom ambiente, é o que assegura o desenvolvimento de bons habitos physicos, intellectuaes, sociaes e moraes; ella consiste em colocar o individuo num meio tal que os excitantantes (sic), que actam sobre elle, despertem reacções desejadas e supprimam as indesejaveis. (Conklin *apud* Domingues, 1929, p.40-41)

Conklin (*apud* Domingues, 1929) conclui em seguida que muitos acreditam que a educação recebe mais valor na formação da inteligência e da moral do que a hereditariedade. Porém, não admitem o mesmo para os animais, sobre os quais muitos acreditam que a hereditariedade tem maior valor para seu desenvolvimento. A partir disso afirma que deveríamos pensar o mesmo para os humanos, dado que as pesquisas sobre hereditariedade, válidas para explicar a continuidade e desenvolvimento do animal sejam comprovadas, talvez para os humanos ela também deva receber maior valor explicativo para o desenvolvimento do que a cultura e a educação. Logo, a hereditariedade é uma constante, o que permite variações é a educação e o meio, fatores variáveis do desenvolvimento humano (Domingues, 1929, p.41).

A fala de Conklin, admitida como válida por Domingues, evidencia um referencial no qual discernir na preponderância entre meio, educação e hereditariedade (Conklin *apud* Domingues, 1929, p.41). Nesse referencial, enunciados podem afirmar ou negar a preponderância desses fatores sobre a faculdade humana objetivada pelo discurso eugenista.

Apesar de constante, a hereditariedade tem uma dupla variação constante, a variação inter-racial e intra-racial, Domingues (1929, p.43) admite que há raças puras e raças mescladas (a raça brasileira, por exemplo). A variação intra-racial é causada por *mutação*, a variação inter-racial é denominada *mixo-variação* (Domingeus, 1929, p.43). Essa especificação, coloca os seres humanos, do ponto de vista hereditário, como animais, suscetíveis à *seleção natural* (Domingeus, 1929, p..45)

A mutação, é um fenômeno genético pouco conhecido, há crença na sua existência pois habita em um referencial no qual seja possível visualmente distinguir a raça pura da raça mestiça. Visual, pois, como o *gen* não pode ser observado, somente suposto, a raça é suposta visualmente, não pode ser checada geneticamente, somente pelos fenótipos.

Nesse referencial, a conjunção entre raças puras e mescladas, associadas à variabilidade do meio, abre espaço para enunciados racistas, contrários ao assistencialismo cultural, contrárias à própria flexibilidade da cultura. Pois, os animais, ao estarem submetidos à seleção natural, prosperam ou são destruídos enquanto espécie, pois na natureza certas composições genéticas são ora mais ou menos aptas à sobrevivência, e o ser humano burla essa condição a partir da educação, da cultura e do assistencialismo. Nesse referencial, compara-se em pé de igualdade uma condição de subsistência, da manutenção da vida animal à condição social humana, pois além da subsistência, os humanos vão além nas suas criações culturais, nas necessidades que a própria cultura gera. O ser humano, nas mais diversas raças que se possa considerar, tiveram êxito na subsistência, o problema é comparar a complexidade cultural como situação análoga a subsistência animal, pois quem cria as regras da cultura, suas condições e possibilidades são os próprios seres humanos e não a natureza em si; porém, essa contradição não era levada em consideração por eugenistas como Domingues, foi talvez ignorada ou distorcida para estabelecer o sucesso humano e o sucesso animal como situações equivalentes.

Mais uma vez, no feixe aberto pela indefinida mistura entre natural e cultural no referencial do enunciado, a eugenia, enquanto ciência, tenta suprimir outras instituições no trato da cultura, do ensino e do meio. Aumentando o valor da preponderância genética sobre esses temas, tenta legitimar seu papel enquanto instância superior.

4.1.5 Capítulo V – O Mendelismo – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

Nesse capítulo Domingues discute as leis de Mendel, dá exemplos de suas proposições em casos humanos, com exemplos nas variações de cabelos e cor de olhos. A partir da exposição das leis de Mendel, Domingues (1929, p.52) afirma que na maior parte dos casos a genética humana é variável por cruzamento entre linhagens diferentes, e não por mutação. No caso brasileiro, afirma que por esse motivo é um erro falar de uma raça brasileira:

Neste pedaço da América, está-se operando a mais soberba experiência de biologia humana e da sociologia – o mestiçamento de tres raças, e

provavelmente de quatro (da amarela asiática também) diferenciáveis entre si numa multidão de atributos físicos e psicológicos. Como dizer, então, que o povo brasileiro é assim, ou é assado – tem estas características e não possui aquelas? Isso, cientificamente, é dar prova de desconhecer os mais rudimentares preceitos da genética. O único núcleo de população, do qual não seria difícil descrever-lhe as características principais, seria o do sertão do Nordeste brasileiro; o mais é uma amalgama em constante encontro e desencontro de heranças diferentes, em contínua dissociação dessas mesmas heranças. Não nos amofinemos porém, com isso. Se somos uma amalgama, todos os outros povos civilizados também o foram, e outros ainda o serão também. Nós com a vantagem de futuramente representarmos o conjunto das aptidões boas, quer dizer favoráveis à adaptação – de quatro raças após a filtragem fatal da seleção natural e da seleção social, donde há de surgir um povo bem adaptado para a civilização futura. É facto biologicamente demonstrável: na mestiçagem de várias estirpes é que a natureza encontra o maior número de biotipos de eleição. As raças puras, especializadas, só persistem por seleção natural; mas se persistem não ultrapassam os seus limites actuais de progresso. A última civilização criada pela raça branca será a da América do Norte. A civilização futura surgirá de uma amalgama de raças. Entre os trópicos a raça branca,ariana, é incapaz de criar uma civilização que se imponha. Só de um longo mestiçamento de raças é que se originará o tipo humano capaz de realizar esse milagre no mundo de amanhã. (DOMINGUES, 1929, p.52-53)

O referencial desse excerto está no cruzamento entre os dois tipos de variações hereditárias (raça pura e raça mestiça) com o referencial histórico da constituição populacional brasileira. Nesse referencial, supõe-se que os povos, oriundos de quatro continentes, são homogeneizados em quatro raças puras. As variedades internas a cada raça são suprimidas por uma ideia de raça única, na qual se especificam as propriedades fisiológicas e psicológicas.

Nesse referencial histórico e racial, o enunciado do progresso civilizatório é posto como análogo ao da seleção natural, constituindo uma seleção social a partir de valores de progresso civilizatório, no qual aqueles que detêm maior possibilidade genética geram possibilidades de superar os limites das etapas do progresso. Nesse sentido, um referencial do espelhamento entre natureza e cultura humana e adaptação natural e adaptação cultural é estabelecido para poder gerar a noção de seleção social na linha de progresso civilizatório.

Nesse referencial, os parâmetros de aptidão para a sobrevivência das espécies animais não pode ser idêntico aos parâmetros de sobrevivência e aptidão social, pois as faculdades humanas, como afirmado por Domingues (2019), são elementos que complexificam os humanos em relação ao meio natural, porém as aptidões naturais e as aptidões para seleção social são equivalentes na medida em que ambas são condicionantes a um progresso.

Esse referencial encontra respaldo nos enunciados subsequentes, que tratam de exemplificar o encontro entre *gens* diferentes (inter-raciais) no cruzamento de galinhas com crinas diferentes. O ser humano, em seus cruzamentos inter-raciais, por seguirem às mesmas leis da hereditariedade natural, a qual os animais estão submetidos, encontra os limites e possibilidades de perceber a mestiçagem humana como progresso, mesmo que a variedade de crinas seja um elemento qualitativamente distinto da variedade fisiológico e psicológica, e encontram sua equivalência na qualidade de serem variáveis de acordo com a mesma lei.

A mestiçagem enquanto objeto foi objetivada por diversas instâncias anteriores ao discurso eugenista e da genética. Diversas disciplinas e ciências a objetivaram, cada uma em uma prática que a constituía como objeto distinto em suas propriedades. Sem sombra de dúvidas, alguns desses discursos, inclusive na atualidade, toma a mestiçagem como fenômeno positivo, contraditório à ideia de racismo ou de conflito racial. Porém, no discurso em questão, a mestiçagem é um objeto de um referencial constituído pelo domínio da informação histórica e pelo conceito de *mixo-variação*, fundamentado num referencial dualizado entre raça pura e raça híbrida. Esse é um modelo que une a ideia de mestiço enquanto um híbrido genético e a ideia de seleção social no progresso civilizatório, na qual a variabilidade de genes dos miscigenados é fator que promove maior capacidade de superação e adaptação dos limites exigidos pelo progresso social.

O problema é que o discurso eugênico, de cunho mendeliano, não consegue ir além de uma instância discursiva sobre esse objeto, não consegue objetivá-lo como saber aplicável, pois não pode exercer os métodos da zootecnia sobre os seres humanos por motivos éticos, sociais, religiosos e jurídicos (Domingues, p. 56-58). Por isso, a instância eugênica, fica limitada à estatística e à genealogia (Domingues, p. 57) para diferenciar e classificar os tipos humanos, seus atributos e as raças. Nessa perspectiva, a observação, qualitativa e quantificada supre à impossibilidade da experimentação. Tal limite à experimentação é o que resta à eugenia na identificação e classificação das raças, dos tipos e dos atributos. Na opinião de Domingues (1929, p.58):

Mas, se não é possível experimentar, com todo o rigor de expressão, de acordo com a técnica da genética, há os recursos de se observar na multidão de casos que as uniões humanas apresentam, à mão de semear. E isso já o fizeram vários biólogos [...] De suas observações já se poderia

formar um grosso in-folio, sobre o modo de comportamentos dos caracteres normaes do homem, phisicos e physiologicos, assim como das anomalias, moléstias, etc.

A bibliografia sobre hereditariedade basta como exemplo da identificação do normal e do patológico, torna-se a instância a partir da qual difere-se o normal do patológico, não que a hereditariedade tenha os caracteres da normalidade do patológico nos próprios genes, mas que esses genes, quando efetivados em vida, produzem comportamentos e caracteres que chamam a atenção, tem destaque na prática da observação social e “podem portanto ser seguidos de geração em geração, e as estatísticas são então mais completas no que lhes concerne.” (Conklin *apud* Domingues, 1929, p.58).

É no referencial da percepção humana, na prática observante dos especialistas, que uma grade de especificações ganha existência, estabelecendo pelo olhar, sistêmico pela rede de informações bibliográficas, que vão surgir novos objetos. Domingues (1929, p.59-66), traz essa grade, na forma de quadros e descrições, a partir da compilação de dados dessa bibliografia.

Esses objetos são dispostos entre sua dominância e recessividade nas colunas, e dispostos nas linhas a partir de uma classificação do atributo a que pertencem. As faculdades humanas, nessa classificação de atributos, são separadas não somente entre corpo e mente, são diferenciadas em diversos tipos de atributos: Cabelos, cor dos olhos, cor da pele, fisionomia, temperamento, aptidão intelectual, conformação corporal, pele, rins, sistema nervoso, olhos e ouvidos (Domingues, p. 59-60).

Em cada uma dessas classes, os objetos, enquadrados, são diferenciados entre estado de normalidade ou patológico, sendo o patológico o único a ser especificado. Por exemplo, nos atributos do *sistema nervoso*, Domingues (1929, p.60), estabelece, com exceção da *Choréa de Huntington* e *Atrophia muscular*, a normalidade como gene dominante em relação à patologia descrita. Por consequência, as patologias são, no sistema nervoso, recessivas na maioria dos casos, como exemplo: Epilepsia, Idiotia, Loucura, Alcoolismo, Criminalidade, Histeria, Paranoia, Esclerose difusa, Doença de Friedreich, Doença de Menière, Choréa e Mal de Thomsen (Domingues, 1929, p.60). Esse conjunto de objetos, classificados de acordo com a recessividade, dominância e gênero de atributo, poderiam ser considerados como coisas distintas em suas definições particulares, enquanto

patologia ou normalidade, porém podem ser agrupados enquanto objetos hereditários, alguns dominantes, outros recessivos.

Além das tabelas, que já se demonstram enunciados de uma prática agrupadora de objetos, até então, distintos em suas propriedades e definições, a partir das pesquisas de W.E. Castle, Domingues (1929, p.61) agrega outros objetos distoantes em si mesmos:

Ainda o mesmo Castle é de opinião que os seguintes caracteres, apesar de comprovadamente hereditários, são contudo de herança incerta, ainda não muito bem estabelecida, principalmente por deficiência de observações livres de equívocos: habilidade mental em geral, memória, temperamento, habilidade musical, aptidão literária, habilidade artística, habilidade mathematica, habilidade mecânica, surdez innata, propensão para a hernia abdominal, cretinismo [...] anormalidade do coração, algumas formas de epilepsia e insanias, longevidade. (DOMINGUES, 1929, p.61)

Vemos que a lei de agrupamento de objetos distintos em suas definições próprias, em suas propriedades, em seu diagnóstico na sociedade e entre outras possibilidades de diferenciá-los, encontram no fato de serem objetivados como hereditários a lei de agrupamento no discurso eugênico e da genética. O discurso consegue, de fato, objetivar um vasto conjunto de objetos, que poderiam ser facilmente alocados como objetos de outras disciplinas e ciências; enfim, são oriundos de outras superfícies, de outros referenciais. Essa capacidade está fundamentada na lei hereditária a qual todos os humanos e suas características estão submetidas à possibilidade da lei hereditária. Em vários momentos desse livro, Domingues (1929) apresenta indefinições, desde Weismann em sua noção de continuidade indefinida, na definição da *mutação* das raças puras, na impossibilidade de observar o *gen*, na impossibilidade da experimentação mendeliana em humanos, na alternativa à genealogia e à bibliografia estatística sobre hereditariedade (dado que há dezenas de divergências entre os autores) etc. Porém, a indefinição não é considerada sinônimo de incerteza, descrédito, pois somos oriundos da natureza, seres genéticos como as plantas e animais, portanto dedutivamente somos hereditários, inclusive em nossas práticas e valores culturais.

Esse feixe de relações entre indefinição e dedução comprovada por estatística, permite um olhar observador coletar diferenças já estabelecidas na sociedade e especifica-las como objeto hereditário. O indivíduo, pode ser diferenciado, classificado, particionado, especificado, enfim, recebe uma plasticidade

indefinida na objetificação da prática discursiva da eugenia, torna-se objeto, cuja totalidade a pertence de direito, pois cria a contradição e coerência biunívoca entre o que seja natural e cultural.

A observação sem experimentação, quantificada na estatística, a descoberta da hereditariedade das plantas e animais e por consequência o seres humanos, limitados por uma microscopia de alcance insuficiente (limitada aos cromossomos e impossibilitada de ver o *gen*), foram a base a partir da qual esse discurso se fundamenta para agrupar objetos, dispersos, e descreve-los sob a lei da hereditariedade. Tudo que concerne ao indivíduo e à sociedade pode ser objeto da hereditariedade, essa abertura de possibilidades se fundamentou no feixe de relações acima.

4.1.6 Capítulo VI – A hereditariedade no homem – Análise da formação de objeto e do referencial do enunciado

Neste capítulo, Domingues expõe diversos temas e objetos que foram e são abordados de modo incorreto quando não estão fundamentados nas leis de Mendel. Até o momento, na sequência do capítulo, Domingues parte da eugenia enquanto ciência aplicável, demonstrando seus ideais e objetivos, a partir das leis de Mendel. Nessa demonstração, avaliou, até esse momento, objetos, como a reprodução humana, a consanguinidade e a degeneração num referencial constituído pelo dilema entre ideal científico e o contexto real desses objetos.

Além destes, toda uma outra ordem de temas foram abordados à luz das leis de Mendel, como exemplo: Os atributos humanos, a hereditariedade e inatismo dos caracteres psicológicos, o modo de herança dos atributos humanos, atributos morfológicos, atributos fisiológicos, a hereditariedade do mulato, malformações e doenças hereditárias, estudos de caso da hereditariedade psicológica, débeis mentais e instintos humanos. A tentativa, parece, é de uma desmistificação das opiniões correntes no seio da sociedade e da invalidação de teorias alheias às leis de Mendel, um projeto para esclarecer sobre os mais variados temas que são objetos da eugenia, por serem objetos, cujas propriedades dependem das leis mendelianas.

Domingues (1929, p.67) considera que a partir de Galton, no fim do século XIX, as qualidades humanas puderam ser consideradas hereditárias, e esta

consideração ganhou legitimidade com o mendelismo estabelecido em 1900. Desde então, a eugenia aparece como ciência aplicada, considerada por muitos como método mais efetivo de desenvolvimento das aptidões e habilidades humanas, pela seleção da perpetuação dos indivíduos (Domingues, 1929, p.68). Nessa linha de raciocínio, a educação aparece diretamente limitada e ao mesmo tempo como alternativa, conforme o excerto abaixo:

Em lugar de realizar grandes esforços, educando crianças pouco inteligentes ou anormaes, diminuamos as possibilidades de nascimento de taes individuos. Tal é o programma da Eugenia, que poderia ser reduzido ao conhecido rifão: 'mais vale prevenir que curar'. O homem, biologicamente, é um animal. Não ha como fugir-se a essa evidencia. Para os animaes as leis da hereditariedade são as mesmas que as dos vegetaes. O que se tem pesquisado e experimentado entre aquelles é applicavel ao homem. E, se muitos casos, são de interpretação obscura ainda, na hereditariedade humana, isso é pelos motivos apontados atraz: difficuldade senão impossibilidade de realizar experiencias geneticas, reproducção lenta e multiplicação acanhada da especie, impureza ou pelo menos incerteza do estado de pureza das raças humanas, etc. [...] Os seus caracteres morphologicos, physiologicos e psychologicos são de tal ordem complexos, que a hereditariedade deve participar dessa complexidade. Não se póde, entretanto, por isso concluir – ir a esse extremo anti-scientifico – que o homem forma um reino aparte na Biologia. [...] A Biologia é uma só. As leis da hereditariedade devem de ter uma unica base, para todos os sêres animaes. (DOMINGUES, 1929, p. 68-69)

Como já apontado, a redução do dispêndio de esforços e recursos da sociedade é um dos males que vai contra a seleção natural e social (desde que esta foi posta como análoga a outra). No referencial da otimização no orçamento de recursos sociais aplicados ao desenvolvimento da sociedade e seus indivíduos, a eugenia aparece como aplicação otimizadora, pois a lei da hereditariedade se sobrepõe, de modo limitante, à ação educativa. Pode-se transformar o homem pela educação, devido ao seu longo processo de maturação (Domingues, 1929) e pelo longo período do processo educacional na sociedade. Há muito tempo e oportunidade para transformar, porém, com as proposições da eugenia e da lei hereditária, essa empreita é ineficiente, pois não se pode gerar aquilo que não é potencialidade herdada.

No citado excerto, vemos que outra condição vem posicionar a educação como atividade subalterna e limitada pela hereditariedade e ao mesmo tempo como única alternativa possível, pois a aplicabilidade de medidas eugênicas sobre a condição da reprodução humana é inviável.

Esse elemento, por ser objeto jurídico, religioso, moral e particular dos seres humanos, torna-se inviável de ser objetivado enquanto prática aplicável pela eugenia brasileira, apesar que em muitos países, tal prática será efetivada. Nesse referencial, a impossibilidade é vislumbrada como empecilho entre os saberes eugênicos dos objetos, no seu modo de aplicação por medidas negativas, como exemplo, a restrição de casamentos e seleção dos mais aptos para reprodução.

A ordenação da reprodução humana, torna-se um objeto que enquanto prática aplicável, é, do ponto de vista técnico, a mais eficiente, porém, do ponto de vista do contexto social e cultural brasileiro, menos possível.

Essa característica revela um referencial pelo qual as correlações entre idealismo e contexto das condições reais se chocam. A ciência tem pretensões, se posiciona como alta prioridade, porém o jogo do que diz e idealiza de si mesma é distinto do jogo real da sociedade, de seus indivíduos e de seus interesses. Conforme Domingues (1929, p.69): “O que causa talvez confusão é que, na espécie humana, a multiplicação dos indivíduos é orientada por outro modo que não a dos animais.”

A contradição na orientação da reprodução humana, deve-se ao fato dela, sob bases mendelianas (Domingues, 1929, p.70-71), assemelhar-se às mesmas regras dos animais. Estes, por exemplo, na observação da Zootecnia, foram melhorados pela prática da reprodução consanguínea e pela grande quantidade de descendentes gerados. Para os seres humanos, a reprodução é acanhada, com poucos descendentes, um problema para observação estatística das possibilidades genéticas de um casal. Pior ainda é a situação da consanguinidade enquanto ideal eugênico e zootécnico, pois é abominável nos valores morais humanos e geradora de aberrações quando não realizada sob a supervisão zootécnica (Domingues, 1929, p.71).

A consanguinidade, orientada pelo conhecimento dos caracteres hereditários, é positiva, porém quando caracteres indesejáveis se cruzam na consanguinidade o desastre da degeneração aparece. Logo, moralmente a consanguinidade foi motivo de explicação da degeneração dos indivíduos em diversas teorias pré-mendelianas. A partir de Mendel, descobriu-se que na verdade a consanguinidade não produz a degeneração ou o melhoramento dos indivíduos, mas sim que é um fator de intensificação das probabilidades dessas situações (Domingues, 1929).

A degeneração enquanto objeto, é extremamente relevante, pois a partir de sua definição, de sua formação enquanto objeto, ela exerce mais que o papel de um objeto de estudo, funciona como um limiar, um termômetro que avalia o que é bom ou ruim para a aplicação eugênica e principalmente para classificação dos atributos, das mais variadas ordens, como eugênicos ou disgênicos, aqueles que devem ser estimulados ou desencorajados.

No tópico da degeneração, Domingues (1929, p.74-75) defende que a degeneração foi confundida como os resultados negativos de uma consanguinidade, cuja confusão se dá pela falta de entendimento sobre o que seja a degeneração, por isso assume a necessidade de produzir sua definição:

O que é a degeneração? Nunca se encontra uma explicação bem clara do que isto seja. Um criminoso nato, um imbecil, um epileptico, um melógamo – são degenerados, são signaes de degradação da familia. E essa degeneração imputa-se, sem mais explicações á conta da consanguinidade. Procuremos entender o que é degeneração. Degenerado, a meu vêr, é o individuo – vegetal, animal ou humano, cujos attributos, cuja morphologia e physiologia, ou psychologia lhe conferem uma situação de inadaptação á vida, ou ás condições economicas da producção, ou ás condições sociaes. [...] A degeneração só importa na fallencia da raça, ou da familia, se o degenerado não encontra condições epeciaes e artificiaes de ambiente, muito favoraveis. [...] O caracter essencial do degenerado é a sua inviabilidade no ambiente em que nasceu. [...] Tanto surgem degenerados de uniões entre parentes, mais ou menos proximos, como de casaes onde não ha a sombra de qualquer parentesco.

Essa inaptidão para o meio em que se encontra é o limitar para observar e classificar os atributos humanos (também vegetais e animais) como sinais de degeneração. Quais correlações formam o referencial desse saber, desse modo de diagnóstico?

Tratando-se de um domínio referencial natural, as leis da natureza e os indivíduos que a ela estão submetidos não precisam conhecer as regras da seleção natural para agirem de acordo, não há um grande leque de escolhas, de opções para o animal e o vegetal decidirem proliferar degenerados ou não, eles seguem seus instintos naturais. No domínio da cultura, os seres humanos burlam as punições da natureza sobre os degenerados, pois, como exposto na citação anterior, as vezes produzem condições especiais para suprir a degeneração. Logo, o que de fato diferencia esses dois tipos de referenciais para dois tipos de situação de degeneração, entre homens e animais, é a diferenciação entre o domínio natural e cultural como referenciais pelo qual há a possibilidade de escolhas, as possibilidades de racionalizar

a seleção dos parceiros reprodutivos, as possibilidades de burlar ou compensar as leis e consequências naturais, são maiores para domínio cultural do que para o domínio natural.

Porém, o fato da escolha e da compensação não muda a inaptidão ao meio, pois se é preciso compensar, e, na ausência dessa possibilidade, o indivíduo sucumbe, ou no mínimo acaba por exigir sempre mais recursos e esforços da sociedade em que vive, gerando um estorvo, este, podendo ser mais grave no caso em que gere uma prole degenerada como a si mesmo.

A lei de formação dos objetos da eugenia, na classificação entre aptos e inaptos, entre desejáveis e indesejáveis, está fundamentada na subalternação entre indivíduo e meio social, ou seja, os interesses e as condições do meio social em que vive são as leis determinantes para constituições dos critérios de observação e classificação dos indivíduos e seus atributos.

Assim, encontra-se a lei definida a possibilidade de objetivar indivíduos e atributos na eugenia, na seleção social, dependente dos interesses da sociedade, nas condições de subsistência, na ordem que ela mesma estabelece para seus indivíduos. Isso demonstra o porquê das contradições do discurso eugênico, pois se pretende fundamentado em leis naturais da hereditariedade, porém conforme os exemplo abaixo sobre as ordens de atributos humanos, também encontra sua fundamentação na cultura do meio social:

Os attributos humanos são de tres ordens: morphologicos, physiologicos, e psychicos. [...] São do mesmo modo influenciaveis [os caracteres fisiológicos] pela ambiencia, provavelmente mais do que os morphologicos. Os psychicos (sic) são de tres ordens: os instinctos, os de ordem intellectual e os de ordem moral. [...] Se pudermos provar que os caracteres de especie [da ordem psíquica] são hereditarios, então a sciencia da hereditariedade assume proporções notaveis [...] A melhor opinião, comtudo, a este proposito é guardar-se certa prudencia, e não tomar partido exclusivista. 'Uma solução definitiva [...] sobre os problemas da hereditariedade das faculdades mentaes é uma cousa penosa de definir e avaliar'. A dificuldade não é tanto de definir, como de avaliar. Neste ponto é que a dificuldade augmenta de proporções. Aliás, a questão não se resume em resolver se os attributos psychologicos são hereditarios ou não. Isso seria relativamente facil, e ninguem erraria se opinasse pela afirmativa. [...] Quanto á influencia dos factores externos, estes [os psicológicos] são os attributos mais influenciaveis pela ambiencia physica, pela ambiencia social, e pela educação. [...] Ora, quanta oportunidade não tem o ambiente, a educação de influenciar esse desenvolvimento! (DOMINGUES, 1929, p.77-79)

Os seres humanos, divididos em três ordens de atributos, possuem níveis distintos de possibilidades, de escolhas, para compensar os diversos tipos de degeneração. A morfologia é a mais limitada, menos passível de compensação em relação à fisiologia e à psicologia, sendo a última, de maior flexibilidade para a compensação na ambiência, pela educação. Esta situação, demonstra que o ser humano não apenas burla e escolhe culturalmente, ele tem dentro dessas práticas alguns limites, mais ou menos flexíveis, de acordo com o atributo que necessite compensar para a vida no meio social.

A educação aparece então como uma prática estimulante, que efetiva potencialidades positivas e compensa, por outro lado, as que devem ser atenuadas. Sem ela, a genialidade não pode se manifestar, pois só existe enquanto potência. Também sem ela, a idiotice, a imoralidade, as taras e a criminalidade, por exemplo, ganhariam mais espaço para se desenvolver desenfreadamente no indivíduo, o freio é a educação, que não apaga o atributo, mas que pode colocá-lo em estado de dormência (Domingues, 1929, p.82-83).

Nas páginas seguintes de (Domingues, 1929, p.82-88) são descritas as leis de hereditariedade à que esses atributos (morfológicos, fisiológicos e psicológicos) obedece. A partir da lei de Mendel e dos caracteres recessivos, as leis de probabilidade aparecem como condições para o gerenciamento eugênico, enquanto ciência aplicada.

Não é à toa que essas diversidade de objetos, suas especificações e classificações aparecem detalhadamente descritas, reformuladas. Trata-se, do ponto de vista da formação dos objetos, de um campo de batalha pela propriedade discursiva e científica destes objetos. Domingues exemplifica as teorias e as opiniões sociais que incorretamente objetivavam esses elementos. Logo, as teorias não-mendelianas e as opiniões sociais sobre essas degenerações e atributos foram as primeiras *superfícies de emergência* que trataram discursivamente sobre esses objetos, de modo confuso, obscuro, com uma pletera de definições e proposições sobre eles.

Pela lei de Mendel, uma reforma de definições, classificações e observações aplicadas a esses velhos objetos cria um domínio em rarefação, especificado e delimitado por uma nova instância, a eugenia de base mendeliana. Os enunciados sobre a continuidade genética, a analogia entre seleção natural e seleção

social como meios nos quais as inaptidões são percebidas e diagnosticadas, a contrariedade e dependência entre o meio natural e o meio cultural, as leis de Mendel e o estudo estatístico da genealogia são exemplos fundamentais da nova base de saber, pela qual novas proposições coerentes são formuladas, um novo modo de objetivar esses objetos.

Entre esses objetos, o principal debate sobre suas especificações se dá pela distinção entre os graus de intensidade do fator hereditário e do fator meio, ou seja, entre tudo o que pode ser hereditário, e tendo em conta que alguns atributos podem ser mais hereditários do que outros, ou seja, alguns podem ter maior possibilidade de serem caracteres adquiridos, já outros, menor ou nenhuma possibilidade, conforme o trecho abaixo:

A epilepsia, como já disse atrás, também é um attributo hereditário; mais frequentemente hereditário do que a insania, porquanto esta póde ser adquirida, ou ainda congênita. [...] A epilepsia, a idiotia, a loucura, o alcoolismo hereditario, a criminalidade e a hysteria parecem ser formas recessivas de uma anormalidade, ora mais ora menos intensa, do systema nervoso, as quaes constituem uma entida só, polymorpha. Um criminoso nato poderá transmittir sua anormalidade a um neto sob a forma de alcoolismo, a uma neta, sob a forma de hysteria, idiotia ou loucura, etc. Um epileptico, casado com uma ebria habitual, poderá gerar idiotas, loucos, hystericos ou epilepticos [...] (DOMINGUES, 1929, p.95-96)

Nessa grade de especificidades, alguns objetos do discurso se diferenciam na recessividade e na dominância, na possibilidade de serem mais ou menos hereditários entre si. Porém, o que chama a atenção, é um conceito que consegue agregar e vincular esses objetos enquanto formas de uma mesma anormal nervosa, a *polimorfia*. Esse objeto, agrega dentro de si, inúmeros outros, que podem se integrar pela continuidade genética de uma anomalia sob forma diferente a partir do mesmo gen, o que possibilita compreender que algumas formas são mais frequentes dentro de um leque possível de formas em um *gen* polimorfo.

Essa ordem de especificação dos objetos encontra seu fundamento no referencial estatístico e intuitivo da genealogia. Pois, a observação genealógica, com um olhar insistente pelos sinais da anormalidade em um conjunto de gerações familiares, encontra tipos distintos de anomalias registradas na sequência dos descendentes, o que leva a um impasse, ou essas distintas anormais constituem vários *gens* recessivos que estavam latentes ou um mesmo *gen* se é transmitido e o que muda é sua forma manifestante.

Essas correlações indicam um modo, flexível, de agrupar objetos, na subordinação de um coletivo distinto de anomalias sob a categoria de polimorfismo, o problema da definição entre causas genéticas e causas da ambiência consegue espaço para se esgueirar das críticas, pois pode admitir que elementos dispersos em suas definições, como alcoolismo, criminalidade, epilepsia e loucura, por exemplo, encontrem na polimorfia um modo de se correlacionarem.

Como já dito em outros momentos, a prática científica da eugenia, compensa a ausência de experimentação por especulações, pela percepção visual e agora, por um conceito especulativo de um gene polimorfo, que se ampara na estatística genealógica, ou seja, uma estatística dos antecedentes familiares associada à suposição de genes para cada frequência de um atributo.

Esse exemplo da suposição pela estatística ou por correlações é retomado nos enunciados sobre o dilema dos atributos psicológicos. Domingues (1929, p.100-103) afirma que os caracteres psicológicos sofrem maior influência do meio do que os morfológicos e fisiológicos. Porém, isso não significa que não sejam hereditários, não por experimentação, mas por um conjunto de suposições analógicas. A principal dela é fundamentada na proposição de que o atributo psicológico se manifesta no cérebro, este, como órgão fisiológico, com propriedades hereditárias, é sinal de que provavelmente, a psique gerada em seus tecidos, também deva ser hereditária.

Além desse exemplo por analogia, os atributos psicológicos, são numericamente considerados mais complexos que os de ordem morfológica e fisiológica. Por ser complexa, a psicologia de um indivíduo varia e toda variação, quanto encontra continuidade, frequência de reaparecimento dos atributos, é também tema da hereditariedade, encontra nela sua causa de ser.

Os humanos variam na sua psychologia, como variam na côr da pelle ou do cabello, ou dos olhos, na fórmula do nariz, ou do mento, na altura, ou no comprimento das pernas. Assim como essas variações de fórmulas são innatas, assim aquellas de ordem psychologica. [...] Se os caracteres morphologicos e physiologicos são de facil differenciação, principalmente aquellos [os citados na frase acima], os psychologicos já requerem methods especiaes de observação e medição. As medidas de uns e de outros receberam genericamente o appellido de *testes*, embora, commummente se supponha que essa expressão seja privativa da medida mental, porque realmente ellas serviram primeiramente para medir as qualidades mentaes; para descobrir as suas variações de ordem psychologica. (DOMINGUES, 1929, p.103-104).

Vemos se confirmar a inversão biunívoca entre natural e cultural na determinação e formação dos objetos de ordem psicológica. Os testes aparecem como método de observação e mensuração das propriedades dos objetos-formas da ordem psicológica. Nesse sentido, o objeto da inteligência é percebido e mensurado em vida, no referencial da cultura humana, a partir de sua quantificação e valorização de certas concepções de inteligência. Essa percepção mensurada se torna parâmetro pelas *curvas de frequência* na repetição dos dados, a partir das quais se estabelecem os limiares de superdotação, de normalidade e anormalidade (Domingues, 1929, p.103-104).

Se esses objetos são formados em uma instância cultural de mensuração, estatística e classificação, percebe-se o alvo no qual o eugenista busca acertar, pela seleção dos genes potenciais a partir de tais padrões desejáveis. Como se a natureza produzisse esse potencial, diagnosticado na cultura para ser priorizado e constatado nos genes. Esse tipo de enunciado, assim como os enunciados das ordens morfológicas e fisiológicas, encontram-se localizados num referencial pelo qual os próprios valores da humanidade, em relação à inteligência, são análogos às leis da natureza, demonstrando a importância da analogia entre seleção natural e seleção social para permitir esse tipo de enunciação, para que esses objetos possam existir em uma dupla existência, o que no conceito de uma *natocultura*, para dar conta de uma prática discursiva que objetiva, aquilo que toma como objeto, num processo biunívoco e indefinidamente reversível entre os domínios da cultura e natureza.

Nesta natocultura, os objetos especificados na ordem morfológica e fisiológica são detectáveis e mensuráveis a olho nu, por ferramentas manuais para medições, por sintomas evidentes. Por outro lado, objetos da ordem psicológica possuem uma maleabilidade a defesa da teoria da hereditariedade mendeliana desses objetos, conforme o exemplo abaixo:

Hurst (1906) foi o primeiro eugenista que chegou a essa conclusão sobre o talento musical. Foi esta a primeira afirmação sobre a hereditariedade mendeliana de um atributo psicológico do homem. Até então só a patologia mental havia dado provas, de que as leis de Mendel também se estendem ao sistema nervoso do homem. Com a conclusão de Hurst, para um atributo psicológico normal, a psicologia entrou definitivamente para o campo do Mendelismo. Quando ambos os pais são de talento artístico, todos os filhos herdam esse atributo; quando nesses está ausente essa qualidade, os filhos não a terão em alto grau jamais. Quando um dos pais é artista e o outro não, nenhum filho o será, excepto se aqueles tiverem em recessividade

essa qualidade. Por isso, podemos concluir que o talento artístico, como o musical, é um atributo mendeliano recessivo.

Pelo feixe de relações entre recessividade, dominância, estatística genealógica e estabelecimento dos padrões de grau ou sinais de algum atributo, a ordem psicológica pode ser mensurada e classificada nas leis mendelianas. No plano cultural, atributos como idiotice, desordens mentais, genialidade, habilidades e talentos, por exemplo, podem ser destacadas primeiramente pelos sinais perceptivos ao olho nu da família, do médico ou do professor, para depois serem mensuradas e cruzadas com o histórico genealógico. Os sinais perceptivos e as mensurações são parâmetros referenciais que permitem a formação desses objetos sob as regras mendelianas para acusar a recessividade e dominância na relação com a genealogia e a estatística especulativa.

É dentro de uma escala de mensuração da inteligência que as diversas dificuldades de aprendizagens, primeiramente percebidas à olho nu no cotidiano escolar, médico e familiar, vão ser objetivadas na relação entre uma palavra e uma unidade numérica:

Pela classificação de Terman, os debeis mentaes ocupam os tres ultimos degraus da escala intellectual humana. Nessa escala, vem em primeiro lugar, o genio, com o quociente intellectual acima de 1,40, ou desprezando a virgula – 140; a seguir, a intelligencia muito superior de Q.I. entre 120 e 140; depois a intelligencia superior de Q.I. entre 110 e 120; segue-se o typo normal ou comum de Q.I. entre 90 e 110; depois vem a intelligencia rude ou limitrophe (sic), cujo Q.I. está entre 70 e 80. Abaixo de 70 então é que se collocam os debeis mentaes, sub-classificados em: 1 - cretinos, Q.I. entre 50 e 70. 2 – imbecis, entre 25 e 50. 3 - idiotas, abaixo de 20. [...] o prof. Sud Menucci, que com muita precisão soube recentemente encarecer o lado pedagogico desse problema para nós ainda insolúvel, e oficialmente desestimado. Escreveu elle assim: 'Tudo isso demonstra, como que Lafora, que ha um problema nas democracias hodiernas, muito mais importante que a alphabetização intensiva das massas. É prover a infancia retardada no seu nivel de normalidade, colhendo disso um duplo beneficio: evitar os prejuizos moraes e materiaes que produzem, e aproveitar as rendas com que deixam de contribuir ao conforto da raça. Porque, se é absurdo e injusto, para a colectividade, que esses infelizes sêres postos á margem pesem como uma taxa inutil, sobre os orçamentos das nacionalidades [...] muito mais doloroso é que, por incuria (sic) por desidia ou preguiça, concorramos nós tambem a que vivam, como deficits economicos e integraes por que nada tentamos, até hoje, de solido e racional no sentido de fazer com que esses homens paguem á vida o imposto que lhes advem de ter nascido'. (Domingues, 1929, p.110-111)

Esse modelo de mensuração do desempenho intelectual por padrões de inteligência está correlato à uma mensuração de maior tamanho que a atravessa por

diversas direções, advindo de diversas instituições da sociedade. A educação e a inteligência mensurada são filhas de uma época em que tudo e todos podem ser mensurados por sua utilidade, pela balança quantitativa entre o que o indivíduo oferece para a quantidade de estímulo e recurso a ele fornecidos. O idiota, o cretino e o imbecil, enquanto objetos do discurso eugênico referentes ao ensino e ao reconhecimento dos tipos de alunos, desde os mais úteis até os mais improdutivos. Mas a escala e os níveis de inteligência são também objetos do orçamento público, pois a escola é pública e o dispêndio de recursos e estímulos, na esfera escolar, é também objeto de interesse de uma economia estatal, um objeto público.

Objetivar a ordem mental da inteligência dos indivíduos é portanto um objeto de política pública, pois a inteligência é uma potencialidade natocultural, necessita ser estimulada, mensurada, classificada e gerida na realidade cultural da escola e da pedagogia. Se a seleção natural extermina, por exemplo, na impossibilidade da subsistência da alimentação, na obtenção de recursos, esse referencial natural, em analogia à cultura humana, torna-se modelo para traduzir as leis e condicionantes naturais em leis e condicionantes sociais.

A subsistência natural é traduzida pelo orçamento, pelos recursos dispendidos na manutenção da vida dos inaptos, que na lei natural seriam rapidamente eliminados. Porém, a inviabilidade democrática da eliminação de indivíduos deve ser compensada por alguma via de utilidade.

Se foi constatado que esses objetos nascem num referencial natocultural é plausível, como demonstrado o exemplo, que sobre eles se apliquem às mais diversas medidas que também sejam orientadas por analogias entre natureza e cultura (seleção natural e seleção social, leis e condições de subsistência na natureza e leis e condições de utilidade e dispêndio de recursos na sociedade).

As normas e valores de progresso e desenvolvimento civilizatório não foram desenvolvidas inspiradas na observação das leis da natureza darwinistas, porém foram postas como análogas a esta para ter a mesma função seletiva. Nesta função, o assistencialismo, a educação e outras políticas de proteção e estímulo aos seres humanos podem ser consideradas como corruptores da lei de seleção.

Com esse raciocínio há uma ordem do referencial cultural e natural, o primeiro antecedeu as descobertas e enunciados do segundo, os problemas da cultura e economia industrial e dos estados nacionais, em cada contexto, em cada

época e região, eram tomados como objetos de diversas ciências e disciplinas que propunham diversos fundamentos para suas causas e diversas propostas para a sua solução.

O referencial natural onde se correlacionam hereditariedade e seleção natural foi mais uma prática de objetivação desses problemas e sua prática consistiu em produzir a natocultura, a relação biunívoca, indefinidamente reversível entre cultura e natureza, utilizando essa prática - em conjunto com a estatística, com os raciocínios de analogia, com a genealogia, a microscopia parcial, as suposições dedutivas e indutivas e outras técnicas de racionalidade - para compensar a falta de experimentação e as lacunas da percepção da microscopia.

É nesse tipo de prática que se pode produzir objetos como a imbecilidade, a idiotice, a cretinagem, a criminalidade, alcoolismo, tarados sexuais, insanidade etc. Pode produzi-los como objetos hereditários, já percebidos e mensurados na realidade cultural, a oportuna e versátil impossibilidade de visualização dos genes, as descobertas de Mendel, uma biologia comum às plantas, animais e humanos e a estatística genealógica funcionam como o feixe formador do alicerce dessa prática discursiva.

Ao fim do capítulo, Domingues (1929, p.115-116), ao tratar sobre a definição do que é instinto e o que é inteligência, mais uma vez demonstra a importância do referencial da natocultura como pressuposto fundamental para explicar o modo de formação desses objetos duais:

Se os instintos são innatos, é porque são hereditarios. Se não se manifestam, é que o ambiente não lhes é propicio á manifestação, ou senão é que a educação os modificou. O instinto de luta, geral no homem, se socialmente educado, nunca se mostrará como tal: a educação dominou, amordaçou o instinto. O instinto de collecionar, de guardar, tão commum entre os animaes (abelhas, formiga, etc.) moficou-se no homem em habito de comprar, de adquirir. A timidez humana primitiva resultou em pudor na sociedade de hoje. Etc. Etc.

Esse trecho é essencial para resolver uma aparente contradição existente nos enunciados anteriores. Vimos que nos referenciais observados, habitava uma contradição entre reconhecer um valor culturalmente produzido num gene naturalmente herdado e variado (pela lei de Mendel, pela mixo-variação e pela mutação). Essa contradição agora cria um laço indissolúvel para a seleção natural e seleção social, a lei natural do instinto, estimulado pelo ambiente e herdado por

genética está equivalente aos hábitos, estimulados pela educação e herdado por genética.

O instinto animal e os hábitos humanos formam-se, enquanto objetos, num referencial genérico, o ser humano é tomado em seus hábitos de compra e obtenção de bens sem demarcação contextual de tempo, de cultura, de região. A timidez primitiva e o pudor atual não são especificados contextualmente, fala-se de modo aberto, total. Essa ausência de correlações determinantes, a falta de especificidade no referencial abre a possibilidades infinitas na correlação de hábitos da cultura e instintos da natureza, permitindo as estabilidade coerente do referencial natocultural como modo de objetivação da cultura nas leis naturais e como correlato à seleção natural.

4.1.7 II Parte – Hereditariedade e educação – Análise da formação dos objetos e do referencial do enunciado

Composto por trinta páginas, a segunda parte de *Hereditariedade em face da educação* (1929) é expressivamente menor que a primeira parte do livro. Nesse capítulo os enunciados centralizam-se na relação entre eugenia e educação.

A partir do referencial da hereditariedade mendeliana, o ser humano é tomado como um ser cujas potencialidades estão pré-determinadas pelo gene herdado. O alvo do controle do gene pela eugenia é o melhoramento do ser humano, na mesma perspectiva em que o zootecnista melhora os animais rurais:

[...] no melhoramento do gado, o melhorista, procura seleccionar (sic) a boa herança, a mais adaptada ao ambiente criatorio; [...] Qual seria o typo humano eugenico? Qual o typo que mais conviria á conservação e melhoramento da nossa especie? Não é muito facil uma resposta positiva a essa questão. Pode-se delinear comtudo, mais ou menos precisamente o que deve ser considerado o tupo humano desejavel (DOMINGUES, 1929, p.120-121)

O melhoramento da herança segue as mesmas leis para animais e humanos, porém entre humanos e animais o que muda é o modo de objetivar suas qualidades no limiar de bons atributos ou atributos indesejáveis. O animal deve ser aquele mais produtivo na relação com o que consome de recursos e com a quantidade e qualidade de sua produção. O ser humano é qualificado em seus atributos em três

ordens de classificação de suas qualidades, devem ser fortes, sadios de espírito e inteligentes (Domingues, 1929, p.121).

A força, o espírito sadio e a inteligência tornam-se objetos da eugenia aplicada, enquanto objetos, se constituem num referencial cultural, já que os parâmetros para a produção desses objetos no discurso foram alocados no referencial da lógica de funcionamento e interesses da sociedade:

Economicamente, a sociedade repousa na produção do trabalho; logo, o homem deve de ser um *animal forte*. Sociologicamente, ella repousa na harmonia moral, logo exige homens moralmente normaes, isto é, o homem deve ser um animal *sadio de espirito*. Para seu progresso, a sociedade requer o melhoramento do seu habitáculo, logo tambem precisa de homens *intelligentes*.

A coerência para o sentido desses enunciados sobre as características desejáveis no homem repousa na hierarquia entre sociedade e indivíduo. A sociedade deve ser a instituição que constitui o limiar entre bom e mal, apto e inapto, desejável e indesejável. Esse limiar exerce a função de diretriz para o gerenciamento da hereditariedade humana, principalmente no papel de diagnostica indivíduos que, por se adaptarem bem aos interesses da sociedade, oferecendo bons resultados às demandas sociais, tornam-se exemplo de indivíduos que provavelmente carregam os genes desejáveis ao melhoramento social na reprodução sexual humana.

Logo, se o gene dos hábitos culturais humanos é uma transformação dos genes animais relacionados a seus instintos, provavelmente os tipos humanos, na sua força, inteligência e saúde espiritual, diferenciam-se pelos genes, estes que são objetivados como desejáveis ou não a partir do interesse social, que nessa lógica, exerce a função de seleção social em detrimento da seleção natural exercida sobre os animais.

É nesse referencial que esses objetos se encontram pré-determinados pela herança, para posteriormente serem percebidos, diagnosticados e estimulados na vida social.

Os capítulos dessa segunda parte do livro concentram-se na delimitação das possibilidades de atuação da educação nesse referencial, nos quais as leis da hereditariedade e os interesses sociais formam as condições para objetivar os indivíduos em aptidão ou inaptidão para os requisitos genético-sociais.

Nesse conjunto de requisitos a educação é categorizada como uma medida *eutechnica*, significando que sua aplicação não altera a constituição genética dos indivíduos, mas serve como estimulante das boas potencialidades herdadas e como uma técnica para amenizar as más potencialidades.

A educação, cujos limites e funções são reordenados e delimitados pelos saberes hereditários sob o interesse de melhoramento da eugenia, aparece como um objeto do discurso eugênico, suas propriedades e limites na possibilidade de transformação do indivíduo encontram-se refeitas a partir das condições impostas pelas leis hereditárias.

Além da função de estimuladora, a educação aparece com uma segunda função. Domingues (1929, p.135) considera que seja inviável orientar a reprodução humana coercitivamente pelos interesses da eugenia. Porém, a educação pode auxiliar nesse processo formando indivíduos a partir dos preceitos eugênicos, nessa função de orientação, a educação garante que um maior número de indivíduos busque, em sua vida sexual e amorosa, orientar-se pelos parâmetros da boa estirpe física, moral e intelectual na escolha de parceiros. Nessa perspectiva, a educação aparece como um objeto que recebe do discurso eugênico novos limites e funções para sua ação educativa.

A educação já foi objetivada preliminarmente por diversas outras instâncias, como o Estado e suas políticas educacionais e na academia, nos debates pedagógicos, por exemplo. O que ensinar, quem, por qual método e para que fim ensinar são um conjunto de questões que acompanham a formação desse objeto. Muitas instâncias tiveram mais ou menos direito de regulamentar as definições da educação em cada momento histórico da sociedade humana.

Porém, o caso da objetivação da educação pela eugenia e pelo saber hereditário é um caso diferenciado. Não se fundamenta numa propriedade dos saberes próprios ao campo da educação, não se fundamenta num direito jurídico garantido pelo Estado e nem pela preferência cultural ou teórica de uma determinada sociedade. Essa prática, que subalterna a educação ao nível de objeto do discurso eugênico no tema do melhoramento humano, constitui-se na descoberta das leis naturais, que independente da preferência teórica ou cultural das sociedades são inexoráveis à seus indivíduos. Ao lado das leis da física, da química e das lógicas matemáticas, a biologia no ramo da hereditariedade evidencia leis que regem os

indivíduos e seus atributos, e nessa evidência trata de solidificar a concepção mendeliana sobre a impossibilidade de alterar o material genético por caracteres adquiridos e experienciados em vida.

Esse fundamento gera a possibilidade de discursos como o de Domingues, que subalterna todas as outras ciências, quando se trata de otimizar o material humano enquanto recurso social, tornando-os vassallos dos saberes eugênicos e hereditários.

Na lei de Mendel em conjugação à analogia entre seleção natural e seleção social, é estabelecida uma grade de especificações das medidas para o desenvolvimento dos seres humanos a ser criada: eugenia e eutechnia formam dois campos para designar medidas de objetos distintos, porém com um mesmo fim. A primeira trata exclusivamente da hereditariedade e seu melhoramento, a segunda do estímulo dos atributos hereditários do indivíduo e de sua orientação para uma reprodução sadia, do ponto de vista eugênico.

4.2 A formação dos conceitos e domínio associado do enunciado

Na primeira parte do manual, os enunciados se estabelecem na disposição das séries enunciativas, em uma arquitetura descritiva que vai das primeiras impressões sobre o tema até o estabelecimento da teoria. O primeiro capítulo trata das variações do homem, perceptíveis a olho nu e na retrospectiva da história das espécies e do homem. No segundo capítulo, Domingues trata das primeiras noções de hereditariedade até as mais atuais. O terceiro capítulo trata das diversas teorias sobre hereditariedade, das mais antigas (séc. XVIII) até as mais recentes. O quarto capítulo trata dos primeiros estudos sobre a hereditariedade humana, somando-se ao quinto capítulo com o estabelecimento apodítico do mendelismo. O sexto capítulo trata do mendelismo aplicado ao ser humano, sendo este, o cume da arquitetura descritiva.

Percebe-se assim um modo de disposição dos enunciados que vai de um tema da variação e continuidade, passando pela variabilidade de noções de hereditariedade, seguida pelas teorias sobre hereditariedade e por fim se estabelecendo no mendelismo aplicado aos seres humanos.

Esse modo de associação dos enunciados permite compreender uma disposição que articula seus enunciados apresentando as mais diversas alternativas

derrotadas com a chegada do mendelismo e da eugenia, um modo de ao mesmo tempo apresentar as opções teóricas, seus equívocos e a superação.

A arquitetura construtiva que vai das primeiras noções equivocadas aos saberes solidificados e estáveis do mendelismo eugênico funciona como fio-condutor nos qual se desenvolve ao constante jogo de diferenciação entre soma e gene, entre potencialidades herdadas e caracteres adquiridos.

Esse modo de diferenciar é base pela qual o tema da educação vai ganhando espaço ao longo do texto conforme o tema da hereditariedade e suas leis vão se apresentando como legítimas e fixas. Para fazer esse processo foi necessário demonstrar, principalmente por analogias entre experimentações e estatísticas, os exemplos confirmados da natureza em correlação aos casos humanos.

Diversas correlações enunciativas são dispostas no jogo da diferenciação dos equívocos com os conhecimentos válidos. O discurso mistura hipóteses-verificações (como nas apresentação das hipóteses incorretas sobre hereditariedade, variação e das invalidações de teorias pré-mendelianas), analogias dedutivas (como no a asserção de uma biológica única para todos os seres vivos, submetendo o caso humano à algumas leis universais), adaptação das leis-gerais para casos particulares (como no caso da seleção natural para a seleção social, dos instintos animais para os hábitos humanos

Dentre essas citadas, as correlações mais utilizadas são as de analogia e dedução como alternativa às carências experimentais e limites da percepção microscópica, ocorrendo principalmente associadas à apresentação de dados estatísticos.

Foi constatado um campo de presença vasto que parte desde comentários e concepções da antiguidade clássica sobre hereditariedade, semelhanças entre indivíduos, variação e estabilidade, passando Leibniz e Boeharve nas teorias da pré-formação e numa sequência cronológica, do passado ao presente outros autores e teorias são citados com algumas ponderações sobre seus equívocos e/ou acertos parciais ou integrais:

[...] isto é, todos os enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário, e também os que são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos). (FOUCAULT, 2010, p.63)

O discurso eugênico consegue se associar a um passado longínquo, pois o tema da percepção da continuidade, da semelhança e das variações entre os seres humanos e os seres vivos é estabelecido como um tema correlato aos objetos das hereditariedades e da eugenia, sua retrospectiva temática.

Com algumas exceções (no caso de Darwin e Weismann) todas as outras são relegadas ao status de história da investigação da hereditariedade, alguns enunciados de Darwin e Weismann são estabelecidos como parcialmente válidos e pertinentes à atual pesquisa em hereditariedade (como, por exemplo, a teoria de seleção natural e evolução das espécies e o conceito de plasma germinativo de Weismann). Diferente do campo de presença é o *campo de concomitância* desse discurso, no qual se sabe diferenciar-se, mas também, correlacionar-se na disputa pelos objetos de que fala. O campo de concomitância é o conjunto de objetos e temas que um determinado campo de conhecimento disputa ou compartilha com outros. A eugenia se posiciona em disputa e compartilhamento com objetos de outras áreas, como a psicologia, a pedagogia e a economia.

O discurso ora assume a posição crítica às concepções dessas ciências sobre seus objetos, como a moral, o intelecto, a produtividade, o dispêndio orçamentário e de recursos, o aprendizado e a inteligência, por exemplo. São elementos objetivados por essas áreas num tempo anterior à eugenia, que, por outro lado, em momento algum vem retirar-lhe sua legitimidade e configuração enquanto campos de saber, mas associa suas leis e aplicações para clarear as definições e aplicações desses saberes nos campos dessas outras ciências e disciplinas.

Discursivamente essa descrição permite destacar um modo de discurso situado numa prática comum ao campo científico e acadêmico, a prática do diálogo e do debate, que ao mesmo tempo é uma suposta garantia de pouca esquiva, não há necessidade de ignorar os saberes de outras áreas, cabe evidenciá-los, fazer críticas e propor superação. Situar os enunciados na diferenciação com as teorias e ciências pares, é um modo de se associar e ao mesmo tempo se tornar distinto.

Além da versatilidade da comunicação e dos tipos de disposição e correlação enunciativa, os *procedimentos de intervenção* são elementos de maior destaque na didática de Domingues, aparecem na forma de *modos de tradução* de dados quantitativos em dados qualitativos (como no caso de demonstração das estatísticas e percentuais em classificações de dominância ou recessividade),

aparecem também nas *técnicas de reescrita* (nas situações onde, por exemplo, a recessividade e dominância dos genes paternos foi transformada em esquemas geométricos, nos casos onde caixa alta ou caixa simples das letras para representar combinações de genes recessivos ou dominantes e nas imagens para exemplificar ilustrativamente as possíveis cristas de galinhas geradas por variação entre linhagens distintas).

Esses exemplos demonstram um modo de transformação dos conceitos e enunciados ortográficos em outros formatos de signos correlatos, uma didática empregada para ilustrar bi ou tridimensionalmente os enunciados ortográficos: a partir da forma do ovo (espermatozoide e óvulo), a partir da visualização visual das variações de cristas e a partir da diferenciação da dominância e recessividade pela distinção da proporção da caixa alta e caixa simples.

Essa versatilidade que a bidimensionalidade e a tridimensionalidade de esquemas, ilustrações e até mesmo pela ferramenta da caixa alta e caixa simples compõe mais uma prática do percurso de ensino do discurso eugênico para a formação de professores.

4.2.1 II Parte – Hereditariedade e educação – Análise da formação dos conceitos e do domínio associado

Nessa segunda parte, os enunciados tomam forma de observações e consequências a partir das leis da hereditariedade expostas na primeira parte. Fica claro que a associação dos enunciados segue essa lógica. Primeiro as leis hereditárias e em sucessão as possibilidades da educação dentro dessas leis. Esse modo de dispor funciona de forma óbvia ao modo como a educação e suas ações estão submetidas à eugenia e os saberes hereditários.

Percebe-se a manutenção da analogia precedendo a categorização e asserção. No início dessa segunda parte a zootecnia é posta como análoga à eugenia, pois as leis do melhoramento genético dos animais são análogas a as leis do melhoramento genético dos seres humanos. São colocados como análogos a seleção natural e a seleção social e nessa analogia diferenciada as medidas que o zootecnista e o eugenista podem realizar sobre gene e sobre a ambiência.

Os enunciados associados por analogia abrem a possibilidade ulterior de classificar as medidas genética e as medidas de ambiência em duas categorias: eugenia e eutechnia. É nesse percurso que a educação vai, nos últimos capítulos, receber essa classificação, recebendo o status de eutechnia.

Isso demonstra que limitar-se em uma ciência, que já tinha seus objetos e limite determinados previamente, consiste numa prática que opta por apresentar um percurso que estabelece e fundamenta as novas leis e condicionantes para depois classificar e reformar os conteúdos correlatos ao tema da educação.

A analogia, as estatísticas, o recurso à citação de especialistas, dados estatísticos, esquemas e deduções formam o antecedente necessário para justificar os novos limites e possibilidades para a ação educativa. Não basta dizer que é limitada e apresentar suas possibilidades perante os saberes eugênicos, foi optado por produzir esse percurso dissertativo-argumentativo como tática de convencimento sobre os novos limites e definições da educação.

4.3 A formação das posições subjetivas e sujeito do enunciado

Nesse manual, o sujeito assumiu diversas posições para produzir um conteúdo discursivo direcionado à formação de professores. Essa diversidade de posições, apesar de ser variável e numerosa, constitui-se como conjunto de elementos que estavam de acordo com o rigor do campo científico. Isso significa que a prática da educação por manuais, principalmente quando se dirige a um público já formado no ambiente acadêmico, como os professores, precisa adequar seu discurso às normas de coerência e rigor exigidas por essa instância tradicional.

Domingues, enquanto autor, não tem um status juridicamente reservado na educação de professores, aparece também como um sujeito que tem legitimidade reconhecida e demanda solicitada pelo lugar raro que ocupa na rede de informação e conhecimento sobre um tema que também é raro, não pode vir de qualquer um.

A formação como zootecnista provavelmente atua como uma chancela do status de especialista, uma força promotora de uma evidente legitimidade no trato do tema da hereditariedade e da eugenia. O feixe de produção desse material estava assentado na relação entre editoras e uma política educacional que demanda a atualização da formação de seus profissionais. Nesse feixe, cada tema escolhido para

compor as bibliotecas pedagógicas demandava profissionais escolhidos por critérios de competência e saber. Quem mais preparado para tratar do tema da hereditariedade e sua relação com a educação do que um zootecnista? Isso significa que não bastava ser adepto da eugenia, não basta ser entusiasta para ocupar essa posição. Quanto mais específico é um tema, maior o rigor na escolha do indivíduo para ser o autor.

A formação em zootecnia, a atuação profissional no campo, a atuação como professor universitário em disciplinas de genética, melhoramento animal o caracteriza também como um sujeito correlato ao campo da educação. Esses elementos formam um conjunto de competências que atendem as necessidades das editoras no trato de temas raros para as coleções pedagógicas.

Esse sujeito, competente pela sua formação e prática profissional, reconhecidas pela demanda editorial, assume esse tipo de linguagem e as funções que nela desempenha tanto pela prática de sua formação e atuação profissional como também para o público que pretende formar.

A atitude de reformar a ação educativa é pretensiosa, pois o campo da educação já é desenvolvido academicamente muito antes da ciência eugênica e das leis de Mendel. Essa tradição enquanto campo consolidado cria barreiras sólidas para que outros campos venham tentar reformar seus conteúdos ou então, colocá-la numa posição subalterna a outra ciência. O debate acadêmico é uma instituição na qual a crítica é sempre recorrente, por isso recorrer à recursos sólidos na argumentação e escrita são uma prática comum no rigor acadêmico. Domingues utiliza diversos recursos para suprimir a principal lacuna da ciência eugênica e da hereditariedade mendeliana, a experimentação.

Por uma impossibilidade perceptiva, o *gen*, elemento que habita o cromossomo não pode ser visualmente demarcado ou comprovado. Além disso, a experimentação em humanos, no gerenciamento de sua reprodução, enquanto prática experimental para provar a otimização da prole pelo cruzamento seletivo, é impossibilitada pelas leis e direitos dos seres humanos.

Por isso, para tratar dos objetos da eugenia, o sujeito precisa compensar essa ausência de rigor experimental por outros modos de se posicionar, de modo legítimo e coerente, nas suas premissas e asserções. O educador eugênico necessita se posicionar na correlação entre dados estatísticos das genealogias, na menção a outros especialistas, na analogia dedutiva de uma biologia unificada entre plantas,

animais e humanos. Precisa recorrer a analogia dos instintos para os hábitos humanos, utilizando o exemplo das abelhas e da economia humana. Nessa perspectiva o educador eugênico, assume rigor científico quando compensa a lacuna experimental por outras ferramentas da coerência.

Quando por analogia consegue criar o que foi denominado como *natocultura*, o sujeito encontra a possibilidade de limitar a ação educativa, pode tornar os limites e possibilidades da educação como elementos pertencentes ao domínio da eugenia.

Por tornar os hábitos humanos análogos aos instintos animais, por colocá-los como atributos que podem se manifestar de acordo com a hereditariedade, por estabelecer uma equivalência entre seleção natural e seleção social, por citar diversos autores de competência reconhecida e situar-se assentado nas leis de Mendel, o educador eugênico consegue um espaço quase ilimitado e quase total de esquadrihar os novos limites e possibilidades da educação.

Esse espaço garante uma posição de vassalagem dos educadores para com os geneticistas e eugenistas, pois sua prática, seus métodos e esforços não valem de nada senão em conformidade com as leis de Mendel, com a estatística genealógica e com os parâmetros sociais para o estabelecimento de atributos desejáveis. Essa posição de suserania coloca o eugenista em posição de reordenar, na formação de professores, suas funções e limites, pois o objeto de sua prática, a educação, também encontra reformulado pelos saberes eugênicos e genéticos.

4.4 Resultados

Do ponto de vista dos objetos, percebeu-se que a lei que vai reger sua possibilidade de existência é a analogia entre cultura e natureza, pela qual foi necessário correlacionar a seleção natural pela seleção social para poder falar de um melhoramento humano. Dado que os seres humanos burlam as leis da seleção natural pelo assistencialismo estatal, pelos direitos e proteção aos seres humanos e pela crença na transformação humana a partir da ação educacional, o discurso necessita posicionar os valores sociais e culturais como elementos análogos e decorrentes dos instintos animais. Essa correlação permite que hábitos e valores culturais possam ser medidas e diretrizes realizadas para adequar as proles geneticamente desejáveis à

sociedade. O gene se torna elemento no qual esses valores e hábitos desejáveis encontram sua causa originária.

Esse referencial permite a fusão entre cultural e natural, uma natocultura surge e nela o plano cultural no qual um indivíduo tem suas potencialidades herdadas é o plano no qual, a partir dos interesses e padrões sociais, define-se quais indivíduos estão aptos e inaptos para o interesse social, e nessa definição encontra-se a orientação na seleção eugênica das proles.

O indivíduo tem suas qualidades reconhecidas como desejáveis ou não a partir de sua vida inserida na cultura social, logo a cultura reconhece e valida por suas diversas técnicas perceptivas o desejável e o indesejável, o apto e o inapto. Porém seu reconhecimento nada mais é que uma seleção social e a causa das características de um indivíduo reside na sua herança genética, logo o que é reconhecido e validado na cultura é encontrado na potencialidade genética do indivíduo, gerando uma relação recíproca entre cultura e genética na função de melhoramento social, tendo a genética uma função prioritária no jogo das causas e potências e a cultura, por meio da educação, uma função estimulante e seletiva sobre os atributos desejáveis. É nesse referencial que a inteligência, a debilidade, a feiura, a beleza, a força, a fraqueza, a inutilidade social, a utilidade social, o alcoolismo, a criminalidade, a normalidade, a anormalidade, a patologia e a saúde, por exemplo, encontra a possibilidade de serem nomeadas e tornarem-se objetos, ganhando existência nos parâmetros culturais de percepção e mensuração dos desvios e encontram sua causa e suas leis de probabilidade nos estudos estatísticos das leis de Mendel e da genealogia.

Na formação dos conceitos, percebe-se que a proposta de reforma dos limites da ação educativa orienta o fio dissertativo na disposição dos enunciados e dos conceitos. Passa pela história do tema da semelhança entre os humanos, pela narrativa das noções de hereditariedade, comenta cronologicamente o desenvolvimento das teorias hereditárias culminando na apoditicidade das descobertas de Mendel, demonstrando-se as aplicações do mendelismo sobre o homem e por fim colocando a educação em seu devido lugar: limitada à função de estimular as potencialidades herdadas, compensar e amenizar as genéticas indesejáveis e orientar os indivíduos para se reproduzirem de acordo com parceiros que estejam socialmente aptos. É nesse fio condutor que a educação aparece em

sucessão à eugenia e à hereditariedade, não somente pela formação dos objetos, mas na sequência expositiva da dissertação.

Pelo rigor científico, o sujeito encontra a posição de compensar a ausência da experimentação ao assumir um papel de produtor de correspondências análogas entre o plano natural e cultural ao assumir o papel de justificar a plausibilidade dessas analogias no jogo dos históricos genealógicas e suas estatísticas correspondentes às probabilidades mendelianas. Essa função de produtor de correspondências no fundamento de uma biologia unificada e dedutiva, que se exerce igualmente às plantas aos animais e aos humanos é um empenho necessário para compensar a lacuna experimental e os limites da microscopia. Uma prática que se justifica tanto pela origem de formação dos autores e de uma eugenia que se pretende científica, como pelo público a quem se dirige, os professores, formados no rigor da academia.

Considerações Finais

Foram analisados referenciais, o modo de associar os enunciados e as posições que o sujeito assume para exercer esse tipo de discurso. Entre as duas fontes examinadas poucas semelhanças podem ser estabelecidas. No jogo do referencial do enunciado, os objetos de ambos os manuais encontram os parâmetros limiares de sua recomendação ou não de acordo com valores, hábitos e padrões culturais. Esse é o eixo integrativo no modo de objetivar seus objetos, pois a partir dos interesses sociais, determinados pela cultura, o discurso encontra aqueles que devem ser reformados e aqueles que devem ser estimulados. Isso demonstra uma frágil objetividade da ciência eugênica e higiênica, pois seus objetos e temas primários em tese estão alocados no domínio natural, no qual suas leis são inflexíveis aos desejos da cultura humana, não podem ser alteradas, somente direcionadas.

As duas fontes, entretanto, formam um discurso quando a partir de valores da cultura formulam correspondências no domínio natural. Nas anomalias percebidas nos seres humanos, em seus hábitos, comportamentos e corpos propõe-se explicações de suas causas e diretrizes para sua cura ou otimização, sem, no entanto, questionar esses valores.

Não é na lei da natureza que a feiura, a loucura, a vagabundagem, a longevidade, o sofrimento, a inteligência, a criminalidade, a desobediência infantil e a frequência e ordem dos hábitos higiênicos, por exemplo, encontram o germe de sua essência. São práticas humanas que objetivam esses elementos e os tornam parâmetros de normalidade e anormalidade, que os tornam como objetos de desejo ou aversão. Encontramos nessa aparente contradição o indício de uma objetividade que está a serviço dos valores da cultura, que delimita seus objetos de investigação a partir de pressupostos culturais.

Para contornar essa aparente contradição usam diferentes estratégias, algumas implícitas nos seus enunciados, outras diretamente afirmadas e sustentadas por argumentos. No primeiro caso, encontra-se no discurso de Kehl, objetivações que são sinais de saúde e higiene, sem questionar se a ordem social aprova, pois se a preservação da vida é um instinto animal, em domínio natural, faz sentido que esse instinto também se traduza nas atividades humanas, em seus valores sociais. No segundo caso, Domingues correlacionou explicitamente o domínio natural e cultural

para poder tratar os valores e hábitos culturais como correspondentes à transformação do instinto natural, alocando a causa de ambos nos genes humanos, pois a seleção natural é equivalente à seleção social.

Pretendendo uma objetividade, ao ocultar os limites entre natureza e cultura, esses manuais conseguem num percurso didático, normalizar e anormalizar os valores sociais vigentes por outras normas, conseguem reformar as práticas particulares em detrimento do interesse coletivo.

Essa lógica permite que tanto a eugenia como a higiene tornem-se discursos e práticas totalitárias, pois encontram em qualquer atividade humana os indícios e as causas da saúde e da doença, das limitações e possibilidades, das alternativas viáveis e das opções ineficazes.

A diferença entre as posições subjetivas exercidas pelos dois autores é um exemplo dessa cultura pressuposta e implícita à falsa objetividade científica. Com as crianças, o sujeito assume o tom imperativo, não abre margem para outras alternativas ou questionamento dos valores culturais, reduz seus comportamentos e práticas entre boas e más, saudáveis e não saudáveis, geradores ou empecilhos para a felicidade. Quando se posiciona em relação aos adultos, os professores, o autor parte desses mesmos pressupostos, já constituídos nesses adultos provavelmente desde sua infância, porém utiliza uma linguagem argumentativa, que recorre às estatísticas, analogias, um jogo de causalidades para compensar a exigência da experimentação que lhes falta.

Logo não há questionamento dos valores culturais, no máximo algumas reformas, tomam-se como indícios da seleção social, não se questiona os valores e as ordens do progresso, constituídos na civilização ocidental, toma-os como referência para constituir uma objetividade científica que está a serviço de ser uma instância legitimadora e otimizadora desses fins.

Os fins já estão postos, pois a cultura imita a natureza, e, nas suas leis imutáveis, deve ser direcionada para os fins da cultura, sendo também a cultura o domínio no qual se mensura e define o normal e o patológico, o desejável e o indesejável.

A prática discursiva da pedagogia higienista e eugênica encontram, na controversa e complementar relação entre natureza e cultura, a possibilidade de ordenar para cada público um conjunto de saberes no modo de formar seus objetos,

em suas novas propriedades e preceitos de interação com o sujeito, a partir de valores sociais reconhecidos como conhecimentos objetivos. Um conjunto de saberes do modo de dispor seus enunciados e conceitos num fio condutor adequado à cada público, que apesar de distintos em diversos aspectos, unificam-se na prática de constituir um jogo enunciativo no qual o fio condutor sempre desemboca em conceitos associados à valores culturais, morais e sociais desses públicos (no caso da criança sempre se associam ao apreço dos familiares, à felicidade, saúde e adequação à sua função social de criança, no caso dos adultos, os enunciados sempre acabam associados à função social dos adultos, sua produtividade e eficiência em vida, sua adequação à parâmetros sociais de beleza física, saúde e normalidade mental e comportamental). Em relação às posições subjetivas o sujeito do enunciado consegue se adequar no modo como se posiciona em relação à quem pretende ensinar, o sujeito consegue variar o modo como fala e argumenta, em relação à crianças e à adultos, não por uma didática condizente à academia e seu rigor no modo de fundamentar as verdades, mas pela possibilidade de melhor convencer.

Na base desses saberes, a prática discursiva dessa pedagogia consegue, por causa da ideia de estímulo e direcionamento das potencialidades hereditárias e ao mesmo tempo pela impossibilidade de criar uma sociedade eugênica pela força da lei e pelas medidas negativas, unir eugenia, higiene e educação num discurso associado.

Em relação às pesquisas com as quais dialogou-se no primeiro capítulo, cabe constatar que no exame dos conteúdos dessa cartilha é necessário ir além de constatar um projeto eugênico de conscientização ou de formação de uma consciência eugênica. Os discursos de uma educação eugênica, para concretizar tal projeto e formação, falam a partir de diversos saberes, formam seus objetos a partir de referenciais nos quais os pressupostos não podem ser ignorados, assumem posições subjetivas distintas, dependendo de cada público aos quais orientam seus discursos e produzem um percurso de ensino no qual seguem lógicas diferentes para dispor seus enunciados.

Essas considerações alertam para a brecha totalitária de ciências que ousam confluir os domínios da natureza e da cultura na ordem vigente da última. Alertam também para uma prática que compensa a falta de experimentação e dificuldade da percepção (como no caso da precária microscopia no começo do século

XX) com estatísticas, suposições e raciocínios por analogias. Por fim, considera-se necessário enfatizar que enquanto os valores culturais não forem questionados em seus fundamentos, mas tomados como valores normais ou até mesmo naturais(os limiares de saúde e doença, loucura e sanidade, inteligência e burrice, feiura e beleza e produtividade e improdutividade, por exemplo) continuarão como referenciais para uma objetividade científica que não percebe-se orientada pela cultura.

Essa falsa imparcialidade e o falso distanciamento cultura, que não percebe arrasar com a vida de diversos indivíduos ao empurrar autoritariamente a autoavaliação, a correção, a baixa-estima social, a exclusão, a classificação e a patologização, produz uma sociedade em que ainda seja possível normalizar ou anormalizar os indivíduos desde a tenra infância, num discurso fundamentado em valores culturais travestido e velado na objetividade de uma ciência. Por conseguir afetar crianças e adultos, a educação tem um papel relevante na produção de uma pedagogia eugenista e higienista. Seu papel é estabelecer um ensino que promova uma normatização da cultura, não por uma via política, mas por fundamentos teóricos, pois o modo como ensinar, o que ensina e a formação dos educadores foi produzida, discursivamente, a partir de teorias e conceitos que conciliam cultura e natureza, sem deixar que os valores culturais sejam tema da vida particular, das opiniões ou preferências, mas como elementos correspondentes a uma objetividade teórica, fundamentada nos estudos de Darwin, Galton e Mendel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcela Peralva. **Aprimorando a raça brasileira: uma análise dos discursos da psiquiatria no início do século XX no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)**. 2011. 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALMEIDA, Alanny Paulo Ricardo de. **Os discursos médicos-higienistas e a medicalização dos corpos na revista Era Nova (Parahyba, 1921- 1925)**. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2015.

ALMEIDA, Maria da Conceição Pinheiro de. **A Saúde Pública e a Pobreza em São Luís na Primeira República - 1889/1920**. 2002. 92f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2002.

AMARAL, Sérgio Augusto Viizzaccaro. **A Eugenia e o fim harmônico das diferenças: a imagem do corpo na medicina brasileira nas décadas de 20, 30 E 40**. 2003. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

AMARILLO, Claudia Patrícia Rivera. **A luta antivenérea no Rio de Janeiro (1940-1965)**. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em História Social) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, 2012.

ANJOS, Jose Luiz dos. **O Corpo na Educação Física Higienista na Linguagem ena prática**. 1994 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba, 1994.

ARANTES, Adlene Silva. **Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)**. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BABINSKI, Karla de Souza. **Representações de ciência e tecnologia em Gustavo Barroso (1909-1935): nacionalismo autoritário, eugenia e antissemitismo**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BARREIRO, Alex. **Da perversão dos prazeres à degeneração da raça: o imaginário da sexualidade infantil brasileira nos discursos de J.P Porto-Carrero**. 2014. 106f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BENDELACK, Oswaldo Guiães de Barros. **Imigração e poder - o ideal progresso e civilização com a introdução de estrangeiros nas lavouras cafeeiras do Oeste Paulista - 1871-1891**. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em História) -Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2008.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil (1932–1945)**. 1991. 254f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BEZERRA, Michele Rodrigues. **Orientar espíritos; formar cidadãos: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930)**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BIANCHINI, Giseli Marques. **A responsabilidade na reprodução humana eugênica: aspectos éticos e jurídicos**. 2017. 249f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BONFIM, Paulo Ricardo. **A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

BORGES, RoselâniaFrancisconi. **A pedagogia de Manoel Bomfim: Uma proposta higienista na educação**. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2006.

CAMARGO, Tarciso Alex. **A revista educação physica e a eugenia no Brasil (1932-1945)**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

CÂNDIDO, Nathalie Carvalho. **O Papel dos Direitos de Personalidade no combate à Discriminação por Motivos Genéticos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, Joice Anne Alves. **O discurso sobre o "ser mulher" e seus outros na construção do projeto de Brasil eugênico 1910-1940**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CARVALHO, Luiz Felipe de. **Educação e Unidade Nacional no Estado Novo: O Congresso de Brasilidade (1941)**. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2010

CARVALHO, Marinalva Bezerra Vilar de. **“O médico disse que estou magrinho”:** **alimentação na infância como uma prática educativa na Paraíba (1918 a 1937)**. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017.

CARVALHO, Marta Maria C.; TOLEDO, Maria Rita A. **A Biblioteca de educação de Lourenço Filho: Uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica.** *Revista de Estudos de Educação*, v.8, n.2, p.47-62. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/150/150>. Acesso em: 15 abr. 2016. nov. 2006.

CONT, Valdeir Donizete Del. **Eugenia: A ciência do melhoramento das especificidades genéticas humanas.** 2007. 370f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2007.

CONTI, Paulo Henrique Burg. **Aborto eugênico: aspectos éticos e jurídico-penais em face da Constituição Federal.** 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) - Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONTI, Paulo Henrique Burg. **Eugenismo e seleção genética: a diversidade genética humana como bem jurídico-penal supraindividual.** 2017. 273f. Tese (Doutorado em Ciências Criminais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

CORRENTES, José Vinicius Gouveia. **Humor e alteridade: A representação de judeus na revista Careta no período de 1936 a 1945.** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em História, Poder e Práticas Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

CÔRTEZ, Giovana Xavier da Conceição. **Branças de almas negras? Beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-emancipação (EUA, 1890-1930).** 2012. 280f. Tese (Doutorado em História) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COUTO, Rita Cristina Carvalho de Medeiros; NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. **Eugenia, loucura e condição feminina no Brasil: as pacientes do Sanatório Pinel de Pirituba e o discurso dos médicos e dos leigos durante a década de 1930.** 1994. 200f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

COUTO, Rita Cristina Carvalho de Medeiros. **Nos corredores do Pinel: Eugenia e psiquiatria.** 1999. 165f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CRUZ, Rodrigo Andrade da. **Oito votos contra um: o desenvolvimento da ciência eugenia nos Estados Unidos.** 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **Ronald Fisher e a eugenia: estatística, evolução e genética na busca da civilização permanente.** 2016. 148f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DAMASCENO, Pyetra Cutrim Lina. **Da loucura à lucidez: discurso médico e alienação mental (São Luís: 1920-1940)**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

DANAÍLOF, Katia. **Corpos e Cidades - Lugares da Educação**. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DIAS, Patrícia Fortunato. **Prevenir é melhor do que curar: as especificidades da França nos estudos da eugenia**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIWAN, Pietra Stefania. **O espetáculo do feio: Práticas discursivas e redes de poder no eugenismo de Renato Kehl (1917-1937)**. 2003. 193f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIWAN, Pietra Stefania. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DOMINGUES, Octavio. **A hereditariedade em face da educação**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo/Cayeiras/Rio. 1929.

DUTRA, Roger Andrade. **O Desencantamento das Ciências**. 2005. 237f. Tese (Doutorado em História) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FABRÍCIO, André Luiz da Conceição. **A Assistência Psiquiátrica no Contexto das Políticas Públicas de Saúde (1930-1945)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em História Das Ciências) Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

FALCÃO, Ana Taisa da Silva. **A Revista Medicina Militar: práticas eugênicas a serviço da Nação (1910-1923)**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FEITOSA, Juliana Biazze. **A Internação do adolescente em conflito com a lei como única alternativa: reedição do ideário higienista**. 2011. 245f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

FELICIO, Leandro Alves. **A moralização do sexo: Os debates sobre a educação sexual para o projeto de nação brasileira na I conferência nacional de educação, 1927**. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) -Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Bruna Santana de Sá. **O choque das raças: eugenia, literatura e imprensa em Monteiro Lobato**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, Cyntia De Almeida Leonel. **A idéia do determinismo infantil entre estudantes de psicologia: Proposta de uma escala de avaliação.** 2010. 134f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Luis Marcos. **Tecnização da natureza humana e possibilidades de autocompreensão ética da espécie segundo Habermas.** 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

FEUDHAUS, Charles. **Natureza, Liberdade e Justiça: um exame crítico da posição habermasiana acerca da biotécnica.** 2009. 188f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FINAMORI, Sabrina Deise. **O gênero e a espécie: paternidade e sexualidade nas décadas de 1920 a 1940.** 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola.** 2004. 298f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

FRAGA, Ivana de Oliveira. **O conteúdo jurídico do conceito de beneficência estrita em face da experiência neoeugênica: Do limite entre técnicas terapêuticas e reprodutivas e práticas eugênicas da espécie humana.** 2011. 314f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GALÚCIO, Andréa Lemos Xavier. **Civilização brasileira e brasiliense: trajetórias editoriais, empresários e militância política.** 2009. 316f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GARCIA, Débora Kelly Herculano Machado. **A Imagem da Mulher Trabalhadora Retratada pela Arte e o Modelo de Trabalho Feminino Apregoadado pelo Movimento de Higiene Mental.** 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

GERALDO, Endrica. **Entre a raça e a nação: a família como alvo dos projetos eugenistas e integralistas de nação brasileira das décadas de 1920 e 1930.** 2001. 148f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2001.

_____. **O perigo alienígena: Política imigratória e pensamento racial no Governo Vargas (1930-1945).** 2007. 241f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl**. 2015. 276 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

GOMES, Karolliny Nardino. **Entre a “loucura” e a “normalidade”: proposição de um material didático referente a história do hospital colônia de Barbacena e as discussões atuais a respeito da diversidade**. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

GUEDES, Simone Cordeiro Costa. **Da arquitetura da ordem à cartografia da loucura: A história de um asilo manicomial em Cuiabá (1931-1979)**. 2010. 253f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia. **Agricultura e biologia na escola superior de agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ): Os estudos de genética nas trajetórias de Carlos Teixeira Mendes, Octavio Domingues e Salvador De Toledo Piza Jr. (1917-1937)**. 2010. 348f. Tese (Doutorado em História Das Ciências) -Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **"Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou: raça, eugenia e nação**. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em História - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

JANZ JÚNIOR, Dones Cláudio. **A eugenia nas páginas da revista médica do Paraná, 1931-1940**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

JOANILHO, André Luiz. **A Construção do Indivíduo - São Paulo - 1890/1920**. 1997. 214f. Tese (Doutorado em História) –Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1997.

KEHL, Renato Ferraz. **Cartilha de higiene: Alfabeto da saúde**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1936.

KINOSHITA, Carolina Toshie. **Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: manuais escolares de higiene à sombra da Eugenia (1923-1936)**. 2013. 182 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

KOBAYASHI, Elizabete Mayumy. **Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: A saúde como instrumento de regeneração nacional**. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

KUMMER, Lizete Oliveira. **A Medicina Social e a Liberdade Profissional: Os Médicos Gaúchos na Primeira República.**2002. 187f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2002.

LAPA, Fernanda Brandão. **Bioética e biodireito: um estudo sobre a manipulação do genoma humano.** 2002. 204f. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LAROCCA, Liliana Müller. **Higienizar, cuidar e civilizar: O discurso médico para a escola paranaense (1886-1947).** 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LIMA, Nadia Rodrigues Alves Marcondes Luz. **Ruptura na História da psiquiatria no Brasil: espiritismo e saúde mental (1880-1970).** 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2002.

LIMA, Silvio Cezar de Souza. **Determinismo biológico e imigração chinesa em Nicolau Moreira (1870-1890).** 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

LIRA, Marcelino Jorge da Silva. **A fundamentação da sentença de abortamento eugênico no Brasil: uma busca de fundamentação no sentimento de altruísmo.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

LUPPI, Sheila Cristina Alves de Lima. **Condenados pela civilização: A eugenia e o projeto de aperfeiçoamento físico e moral da população brasileira nas três primeiras décadas do século XX.** 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MAI, Lilian Denise. **Análise da produção do conhecimento em eugenia na Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn, 1932 a 2002.** 2004. 196f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

MAI, Lilian Denise. **Boletim De Eugenia (1929-1931): Um Estudo Sobre Forças Educativas no Brasil.**1999. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

MANSANERA, Adriano Rodrigues. **Estratégias médico-higiênicas e unidade burguesa: A educação moral da mulher que educa nos arquivos da liga brasileira de higiene mental (1925-1930).** 2004. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MARQUES, Elisa Paula. **A loucura engarrafada: relações alcoolismo-loucura em Florianópolis, nas décadas de 1930 a 1960.**2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Eugenia da disciplina: o discurso médico-pedagógico nos anos 20**. 1992. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MARTINS, Maria Silvinha Cararo. **A Parceria família-escola: Uma proposta dos higienistas**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

MASIERO, André Luis. **Questões sobre raça e psicologia em periódicos brasileiros: A solução eugênica**. 2004. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

_____. **Sobre a Psycho-Eugenia: Preparemos homens para defender a Pátria e não para os manicômios. Uma contribuição aos estudos históricos em psicologia no Brasil - 1900-1940**. 2000. 218f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

MEDEIROS, Helber Renato Feydit de. **Cuidando da criança, trabalhando pela pátria: puericultura e políticas públicas na assistência à saúde infantil no Brasil (1930-1945)**. 2010. 244f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2010.

MENDONÇA, Daisy. **A higiene mental do escolar: O ardil da ordem**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2006.

MEURER, Quétlin Nicole. **A eugenia: um estudo a partir do contraponto entre a teoria bioconservadora de Jürgen Habermas e a teoria liberal de Ronald Dworkin**. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MONTEIRO, MarkoSynesio Alves. **Os dilemas do humano: reinventando o corpo numa era (bio)tecnológica**. 2005. 198f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MONTEIRO, Vitor José da Rocha. **Do Exército de Sombras ao Soldado-Cidadão: Saúde, Recrutamento Militar e Identidade Nacional na Revista Nação Armada**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

MUNARETO, Geandra Denardi. **A ciência como regeneradora da nação: eugenia e autoritarismo no pensamento de Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Renato Kehl e Belisário Penna**. 2017. 286f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. **Por uma nova raça: pensamento médico eugênico no Rio Grande do Sul (1920-1940)**. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2013.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. **O Gene Educado: A Antropologia Eugênica de Renato Kehl e a Educação**. 2000. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

NEVES, Márcia das. **Nina Rodrigues: as relações entre mestiçagem e eugenia na formação do povo brasileiro**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro. **Entre a guerra e as reformas: o Ensino Secundário Cearense (1918-1930)**. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, Leandra Sobral de. **Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX**. 2007. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **A cruzada eugênica no Brasil: eugenia e sexualidade nas décadas de 20 e 30**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Marilice Trentini de. **Prescrições médicas sobre higiene e sexualidade na escola paranaense: 1920-1940**. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

PAGAN, Acacio Alexandre. **Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas**. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEIXOTO, Priscila Bermudes. **Até que a eugenia nos separe: raça, saúde e a proposta do exame médico pré-nupcial no Brasil (1918-1936)**. 2017. 202f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. **A Escultura da Raça: Juventude e Eugenia no Estado Novo**. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Discurso Eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927, Curitiba/PR – Brasil)**. 2018. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

PRIOR, Tamara. **Hereditariedade, progresso e decadência no pensamento médico-eugenista de Renato Kehl**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PONTIN, Fabrício. **Biopolítica, eugenia e ética: uma análise dos limites da intervenção genética em Jonas, Habermas, Foucault e Agamben**. 2007. 104f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2007.

PUGLIESE, Gabriel. **História da dietética: esboço de uma crítica antropológica da razão bioascética**. 2015. 281f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAMOS, Renata Cristina Marques Bolonheis. **Comunidades Terapêuticas: novas perspectivas e propostas higienistas**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

REBELO, Fernanda. **A Penitenciária de Florianópolis e a medicalização do crime (1935-1945)**. 2004. 152f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública do Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

REIS, Jose Roberto Franco. **HIGIENE MENTAL E EUGENIA: O PROJETO DE REGENERAÇÃO NACIONAL DA LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL (1920-1930)**. 1995. 353 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1995.

ROCHA, Celia Aparecida. **A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: Um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente**. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, Francineide Rodrigues Passos. **A oficina da nacionalidade: higienização das crianças e das mães na Parahyba (1911 a 1927)**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

Rocha, Heloísa Helena Pimenta. Persuasão e terror: a linguagem da higiene em manuais escolares brasileiros (São Paulo, 1920-1950). História y Memoria de la Educación. Cidade do México, vol. 0, p. 261-292, 2015.

_____. Não devemos adotar indiferentemente qualquer livro de leitura? Um estudo sobre os processos de seleção de livros para a escola primária paulista. Cadernos de História da Educação (Online), v. 12, p. 537-550, 2013.

_____. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 22, p. 151-172, 2011.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 21-31, 2012.

ROCHA, Simone. **Eugenia no Brasil: análise do discurso "científico" no Boletim de Eugenia: 1929-1933**. 2010. 112 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Marília Mezzomo. **A prevenção da decadência: discurso médico e medicalização da sociedade Curitiba 1931-1942**. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 1997.

_____. **Filho de tigre sai pintado: medicina, hereditariedade e identidade nacional em textos de Erico Verissimo**. 2009. 187f. Tese (Doutorado em História) - universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus. 2013.

SANTOS, Alessandra Rosa. **Quando a Eugenia se distancia do saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no boletim de Eugenia (1929-1933)**.2005. 118f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Cristiane de Oliveira. **A regulação política da sexualidade no âmbito da família por saberes e instituições médicas brasileiras (1838-1940)**. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Jorge Artur dos. **Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947)**. 2000. 274 f. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade De São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl (1917 - 37)**.2008. 256f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, Ronivaldo de Oliveira Rego. **O projeto do Hospital Psiquiátrico Aduato Botelho de Goiânia em uma história da loucura no Brasil (1930-1950)**. 2018. 192f. Dissertação (Mestrado em História) -Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SCHNEIDER, Eduarda Maria. **O estudo do movimento eugênico e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em formação continuada**. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SERRA, Lia Novaes. **Infância perdida: a concepção de menores anormais na obra de Pacheco e Silva**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, André Luiz dos Santos. **A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl - 1917 a 1929**. 2008. 141f. Dissertação

(Mestrado em Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física.** 2012. 260f. Tese (Doutorado em Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Henrique Mendonça da. **A Medicina Social Eugênica de Luiz Palmier e suas atuações em Educação e Saúde.** 2011. 242f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Isane Pereira da. **Estudo sobre o Sentido das Estratégias Educativas Não-Escolares e a Identidade Pessoal dos Trabalhadores: Meios de Comunicação de Massa e Eugenia Social.** 2004. 170f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Joao Ítalo De Oliveira e. **Por uma eugenia latino-americana: Victor Delfino e Renato Kehl'.** 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Júlio César Alves da. **Para a melhoria da raça e a civilização do povo Paraibano: Discursos eugênicos e higiênicos na Paraíba (1914-1921).** 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Neila Paula da. **A Educação Eugênica e as Críticas de Lima Barreto: a representação dos contrários.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SILVA, Nicholas Cardoso Gomes da. **Série Fontes: Reflexões sobre as ideologias presentes nos textos de leitura.** 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

SILVA, Priscila Elisabete da. **Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900 -1940).** 2016. 367f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

SILVEIRA, Eder da. **A Cura da Raça: Eugênia e Higienismo no Discurso Médico Sul-Riograndense nas Primeiras Décadas do Século XX.** 2004. 164f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2004.

SMANIOTTO, Edgar Indalecio. **EUGENIA E LITERATURA NO BRASIL: apropriação da ciência e do pensamento social dos eugenistas pelos escritores brasileiros de ficção científica (1922 a 1949).** 2012. 131f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Corpos hígidos: o limpo e o sujo na cidade da Parahyba (1912-1924)**. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUSA, Alberto Marques de. **A salvação pela eugenia: a crítica habermasiana à eugenia liberal e suas controvérsias**. 2013. 151f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUSA, Priscila Susan Miranda de Sousa. **As parteiras e os médicos: a inserção do gênero masculino numa realidade feminina (século XIX e início do século XX)**. 2005. 248f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **Agassiz e Gobineau: as ciências contra o Brasil mestiço**. 2008. 163 f. Dissertação (História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa da Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, José Wellington de. **Raça e eugenia na Obra Geral de Monteiro Lobato**. 2017. 177f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SOUZA, Milena Luckesi de. **A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: Um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947)**. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **A Política Biológica como Projeto: A EUGENIA NEGATIVA e a Construção da nacionalidade na trajetória de RENATO KEHL (1917-1932)**. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

STANCIK, Marco Antonio. **De médico a homem de ciência: A eugenia na trajetória de Aleixo de Vasconcellos no início do século XX**.2006. 395f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

TEODORO, Frediano José. **Aborto eugênico: delito qualificado pelo preconceito ou discriminação**. 2005. 314 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

THOMAZ, Luciana Costa Lima. **Marcel Martiny: eugenia e biotipologia na França do século XX**. 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

URECH, Sandra Suely Rodrigues. **Pressupostos Eugênicos no Ensino de Biologia**. 2001. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Central E Setorial de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

VERARDO, MTV. **A sexualidade educada: nota crítica sobre pressupostos teóricos e projetos empíricos**. São Paulo. 1989. 140f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. **Medicina, saúde e educação: o discurso médico-eugênico nas teses doutorais da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo entre 1920 e 1939**. 2017. 214f. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a História** In: Foucault revoluciona a História. 1ªed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIEIRA, Diracy de Araujo. **Novos Mundos para um velho homem, cotidiano do Second Life sob o prisma da eugenia virtual**.2012. 125f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

VOITECHEN, Fábio. **O exame pré-nupcial, nas páginas da imprensa jornalística, nas teses médicas e na assembleia constituinte: 1926-1934**. 2015. 136f. Tese (doutorado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2015.

XAVIER, Rogério Pereira. **Corpos disponíveis: Análise foucaultiana do discurso do sanitarismo, da genética e da eugenia**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ZUCON, Otávio. **Da corporalidade: concepções médicas sobre a forma cultural**.2006. 150f. Dissertação (Mestrado em História) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ANEXO 1 – QUADROS E TABELAS

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas a partir do descritor eugenia

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
1989	VERARDO, Maria Terezinha Vieira.	A sexualidade educada: Nota crítica sobre pressupostos teóricos e projetos empíricos.	Sim.
1991	BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues.	Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil, 1932-1945.	Não encontrada.
1992	MARQUES, Vera Regina Beltrão.	Eugenia da disciplina: o discurso médico-pedagógico nos anos 20.	Sim.
1994	COUTO, Rita Cristina C. de M.	Eugenia, loucura e condição feminina no Brasil: As pacientes do Sanatório Pinel de Pirituba e o discurso dos médicos e dos leigos durante a década de 1930.	Não.
1994	ANJOS, José Luiz dos.	O corpo na educação física higienista na linguagem e na prática.	Sim.
1994	REIS, José Roberto Franco.	Higiene mental e eugenia: o projeto de regeneração nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930).	Sim.
1997	JOANILHO, André Luiz.	A construção do indivíduo: São Paulo – 1890/1920	Não encontrada.
1997	RODRIGUES, Marília Mezzomo.	A prevenção da decadência: discurso médico e medicalização da sociedade Curitiba 1931-1942	Não.
1999	COUTO, Rita Cristina C. de M.	Nos corredores do Pinel: eugenia e psiquiatria.	Não.
1999	PEREIRA, Júnia Sales.	A escultura da raça: juventude e eugenia no Estado Novo.	Não encontrada.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
1999	MAI, Lilian Denise.	Boletim de eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil.	Não encontrada.
2000	NALLI, Marcos Alexandre Gomes.	O Gene Educado: a antropologia eugênica de Renato Kehl e a educação.	Sim.
2000	MASIERO, André Luis.	Sobre a psycho-eugenia: preparemos homens para defender a pátria e não para os manicômios. Uma contribuição aos estudos históricos em psicologia no Brasil. 1900-1940.	Não.
2000	SANTOS, Jorge Artur dos.	Os intelectuais e as críticas às práticas esportivas no Brasil (1890-1947).	Não.
2001	GERALDO, Endrica.	Entre a raça e a nação: a família como alvo dos projetos eugenistas e integralistas da nação brasileira das décadas de 1920 e 1930.	Não.
2001	URECH, Sandra Suely Rodrigues.	Pressupostos eugênicos no ensino de Biologia.	Não encontrada.
2002	DANAIOLOF, Katia.	Corpos e cidades – lugares da educação.	Não.
2002	ALMEIDA, Maria da Conceição Pinheiro de.	A saúde pública e a pobreza em São Luís na Primeira República – 1889/1920.	Não.
2002	KUMMER, Lizete Oliveira.	A medicina social e a liberdade profissional: os médicos gaúchos na primeira república.	Não.
2002	LIMA, Nádia Rodrigues Alves Marcondes Luz.	Ruptura na História da psiquiatria no Brasil: espiritismo e saúde mental.	Não.
2002	LIRA, Marcelino Jorge da Silva.	A fundamentação da sentença de abortamento eugênico no Brasil: uma busca de fundamentação no sentimento de altruísmo.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2002	LAPA, Fernanda Brandão.	Bioética e Biodireito.	Não.
2003	DIWAN, Pietra Stefania.	O espetáculo do feio: práticas discursivas e redes de poder no eugenismo de Renato Kehl (1917-1937).	Não.
2003	OLIVEIRA, Letícia Fagundes de.	A cruzada eugênica no Brasil: eugenia e sexualidade nas décadas de 20 e 30.	Não.
2003	HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia.	Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou: raça, eugenia e nação.	Não.
2003	AMARAL, Sérgio Augusto Vizzaccaro.	A eugenia e o fim harmônico das diferenças: a imagem do corpo na medicina brasileira nas décadas de 20,30 e 40.	Não.
2004	SILVA, Isane PereiLira da.	Estudo sobre o sentido das estratégias educativas não escolares e a identidade pessoal dos trabalhadores: meios de comunicação de massa e eugenia social.	Sim.
2004	MAI, Lilian Denise.	Análise da produção do conhecimento em eugenia na Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn, 1932 a 2002.	Não.
2004	PINTO, Fernanda Ribeiro.	A penitenciária de Florianópolis e a medicalização do crime (1935 – 1945).	Não.
2004	OLIVEIRA, Marilce Trentini de.	Prescrições médicas sobre higiene e sexualidade na escola paranaense: 1920-1940.	Sim.
2004	FOSTER, Eugénia da Luz Silva.	Racismo e movimentos instituintes na escola.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2004	SILVEIRA, Eder da.	A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-riograndense nas primeiras décadas do século XX.	Não.
2004	MASIERO, André Luís.	Questões sobre raça e psicologia em periódicos brasileiros: a solução eugênica.	Não.
2004	MANSANERA, Adriano Rodrigues.	Estratégias médico higiênicas e unidade burguesa: A educação moral da mulher que educa nos Arquivos da Liga Brasileira de Higiene Mental (1925 – 1930)	Não.
2005	SOUSA, Priscila Susan Miranda de.	As parteiras e os médicos: a inserção do gênero masculino numa realidade feminina (século XIX e início do século XX)	Não.
2005	TEODORO, Frediano José.	Aborto eugênico: delito qualificado pelo preconceito ou discriminação.	Não.
2005	LIMA, Silvio Cezar de Sousa.	Determinismo biológico e imigração chinesa em Nicolau Moreira (1870-1890).	Não.
2005	SANTOS, Alessandra Rosa.	Quando a eugenia se distancia do saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933)	Sim.
2005	MARTINS, Maria Silvinha Cararo.	A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas.	Sim.
2005	MONTEIRO, Marko Synesio Alves.	Os dilemas do humano: reinventado o corpo numa era (bio)tecnológica.	Não.
2005	DUTRA, Roger Andrade.	O desencantamento das ciências	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2006	STANCIK, Marco Antonio.	De médico a homem de ciência: a eugenia na trajetória de Aleixo Vasconcellos no início do século XX.	Não.
2006	ZUCON, Otávio.	Da corporalidade: concepções médicas sobre a forma cultural.	Não.
2006	FINAMORI, Sabrina Deise.	O gênero e a espécie: paternidade e sexualidade nas décadas de 1920 a 1940.	Não.
2006	SOUZA, Vanderlei Sebastião de.	A política biológica como projeto: a eugenia negativa e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917- 1932)	Não.
2006	MENDONÇA, Daisy.	A higiene mental do escolar: o ardil da ordem.	Sim.
2006	BORGES, Roselânia Francisconi.	A pedagogia de Manoel Bonfim: uma proposta higienista na educação.	Sim.
2006	XAVIER, Rogério Pereira.	Corpos disponíveis: análise foucaultiana do discurso do sanitarismo, da genética e da eugenia.	Não.
2007	MARQUES, Elisa Paula.	A loucura engarrafada: relações alcoolismo-loucura em Florianópolis nas décadas de 1930 a 1960.	Não.
2007	CONT, Valdeir Donizete Del.	Eugenia: a ciência do melhoramento das especificidades genéticas humanas.	Não.
2007	GERALDO, Endrica.	O perigo alienígena: política imigratória e pensamento racial no governo vargas (1930-1945).	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2007	PONTIN, Fabrício.	Biopolítica, eugenia e ética: uma análise dos limites da intervenção genética em Joas Habermas, Foucault e Agamben.	Não.
2007	OLIVEIRA, Joyce Carneiro.	Entre a guerra e as reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)	Não.
2007	SOUZA, Milena Luckesi de.	A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947).	Sim.
2007	OLIVEIRA, Leandra Sobral de.	Representação e sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX.	Não.
2007	KOBAYASHI, Elizabete Mayumy.	Eugenia e Fundação Rockfeller no Brasil: a saúde como instrumento de regeneração nacional.	Não.
2008	CONTI, Paulo Henrique Burg.	Aborto eugênico: aspectos éticos e jurídico-penais em face da Constituição Federal.	Não.
2008	NEVES, Márcia das.	Nina Rodrigues: as relações entre mestiçagem e eugenia na formação do povo brasileiro.	Não.
2008	SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de.	Agassiz e Gobineau: as ciências contra o Brasil mestiço.	Não.
2008	AGUIAR, Marcela Peralva.	Aprimorando a raça brasileira: uma análise dos discursos da psiquiatria no início do século XX no Brasil.	Não.
2008	SILVA, André Luiz dos Santos Silva.	A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929.	Sim.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2008	DIAS, Patrícia Fortunato.	Prevenir é melhor do que curar: as especificidades da França nos estudos da eugenia.	Não.
2008	SILVA, Neila Paula da.	A educação eugênica e as críticas de Lima Barreto: a representação dos contrários.	Sim.
2008	BENDELACK, Oswaldo Guiães de Barros.	Imigração e poder: o ideal de progresso e civilização com a intrusão de estrangeiros nas lavouras cafeeiras do Oeste Paulista – 1871-1891.	Não.
2008	SILVA João Ítalo de Oliveira.	Por uma eugenia latino-americana: Vitor Delfino e Renato Kehl.	Não.
2008	SANTOS, Ricardo Augusto dos.	Pau que nasce tordo, nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-1937).	Sim.
2009	RODRIGUES, Marília Mezzomo.	Filho de tigre sai pintado: medicina, hereditariedade e identidade nacional em textos de Érico Veríssimo.	Não.
2009	PAGAN, Acácio Alexandre.	Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas.	Não.
2009	FELDHAUS, Charles.	Natureza, liberdade e justiça.	Não.
2009	FABRÍCIO, André Luiz da Conceição.	A assistência psiquiátrica no contexto das políticas públicas de saúde (1930-1945).	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2009	LAROCCA, Liliana Müller.	Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)	Sim.
2010	ROCHA, Simone.	Eugenia no Brasil: Análise do discurso científico no Boletim de Eugenia: 1929-1933.	Não.
2010	SANTOS, Cristiane de Oliveira.	A regulação política da sexualidade no âmbito familiar por saberes e instituições médicas brasileiras: 1838-1940	Não.
2010	THOMAZ, Luciana Costa Lima.	Marcel Martiny: eugenia e biotipologia na França do século XX	Não.
2010	GUEDES, Simone Cordeiro Costa.	Da arquitetura da ordem à cartografia da loucura: a história de um asilo manicomial em Cuiabá (1931-1979)	Não.
2010	ROCHA, Célia Aparecida.	A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente.	Não.
2010	MEDEIROS, Helber Renato Feydit de.	Cuidando da criança, trabalhando pela pátria: puericultura e políticas públicas na assistência à saúde infantil no Brasil (1930-1945)	Não.
2010	CAMARGO, Tarciso Alex.	A revista educação physica e a eugenia no brasil (1932-1945)	Não.
2010	CARVALHO, Luiz Felipe de.	Educação e unidade nacional no Estado Novo: O Congresso de Brasilidade (1941)	Não.
2010	FERREIRA, Cynthia de Almeida Leonel.	A idéia do determinismo infantil entre estudantes de psicologia: proposta de uma escala de avaliação.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2010	HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia	Agricultura e biologia na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ): os estudos de genética nas trajetórias de Carlos Teixeira Mendes, Octavio Domingues e Salvador de Toledo Piza Jr. (1917-1937)	Não.
2010	MONTEIRO, Vitor José da Rocha.	Do exército de sombras ao soldado-cidadão: saúde, recrutamento militar e identidade nacional na Revista Nação Armada (1939-47)	Não.
2011	FRAGA, Ivana de Oliveira.	O conteúdo jurídico do conceito de beneficência estrita em face da experiência neoeugênica: do limite entre técnicas terapêuticas e reprodutivas e práticas eugênicas da espécie humana.	Não.
2011	FILHO, Sidney Aguiar.	Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945).	Não.
2011	SILVA, Henrique Mendonça da.	A medicina social eugênica de Luiz Palmier e suas atuações em educação e saúde.	Não.
2011	CORRENTES, José Vinícius Gouveia.	Humor e alteridade: a representação de judeus na revista Careta no período de 1936 a 1945.	Não.
2011	SERRA, Lia Novaes.	Infância Perdida: a concepção de menores anormais na obra de Pacheco e Silva.	Não.
2011	JÚNIOR, Azemar dos Santos Soares.	Corpos hígidos: o limpo e o sujo na cidade de Parahyba (1912-1924)	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2012	SMANIOTTO, Edgar Indalécio.	Eugenia e literatura no Brasil: apropriação da ciência e do pensamento social dos eugenistas pelos escritores brasileiros de ficção científica (1922 a 1949).	Não.
2012	FALCÃO, Ana Taisa da Silva.	A revista Medicina Militar: práticas eugênicas a serviço da nação (1910-1923).	Não.
2012	FERREIRA, Luis Marcos.	Tecnização da natureza humana e possibilidades de autocompreensão ética da espécie segundo Habermas.	Não.
2012	JÚNIOR, Dones Cláudio Janz.	A eugenia nas páginas da Revista Médica do Paraná, 1931-1940.	Não.
2012	VIEIRA, Diracy de Araújo.	Novos mundos para um velho homem, o cotidiano do Second Life sob o prisma de eugenia virtual.	Não.
2012	RAMOS, Renata Cristina Bolonheis Marques.	Comunidades terapêuticas: novas perspectivas e propostas higienistas.	Não.
2012	FELÍCIO, Leandro Alves.	A moralização do sexo: os debates sobre a educação sexual para o projeto de nação brasileira na I Conferência Nacional de Educação, 1927.	Sim.
2012	CORTÊS, Giovanna Xavier da Conceição.	Branças de almas negras? Beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-emancipação (EUA, 1890-1930).	Não.
2012	AMARILLO, Claudia Patrícia Rivera.	A luta antivenérea no Rio de Janeiro 1940-1965).	Não.
2012	DA CRUZ, Rodrigo Andrade.	Oito votos contra um: o desenvolvimento da ciência eugênica nos Estados Unidos.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2012	SILVA, André Luiz dos Santos.	Nos domínios do corpo e da espécie: eugenia e biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física.	Não.
2012	CÂNDIDO, Nathalie Carvalho.	O papel dos direitos de personalidade no combate à discriminação por motivos genéticos.	Não.
2013	MUNARETO, Geandra Denardi.	Por uma nova raça: pensamento médico eugênico no Rio Grande do Sul (1920-1940).	Não.
2013	DA SILVA, Júlio Cesar Alves.	Para a melhoria da raça e a civilização do povo paraibano: discursos eugênicos e higiênicos na Paraíba (1914-1921)	Não.
2013	DE SOUSA, Alberto Marques.	A salvação pela eugenia: crítica habermasiana à eugenia liberal e suas controvérsias.	Não.
2013	BEZERRA, Michele Rodrigues.	Orientar espíritos, formar cidadãos: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930).	Sim.
2013	KINOSHITA, Caroline M. Toshie.	Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: manuais escolares de higiene à sombra da Eugenia (1923-1936).	Sim.
2013	SCHNEIDER, Eduarda Maria.	O estudo do movimento eugênico e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em formação continuada.	Não.
2013	BOMFIM, Paulo Ricardo.	A Educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933).	Sim.
2014	ARANTES, Adlene Silva.	Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945).	Sim.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2014	BARREIRO, Alex.	Da perversão dos prazeres à degeneração da raça: o imaginário da sexualidade infantil brasileira no discursos de J.P. Porto-Carrero.	Não.
2015	CARVALHO, Joice Anne Alves.	O discurso sobre o “ser-mulher” e seus outros na construção do Projeto de Brasil Eugênico 1910-1940.	Não.
2015	PUGLIESE, Gabriel.	História da dietética: esboço de uma crítica antropológica da razão bioascética.	Não.
2015	MEURER, Quétlin Nicole.	A eugenia: um estudo a partir do contraponto entre a teoria bioconservadora de Jürgen Habermas e a teoria liberal de Ronald Dworkin.	Não.
2015	BABINSKI, Karla de Souza.	Representações de ciência e tecnologia em Gustavo Barroso (1909-1935): nacionalismo autoritário, eugenia e antissemitismo.	Não.
2015	DAMASCENO, Pyetra Cutrim Lina.	Da loucura à lucidez: discurso médico e alienação mental.	Não.
2015	GÓES, Weber Lopes.	Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl.	Não.
2015	ALMEIDA, Alanny Paulo Ricardo de.	“A NOSSA SAÚDE ESTÁ AQUI”: os discursos médico-higienistas e a medicalização dos corpos na revista Era Nova (Parahyba, 1921-1925).	Não.
2015	VOITECHEN, Fábio.	O exame pré-nupcial, nas páginas da imprensa jornalísticas, nas teses médicas e na assembleia constituinte.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2016	DA SILVA, Priscila Elizabete.	Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940).	Não.
2016	PRIOR, Tamara.	Hereditariedade, progresso e decadência no pensamento médico-eugenista de Renato Kehl.	Não.
2016	DA SILVA, Nicholas Cardoso Gomes.	Série Fontes: reflexões sobre as ideologias presentes nos textos de leitura.	Não.
2016	DA CRUZ, Rodrigo Andrade.	Ronald Fisher e a eugenia: estatística, evolução e genética na busca da civilização permanente.	Não.
2016	FERRERA, Bruna Santana de Sá.	O choque das raças: eugenia literatura e imprensa em Monteiro Lobato.	Não.
2017	CARVALHO, Marinalva Bezerra Vilar de.	“O médico disse que estou magrinho”: alimentação na infância como uma prática educativa na Paraíba (1918 a 1937).	Não.
2017	PEIXOTO, Priscila Bermudes.	Até que a eugenia nos separe: raça, saúde e a proposta do exame médico pré-nupcial no Brasil (1918-1936).	Não.
2017	BIANCHINI, Giseli Marques.	A responsabilidade na reprodução humana eugênica: aspectos éticos e jurídicos.	Não.
2017	MUNARETO, Geandra Denardi.	A ciência como regeneradora da nação: eugenia e autoritarismo no pensamento de Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Renato Kehl e Belisário Penna.	Não.

ANO	AUTOR	TÍTULO	A relação educação e eugenia aparece como tema fundamental?
2017	CONTI, Paulo Henrique Burg.	Eugenismo e seleção genética: a diversidade genética humana como bem jurídico-penal supraindividual.	Não.
2017	VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto.	Medicina, saúde e educação: o discurso médico-eugênico nas teses doutorais da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo entre 1920 e 1939.	Não.
2017	DE SOUZA, José Wellington.	Raça e eugenia na obra geral de Monteiro Lobato.	Não.
2017	GOMES, Karolliny Nardini.	Entre a "loucura" e a "normalidade": proposição de um material didático referente a história do hospital colônia de Barbacena e as discussões atuais a respeito da diversidade.	Não.
2018	SANTOS, Ronivaldo de Oliveira Rego.	O projeto do hospital psiquiátrico Adauto Botelho de Goiânia em uma história da loucura no Brasil (1930-1950).	Não.
2018	FREITAS, Patrícia Marques.	O biodireito, a bioética: correlações com a Biopolítica em Michel Foucault.	Não.
2018	PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição.	Discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927, Curitiba/PR – Brasil).	Sim.

Quadro 3 - Pesquisas que analisaram a relação eugenia-educação

Ano	Autor	Título	Analisou manuais e livros escolares?
1989	VERARDO, Maria Terezinha Vieira.	A sexualidade educada: Nota crítica sobre pressupostos teóricos e projetos empíricos.	Não

Ano	Autor	Título	Analizou manuais e livros escolares?
1992	MARQUES, Vera Regina Beltrão.	Eugenia da disciplina: o discurso médico-pedagógico nos anos 20.	Não
1994	ANJOS, José Luiz dos.	O corpo na educação física higienista na linguagem e na prática.	Não
2000	NALLI, Marcos Alexandre Gomes.	O Gene Educado: a antropologia eugênica de Renato Kehl e a educação.	Não
2004	SILVA, Isane PereiLira da.	Estudo sobre o sentido das estratégias educativas não escolares e a identidade pessoal dos trabalhadores: meios de comunicação de massa e eugenia social.	Não.
2004	OLIVEIRA, Marilce Trentini de.	Prescrições médicas sobre higiene e sexualidade na escola paranaense: 1920-1940.	Não.
2005	SANTOS, Alessandra Rosa.	Quando a eugenia se distancia do saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933)	Não.
2005	MARTINS, Maria Silvinha Cararo.	A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas.	Não.
2006	MENDONÇA, Daisy.	A higiene mental do escolar: o ardil da ordem.	Não.
2006	BORGES, Roselânia Francisconi.	A pedagogia de Manoel Bonfim: uma proposta higienista na educação.	Não.
2007	SOUZA, Milena Luckesi de.	A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947).	Não.
2008	SILVA, André Luiz dos Santos Silva.	A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929.	Não.
2008	SILVA, Neila Paula da.	A educação eugênica e as críticas de Lima Barreto: a representação dos contrários.	Não.
2008	SANTOS, Ricardo Augusto dos.	Pau que nasce tordo, nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-1937).	Não.

Ano	Autor	Título	Analisou manuais e livros escolares?
2009	LAROCCA, Liliana Müller.	Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)	Não.
2013	BEZERRA, Michele Rodrigues.	Orientar espíritos, formar cidadãos: o saneamento da nação em Cartilhas de Higiene (1920/1930).	Sim.
2013	KINOSHITA, Caroline M. Toshie.	Um D. Quixote científico a pregar para uma legião de panças: manuais escolares de higiene à sombra da Eugenia (1923-1936).	Sim.
2013	BOMFIM, Paulo Ricardo.	A Educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933).	Não.
2014	ARANTES, Adlene Silva.	Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945).	Não.
2018	PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição.	Discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927, Curitiba/PR – Brasil).	Não.