

Da regeneração social ao direito biológico: um ponto de inflexão nas propostas educacionais de Fernando de Azevedo

From social regeneration to biological right: a turning point in the educational proposals of Fernando de Azevedo

Regina Cândida Ellero Gualtieri¹

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos-SP, Brasil

Resumo

Neste texto discutimos mudanças nas propostas educacionais de Fernando de Azevedo (1894-1974), entre as décadas de 1910 e 1930, em seus nexos com ideários eugenistas e higienistas. Tendo por objeto de análise textos de Azevedo desse período, identificamos dois momentos. Um primeiro em que partilha a concepção de que o processo educativo induziria modificações estética, mental e moral nos indivíduos; uma perspectiva transformista, em que exercícios físicos alterariam características indesejáveis dos indivíduos e, consequentemente, da raça. Tais mudanças, por serem transmissíveis, levariam à regeneração étnica e moral da sociedade. Em momento posterior, a educação deveria ser seletiva, tendo por critério o direito biológico, assegurado pelas aptidões naturais, não adquiridas dos indivíduos. Trata-se de uma perspectiva selecionista que promove os considerados mais capazes. Essa inflexão na proposta azevediana acompanhou os debates eugenistas e higienistas e compreendê-la nos permite refletir sobre a escola seletiva que marcou a instituição pública do século XX.

Palavras-chave: Regeneração social, Direito biológico, Eugenia, Higiene.

Abstract

In this paper we discuss changes in educational proposals of Fernando de Azevedo (1894-1974), occurred from the 1910s to the 1930s, in their links with eugenic and hygienic ideas. Taking as object of analysis Azevedo's texts of this period, we identify two moments. The first one in which he shares the idea that aesthetical, mental and moral changes can be induced by the educative process, a transformist concept, according to which physical exercises could alter undesirable individual or race's characteristics. Such changes, able to be inherited, could lead to ethnic and moral regeneration of society. Later, education was thought to be selective, based on the criteria of biological right, assured by natural abilities, not inherited from individuals. It is a selective perspective that promotes those who are considered to be more capable. Such turning point of Azevedo's proposals followed the debates among eugenic and hygienic defenders, so that if we understand it we can reflect about the selective school that characterized public institution in the twentieth century.

Keywords: Social regeneration, Biological right, Eugenics, Hygiene.

¹ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos. E-mail: recan@uol.com.br

Introdução

O movimento eugenista ganhou força nas primeiras décadas do século XX e, como assinala Adams (1990), não foi algo unitário, mas uma população complexa de ideias, profissionais e instituições que se modificou nos contextos em que se desenvolveu.

O Brasil foi um desses contextos em que o movimento eugênico esteve presente, organizando-se com pontos de contato com o higienismo, por vezes, confundindo-se com ele, dependendo da época, dos profissionais e das instituições. Há ampla literatura tratando da eugenia no Brasil e suas conexões com o movimento higienista como Stepan (1990; 2005), Diwan (2007), Souza (2008) e Santos (2010; 2012), para citar alguns autores. Não é propósito deste artigo recuperar esse debate, mas retomar alguns aspectos para estabelecer ligações com as propostas educacionais de Azevedo.

Assim, no final dos anos 1910 e início dos anos 1920, tomando por referência os *Annaes de Eugenia* (1919), publicação da Sociedade Eugênica de São Paulo², na qual Fernando de Azevedo foi 1º secretário, verificamos que, a despeito das especificidades encontradas entre os autores, está extensamente presente a concepção de que eugenia, ou a ciência da melhoria da espécie pela seleção humana, deveria ter entre seus fins, a eliminação dos fatores que causavam degeneração da espécie. Entre os fatores citados nos registros dos *Annaes* estava todo o rol de doenças não raras na população brasileira como tuberculose, sífilis, alcoolismo, malária, moléstia de chagas, verminoses que impediam o “levantamento da raça” (KEHL, 1919a) ou “anemiavam o indivíduo” e “entorpeciam suas forças” o que se “refletiria em seus descendentes” (MEIRA, 1919, p. 53).

Os meios para estancar a ação desses fatores seriam educação e saneamento, princípios da higiene e, nesse momento, também pilares da eugenia. O secretário geral da Sociedade, Renato Kehl, dizia: “instruir é eugenizar, sanear é eugenizar” (KEHL, 1919b, p. 222) e, desse modo, explicava que a higiene afastaria “as causas dos males” e a eugenia selecionaria “os indivíduos, tornando-os mais sólidas unidades da raça” (KEHL, 1919a, p. 68). A eugenia, portanto, era uma bandeira para a defesa da higiene, ou, como sugere Stepan (1990), uma metáfora para a saúde.

No final dos anos 1920, integrantes do movimento procuraram marcar os contornos e o alcance da higiene e da eugenia. Santos (2010, p. 5) enfatiza que os eugenistas mais radicais consideravam “as propostas exteriores ao campo eugênico medidas insuficientes para a redenção do Brasil”, embora não dispensáveis.

Essa circunstância pode ser evidenciada nas discussões que ocorreram no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929 no Rio de Janeiro entre 01 e 07 de julho. Seus participantes eram “médicos, sociólogos, educadores e todos cujo interesse já foi despertado pelos problemas da eugenia” (ACTAS e TRABALHOS, 1929, p.11).

O Congresso, lembrou seu presidente, o médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), não era “de filosofia, de religião, de educação, de pedagogia”, mas “de Eugenia”, admitindo, porém, que o conceito da disciplina ainda não estava

2 Criada em 1918 por iniciativa do médico paulista Renato Kehl (1889-1974), a Sociedade Eugênica de São Paulo teve vida breve; suas atividades se encerraram em 1919, mas enquanto ativa, dirigentes e sócios realizaram conferências e produziram textos registrados e impressos nos *Annaes de Eugenia* (1919). Kehl afirmou que, mesmo com o fim da Sociedade, a iniciativa não foi interrompida: “a cruzada eugênica, apesar de tudo, continuou. [...] Uma prova de que o entusiasmo não arrefeceu é este Congresso que ora se realiza” (KEHL, 1929, p. 56). Referia-se ao 1º Congresso de Eugenia de 1929.

muito claro, pois havia “pessoas, no Congresso, para quem ‘Eugenia’ é apenas um nome, em moda, de que se enfeita a velhíssima ‘Higiene’” (ROQUETTE-PINTO, 1982, p. 43 e 44).

Mesmo com essa ressalva, a seção de Educação do Congresso³ foi considerada pelo presidente, no discurso inaugural, como “a verdadeiramente de Eugenia, porquanto só pela resolução dos problemas a ela atinentes se encaminhará o aperfeiçoamento da raça” e, para presidi-la, destacou que a “pessoa naturalmente indicada para o cargo” seria o Dr. Levi Carneiro. (ACTAS e TRABALHOS, 1929, p. 11-12).

Levi Carneiro (1882-1971) foi um intelectual que participou ativamente da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, instituição envolvida no movimento de renovação educacional no Brasil e empenhada na causa cívico-educacional (CARVALHO, 1998). Em publicações dessa entidade, é possível constatar o valor que atribuía à educação como formadora das elites locais.

O problema da educação nacional só estará a caminho de ser resolvido no dia em que possuímos uma ‘elite’ esclarecida e consciente, capaz de compreender sua importância e de empreender sua solução. Preparar uma ‘elite’ é, pois, o primeiro passo a realizar” (Boletim da ABE, julho de 1927, apud BRASILIANA ⁴).

Na conferência “Educação e Eugenia”, Levi Carneiro aponta o papel complementar da educação, “mesmo ante a mais rigorosa aplicação da teoria hereditária exclusivista” dada a função seletiva que ela exerce sobre “os mais capazes”.

Em todo o caso, avulta sempre a parte da Educação. Como quer que seja, até pelo fato mesmo de persistirem no esforço educativo, segundo se observou, os indivíduos mais capazes, até pela chamada atração do organismo pelas condições que lhe permitem plena expressão e a expansão de seus poderes latentes – a Educação tem, ainda, o mérito de ser, como acentuou Hankins, altamente selecionadora (CARNEIRO, 1929, p. 109).

A preocupação com a educação e a formação das elites foi reiterada em vários momentos do Congresso. Renato Kehl, secretário geral do Congresso, em conferência intitulada “A Eugenia no Brasil. Esboço histórico e bibliográfico”, fez referência ao papel da educação na sociedade e a reconheceu como “alavanca mestra do progresso social”, mas não independente de outra alavanca mestra, a “do progresso biológico que é a aplicação das leis da hereditariedade”. Citou um estudo que trata os Estados Unidos como um “contraste chocante”, pois ao lado da “civilização requintada” estava uma “criminalidade exagerada” em razão das várias causas de degeneração que resistiam aos esforços educativos para erradicá-las. Em relação ao Brasil, ele chamou a atenção para a importância de formar as elites, pois “hoje, mais do que há quinze anos, o Brasil padece não apenas da falta de dinheiro; padece e sofre da falta de homens de caráter e de patriotismo nos postos governamentais” (KEHL, 1929, p.48 e 51).

Assim, Kehl defendia a educação como necessária para identificar os melhores, posição que explicitaria em outros escritos, por meio de afirmações como “a hereditariedade cria e a educação revela” (KEHL, 1942, p.48).

3 O Congresso foi organizado em três seções: Antropologia; Genética; Educação e Legislação.

4 Brasiliana é um site de divulgação científica do Museu da Vida/Casa de Oswaldo de Cruz/Fundação Oswaldo Cruz, UFRJ e UFMG. Disponível em: <<http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2&sid=15>>.

Embora com ênfase diversa, Roquette-Pinto também valorizava o processo educativo, entendido como capaz de remover as aparentes deficiências dos indivíduos como podemos constatar em sua fala no Congresso de 1929.

O Brasil [...] é uma nação que será o que as classes cultas fizerem dela. [...] O ambiente não é favorável. Logo, não é *da raça*, a deficiência, uma vez que já se apontou o que ela vale”. [...] A antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser educado e não substituído [...]. O número de indivíduos somaticamente deficientes, em algumas regiões do país, é realmente considerável. Isso, porém, não corre por conta de qualquer fator racial; deriva de causas patológicas cuja remoção na maioria dos casos independe da antropologia. É questão de *política sanitária e educativa*. (ROQUETTE-PINTO, 1929, p.123, 126, 146 e 147, grifo do autor).

O que fica perceptível nesses trechos de Levi, Kehl e Roquette-Pinto está em sintonia com a afirmação de Adams (1990) de que embora os movimentos eugênicos tenham se embasado em teorias biológicas diversas e abraçado políticas sociais diferentes, tiveram em comum o fato de atribuírem alta prioridade à educação pública (ADAMS, 1990, p. 224). De fato, nesses registros, a educação apareceu como instrumento essencial da eugenia fosse para revelar “poderes latentes”, formar lideranças “de caráter” ou remover “causas patológicas”.

Essa caracterização do movimento eugênico em conexão com o higienismo, ainda que breve e parcial, nos permite recuperar o que a historiografia vem registrando - que entre final dos anos 1910 e meados dos 1920, cuidar da higiene significava cuidar da eugenia, pelo menos, na visão de intelectuais que se reuniram na Sociedade. No final dos anos 1920, o movimento se ampliou, tendências se definiram, entre as quais cuidar da higiene não bastava para ter a melhoria da raça. Esse deslocamento conceitual guarda similaridade com o deslocamento que as propostas educacionais de Azevedo sofreram no mesmo período como veremos nos próximos tópicos deste trabalho.

A missão educativa: educar o corpo para transformar o indivíduo e a raça

Fernando de Azevedo, no início de sua vida profissional, foi professor substituto de Latim e de Psicologia no Ginásio Mineiro, em Belo Horizonte, instituição na qual disputou por meio de concurso uma vaga para a cadeira de professor de Ginástica e Educação Física no ano de 1916. Para concorrer, realizou estudos, não somente com base em bibliografia específica, mas também, conforme Azevedo (1971), como ouvinte, seguindo matérias na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde foi aluno, entre outros, de Miguel Pereira (1871-1918), figura expressiva do sanitarismo. Com isso, se aproximou de assuntos médicos para preparar sua tese, “A poesia do corpo”, publicada em 1915 e apresentada no mencionado concurso. Perdeu a disputa, mas a familiaridade que ganhou sobre o tema o credenciou para as discussões que se firmavam no final dos anos 1910, relativas a higiene e eugenia, tornando-se, como já assinalado, membro e Primeiro Secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, criada em 1918⁵. Em 1920, a publicação de 1915 foi ampliada e reeditada com o título “Da educação Física: o que ela é, o que tem sido, o que deveria ser”.

5 Camargo (1995) entende, de modo complementar, que a formação jesuítica de Azevedo, também o predispsôs a se interessar pela educação do corpo. A autora recupera estudo em que os jesuítas são considerados importantes no trato do tema explicitado pela frase de Ignácio de Loyola, “Deus não criou a alma sozinha. Ele também é autor do corpo”.

No prefácio do texto original, datado de setembro de 1915 e republicado na versão de 1920⁶, Fernando de Azevedo explica que a palavra “poesia” no título exprimia, de modo sintético, a “concepção moderna da ginástica”, uma vez que a finalidade pedagógica da ginástica era duplamente estética: “o belo na forma e no movimento”. Mas, além de arte, era também ciência, pois a biologia, assentada na fisiologia e na anatomia, oferecia os princípios para garantir a saúde do corpo. Nesse arranjo, biologia e estética seriam fortes aliadas na “missão educativa” contemporânea considerada, nesse mesmo prefácio, “difícil como sempre”, mas “hoje”, mais difícil do que nunca. Em “nossos tempos”, justificava o autor, “o nível moral baixou, desfibrou-se o organismo, à medida que as ideias também desceram” (AZEVEDO, 1920, p. 3).

Os “nossos tempos” incluíam o início da Primeira Guerra Mundial, marcado por medos e apreensões. Na Europa, havia o medo do declínio de uma “raça” e de uma organização social consideradas superiores. No Brasil, a apreensão decorria da incerteza da viabilidade do povo brasileiro, percebido como em desvantagem pela origem miscigenada, tomada como uma das responsáveis pelo atraso econômico e social do país. Assim, a Primeira Guerra Mundial e condições específicas do Brasil, como observa Camargo (2006), compuseram o contexto no qual Azevedo construiu sua argumentação.

O tom do texto é, de fato, de apreensão, porém, com esperança graças à perspectiva salvadora da educação, especificamente, da educação física.

Educar o corpo se confundia com a própria missão educativa anunciada pelo autor porque, modernamente, afirmava, não se podia mais admitir uma educação não integral, isto é, ao mesmo tempo intelectual, moral e física. Era “cânone da pedagogia” superar uma educação que “gravitasse apenas em torno do cérebro” (AZEVEDO, 1920, p. 3).

A dependência entre desenvolvimento físico e moral e entre movimento e pensamento eram admitidas por autores da época, que Azevedo mobilizava e reproduzia para fundamentar suas convicções explicitadas em várias ocasiões.

Na conferência realizada no início de 1919 na Sociedade Eugênica, intitulada “O segredo de Marathona. Conferência sobre Athletica e Eugenia” citava “padre Didon”⁷ para sublinhar que “um organismo bem conformado e de músculos adestrados é de certo mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecida e emperrada”, mais fácil educar a vontade. Ao mesmo tempo, recorria a “Rosny”⁸ para esclarecer que, pela prática dos esportes, gerações seguidas deveriam adquirir e transmitir “sua rapidez de previsão, sua faculdade de percorrer mais espaço em menos tempo, de calcular simultaneamente mais dificuldades e obstáculos” e, com isso, o sistema nervoso iria se modificando. Tal modificação se revelaria por um cérebro mais capaz, “mais apto a perceber, em um mesmo instante, mais sensações, a pensar mais depressa, formar raciocínios mais complexos”. A explicação científica

e com sua preocupação em “não formar a juventude para o estudo e a contemplação, mas para a vida” (CAMARGO, 1995, p.30-31).

6 O presente trabalho utilizou a versão de 1920, pois a publicação de 1915 não foi encontrada durante a elaboração da pesquisa. Isso impediu que fossem verificadas, precisamente, as alterações introduzidas na segunda versão, mas tal circunstância não obstruiu o alcance dos objetivos da pesquisa.

7 Trata-se de Louis Henri Didon (1840-1900), sacerdote e educador francês, desportista na juventude, estudioso de fisiologia.

8 Provavelmente, é uma menção ao escritor belga de ficção científica J.H. Rosny aîné (1856-1940), influenciado pelo evolucionismo lamarckista.

viria de “Tissié”⁹ para quem “o movimento voluntário é pensamento em ação e o pensamento é o movimento em potência” (AZEVEDO, 1919a, p. 123).

A educação física, compreendida com potencialidade modificadora dos músculos, da compleição física, da vontade, das emoções e do pensamento, seria, portanto, um meio poderoso para transformar o indivíduo e, conseqüentemente, a própria “raça”.

O preparo físico [...] é um grande fator social educativo, o mais maravilhoso instrumento de regeneração higiênica e transformação estética do indivíduo e das raças e uma das forças mais eficazes da vontade, sobre as quais exerce poderosa e incontestável influência (AZEVEDO, 1920, p. 6).

A missão educativa, centrada no trabalho com o corpo, respondia, portanto, a essa necessidade de educar de modo integral – formação intelectual, moral e física – visando à regeneração dos indivíduos e da raça. Essa é a tese que Fernando de Azevedo defendeu em seus escritos iniciais, uma visão transformista baseada em modificações induzidas pelos exercícios físicos, pela educação do corpo, portanto.

O “progredir ou desaparecer” de Euclides da Cunha é retomado em seu trabalho para se converter em “regenerar ou desaparecer” e a justificativa para essa conversão está em Charles Darwin (1809-1882), citado para fundamentar a afirmação de que “toda a raça, que se enfraquece, é condenada a desaparecer”, fato, segundo Azevedo, amplamente documentado na história, mas que ainda não penetrou o espírito nacional. No entanto, a educação não deveria hesitar em assumir a empreitada e o critério e a alma da reforma educacional deveriam ser representados “pela frase de Duruy¹⁰: ‘não queremos fazer bacharéis, mas homens’” e, assim, em lugar de preparar para a retórica, a reforma educacional deveria se voltar para a prática da cultura física (AZEVEDO, 1920, p.295, 296 e 297).

A crítica aos bacharéis estava presente no debate positivista comtiano, como mostra Alonso (1995, p. 4), e Azevedo dele se aproximava ao eleger a educação do corpo como antídoto para o gosto pela retórica bacharelesca do brasileiro. Mais tarde, no entanto, proporia outro antídoto - a formação científica - que garantiria o espírito crítico e investigativo, únicos capazes de arrefecer “o entusiasmo pela palavra” (AZEVEDO, 1994, p. 42).

A expectativa de Azevedo em relação à prática da cultura física era a de que induziria transformações raciais necessárias, já que, conforme escreve, a gênese do povo brasileiro não garantia um tipo étnico superior. Era preciso intervir.

Na verdade, por mais que se queira emoldurar o berço ou a formação da nacionalidade brasileira, nunca se poderia encontrar, nos elementos que a formaram, a promessa desses temperamentos robustos, que são o apanágio das nações fortes e das organizações sadias e o germe ou penhor da supremacia etnológica de um povo (AZEVEDO, 1920, p. 294).

Em sua tese, os exercícios físicos, realizados durante “uma larga série de gerações” e bem praticados, provocariam modificações “afinadoras” da raça que se transmitiriam e logo haveria um povo regenerado em direção a “um verdadeiro tipo etnológico, um grupo étnico, talvez, extreme e definitivo, representante característico e

9 Referência a Philippe Tissié (1852-1935) médico higienista e neuropsiquiatra francês.

10 Referência a Jean Victor Duruy (1811-1894), político francês, foi ministro da instrução pública.

genuíno de uma raça”. Esse raciocínio transformista de matiz lamarckista¹¹ foi também ilustrado por Azevedo com a frase de Comte “os mortos governam os vivos” que, no contexto utilizado, reafirmava a ideia de transmissão de características pelo fato de os mortos deixarem suas características impressas nas gerações sucessivas. Fundamentado nessa visão, o educador afirmava não serem necessárias “reformas bruscas”. Ao contrário, a evolução que resultaria desse plano educativo, se não sofresse a resistência passiva dos poderes públicos, nem lacunas deixaria (AZEVEDO, 1920, p. 300 e 299).

A regeneração moral ocorreria de modo igualmente induzida pelos exercícios do corpo, pois “a virtude física” era “excelente preparação à virtude moral” (AZEVEDO, 1919a, p. 123). Deu especial destaque para o que chamou de “higiene social”, um benefício que se obteria pelo ensino de jogos às crianças pobres, “aos meninos de rua” que, “abandonados a si mesmos [...] entregam-se a divertimentos brutais, cometem depredações e se deixam facilmente arrastar por vícios de toda natureza”. Nesse raciocínio, a organização de campos para jogos faria ainda mais em prol da higiene social porque com essa medida os meninos e rapazes pobres deixariam a vida promíscua das “ruas insalubres ou de cortiços malsãos”, um ambiente que fomentava a iniciação deles como “tunantes” e a “prática de vícios”. (AZEVEDO, 1920, p. 284 e 286)

Em meados dos anos 1920, como relata Castro (1994, p. 218) Azevedo foi convidado pela administração municipal de São Paulo para, juntamente com Mário Cardim e Domício Pacheco e Silva, elaborar um projeto de construção de praça de jogos para crianças no bairro do Ipiranga. No texto escrito¹², os autores retomam argumentos que vinham sendo elencados por Azevedo para justificar a construção de praças por uma necessidade da higiene social. Tais espaços de convívio cumpririam tríplice função: higiênica, pois os jogos favoreciam o desenvolvimento físico; intelectual, porque serviam para apurar os sentidos, aprimorar o cálculo, a reflexão e, portanto, a formação da mentalidade e social, ao promover o convívio entre diferentes classes sociais, circunstância que tanto poderia reduzir ou eliminar preconceitos como também, ao aproximar “crianças rudes das educadas”, contribuiria para despertar, nas crianças educadas, o respeito pelos humildes e, nas pobres, incutir hábitos e maneiras daqueles que “foram beneficiados pela educação no lar e na escola”. (AZEVEDO, 1930, p. 63).

A educação física, portanto, regenerava e, ao mesmo tempo, tinha funções preventivas, formadoras e com potencialidades transformadoras tanto para a “classe rica” que se degenerava “por inação, pelo sedentarismo e pela vida extravagante e desregrada”, quanto para a “classe pobre” que se estiolava “pelo excesso de trabalho, pela falta de meio são e de higiene alimentícia” (AZEVEDO, 1920, p. 287)

Higiene social e regeneração da raça seriam frutos esperados da educação do corpo que também seria justificada por propósitos eugenistas como veremos a seguir.

11 Trata-se da concepção de que o que foi adquirido durante a vida do ser vivo é conservado pela transmissão. O fisiologista Félix Le Dantec (1869-1917), neolamarckista, é citado por Azevedo (1919a, p.132), conforme referências. Isso confere com o que afirma Frezzatti Júnior (2011, p. 794), para quem, a apropriação do lamarckismo foi centrada na transmissão dos caracteres adquiridos e no uso e desuso que representam apenas duas leis na complexa teia teórica elaborada por Lamarck.

12 Intitulado “Praça de jogos para crianças. Ensaio de Higiene Social” foi publicado como parte II do livro “A evolução da educação física” em Azevedo (1930).

Educar o corpo e eugenia

Nas publicações de Azevedo nos *Annaes* – a conferência “O segredo de Marathona” e o texto “Eugenia e plástica” – é possível compreender com que concepção eugenista operava, nesse momento.

Na conferência, Azevedo destacou a educação física como uma das questões típicas da eugenia por ter potencial para propiciar a regeneração física e moral dos povos.

A cultura atlética ou genericamente, a educação física [...] é uma das questões mais típicas e talvez mesmo o problema focal de Eugenia. Porque enfim Eugenia não é só intervenção da profilaxia contra o meio biológico, [...] nem é somente a engenharia sanitária, melhorando o meio físico, dessecando o solo paludoso, [...] nem é apenas a defesa higiênica contra a perpetuação tenebrosa de taras hereditárias, na adoção de medidas tendentes a proteger a procriação contra a degenerescência para privação aos reprodutores doentes dos meios de serem prejudiciais à raça; a eugenia, com ser tudo isto, é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado da fraqueza neurastênica, onde pouco a pouco escorregamos para as deformações somáticas e para as moléstias que mais nos horrorizavam; é a regeneração física dos povos, por uma completa cultura esportiva [...] (AZEVEDO, 1919a, p. 116-117).

Azevedo afirmou ainda que a raça não seria obstáculo à ação decisiva da eugenia, assumindo a reinterpretação de Monteiro Lobato (1882-1948) do seu personagem, o caipira Jeca Tatu cuja condição física deixou de ser considerada um problema decorrente da raça, mas decorrente de sua saúde precária¹³.

Não é a raça, escreveu lapidarmente Monteiro Lobato, - a raça dos bandeirantes é a mesma de Jeca Tatu. É um longo e ininterrupto estado de doenças, transmitido de pai a filhos, que explica o como e o porquê do Fernando Dias Paes Leme de outrora, terríveis varões enfibrados de aço, ressortiu uma geração avelhantada, anemiada, feia e incapaz (AZEVEDO, 1919a, p. 132).

Essa compreensão sugeria uma revisão sobre o que escreveu em trabalho anterior, no qual admitiu, como já discutido no presente artigo, não adiantar emoldurar o berço da nacionalidade brasileira porque nele não se encontrariam “temperamentos robustos”. Diferentemente, na conferência, reconheceu que os não “enfibrados”, que compunham a geração “anemiada, feia e incapaz”, resultavam de circunstância específica.

Não há, pois, razão para admitir-se que só entre nós a raça sucumbiria ao meio. As leis de adaptação e imunidade nativa, que geram o forte no sentido do mais apto, como entende Felix Le Dantec, vão selecionando esse tipo racial que se delinea a traços inconfundíveis nos sertões da republica em que – diga-se de passagem – deve-se arrolar também o fator representado pelas vastas regiões absolutamente indemnes (livre) de toda e qualquer infecção parasitária (AZEVEDO, 1919a, p. 132).

13 Monteiro Lobato, no final dos anos 1910, na 2ª. Edição de Urupês, pediu desculpas ao seu personagem Jeca Tatu por ignorar que era do jeito que era por estar doente. “E aqui aproveito o lance para implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu Tatu, por motivos de doença. Hoje é com piedade infinita que te encara quem, naquele tempo, só via em ti um mamparreiro de marca. Perdoas?” (LOBATO apud LIMA; HOCHMAN, 2000, nota 14, p. 330).

O que chama a atenção, contudo, é que essa nova perspectiva não foi levada em conta quando publicou, em 1920, a nova versão de seu trabalho “A poesia do corpo”. Essa aparente inconsistência poderia significar que a compreensão, de fato, não mudou e que a conferência na Sociedade Eugênica apenas revelou uma aproximação temporária aos propósitos de seus sócios e frequentadores que entendiam a doença como o principal problema nacional como indica Gualtieri (2012).

Vechia e Lorenz (2009) consideram, no entanto, que as convicções de Azevedo eram móveis tanto quanto os próprios conhecimentos científicos e isso não era exclusividade dele.

Assim como a intelectualidade de seu tempo, as ideias de Azevedo moviam-se nos limites do conhecimento científico disponível e com os avanços e contradições das teorias científicas. Em alguns momentos, o reavivamento do conhecimento médico-higienista e os novos conhecimentos sanitaristas fazendo seu pensamento oscilar entre atribuir as causas dos problemas nacionais à “raça” ou à “doença” (VECHIA; LORENZ, 2009, p.66-67).

É uma explicação aceitável, tratando-se de um momento em que se intensifica o debate de que os males do país decorriam, provavelmente, de um povo doente em lugar de um povo mal constituído, como registra Hochman (1998). No entanto, em *A Cultura Brasileira*, cuja primeira edição é de 1943, Azevedo reafirmou a visão de que a mistura racial não era “um problema”, mas um “fato normal”, “útil”, “indispensável à evolução étnica do povo brasileiro” (AZEVEDO, 1963, p. 77). Explicitou ainda como vislumbrava a “evolução étnica” do brasileiro, fiando-se na teoria do branqueamento, fortemente facilitada pelo processo imigratório.

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa, - a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1963, p. 80).

Assim, essa obra dos anos 1940 mantém entendimento semelhante com o exposto na conferência de que a raça não seria um obstáculo.

Relativamente ao outro texto publicado nos *Annaes*, “Eugenia e plástica” que trata da regeneração da mulher, Azevedo apresentou a tese de que “formar fisicamente a mulher de hoje é reformar a geração futura”. Regenerar fisicamente a mulher seria um meio “seguro e mais direto de obter-se de futuro uma geração sadia e robusta, em substituição a esta de hoje, que, em geral, se anquilosa [...] estiolando-se nos rebentos de uma prole franzina [...]” (AZEVEDO, 1919b, p. 150).

Esse texto reproduz em parte o capítulo XI do livro “Da Educação Física”, que trata da educação física da mulher, juntamente com o capítulo X em cuja abertura estão frases de Tissié, afirmando que “as mulheres fortes fazem uma raça forte; que com a fraqueza das mães, começa a dos homens” (AZEVEDO, 1920, p. 91).

Visão comum entre eugenistas nas décadas iniciais do século XX, porque entendiam que a mulher, além de contribuir com o patrimônio hereditário, gestava a prole e cuidava dela e, portanto, a ela deveriam ser propiciadas as condições de

desenvolvimento físico e mental. Nessa perspectiva, era a função reprodutiva que fundamentava, para os eugenistas, o valor da mulher, embora, como destaca Stepan (2005), para a historiografia, o significado prático e político dessa valorização é controverso porque há quem perceba apenas controle da sexualidade da mulher e há quem considere aí existir uma força progressista.

No Brasil, estudos como os de Vázquez (2014) corroboram a afirmação de que a eugenia intensificou um “discurso masculinista”, ao tencionar “extirpar toda e qualquer atitude ou comportamento que representasse igualdade entre os sexos, recolocando as velhas noções de maternidade e paternidade, de feminilidade e masculinidade” (VÁZQUEZ, 2014, p. 61).

Freire (2009), no entanto, ao recuperar a construção do discurso maternalista, na década de 1920, nas revistas femininas, no Brasil, identifica ambivalências em torno da redefinição do papel social da mulher, o que para essa autora, deve refletir os conflitos postos na sociedade sobre esse papel que incluía ser mãe, esposa, profissional e cidadã.

No texto de Azevedo, a educação física da mulher estava centrada em objetivos que se relacionavam, conforme suas palavras, “visceralmente com a maternidade” e no seu “importantíssimo papel sociobiológico” (AZEVEDO, 1919b, p. 151 e 152). É ilustrativa sua advertência ao situar o importante papel da educação física para a mulher.

Temos, porém, um adversário [...] é a rotina na educação física de nossas filhas, de que na escola e nas famílias se descuida, que não lhe corta a flor da maternidade, mas cresta-a, tornando-a estéril e inapta para o seu alto mister, ou fazendo dela (o que seria mais desastroso), um instrumento consciente para encher o mundo de criaturas doentias e abastardar a raça pela acumulação hereditária, por largas gerações, da degenerescência física. À Eugenia incumbiria corrigir toda esta atrofia somática, e sobretudo esta generalizada insuficiência perineal muscular, que torna a mulher imprópria às altas funções da maternidade, refletindo depois funestamente na vida conjugal [...] (AZEVEDO, 1919b, p. 150).

Em outro texto referente a uma conferência de julho de 1923, na inauguração das competições atléticas da Escola de Cultura Física, em Ribeirão Preto, Azevedo reforça a associação entre eugenia e exercício físico. Nessa fala, intitulada “A lição da Grécia”, começa por identificar a cidade sede das competições como “cidade da eugenia” porque a considerava um local em que muito cedo penetrou a ideia de que “a nobreza moderna ‘não está na vaidade dos avós, mas no cuidado da descendência’” (AZEVEDO, 1958a, p. 31). Explicitou sua restrição em relação aos esportes¹⁴, especificamente anglo-saxônicos, por meio de argumentos, sobretudo ético-morais, para destacar o valor que atribuía aos esportes atléticos. Em essência, na perspectiva de Azevedo, as necessidades nacionais exigiam ensinamentos voltados para a iniciativa e para o individualismo, aspectos que poderiam ser conseguidos com os esportes atléticos em cujas provas o esportista “conta consigo mesmo”, diferentemente do que ocorre nos “jogos por turma”.

14 Góis Junior (2015) adverte que os trabalhos de 1915 e 1920 criticam a prática de educação física centrada em esportes, “o que levou Azevedo a criticar o método inglês, baseado exclusivamente em jogos e esportes, sem valorizar a ginástica”, baseando-se em ideias francesas acerca da educação física que deveria ser organizada de acordo com a idade do aluno. Desse modo, para Azevedo, “seria impreterível que os jogos infantis precedessem a ginástica científica, que por sua vez precederia a prática esportiva” que poderia “ser iniciada na adolescência” (GÓIS JUNIOR, 2015, p. 148). A preocupação, nesse caso, era com o uso da força excessiva por corpos não desenvolvidos e com a especialização precoce.

Os esportes anglo-saxônicos formaram-se e desenvolveram-se num país, como a Inglaterra, onde se procurou instintivamente por eles despertar, com a força expansiva do entusiasmo, o espírito de colaboração, a capacidade de cooperar, naquela mocidade, em que o espírito de iniciativa individual e a serenidade pertinaz de ação construtiva são um patrimônio de sua própria raça. Ora, entre nós, o que é preciso corrigir não é, já se vê, hipertrofia de personalidade, senão o hábito inveterado de contarmos, em tudo, com o apoio alheio, a confiança exclusiva no grupo, de que tiramos as nossas forças. Não há, pois, negar que, se tivermos de procurar nos esportes atléticos uma satisfação às necessidades nacionais, em vez de darmos primazia aos jogos por turmas, em que a tendência é de entregar a mocidade a uma mecânica estratégica e a uma empresa solidária, que interdiz, em grande parte, a iniciativa; é à atlética antiga, que havemos de tornar, como a verdadeira escola de individualismo, que, entre os gregos, chegou mesmo ao ponto de, a poder de exaltar a consciência da própria força, criar, com o pendor ao isolamento, uma certa repugnância orgulhosa às manobras coletivas (AZEVEDO, 1958a, p. 34-35).

Assim, a educação do corpo orientada pela “verdadeira escola do individualismo” era parte de uma estratégia, como diz Azevedo, para “o despertar da consciência muito tempo adormecida da verdadeira função higiênica e social, que cabe aos esportes atléticos, e da contribuição, que podem e devem trazer, à solução de problemas nacionais”. Por isso, concluiu que “em educação física, tornar à Grécia é simplesmente progredir” (AZEVEDO, 1958a, p. 32).

Em meados de 1923, momento desse discurso, Fernando de Azevedo já integrava o grupo dos intelectuais do jornal “O Estado de S. Paulo”, reconhecido por Limongi (1989) como “verdadeiro centro gravitacional do mundo cultural paulista dos anos vinte”. Liderado por Júlio de Mesquita Filho, na ocasião afastado da política militante em função da ruptura com o Partido Republicano Paulista, esse grupo vai preconizar uma profunda reforma política e educacional de modo a devolver às elites culturais a direção dos negócios públicos (LIMONGI, 1989, p. 120 e 126).

Transformar as elites

À medida que os anos 1920 avançam, é notável nos escritos de Azevedo, a inflexão em suas convicções que passam a expressar com clareza o papel seletivo da educação em lugar da visão transformista. Esse momento coincide com seu progressivo envolvimento nas instâncias executivas da educação escolar¹⁵.

A Reforma Educacional realizada no período em que dirigiu a Instrução Pública na capital da República, entre 1927 e 1930, é exemplar para percebermos a função seletiva da educação e seus princípios. De acordo com o formulador, tratava-se de uma inovação radical “proporcionar a formação comum como a melhor preparação para as diversidades ulteriores”, ou seja, educação inicial comum, na “escola única”, ou “a escola constituída por todos os elementos da sociedade” e duração em relação direta com as “diferenças das aptidões ou a necessidade da especialização” (AZEVEDO, 1958b, p. 63, 72 e 73).

A formação comum visava tornar a escola uma “sociedade em miniatura” que atendesse às necessidades do indivíduo e da própria sociedade. O equilíbrio entre

15 Em 1933 assumiu a Direção Geral da Instrução Pública no Estado, em 1947, a Secretaria da Educação e Saúde do Estado. Participou da criação da USP, em 1934 e entre 1941 e 1942, ele seria diretor da então FFCL da USP. Foi importante editor na Companhia Editora Nacional nos anos 1930 e 1940.

as necessidades seria obtido se a escola garantisse à criança o direito de adquirir a “plenitude de suas aptidões”, conforme diferenças individuais. Para isso, seria necessário identificar as diferenças individuais e a partir delas, as classes escolares se organizariam, reunindo alunos de acordo com seu grau de desenvolvimento. A classificação, na Reforma, seria feita pelas aptidões mentais, envolvendo capacidade intelectual e conhecimento, de modo a tornar possível “pedir e dar à criança” o que fosse adequado ao seu desenvolvimento, fundamento da “escola sob medida” de E. Claparède (1873-1940) que Azevedo citava e seguia. Assim, alunos classificados como “normais” comporiam as classes “comuns ou principais”, os “débeis de espírito, instáveis ou retardados” integrariam as classes “diferenciais ou fracas” e os alunos considerados “anormais psíquicos verdadeiros” fariam parte das classes “especiais ou de auxílio” (AZEVEDO, 1958b, p. 185)

A organização das salas de aula, segundo as “forças intelectuais”, permitiria ao professor oferecer às crianças estímulos diferenciados de acordo com essas pretensas forças. Desse modo, construía-se a “hierarquia das capacidades”, uma noção bem desenvolvida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 em associação com o que foi denominado “caráter biológico” da educação ou o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”. Isso significava escola acessível a todos os cidadãos do país, mesmo em condições de inferioridade econômica, para obter deles o máximo de desenvolvimento conforme suas “aptidões vitais”. Em síntese, estava garantido o direito de ser educado até onde as “aptidões naturais” permitissem.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico” [...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1958c, p.64).

Tal compreensão neutralizava as diferenças de classe e socioeconômicas e, ao mesmo tempo, naturalizava as diferenças ditas orgânicas ou “biológicas”, ao justificar as classificações, os processos seletivos e a construção de hierarquias com base em “aptidões naturais”. Como sugerem Paulilo e Baeza (2000), “o discurso da seleção escolar amenizava as tensões provocadas pelo que de fato se dava como seleção social” (PAULILO; BAEZA, 2000, p. 3).

Assim, recorrer às “aptidões naturais” dos indivíduos, combinando-as com processos seletivos meritocráticos, supostamente de modo independente da origem social, resultava em um discurso progressista pela proposição de escola com oportunidades para todos. Na prática, porém, o direito biológico, como bem argumenta Veiga (2004), “não pressupunha o direito de ascensão social, mas de manutenção dos diferentes estratos da sociedade em seus devidos lugares, embora reeducados” (VEIGA, 2004, p. 76).

Como efeito colateral, a escola seletiva represava a expansão de vagas. Isso talvez acabasse por colaborar com a administração pública que, com recursos sempre

considerados insuficientes, seria difícil cumprir a meta de escola para todos de uma população cujo nível de analfabetismo girava em torno de 70%¹⁶.

Ainda no Manifesto, a discussão da escola secundária, apontada como “ponto nevrálgico” da reconstrução educacional, é mais um aspecto revelador do funil. Proposta como “escola unificada”, nos três primeiros anos, evitaria, no dizer do Manifesto, “o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais”. A seguir, de acordo com “aptidões e gostos”, haveria bifurcação para a seção de preponderância intelectual - ciclos de humanidades, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas - ou para a seção de preferência manual para preparação profissional (AZEVEDO, 1958c, p. 73).

Configurado desse modo, o secundário teria organização europeia, semelhante ao francês que, na expressão de Lucien Febvre (apud LUC, 2007, p. 195), era “o todo poderoso império do meio”, ao contribuir, desde o final do século XIX, para formar as elites para os cursos superiores.

Na proposta do Manifesto, de modo semelhante, a “seção de preponderância intelectual” destinava-se àqueles que se dirigiriam à educação superior e, pelo funil, progressivamente mais estreito, passariam os bem-sucedidos e, no último segmento, à universidade, o “ápice das instituições educativas”, deveriam chegar “os melhores e os mais capazes, por seleção [...]” que se processaria “não ‘por diferenciação econômica’, mas ‘pela diferenciação de todas as capacidades’ [...] mediante a ação biológica e funcional”. A seleção garantiria, segundo o Manifesto, uma “variedade de homens” capaz para enfrentar os problemas das sociedades modernas que seria “tanto mais perfeita” quanto mais “pesquisada e selecionada” fosse (AZEVEDO, 1958c, p.76)¹⁷.

E o que fundamentaria o “princípio do direito biológico”? A formulação desse princípio se insere em um contexto no qual os trabalhos de Gregor Mendel (1822-1865) e as leis de hereditariedade se tornaram amplamente conhecidos nos meios científicos.¹⁸ Há evidências de que Azevedo estivesse familiarizado com o assunto, considerando que, entre 1931 e 1946, foi editor na Companhia Editora Nacional e dirigiu, entre outras, a Série “Iniciação Científica” cuja finalidade era divulgar as ciências. Essa série incluiu textos que tratavam da hereditariedade, em particular, da hereditariedade humana, mostrando a dependência das características do ser vivo ao hereditário. Entre 1933 e 1934, há duas obras abordando essa questão: “Eugenia em cinco lições” de Octavio Domingues (1933) e A vida, o universo e outros ensaios, de André Dreyfus (1934).

Os dois autores discutiram a distinção entre o que era efeito do meio ambiente e o que era fruto da hereditariedade e as consequências dessa constatação. No livro de Dreyfus¹⁹, o texto “O estado atual do problema da hereditariedade” é sua conferência apresentada no I Congresso de Eugenia em 1929 em que procurou desfazer a crença de que o meio influía diretamente no patrimônio hereditário. Indagando se as leis de Mendel eram “passíveis de aplicação ao homem”, sua resposta foi: “é o que ninguém mais pode duvidar” [...] claro está que os eugenistas não terão o

16 Ferraro e Kreidlow (2004, p. 186) registram que, na década de 1920, a taxa de analfabetos, no Brasil, era 71,2%.

17 As Reformas educacionais Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) tiveram como foco, do mesmo modo, a formação das elites. Ver Dallabrida (2009) e Bomeny (1999).

18 Para Allen (1979), com as publicações do grupo de Hunt Morgan, entre 1915 e 1926, o fenômeno mendeliano foi reconhecido, ao fornecer um mecanismo de herança empiricamente verificável.

19 André Dreyfus (1897-1952), médico e professor do Dep.de Biologia Geral da FFCL-USP/SP.

direito, caso queiram realizar obra digna do nome de científica, de ignorar essas leis” (Dreyfus, apud GUALTIERI, 2013, p. 162). Domingues²⁰, por sua vez, tentou explicar os mecanismos de herança e alertar sobre a importância de escolher os parceiros para evitar a produção dos “parasitas da parte sã da sociedade” que se tornavam “dispendiosos na educação, no prover a subsistência, no cuidar”. (Domingues, apud GUALTIERI, 2013, p. 160).

O biológico pautando o processo educativo também foi afirmado por outro signatário do Manifesto de 1932, Lourenço Filho (1897-1970), em escrito de 1930.

O fenômeno educativo é um fenômeno biológico, na sua estrutura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditário, pelo temperamento e capacidade orgânica. Não há sair daí. [...] a biologia pura veio demonstrar a necessidade de formação física, de um lado; por outro, patentear os limites da ação educativa, dando maior relevo às influências hereditárias (LOURENÇO FILHO, 1930a, p. 23 e 24).

Nessa perspectiva, a hereditariedade, ao mesmo tempo, fundamentava o direito biológico e definia limites ao processo educativo, justificando os que prosseguiriam nos vários níveis do sistema. Tal visão, no caso de Azevedo, também foi complementada com contribuições da sociologia. Conforme registro de Castro (1994) e do próprio Azevedo (1971), Emile Durkheim foi referência do educador, desde 1917, quando começou a se familiarizar com a obra do sociólogo.

Durkheim entendia que as aptidões da vida social, por serem complexas, não eram encarnáveis “em nossos tecidos”, não conseguiam “materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas”. Daí “a impossibilidade de serem transmitidas de uma geração a outra pela via da hereditariedade. É pela educação que se dá a transmissão” (DURKHEIM, 2010, p. 39).

Com abordagem semelhante, Azevedo tratou da participação do Estado na educação, em conferência de 1932.

A impossibilidade, por um lado de subtrair-se o indivíduo ao conjunto das múltiplas influências, internas e externas, que engendram a sua adaptação ao meio social, sobre a base das diferenças individuais biológicas transmitidas por herança e a impossibilidade, por outro lado, de se transmitirem de uma geração a outra “as aptidões de toda classe que supõe a vida social, demasiadamente complexas para se poderem encarnar, de algum modo, em nossos tecidos, e materializar-se, sob a forma de predisposições orgânicas”, dissipam as ilusões do poder nivelador dos Estados, pela educação (AZEVEDO, 1937, p. 126).

Dessas impossibilidades derivam o papel do Estado que, ao contrário de nivelar, deveria contribuir para construir o “ápice da pirâmide”, por meio da “educação intensa, extensiva e seletiva das massas”. Tal procedimento levaria à constituição de “minorias abertas, vivas e dinâmicas, coordenadoras das forças históricas e sociais do povo em evolução” e nisso residiria “a essência do regime democrático”: produzir elites formadas por processo biológico natural, apurado pela educação (AZEVEDO, 1937, p. 129). Como bem analisa Penna (1987), Azevedo contrapõe “elite meritocrática” à “elite parasitária”.

A ideia de reformar a política pela reforma da educação e da escola trouxe, então, um deslocamento no foco das propostas educacionais sobre quem deveria ser

20 Octavio Domingues (1897-1939), zoólogo, professor da E.S.de Agricultura em Piracicaba/SP.

transformado imediatamente – antes a raça, agora a elite – graças a um processo seletivo das aptidões. Esse deslocamento não significou que o problema da “raça” estivesse superado, pois esse debate continuou para higienistas e eugenistas. A mobilização de intelectuais como Azevedo e o denominado “grupo do Jornal O Estado”, no entanto, priorizou, desde o final dos anos 1920, a “regeneração política” que tomou a reforma educacional como prioritária em consonância com o entendimento de que elites não selecionadas e mal preparadas não eram capazes de dirigir adequadamente o país e de proporcionar condições adequadas para a vida e desempenho da população brasileira.

Considerações finais

A inflexão no ideário azevediano – de transformista para selecionista – em seus nexos com higienismo e eugenia nos leva a especular que efeitos teriam a disseminação de uma concepção educativa que privilegiou o direito de ser educado até onde as aptidões naturais permitissem?

As convicções de Azevedo não esgotam o espectro de posições que compuseram a complexidade do ideário educacional nas décadas sob análise, mas representam parte importante delas, sobretudo se lembrarmos que esse intelectual participou ativamente da formulação de políticas e de reformas educacionais quando ocupou postos executivos importantes na administração federal e estadual, além de se responsabilizar pela publicação de coleções que pretendiam oferecer itinerários formativos a públicos específicos, entre eles, professores, como foi o trabalho que realizou na Companhia Editora Nacional.

As práticas e os saberes que tais intervenções ensejaram passaram a integrar a “nascente cultura pedagógica nacional”, no dizer de Lourenço Filho, no editorial da Revista Escola Nova (1930b). Essa cultura pedagógica se construía fundamentada na perspectiva de que a alta seletividade na escola pública se justificava pelas aptidões naturais que garantiriam a excelência desejada para as elites que não mais se formariam a partir de critérios socioeconômicos, mas supostamente pelo mérito.

Essa cultura²¹ contribuiu para a concepção de que a qualidade da escola pública resultava de seu rigor seletivo, falsamente comprovada apenas pelo desempenho dos que conseguiam ultrapassar as barreiras existentes. Aqueles que a escola não foi capaz de ensinar, reprovados e ou evadidos, não entravam no cálculo da qualidade. A cultura do mérito também colaborou para que a eliminação sistemática das crianças dos bancos escolares fosse naturalizada como se o problema da não aprendizagem fosse exclusivamente delas ou de suas famílias, visão presente ainda nos dias de hoje.

Referências

ACTAS E TRABALHOS do 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1929.

ADAMS, Mark. Towards a comparative History of Eugenics. In: ADAMS, M. (Ed.) **The wellborn science: eugenics in German, France, Brazil and Russia**. N. York: Oxford University Press, 1990, p. 217-231.

ALLEN, Garland. **Life Science in the Twentieth Century**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

21 Cultura pensada tal como proposto por Julia (2001), isto é, as normas que definem conhecimentos a ensinar, mas também as condutas a induzir, as práticas para desenvolver conhecimentos e comportamentos.

ALONSO, Angela. O positivismo de Luís Pereira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Século XIX. **Coleção Documentos. Série Teoria Política. IEA/USP**. São Paulo, v. 09, p. 1-18, 1995. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/alonsopositivismo.pdf>>. Acesso maio de 2013.

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

AZEVEDO, Fernando de. O segredo de Marathona. Conferencia sobre Athletica e Eugenia. In: **ANNAES DE EUGENIA**. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919a, p. 113-135.

AZEVEDO, Fernando de. Eugenia e Plástica. In: **ANNAES DE EUGENIA**. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919b, p. 147-153.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física**. O que ela foi. O que tem sido. O que deveria ser. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1920.

AZEVEDO, Fernando de. **A evolução do esporte no Brasil**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958a. 4ª. Edição. Tomo II.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política da educação no Brasil. 3ª ed. (Obras Completas. Vol. VII). São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b. [1ª. Ed. 1937].

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos**: Problemas, perspectivas e orientações. (Obras Completas. Vol. XVI). São Paulo: Melhoramentos, 1958c.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 4ª. edição, revista e ampliada, 1963

AZEVEDO, Fernando de. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. Introdução. In: AZEVEDO, Fernando de (org.). **As ciências no Brasil**. Volume I. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994 [1ª edição 1955], p. 13-53.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação G. Vargas, 1999, p. 137-166.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. **A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira**: a educação física (1915). 1995, 305f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, Levi. Educação e eugenia. In: **Actas e trabalhos do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia**. Rio de Janeiro, volume 1, p. 107-116, 1929.

CARVALHO, Marta M. C. **Molde nacional e fôrma cívica**: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASTRO, Maria Cecília Ferraz Cardoso de. O arquivo Fernando de Azevedo: cronologia e bibliografia. **Rev. Ins. Est. Bras.** São Paulo, nº 37, p. 213-245, 1994.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010. [1ª Ed.1922].

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000193&pid=S2175.6236201200030001300015&lng=es>. Acesso em dezembro de 2015.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, Mães e Médicos**: discurso maternalista no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FREZZATTI JÚNIOR, Wilson A. A construção da oposição entre Lamarck e Darwin e a vinculação de Nietzsche ao eugenismo. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 791-820, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v9n4/a04.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2016.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Porto Alegre, v. 37, nº 2, p.144-150, junho de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892015000200144&lng=en&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2016.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Preservar a nação, o indivíduo e a espécie como princípios para a prática e a educação médica. In: DANTES, M. Amélia M.; SILVA, Márcia. R. B. da (orgs.). **Arnaldo Vieira de Carvalho e a história da medicina paulista (1867-1920)**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel Cervantes, 2012.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. E. Fernando de Azevedo e a renovação cultural dos anos 1930-1940. In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali G.; CORRÊA, M. Leticia. **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013, p. 141-176.

HOCHMAN, Gilberto. Logo ali, no final da avenida: *Os sertões* redefinidos pelo movimento sanitário da Primeira República. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, vol. V (suplemento), p. 217-235, julho 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 10-43, jan. /jun. 2001.

KEHL, Renato. Conferência de propaganda eugênica. In: ANNAES DE EUGENIA. São Paulo: Edição da Revista do Brasil. 1919a, p. 65-79.

KEHL, Renato. Que é eugenia? In: ANNAES DE EUGENIA. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919b, p. 217-223.

KEHL, Renato. A eugenia no Brasil. Esboço histórico e bibliográfico. In: **Actas e trabalhos do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia**. Volume 1. Rio de Janeiro, 1929, p. 45-61.

KEHL, Renato. **Catecismo para adultos (Ciência e Moral Eugênicas)**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Pouca saúde, muita saúde, os males do Brasil são... Discurso médico-sanitário e interpretação do país. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, nº 2, p.313-332, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8123200000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2016.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sergio (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. vol. 1. São Paulo: Vértice, Ed. Rev. dos Tribunais: IDESP, 1989.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, (Bibliotheca da Educação, v. XI),1930a.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Editorial. **Revista Escola Nova**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. V. I. nº 1, p. 1-3, 1930b.

LUC, Jean-Noël. Permanências e mutações dos liceus franceses, do Primeiro Império ao início do século XXI. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos e Sabina Ferreira Alexandre Luz. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 13, p. 194-216, jan./abr. 2007.

MEIRA, Rubião. Factores de degeneração de nossa raça. In: **Annaes de Eugenia**. São Paulo: Edição da Revista do Brasil, 1919, p. 45-64.

PAULILO, André Luiz; BAEZA, Teresa Marcela Meza. Educação e elites no pensamento de Fernando de Azevedo. **Anais do I CBHE**. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/024_andre_teresa.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

PENNA, M.L. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. Notas sobre os typos anthropologicos do Brasil. In: **Actas e trabalhos do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia**. Volume 1. Rio de Janeiro, 1929, p. 119-147.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. **Ensaio de antropologia**. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. UnB, 1982.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. Os intelectuais e a ética da crueldade. **XIV Encontro Regional da ANPUH - Rio de Janeiro, 19 a 23-07-2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276723419_ARQUIVO_TextoRicardoAugusto.pdf>. Acesso fevereiro de 2016

SANTOS, Ricardo Augusto dos. O Plano de Educação Higiénica de Belisário Penna. 1900-1930. **Dynamis**, vol. 32, nº 1, p. 45-68, 2012.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, jul. – dez. 2008.

STEPAN, Nancy. L. Eugenics in Brazil, 1917-1940. In: ADAMS, Mark. (Ed.) **The wellborn science: eugenics in German, France, Brazil and Russia**. N.York: Oxford University Press, 1990, p. 110-152.

STEPAN, Nancy. L. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

VÁZQUEZ, Maria Laura Osta. **Na fronteira do voto**: discursos sobre cidadania e moral no debate do sufrágio das mulheres no Brasil e no Uruguai durante a primeira metade do século XX. 2014. 234f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Fernando de Azevedo e a questão da “raça brasileira”: sua regeneração pela educação física. **Cadernos de História da Educação**, v.8, n.1, p.57-70, jan. - jun., 2009.

VEIGA, Cynthia. G. Manifesto dos pioneiros de 1932; o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, M. do C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação**. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 67- 88.

Enviado em: 06/março/2017

Aprovado em: 18/julho/2017