

A eugenia no Brasil e a reforma educacional de Anísio Teixeira nos anos 1930

Silvia Campos Paulino ()*

Introdução

A necessidade da formação de uma identidade nacional, remontando às concepções mais tradicionais, perpassa a questão da definição de seu povo. O Brasil, como um país essencialmente mestiço, encontrava-se no início do século XX afligido por uma crise identitária, crise essa a qual era imbuída o próprio atraso econômico e social do país. A busca por uma identidade nacional homogênea tornou-se premente entre as décadas de 1920 e 1930. Questionava-se quem era, afinal, o brasileiro.

O cientificismo do século XIX, tão pungente na Europa e que embasara teses racialistas, sendo nascedouro da teoria eugenista, fora recepcionado de maneira peculiar no Brasil. Sob uma visão assimilacionista, compôs um singular processo de eugenia no país, o qual se convencionou chamar de embranquecimento. A palavra eugenia tem sua origem de derivação grega, que em tradução livre pode ser definido como “bom em sua origem”, remontando o princípio da prática da eugenia desde a antiguidade com o controle de natalidade rigoroso em Esparta.

Contudo, a concepção moderna de eugenia tem seu marco inicial com Francis Galton (1822-1911) no século XIX, inspirado pela teoria da evolução de Darwin que eclodira naquele século na Europa. Neste contexto, Galton definiu eugenia como o “estudo dos fatores físicos e mentais socialmente controláveis, que poderiam alterar para pior ou para melhor as qualidades racionais, visando o bem-estar da espécie” (GALTON apud ANGERAMI e MAI, 2006, p.252). Segundo Nancy Leys Stepan (2004), o Brasil fora o primeiro país da América Latina a ter um movimento eugênico organizado na região. Diferente do modelo de eugenia europeu, com um cunho extremamente direcionado a critérios biológicos, o modelo eugenista brasileiro tinha um viés desenvolvimentista, direcionada a uma suposta “questão social” que relacionava a “raça” ao atraso e à pobreza do país.

(*) Possui graduação em Direito pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), especialização em Direito Público e Tributário com docência no ensino superior pela Universidade Cândido Mendes, pós-graduada em ciências políticas pela Universidade Estácio de Sá. É mestranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio.

O embranquecimento racial do povo brasileiro era visto como uma forma não só de aprimoramento da “raça”, mas também, um melhoramento cultural, social e econômico do novo país que era desejado. Nesta vertente, o projeto eugenista brasileiro não compunha apenas um melhoramento genético, mas formas de controle que anulavam qualquer traço de “raças” consideradas inferiores, inclusive no que tangem a capacidade intelectual.

Na concepção eugenista brasileira o papel da educação e da saúde eram primordiais e medidas pontuais nessas áreas eram necessárias ao suposto desenvolvimento advindo do embranquecimento. Neste contexto, a reforma educacional comandada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, no início da década de 1930, ressalvada sua importância à expansão do sistema de educação público, foi essencial para a promoção do viés educacional do projeto eugenista brasileiro, estruturando a problemática questão racial do país, a medida que concebesse a educação pública sob um aspecto de forte aparelho ideológico do Estado a serviço das teses eugenistas.

Do ponto de vista metodológico, o artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, chamando a atenção para a literatura pertinente em relação à questão do cientificismo e às teorias eugenistas do século XIX. Entre os autores importantes que corroboraram para as teorias raciais estão Silvio Romero, Arthur de Gobineau e Nina Rodrigues. Nas primeiras décadas do século XX a abordagem alicerça-se nos estudos de Anísio Teixeira e a proposta educacional para o Brasil, especialmente nos anos 1930.

O artigo está dividido em três partes: a primeira discute os eugenistas brasileiros, apresentando a construção histórico-social das teorias eugenistas. Um ponto interessante é o fato de que a elaboração destas teorias se pautava nos estudos advindos da Europa, especialmente na teoria do evolucionismo de Darwin. A segunda parte aborda o papel de Anísio Teixeira no contexto do século XX e sua proposta para a educação no Brasil. A terceira parte é uma reflexão sobre o impacto das teorias eugenistas no processo educacional brasileiro nos anos 1930.

Os eugenistas brasileiros

As concepções científicas elaboradas no século XIX almejavam delimitar diferenciação das supostas “raças humanas”, classificando-as em uma escala evolutiva, assim, partindo do modelo civilizatório europeu, colocava-se em grau máximo da evolução da espécie humana o homem branco civilizado, aderindo a estas virtudes da espécie humana, e em seu contraponto, abaixo na escala evolutiva as demais “raças humanas”, como os amarelos, indígenas e negros, sendo a esta última categoria incutida da maior gama de vícios.

Knox (1791-1862), no auge das teorias raciais do século XIX, demonstrou suas advertências aos perigos das misturas de “raças” humanas. Para o autor, tais misturas gerariam humanos mais propensos à degeneração. Posteriormente, pesquisadores como o francês Arthur de Gobineau (1816 – 1882) e os brasileiros Silvio Romero (1851-1914) e Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906) reproduziram a afirmação de Knox, reforçando o pensamento conhecido como “racismo científico”.

Munanga (2008) ressalta que a exemplo de outros países colonizados, a elite brasileira irá buscar em meados do século XIX e início do século XX no pensamento da ciência europeia caminhos “para construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.” (MUNANGA, 2008, p. 47). Na mesma perspectiva de Munanga, Schwartz (2017) salienta que o pensamento racial europeu quando adotado no Brasil foi introduzido de maneira crítica e seletiva, sendo um instrumento conservador e autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo das bases sociais já cristalizadas.

No Brasil, retomando as lições de Schwartz (2012), as teorias raciais se popularizaram apenas a partir de meados do século XIX “no momento em que a abolição da escravidão tornava-se irreversível” (SCHWARTZ, 2012, p.30). Assim, tendo uma peculiar interpretação do darwinismo social associado com o evolucionismo e a teoria monogenista, as teorias raciais encontraram seu espaço no meio intelectual brasileiro. Portanto, no Brasil a miscigenação não fora recepcionada como uma espécie de degeneração da “raça”, mas sim um meio de aprimoramento da mesma, aos ecos das teorias eugenistas. Schwartz (2012) resume a interpretação *sui generis* brasileira das teorias racialistas da seguinte forma:

Ao mesmo tempo que se absorveu a ideia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração, conforme previa o modelo original. Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) — arranjo esse que, em outros contextos, acabaria em separação litigiosa —, no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco (SCHWARTZ, 2012, p.31).

Como asseverado anteriormente, o termo eugenia, na modernidade, surgiu em 1883 por meio dos estudos elaborados pelo cientista e antropólogo inglês Galton (1822 – 1911). Segundo a percepção desse cientista, a eugenia consistiria em uma ciência capaz de aprimorar as raças, acelerando o processo evolutivo natural, desta forma, ao manipular a evolução favoreceria o mais apto, eliminando os vestígios das “raças” consideradas inferiores, bárbaras e incivilizadas.

Em consonância às ciências em ascensão que visavam explicar as “diferenças raciais” e reafirmar a superioridade eurocêntrica, as teses de Galton ganharam notoriedade na Europa entre o final do século XIX e início do século XX, chegando tardiamente no Brasil entre os anos de 1910 e 1920, influenciando fortemente o trabalho e a percepção dos médicos sanitaristas e educadores, principalmente na década de 1930, sendo também essencial para a formação identitária, pois como bem assevera Gualtieri (2008, p. 94): “O ideário eugenista foi, muitas vezes, também tomado como referencial para a construção ou o reforço de identidades nacionais”.

A teoria eugenista, segundo as definições de Stepan (*apud* DÁVILA, 2006) poderia ser dividida em dois grandes campos denominados leve e pesado. Os eugenistas leves acreditavam que a “melhoria racial” poderia se dar com a influência ambiental, cultural e circunstância de reprodução, enquanto que os eugenistas pesados postulavam que apenas o controle de reprodução seria capaz de eliminar traços indesejáveis. Desta forma, a teoria eugenista pesada era mais concentrada na prevenção da reprodução levando a extremos como a esterilização compulsória de certos grupos étnicos, almejando uma raça fixa e homogênea.

Podemos acrescentar ainda a definição lecionada por Habermas (*apud* AMARAL, 2008), acerca da eugenia liberal, vinculada a biotecnologia e mais atual, vislumbra a subdivisão entre eugenia negativa ou restritiva, que visa providências para evitar doenças genéticas; e a positiva ou ampla que objetiva a melhora de um ser futuro. A eugenia nesta concepção é campo de discursão da bioética, pertinentes ao século XXI, nos interessando, desta forma, a definição clássica do início do século XX para o deslinde do presente estudo. Portanto, apesar de termos no Brasil o exemplo de Renato Kehl, que postulava pela esterilização eugênica dos “tremendamente degenerados”, a maior parte dos eugenistas brasileiros se filiava a um caráter mais gradual, visto que “a classe médica brasileira era profundamente conservadora em questões de reprodução e tendia a opor-se à esterilização eugênica, quaisquer que fossem os motivos” (STEPAN, 2004, p.353). Desta forma, os eugenistas brasileiro se filiaram à tese vinculada ao eugenismo leve, modificando traços populacionais já existentes através da miscigenação.

No Brasil o termo “eugenia” é utilizado cientificamente e de maneira documental pela primeira vez na tese entregue à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro por Alexandre Tepetino em 1914. A eugenia no Brasil teve como propagandista o médico e farmacêutico Renato Kehl¹, que em 1917 começou a organizar intelectuais em torno do pensamento eugenista. Contudo, o ápice das

¹ Em 1929, Renato Kehl lançou a obra *Lições de eugenia*, que apresentou de forma didática os fundamentos da chamada “ciência eugênica”.

teorias eugênicas no Brasil se deu através da realização do primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado no Rio de Janeiro entre os dias 1º a 7 de julho de 1929, tendo como presidente Edgard Roquette-Pinto (1884-1954).

A exemplo do Congresso Internacional de Eugenia realizado em Londres em 1912 e em Nova York em 1921 e 1932, o Congresso Brasileiro de Eugenia reuniu diversos estudiosos de áreas do conhecimento como medicina, antropologia, biologia e outros congêneres. Os ideais eugenistas da “melhoria da população” foram refletidos através da realização do congresso e buscavam debater o “aperfeiçoamento” do homem brasileiro, reunindo profissionais da saúde com o “desejo nacionalista de ver o Brasil sair da beira da degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, pela pobreza e costumes primitivos e insalubre” (DÁVILA, 2006, p. 54). Na sessão inaugural do Congresso Brasileiro de Eugenia, Roquette-Pinto proferiu o discurso de abertura, destacando a importância do estudo da eugenia para o Brasil para o “aperfeiçoamento da raça futura” (ROQUETTE-PINTO, 1929), bem como assinalou que tais discussões e estudos objetivariam, sobretudo, “melhorar o patrimônio biológico do nosso povo” (ROQUETTE-PINTO, 1929).

Os eugenistas brasileiros se diferiam dos demais existentes na Europa, na medida em que as suas pautas ultrapassavam os laboratórios e se estendiam na efetivação de políticas públicas de saúde e educação. Segundo esses o ideal de uma “raça brasileira” só seria alcançado através de um processo de desenvolvimento, removendo as condições culturais e higiênicas inferiores, afastando o que se considerava características de degeneração da raça humana. Stepan (2004, p.350) observa que “os eugenistas brasileiros não distinguiam entre natureza e cultura, imaginavam vários tipos de reformas sanitárias capazes de melhorar a ‘adequação’ hereditária e, por conseguinte, ‘eugênicas’”.

Como observará o eugenista britânico Trouson, em 1931, a eugenia no Brasil fora concebida de forma menos restritiva que na Europa, asseverando que no Brasil “a abordagem é mais sociológica que biológica” (Trouson *apud* STEPAN, 2004, p.345). Neste diapasão, é coerente que dentre os debates realizados no Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, a questão da saúde e educacional se fizessem presentes de forma contundente e reiterada. Percebe-se assim que o pensamento eugenista brasileiro irá se estender às formulações apresentadas para a criação do Ministério da Educação e Saúde surgido na década de 1930, sugerindo que é indissociável as políticas educacionais e de saúde e sua correspondência com o “problema social” enfrentado pelo país, trazendo em seu escopo a questão racial.

Um grande expoente da eugenia no Brasil foi João Baptista de Lacerda (1846-1915), antropólogo que defendia a miscigenação como a forma de “refinamento intelectual” capaz de afastar

o atavismo das “raças” supostamente inferiores, alegando que em três gerações os descendentes de mestiços apresentariam características majoritariamente brancas, transformando a aparência da população brasileira e melhorando conseqüentemente os níveis de desenvolvimento. Tínhamos assim traduzida a eugenia à tese de embranquecimento no Brasil. Desta forma, o “aprimoramento racial” do brasileiro perpassava necessariamente os conceitos racialistas propagados na Europa a partir do século XIX, desembocando na premente reforma educacional, como bem leciona o historiador Jerry Dávila: “Os reformadores viam a educação como a chave para modernidade, e equiparavam modernidade à brancura” (DÁVILA, 2006, p.194).

Neste sentido, na primeira metade da década de 1930, emergem as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro e a tentativa de pensar e implantar a chamada “Escola Nova”. Um dos principais expoentes neste processo foi Anísio Teixeira, conforme veremos a seguir.

A proposta educacional de Anísio Teixeira

Entre 1931 e 1935 o sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro sofreu uma profunda reforma encabeçada pelo então diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira (1900-1971), expandindo o ensino público.

Anísio Teixeira, ao fim de seu mestrado em 1931, trouxe em sua bagagem, após anos estudando em Cambridge, os conceitos reformistas da escola nova norte-americana preceituada pelo filósofo John Dewey (1859-1952), valorizando o pragmatismo no processo de aprendizagem. Apropriando-se das lições de Dewey, Teixeira concebeu a ideia de uma escola que não se limitasse a ser alfabetizadora, mas sim uma escola que perseguisse a formação de indivíduos para as demandas sociais, que se modificavam com a industrialização tardia do Brasil. Nunes (2000) enfatiza que “Anísio inicia a divulgação das obras de Dewey no Brasil no final da década de 1920 e persiste até a década de 1950. Ele assumiu a crítica que Dewey realizou tanto à escola tradicional quanto à escola nova” (NUNES, 2000, p.32).

Compondo um movimento designado Escola Nova, Teixeira juntamente com outros 25 intelectuais contemporâneos elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, no qual questionavam os métodos tradicionais de ensino e pugnavam por uma ampliação do sistema educacional através da gratuidade. Dávila (2015) observa que nomes importantes do movimento eugenista como Afrânio Peixoto, Antônio Carneiro Leão, Isaias Alves, e Bastos D’Avila estavam envolvidos com o sistema escolar e influenciaram fortemente Anísio Teixeira e outros articuladores do movimento Escola Nova.

Assim como Anísio Teixeira, Arthur Ramos (1903-1949) também representava o movimento Escola Nova e era entusiasta do método de Dewey importado por Teixeira. Ramos destacava que “o movimento educacional moderno é feito sob o signo da autonomia” (Ramos *apud* GARCIA, 2014, p.5), observando que deveria haver uma adaptação do ensino a cada caso em particular. Esse destaque pode ser observado como o atendimento às populações mais pobres e suas necessidades.

Para Teixeira a escola deveria superar sua estrutura classista para se transformar em verdadeiro instrumento de mudança social, a escola deveria ensinar “para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza” (Teixeira *apud* EVANGELISTA, 1993, p.96). Contudo, o próprio educador reconhecerá já na década de 1970, como destaca Evangelista (1993), que a expansão do ensino público não fora realizada com a devida observância estrutural e de qualidade tornando-se reprodução dos privilégios vislumbrados na sociedade brasileira. Dávila (2015, s.p) observa que “Anísio Teixeira (...) foi um dos poucos intelectuais da década de 1930 que advogava por mobilidade social como uma ação democrática, um conceito que ganharia maior força nas décadas a seguir”.

Anísio Teixeira fora nomeado como diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro em 1931 a convite do então prefeito Pedro Ernesto Batista (1884-1942). No ano de sua nomeação, Teixeira criou a primeira rede municipal de ensino que contemplava desde as séries iniciais até o ensino superior, dando os passos iniciais na reforma educacional que modificaria o ensino no país. Seu pioneirismo fez com que fosse reconhecido como o “pai” da escola pública no Brasil, visto que o principal ponto da reforma de Teixeira no Rio de Janeiro era a democratização do ensino, sobretudo a popularização do mesmo às camadas mais pobres da sociedade. Segundo Garcia (2005), “a reforma de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro nos primeiros anos da década de 1930 visava a implantação de um sistema de ensino completo, desde a pré-escola até o ensino superior com a criação da Universidade do Distrito Federal” (GARCIA, 2005, p.5).

Conforme destaca André Luiz Paulilo (2004), Teixeira compôs uma reestruturação da gestão da educação no Rio de Janeiro, descentralizando de forma setorial as competências, assim foram criados órgãos consultivos como o Instituto de Educação, o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares.

Outro fator contundente ao legado da reforma educacional de Anísio Teixeira, foi a inspiração das escolas comunitárias norte-americanas, nas quais se priorizava a maior vivência do aluno no ambiente escolar através das escolas de tempo integral, conceito que Teixeira propôs aplicar também

em sua reforma e mais tarde foi fonte referencial para a formulação dos Cieps, “Brizolões”, idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) na década de 1980.

Em que pese a contribuição da reforma de Teixeira para o acesso ao ensino público à população mais pobre, a democratização e ampliação da rede de ensino e de conteúdo e sua vasta contribuição em diversos aspectos da educação no Brasil; a reforma iniciada na década de 1930 também fora instrumento para o ideário eugenista, visto que: “O poder do pensamento eugênico ajudou a acelerar o desenvolvimento do ensino público, porque a escola seria um dos espaços privilegiados para redimir uma população diagnosticada como deficiente pelos defensores da eugenia” (DÁVILA apud CARVALHO; CORRÊA, 2016, p.232).

A concepção eugenista brasileira é conceituada dentro do panorama político que se concretizou dentre as décadas de 1930 até o golpe militar que instaurou o regime autoritário de 1964. Segundo Guimarães (2012), compreendido neste período havia o que os cientistas políticos designaram de “pacto populista” ou “pacto nacional-desenvolvimentista”, como vistas a adotar de maneira supostamente harmônica uma cultura mestiça com vias a desenvolver-se nos moldes dos conceitos eurocêntricos. A reforma educacional de Teixeira expandiu o número de escolas, tendo forte vinculação com programas de saúde, atribuindo à escola também a função de expandir noções de saúde e higiene, essenciais ao modelo de “aprimoramento racial” postulado. Segundo Teixeira, “por intermédio da escola, presente o nosso povo que deve ser dado a ele o certificado de saúde, inteligência e de caráter imprescindível para seu concurso à vida moderna” (Teixeira apud DÁVILA, 2006, p. 211).

O papel da educação na expansão do projeto eugenista na década de 1930

Os anos de 1930 no Brasil, marcava uma grande mudança no cenário político com o advento do Estado Novo, destacando-se o governo varguista e a criação de diversas empresas estatais, além da industrialização tardia e o anseio permanente da construção de uma identidade nacional. Segundo Stepan (2004):

A complexidade do regime Vargas encontrou seu par no movimento eugênico – em sua orientação científica (neolamarckiana e mendeliana), em sua ideologia racial (que ia do segregacionismo ao assimilacionismo) e em sua proposta de políticas sociais (higiene pública, proteção à maternidade, legislação trabalhista, controle da imigração) (STEPAN, 2004, p.372).

O modelo de expansão do ensino público da década de 1930 tinha como horizonte o progresso, a democratização do ensino e a inserção do Brasil em um novo contexto. Para tanto, alcançar as camadas menos abastadas era primordial para alavancar o desenvolvimento pleiteado.

A reforma previa o aprimoramento da leitura e crítica, bem como o controle higienista dos estudantes, construindo uma cultura de observância à limpeza como meio de afastamento dos conceitos “degenerativos” pressupostos como inerentes as classes mais pobres, em sua maior parte composta de negros e mestiços. Dentro deste contexto, Teixeira através do Serviço de Teste e Escalas (STE) desenvolveu alguns parâmetros para classificar os alunos e dividi-los conforme a avaliação aferida, consistiam, segundo Teixeira, “fundamental para a direção do ensino” (Teixeira *apud* DÁVILA, 2006, p.221).

Teixeira inaugurou uma era de testes e medidas no Brasil. Exames psicológicos e físicos semelhantes àqueles usados para classificar criminosos, loucos e outros “degenerados” eram agora aplicados fora das clínicas para decidir o lugar de cada aluno na escola” (DÁVILA, 2006, p.221).

Foram importadas técnicas como o popular teste QI e desenvolvido o teste ABC que empiricamente buscavam demonstrar como a inteligência e capacidade dos alunos poderiam estar vinculadas ao ambiente, classe social e a “raça”. A escala de Binet, popularmente conhecida como teste de quociente de Inteligência (Q.I.), apesar de ter sido utilizado também como modo classificatório dos alunos no Rio de Janeiro na década de 1930, não foi o principal instrumento de avaliação. O protagonismo dos testes foi dado ao Teste ABC, desenvolvido pelo educador Lourenço Filho (1897-1970). O teste ABC era aplicado aos alunos ingressos, medindo a “maturidade educacional” destes. Nesta toada, auferia melhor classificação os alunos que identificavam algumas letras ou palavras e dominavam algum controle motor ou já possuíam algum conhecimento de escrita.

Logicamente, as crianças advindas de lares em que os pais eram alfabetizados possuíam um melhor desempenho na aplicação do teste ABC. Por outro lado, é notório que a maior parte da população pobre e negra da década de 30 era iletrada. Assim, a escola dividia-se em classes também sociais, e por consequência, raciais. Conforme anos mais tarde, já na década de 1960, lecionaria o sociólogo Pierre Bourdieu (1930 -2002), que há uma existência entre a cultura e a desigualdade escolar, acrescentando ainda, que determinadas competências são adquiridas na esfera familiar. Tais fatores não foram levados em consideração ao classificar a capacidade intelectual dos alunos na década de 1930.

O teste aplicado no Rio de Janeiro em 1932, demonstrou que os alunos brancos obtinham as maiores pontuações, seguidos pelos pardos e em último os negros, sendo que alunos brancos alcançavam praticamente o dobro da pontuação auferida por alunos negros. Apesar do contexto social, as conclusões apresentadas justificavam uma suposta diferenciação da capacidade intelectual definida em “raças” e classes. Neste cenário, os “pardos” demonstravam-se como a transitoriedade, visto que em comparação com os resultados de alunos negros obtinham melhores resultados, mas diante de alunos brancos, seus resultados estavam aquém. Assim, através do desempenho dos alunos, tanto escolar, quanto na testagem seja de QI ou ABC, ratificava-se uma postulada hierarquização intelectual vinculada à cor da pele e a necessidade de uma gradual miscigenação para a “melhora racial” em uma vertente eugênica leve.

Dávila (2006), ressalta que as diferenças apontadas em tais estudos, mostraram-se tendenciosas, visto que as definições de “raça” e classe sociais eram utilizadas de maneira semelhantes nos estudos e os mesmos eram direcionados a demonstrar as diferenças inatas, ou seja, “ser pobre ou não branco explicava a deficiência no desenvolvimento” (DÁVILA, 2006, p. 229).

O aparelho ideológico do Estado (AIE), segundo Louis Althusser (2001) é “um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado” (Althusser *apud* CASSIN, 2014, p.11). O aparelho do Estado não denota o elemento repressivo deste, mas um fator de um domínio mais sutil e que permeia a esfera privada. Ao tratar do aparelho ideológico Althusser elencou quais os sistemas e instituições comporiam tal aparelho, descrevendo os seguintes: AIE religioso, AIE escolar, AIE familiar, AIE legal, AIE político, AIE da informação, AIE sindicato e AIE cultural.

Vale ressaltar que ao tratar-se de AIE escolar, Althusser não se refere à escola, mas a todo sistema escolar, o qual Althusser atribui como sendo o AIE mais contundente entre todos, visto que os aparelhos ideológicos contribuem para a reprodução das relações de produção capitalistas e de lutas de classes, portanto, a escola como sistema, doutrina desde tenra idade as crianças a reproduzirem as estruturas da sociedade na qual essas se inserem, sofrendo maior influência por serem mais “vulneráveis”. Cassin (2014) observa que no “aparelho ideológico escolar e suas instituições (escolas), de que eles não produzem as ideologias, mas é neles que elas se realizam, nesse sentido, podemos afirmar que a ideologia dominante existe nas instituições escolares como elementos da ideologia de Estado no interior destas instituições” (CASSIN, 2014, p.17).

Althusser destaca que o sistema escolar em seu papel de AIE é instrumento eficaz para a divisão do trabalho, visto que há uma relação diretamente proporcional entre tempo de educação

escolar e os postos de trabalho ocupados, bem como nas formações sociais, inculcando ao sujeito a ideologia das classes dominantes, ainda que este não faça parte desta. Assim, dissimulado sobre o signo de uma escola para todos, a exemplo da democratização do ensino promovida pela reforma educacional de Anísio Teixeira na década de 1930, a escola difundia o ideal eugenista da classe dominante. Outrossim, como esclarece Ribeiro (2014) ao citar Gilberto Verne Sabóia, a democratização do acesso à educação, não reduziu a desigualdade entre negros e brancos, à medida que, mesmo que todos progrediam, os brancos iriam ter vantagem diante do processo histórico que desfavoreceu a população negra, reproduzindo as estruturas sociais impostas. Para Dávila (2015) as normas e os testes utilizados dentro das escolas, a fim de promover ou nivelar os alunos, determinava estigmas no meio escolar, pois todos os testes e aferições se davam em um meio racializado, portanto vinculava “raça” e capacidade intelectual como inerentes à própria condição do indivíduo.

Desta forma, a escola praticou sua função de aparelho ideológico do Estado. Dentre tais instrumentos, como visto, Althusser cita a escola de maneira explícita, funcionando primordialmente pela ideologia. Por meio da escola, o Estado propagava as concepções eugenistas leves difundidas pelos intelectuais da época, enraizando os conceitos de embranquecimento através da higienização social. O embranquecimento como “aprimoramento racial” foi construído para posteriormente ser desenvolvido e reproduzido pela escola pública. Como bem ressalta Schwartz (2012), a branquitude no Brasil era sinônimo de *status* social, portanto, quanto mais os “pardos” eram assimilados aos padrões eurocêntricos, maior o seu deslocamento social e seu reconhecimento. Portanto, nas escolas da década de 1930 não era ensinadas apenas as matérias curriculares, mas também “como ser branco”.

Considerações finais

O Brasil sofreu uma forte influência das teses eugenistas propagadas na Europa principalmente no início do século XX. De maneira peculiar tais conceitos foram recepcionados no Brasil, visto que grande parte dos eugenistas brasileiros se apropriaram do conceito de Galton para adequar-se ao povo miscigenado do país, surgindo assim conceitos de branqueamento alinhado à eugenia “leve”, conforme a classificação de Stepan (2004).

A fim de corroborar com a visão de branqueamento do brasileiro, tal projeto eugenista almejava que fossem suplantados atavismos que poderiam ocorrer, buscando a eliminação também cultural de traços de “degeneração das raças menos civilizadas”, um melhoramento “racial”, no qual se acreditava que a população brasileira estaria livre dos traços “inferiores” em poucas gerações, alcançando assim uma melhoria social. As populações mais pobres e majoritariamente compostas por

negros e mestiços eram interpretadas como o principal problema da “melhoria” do povo brasileiro, demonstrando um caráter não só genético encarado pelos eugenistas brasileiros, mas, principalmente social. O alcance desta população e a higienização social necessária ao suposto progresso que a eugenia traria para o país necessariamente dependeria de políticas públicas voltadas à saúde e educação. Com a devida *vênia*, o projeto de democratização do ensino público, muito embora não tivesse como objeto imediato o projeto de eugenia brasileiro, teve como objetivo mediado e até mesmo oculto o ideal eugenista.

Portanto, o sistema escolar, nas lições de Althusser (2001), como aparelho ideológico do Estado, tornou-se elemento eficaz para a propagação do ideário eugenista brasileiro. Neste contexto, a reforma educacional de Anísio Teixeira na década de 1930 se demonstrou providencial, visto a expansão às populações mais pobres do novo modelo educacional. Atingindo assim, não só uma concepção educacional, mas também higienista.

A aplicação dos testes, principalmente o ABC, aos alunos do Rio de Janeiro, se demonstraram um meio eficaz de classificá-los e de reafirmar uma suposta hierarquização intelectual entre alunos brancos e negros, visto o desempenho inferior desse último grupo. Desconsiderando determinadas características sociais que explicariam os resultados, as conclusões destes testes apenas consideravam que havia uma diferenciação intelectual entre os alunos, deduzindo que haveria uma suposta condição inata e inferior imposta geneticamente/hereditariamente aos alunos negros que os limitava, fazendo com que esses não conseguissem alcançar o desempenho dos alunos brancos. A relação traçada entre “raça” e a capacidade intelectual corroborava com os anseios eugenistas que propagavam pela necessidade de uma “regeneração” do brasileiro, buscando no embranquecimento a via pavimentada para o desenvolvimento do país.

Atualmente, tornou-se lugar comum entre políticos populistas alegar que as escolas deverão ser livres de ideologias. Ocorre que o próprio Estado se utiliza do sistema escolar como braço de seu aparelho ideológico para propagar e reproduzir as estruturas capitalistas da sociedade no país há décadas, sendo com maior inserção com a reforma educacional da década de 1930, demonstrando que o problema não é o uso da ideologia nas escolas e sim se esta agrada ou não à classe dominante.

O projeto eugenista brasileiro, muito embora não tenha se concretizado conforme previam, com o embranquecimento de cem por cento da população em algumas gerações, foi eficaz na expansão de seu ideário através da força do sistema escolar como um aparelho ideológico do Estado, incutindo ao imaginário social uma suposta hierarquia intelectual baseada em “raças” que se faz ainda presente no inconsciente social, devendo ser uma construção a ser desmitificada e desconstruída

através de uma prática escolar mais democrática, como concebida inicialmente por Teixeira, e aberta ao debate da diversidade étnica ocultada por décadas de tentativas de hegemonização da população sob uma ótica eurocentrada.

Referências

- ACTAS E TRABALHOS DO CONGRESSO DE EUGENIA. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AceBibCOC_R&PagFis=9824>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 8ª ed., 2001.
- AMARAL, Aécio. **Ética do discurso e eugenia liberal**: Jürgen Habermas e o futuro da natureza humana. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3146>>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti; MAI, Lilian Denise. **Eugenia negativa e positiva**: significados e contradições. *Rev Latino-am Enfermagem*, 14(2), p. 251-258, mar./abr. 2006.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua de; CORRÊA, Igor Nazareno da Conceição. **Eugenia e educação no Brasil do século XX**: entrevista com Jerry Dávila. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.23, supl., dez. 2016, p.227-233.
- CASSIN, Marcos. **Louis Althusser**: aparelhos ideológicos de estado e a escola. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945. São Paulo: UNESP, 2006.
- _____. **Eugenia, educação e políticas públicas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/eugenia-educacao-e-politicas-publicas-no-brasil/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- EVANGELISTA, Olinda. **Anísio Teixeira e a educação**: um roteiro possível de leitura (1930-1950). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10328>>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **O discurso médico no interior do movimento escola nova**: discussões teóricas e aplicações práticas (rio de janeiro 1930-1940). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/vqZWr6O2.doc>. Acesso em: 26 jan. 2019.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2ª ed., 2016.
- GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Educar para regenerar e selecionar**. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/1147/933>>. Acesso em 02 nov. 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2012.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2008.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, ano XXI, n 9, Dezembro 2000, p. 9-40.

PAULILO, André Luiz. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf>>. Acesso em: 26/01/2019.

RIBEIRO, Matilde. **Política de promoção da igualdade racial no Brasil (1988-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário cor e raça na sociabilidade brasileira**. Companhia das Letras, São Paulo, 1ª. edição, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. As ideias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entreguerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Vol. 6 n. 11 – UFGD – Dourados jan/jun 2012.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D. (orgs), **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004, p. 330-391.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

Resumo: O presente artigo busca, através de pesquisa bibliográfica, traçar um ponto de intercessão entre o projeto de eugenia no Brasil, pautado nas teses de branqueamento da população através da miscigenação, com o modelo de reforma educacional implantada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro na primeira metade da década de 1930. Objetivamos demonstrar a correlação da expansão da ideologia do embranquecimento populacional paralelo à democratização do ensino, destacando como a fomentação da implementação das escolas públicas propiciaram a expansão das concepções eugenistas leves às populações mais pobres do Rio de Janeiro, majoritariamente composta por negros, moldando a estrutura educacional como um aparelho ideológico do Estado.

Palavras-chave: Eugenia; Educação; Branqueamento; Anísio Teixeira.

Abstract: The present article seeks, through bibliographical research, do a point of intercession between the eugenics project in Brazil, to deliver the disease through miscegenation, with the model of educational reform implemented by Anísio Teixeira in Rio de Janeiro in the first half of the decade 1930. We aim at expanding the ideology of higher education parallel to the democratization of education, with an emphasis on the expansion of higher education schools in order to expand eugenics

concepts for the poorest classes in Rio de Janeiro, mostly composed of blacks, shaping an educational structure as an ideological apparatus of the state.

Keywords: Eugenia; Education; Bleaching; Anísio Teixeira.

Recebido em: 11/07/2019.

Aceito em: 26/11/2019.