



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO
UNTREF/AR

EUGENIA: Uma herança de supremacia da ciência médica e biológica sobre a legislação brasileira à educação especial na primeira metade do século XX.

Eloisa Barcellos de Lima

Setembro/2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

UNTREF/AR

EUGENIA: Uma herança de supremacia da ciência médica e biológica sobre a legislação brasileira à educação especial na primeira metade do século XX.

Tese apresentada para obter o título de
Doutorado em Epistemologia e História
da Ciência. Diretora de Tese: Professora
Doutora Eleonora Cresto

Eloisa Barcellos de Lima

Setembro/2015

*Ao meu esposo, Diomar,
Pelo amor e companheirismo que nos une.*

*Aos meus filhos, Eduardo e Thaiane,
Meus amores, minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

A vida me proporcionou muitos momentos de luz e bem querer. E nesta trilha incessante em busca do conhecimento, encontrei pessoas muito importantes, que estiveram presentes ou muitas vezes apenas na lembrança.

Primeiramente agradeço a minha diretora de tese, professora Eleonora Cresto, pela dedicação e profissionalismo. O dia que a conheci foi um destes dias iluminados.

Ao meu marido Diomar, pela paciência, amor e colaboração em todas às horas. Porque metade de mim é o prazer de estarmos juntos e a outra metade é saudade.

Ao meu filho Eduardo e minha nora Nicole, pelo amor e orgulho que expressam ao falar de minha jornada profissional. Meus amores para sempre.

A minha filha Thaiane, agradeço a parceria, o amor e amizade que dedica a mim. Minha melhor amiga.

Aos meus familiares, meu carinho e desculpas por todas as festas e passeios que não compareci. Obrigada pela compreensão.

Às colegas e amigas de trabalho, pelo apoio e aprendizagens que fizemos juntas.

Aos amigos, pela força e o carinho que demonstraram nestes longos anos de convivência.

FICHA CATALOGRÁFICA

Barcellos de Lima, Eloisa

EUGENIA: Uma herança de supremacia da ciência médica e Biológica sobre a legislação brasileira à educação especial na primeira metade do século XX. /Eloisa Barcellos de Lima. 2015-08-19

219 f.

Diretora de tese: professora doutora Eleonora Cresto.

Tese (doutorado) Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires – Argentina. (Aprovado por resol. Consejo Superior N ° 05/08). Programa de Pós graduação em Epistemologia e História da Ciência.

1. Deficiência 2. Eugenia. 3.. Educação Especial. 4. Epistemologia 5. Origem da Educação Especial Brasileira. I. Cresto, Eleonora, diretora de tese. Título.

SUMÁRIO

RESUMO	9
CAPÍTULO I	14
1. Introdução	14
CAPÍTULO II	20
2. Uma retrospectiva sócio histórica: gênese do pensamento eugênico	20
2.1 O surgimento e desenvolvimento da eugenia na modernidade e contemporaneidade: esboços histórico-evolutivos	31
2.2 A eugenia de Galton: esboços histórico-evolutivos da teoria de hereditariedade e gênese na compreensão sócio cognitiva	35
2.3 A genética e a nova eugenia	55
2.4 As consequências epistemológicas da história do conceito de eugenia	59
CAPÍTULO III	62
3. O Coletivo de Pensamento e a Instituição da Eugenia como Programa Social	62
3.1 Coletivos de Pensamento e Reflexos da Eugenia nos Estados Unidos por Davenport e seus Aliados	70
3.2 Coletivos de Pensamento e Gênese da Eugenia brasileira: concepções que atravessaram séculos	76
3.2.1 Teoria da hereditariedade Galtoniana e o Mendelismo: incomensuráveis do ponto de vista metodológico, mas “ajustável” na Eugenia	80
Capítulo IV	93
4. Reflexos da Eugenia na Educação Brasileira, por Renato Kehl e seus Aliados, nas Três Primeiras Décadas do Século XX	93

4.1 Gestão política e social da concepção eugênica, determinante para a origem da concepção da Educação Especial brasileira	95
4.2 Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) a educação como veículo de propagação e institucionalização da eugenia	98
4.3 A discriminação social e educacional das pessoas com deficiência nos dados do CENSO (1929) estatísticas sob critérios biológicos e médicos	103
4.4 A concepção eugênica respaldada pela biologia e o mendelismo: efeitos sobre a gênese da Educação Especial brasileira.	113
4.5 Origem da concepção da educação especial: a supremacia dos conhecimentos médicos e biológicos em detrimento da educação.	125
Capítulo V	131
5. Pensamento coletivo de ordem teórica e Eugênica que se cruzam: A Escola Nova dos “normais”	131
5.1 Estilos de Pensamento que se cruzam: o Manifesto dos Pioneiros da Educação	132
5.1.2 Estilos de Pensamento que se cruzam: A administração pública da Educação escolar dos “normais”	140
5.1.3 Estilos de Pensamento que se cruzam: A Educação Funcional para “normais” em Escolas públicas.	147
5.2 Pensamento coletivo de ordem teórica e Eugênica que se cruzam: A Educação Funcional dos “anormais”	153
5.2.1 Estilos de pensamento que se cruzam: A Eugenia nos laboratórios experimentais no Brasil	155
5.2.1.1 Os objetivos originais da escala de Binet	156

5.2.1.1	Goddard identifica os débeis mentais: a inteligência como gene mendeliano	160
5.2.1.3	A escala de Stanford-Binet, por Levis Terman: Uma invenção de classificação coletiva	162
5.2.1.4	Os testes e a reorganização escolar no Brasil	164
5.3	Formações conceituais para a educação de pessoas com deficiência: Primeiras iniciativas de Educação Especial brasileira	172
5.4	Conhecimento e teoria integrante no pensamento da Instituição Pestalozzi	176
Capítulo VI		184
6.	Educação emendativa, a primeira versão da educação especial: Eugenia e influências desta no pensamento educacional brasileiro	184
6.1	O Lugar da Educação Especial na legislação Brasileira até 1961	194
7.	Resultados e discussões	204
REFERÊNCIAS		232

RESUMO

Este estudo aborda a origem da eugenia e do pensamento eugênico. Considera-se a trajetória do pensamento Eugênico e seus reflexos nas representações educacionais da pessoa com deficiência. O objetivo principal centra-se no surgimento da eugenia e o exercício desta na educação brasileira na primeira metade do século XX, interligando o pensamento histórico que originou a eugenia com a origem da Educação Especial no Brasil. Utiliza-se como fonte documental para análise histórica desde as Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4024/61. Faz-se uma análise epistemológica quanto a gênese da Eugenia e sua influência na origem da Educação para as pessoas com deficiência no Brasil, no período citado. Aborda-se a história da eugenia porque suas consequências ainda persistem mediante a naturalização da ideia de superioridade humana sobre outros da mesma espécie, visão esta que impede a valorização das diferentes habilidades e potencialidades do ser humano. Esta discriminação não foi criada no período em que Galton cunhou a palavra Eugenia, pois este pensamento de inferioridade e menos valia já se fazia presente nas ações de gerenciamento coletivo, mesmo antes de se estabelecerem como organizações em sociedade é conhecida atualmente. Demarcou-se o período anterior a Galton, justamente para mostrar que o termo Eugenia, representando “bem-nascidos” nomeou um posicionamento social que era aderido por muitos dirigentes sociais, em diferentes tempos e espaços e com a emergência da era da ciência, veio a ganhar credibilidade científica, a qual respaldou esta ideia como natural do ser humano, produzindo e sendo produzida pelas matrizes: subsistência\sobrevivência, sociedade ideal e normalidade. Aprofundou-se os estudos quanto a Eugenia de Galton, priorizou-se um esboço histórico-evolutivo da sua teoria da hereditariedade e gênese na compreensão sociocognitiva, com a finalidade de compreender e se fazer compreender quanto a linha de conhecimentos e adesão deste, a qual influenciou diferentes nações em sua organização social, entre estas a que arrolamos (Estados Unidos da América e Brasil). A linha de Galton seguiu por caminhos da ciência buscando confirmação para seus pressupostos de gênio hereditário, baseando-se em preceitos biológicos e estatísticos. Há uma linha de Galton que se aprecia claramente nos livros de Renato Kehl e Otávio Domingues que prima pela interferência social e de Estado, nas decisões das pessoas consideradas degeneradas quanto a procriação, aconselhando e criando estratégias para minimizar ou impedir tais reproduções e ainda, demonstram concordância com o incentivo ‘às

uniões de pessoas consideradas de boa estirpe, as quais gerariam boas proles e assim, garantiriam a higiene da raça brasileira. Nas Atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e no livro de Renato Kehl “Lições de Eugenia”, tem-se a intencionalidade deste e seus seguidores, a organização semelhante à de Galton para instituir a educação higiênica e eugênica na nação brasileira. Esta influência foi vista em um período importante para a Educação brasileira, que compreendeu a primeira metade do século XX, especialmente as décadas entre 1930 a 1960, quando houve a reorganização escolar e a institucionalização em bases legais, como forma de legitimar os tratados internos sob uma legislação, antes inexistente, como as atualizações das ideias a tornar se vigentes como a Constituição Federal de 1934 que oficializou a Educação Eugênica como prioritária; na Constituição Federal de 1937 foi demarcado o lugar das pessoas com deficiência, embora não esteja explícito, continua o mesmo da constituição de 1934, sendo que mantêm “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”, a seleção e classificação por níveis de inteligência está intrinsecamente ligada a este modelo de educação, a Constituição Federal de 1946 que institui a Educação para todos, mas estabelece critérios de classificação de estudantes por testes de inteligência, determinando assim uma Escola separatista, criando divisões por aptidão. Após a análise das Constituições promulgadas até a metade do século, entende-se os efeitos das práticas teóricas da educação “Ativa” voltadas para o trabalho e a utilidade e; culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 que criou um capítulo separado do corpo do ensino primário e secundário, para o lugar dos “excepcionais”. Esta veio a consolidar as ideias debatidas e implementadas durante trinta anos de discussões e lutas para a reforma educacional no sentido de garantir o direito à educação popular. Nestes tempos, a Educação Especial foi vista primeiramente como desnecessária pela crença anterior de inferioridade e inaptidão pelo descrédito no aproveitamento destes quanto aos investimentos educativos devido a visão eugênica de incapacidade inata por fatores biológicos, por má herança (prole degenerada, fora dos padrões eugênicos). No segundo momento passaram a ser encarados como pessoas de educação e cuidados em instituições de isolamento da sociedade comum, direcionando-os para coletivos conforme suas características, surge neste tempo os estudos de caracterológica e o ensino emendai-o para as pessoas com deficiência. Os estudos e psicologia experimental foram implantados no Brasil e passaram a fazer parte do sistema criado para classificar e selecionar os “normais e anormais”, restringindo o direito à educação popular àqueles que se adaptariam ao sistema educacional

normal e a institucionalização por meio de internatos, ou escolas e classes especiais destinadas a cada especificação de deficiência reconhecido na época: Visual, surdez e todos os outros considerados como inteligência inferior, diagnosticados pelo testes de quociente de inteligência. Os testes de inteligência marcaram época na educação brasileira, produzindo um pensamento de normalização da separação de estudantes em níveis de inteligência e a formação de turmas e grupos de acordo com padrões estabelecidos por estes, os quais priorizavam apenas algumas habilidades acadêmicas e considerando outras como inferiores e de menos valia, tendo assim classificado muitos como incapazes de cursar salas de aula comum. Este pensamento baseado em diagnóstico e prognóstico médico, biológico e psicológico produziu consequência vistas e sentidas até a atualidade, alicerçado nas crenças da supremacia da ciência biológica, médica e psicológica sobre a ciência da educação, sendo que a última colocou-se no lugar de submissão histórico-social que se mantém ainda nos dias de hoje. Esta consequência é um dos maiores entraves que se vê como herança da Eugenia na contemporaneidade. Pode-se ver estas ocorrências e consequências nas Atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, nos livros de Renato. A base de análise epistemológica e histórica dos dados teóricos e documentais se embasa em Ludwik Fleck quanto aos estilos e coletivos de pensamento, sobre como se produz o estado de conhecimento sobre determinado fato, neste caso a eugenia e a herança desta na legislação educacional brasileira de 1917 até 1961. Ao longo do estudo se busca evidências factuais a respeito das preocupações dos povos com as características biológicas, potencialidades físicas e mentais das pessoas com deficiência. Sob a análise epistemológica baseada em Fleck (1935) pode-se dizer que se formou um coletivo de pensamento através das adesões de muitos cientistas e outros profissionais, cujos estilos de pensamento convergiam com as ideias eugênicas de Galton. Este estava convicto quanto às suas descobertas na época, sob influência de sua concepção de homem e de mundo, a qual estava estruturada de tal modo, que o colocava em uma posição de verdade, onde “as concepções são tidas como estruturas independentes impregnadas por um estilo”. (FLECK, 1986, p. 74). Generalizou o valor da consciência herdada como resultado de organização externa e estatizada das experiências sociais de muitas gerações, cujos hábitos convergem. Este pensamento influenciou muitas ações sociais discriminatórias no que se refere à ideia de inferioridade daqueles, cujas experiências ocorreram em ambientes afetados por desvantagens sociais, higiênicas e principalmente quando havia um histórico familiar de deficiência, chamado na época de degeneração, defeitos irremediáveis ou características

indesejáveis. Esse tipo de encaminhamento busca segundo Fleck (1935) a tendência da persistência dos sistemas de opinião e a harmonia das ilusões. Visto que Galton reunia uma credibilidade em sua comunidade científica, constatando-se uma tendência de naturalização de determinados pensamentos através daquilo que Fleck esclarece como uma concepção impregnada de um coletivo de pensamento, de tal forma que penetra na vida diária e nos usos linguísticos e torna-se queda convertida, no sentido literal da expressão, em um ponto de vista. Neste caso uma contradição parece impensável e inimaginável. Com uma breve abordagem sobre as civilizações mais antigas até um enfoque mais pontual na eugenia do final do século XIX e início do século XX buscou-se elucidar a eugenia como projeto social ideológico e demonstrar as lacunas para que se tornasse ciência, principalmente no que se refere às pesquisas e resultados da hereditariedade humana no período de pesquisas de Galton, bem como o rumo que tomou a eugenia nas primeiras décadas do século XX. Com isso analisou-se, as consequências epistemológicas da história do conceito de eugenia. O significado da história do conhecimento sobre Eugenia carrega em sua gênese dois equívocos importantes: um teórico e o outro de base metodológica científica. Porém acrescenta-se que os equívocos não incorrem em erro global, assim como diz Fleck (1935) levando a se perceber que este constituiu-se em processo de produção de dado pensamento. Fleck faz refletir quanto à Eugenia, que não há nenhum erro total e nem tampouco verdades absolutas. Não se pode libertar-se do passado e de seus erros, muitas vezes tendo-se que recorrer a ideias e situações vistas e experimentadas de eventos de sucesso ou redefinir os eventos de insucesso, para ir adiante. O coletivo de pensamento Eugênico teve erros sérios, produzindo discriminações e um modelo segregacionista, amparado pelo equívoco da inferioridade humana, porém produziu discussões que levaram a formulações de códigos de ética com vistas aos direitos humanos. Foi um estímulo para o estranhamento e a defesa do direito à vida e a qualidade desta no processo de desenvolvimento da genética humana como ciência. O contraponto entre a Eugenia negativa e a busca pela melhoria da qualidade de vida foi uma consequência positiva perante estes erros. Outro ponto crucial a demonstrar, diz respeito à influência do pensamento eugênico perante o percurso da expressão e significado do conceito de deficiência no contexto dos legais da educação brasileira e no primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia na época, no que se refere à educação para as pessoas com deficiência. É de lamentar a influência da Eugenia, cuja gênese definida neste estudo como “a persistência das ilusões de superioridade humana sobre outros da mesma espécie” impediu que florescesse visões

alternativas, socialmente mais humanas e condizentes com os potenciais humanos. Abordamos as perspectivas de Vygotski e Pestalozzi como possibilidades de implantar um sistema de educação voltado para as possibilidades humanas de aprender por meio do processo de compensação. Ambos os autores trabalharam com nomenclaturas diferentes, mas direcionaram suas ações pelo mesmo fio condutor, a interação humana e a relação dos sujeitos com seu meio social. Assim, com este ponto de vista, os profissionais da educação poderiam ter colocado as pessoas com deficiência em situações de resolução de problemas cotidianos e inerentes à vida no contexto comum. Ressalta-se que Vygotski desenvolveu estudos científicos para a área da deficiência, que chamou de ciência da defectologia. Este estudos ocorreram em tempos contemporâneos aos estudos da linha da Escola Ativa e do modelo dos testes. Porém o Brasil, mesmo com a implementação das Instituições Pestalozzi, não conseguiu interpretar seu fio condutor, a educação por meio da vida social e a relação direta com os conhecimentos que o mundo lhes oferecia. Mesmo Helena Antipoff, conterrânea de Vygotski pendeu para a educação funcional sob uma interpretação eugênica, e ainda, demonstrou desconhecimento ou falta de afinidade com os preceitos de Vygotski. A cultura Eugênica falou mais alto no Brasil e interferiu no modo de interpretar as teorias e práticas na reorganizar escolar brasileira

Palavras-chave: Deficiência, Educação especial, Epistemologia, Eugenia, Origem da Educação Especial Brasileira.

CAPÍTULO I

1. Introdução

O estudo enfoca o tema da Eugenia como uma herança de supremacia da ciência médica e biológica sobre a legislação brasileira para a educação especial na primeira metade do século XX, em torno do desenvolvimento e instituição da Eugenia como pensamento coletivo no Brasil, nas primeiras décadas até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e influências desta no pensamento educacional brasileiro na Educação Especial, no que se refere à discriminação e/ou inclusão de estudantes com deficiência.

Essa pesquisa justifica-se pela atual situação prática que se vive na Educação Especial brasileira. Atualmente, a Educação escolar vem recebendo novas orientações pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva, em espaços formatados na educação tradicional e segregada a que, segundo Carvalho (2007, p. 22) “supõem que os portadores de deficiência devem frequentar instituições exclusivas – que acabaram se tornando excludentes -, as classes especiais”.

A transformação de espaços e tempos vem ocorrendo ao longo da proposta inclusiva em aplicação, porém percebe-se no decorrer do engendramento dessa, há alguns entraves que impedem ou dificultam o desenvolvimento da pedagogia para atender as diferenças, que propõe a escola e educação para todos, com qualidade.

Apointa-se como fato a analisar atentamente, a cultura social eugênica herdada, cultuada e aplicada através do pensamento segregacionista e discriminatório sobre pessoas com diferenças aparentes, se comparadas umas às outras e a diversos grupos, sob o enfoque da normalidade. Grupos de pessoas foram considerados superiores ou inferiores diante da classificação eugênica, e por conta disso, durante séculos a sociedade se habituou a ver como normal a separação das pessoas cuja representação social foi tida com deficiente.

A pesquisa pretende explicar as tendências gerais da sociedade, sob o enfoque da produção de pensamento coletivo¹ em torno da eugenia e sua influência na concepção e usos educacionais do conceito de ensino emendativo, na legislação direcionada da Educação de

¹ Por pensamento coletivo, Fleck concebe a ciência como algo realizado cooperativamente por pessoas; devendo levar-se em conta as estruturas sociológicas e as convicções que unem entre si os cientistas, para além das convicções empíricas e especulativas dos indivíduos.

peessoas com deficiência, do qual se originou a Educação Especial brasileira. A análise dos dados teóricos, os quais seguem este foco, está baseada na epistemologia de Ludwik Fleck (1935/1987). Decide-se pela análise epistemológica de Fleck por julgar que explica aquilo que se pretende decifrar sobre a produção do pensamento eugênico, que perpassa por mais de um século e que permanece vivo, em diferentes situações e documentos públicos, controladores de corpos, na nação brasileira. Fleck apresenta o conceito de epistemología ligado aos investigadores, que “se les van transformando lentamente las bases originarias de su trabajo, transformación que les pasa desapercibida a ellos mismos cuando contemplan retrospectivamente el camino seguido; pues lãs transformaciones del contenido concebido tienen lugar sin que el individuo lo perciba” (p.25).

Considera-se como elementos fundamentais da epistemologia de Fleck a possibilidade de compreender os Estilos de pensamentos², o pensamento coletivo à disposição para o perceber orientado. O propósito de analisar o sistema de ideias que possibilitou a estruturação do pensamento eugênico na Educação Especial brasileira, está ligado a abordagem que leva em consideração os traços comuns dos problemas do coletivo de pensamento e juízos considerados evidentes neste, através dos métodos que Fleck emprega como modo de conhecimento científico e resultante em Sistemas de conhecimento.

Acredita-se que a eugenia se tornou um sistema de ideias estabilizado graças a estrutura de comunidade científica que se formou ao entorno das ideias de Galton, com a adesão de outros cientistas, cujo estilo de pensamento também compartilhava desta ideia, de pessoas com inteligência e capacidade superior e outros inferior. Estes cientistas partilhavam em um período em que a ciência desenvolvia provas científicas de validação sob a concepção inatista. Sendo assim, pode-se dizer nas palavras de Fleck que pode ter havido “persistência de los sistemas de ideas”. O que resultaria, neste caso, o “percibir dirigido” que o autor apresenta como <<La tradición, la formación y lo costumbre>> son, los factores que <<Dan origen a una disposición a percibir y actuar conforme a um estilo, es decir, de forma dirigida y restringida>>. Por costume entende Fleck “La adquisición paulatina de aquella <<experiencia>> que es imprescindible en su concepto pragmático de ciencia”.

Para analisar a tendência da persistência deste sistema de ideias, aponta-se os procedimentos de eugenia aplicados à Educação Especial brasileira, tomando em conta “La

² Conforme Fleck (1935) pode-se dizer que há um estilo de pensamento quando existe uma conexão de estilos entre muitos, senão todos, os conceitos de uma época, baseada em seu fluxo recíproco.

armonía interna del estilo de pensamiento – su tendencia a persistência – y la estructura del colectivo de pensamiento” (p. 31 e 32) que para Fleck, são desde o ponto de vista sociológico, duas caras de uma mesma característica.

Torna-se fundamental verificar o estabelecimento do círculo esotérico, o qual Fleck (1935) denomina como sendo aquele conhecimento científico que se distingue dos não iniciados naquele campo, criando assim o primeiro núcleo de identidade do coletivo de pensamento ao entorno de Galton. Que posteriormente se estabeleceu como círculo exotérico maior por laicos formados >> que participaram e participam deste saber científico. Para Fleck saber exotérico “es la confianza en La competencia de los especialistas esotéricos” (p.32). Este saber à margem detalha e generaliza com o fim de se fazer compreensível ao leigo. A opinião popular representa e lhe serve como fonte de legitimação. O saber Esotérico “supone el primer núcleo de identidad del colectivo de pensamiento”.

Através do processo de configuração e estabilização como entidade social, os coletivos de pensamento como a eugenia, formam <<sistemas de ideias>> que aspiram a clarificação do seu campo objetual. Então passa a ser construída a manutenção da estrutura coletiva. Como todo o experimento conduz a uma confirmação e com isso o reforço do estilo de pensamento, os eugenistas lançaram mão da comunicação através de congressos, escritas publicadas, propagandas, concursos, entre outras formas de divulgação. Utilizaram-se da linguagem para legitimar seus pensamentos nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, com pretensão de validar as ideias. Apostaram na circulação inter coletiva do pensamento eugênico, isto é, a circulação das ideias entre outros membros coletivos de pensamento científico e não científico, que convergiram, onde a informação recebida passa a ser assimilada e produz estímulos necessários para a transformação do estilo de pensamento. De acordo com Fleck <<toda circulación intercolectiva de ideas tiene por consecuencia un desplazamiento o transformación de los valores de los pensamientos>> (1935, p.33).

Ao analisar as divulgações do pensamento eugênico nas primeiras décadas do século XX e a Legislação brasileira para as pessoas com deficiência, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional em 1961, faz-se usos dos estudos de Fleck sobre o funcionamento da linguagem e sobre a relação entre enunciados linguísticos e seu significado.

Para ele “El significado del lenguaje es una institución que no solo posibilita – mediante su correcto entendimiento – una comunicabilidad com ella La reproducibilidad de

los conocimientos científicos, sino que tiene también – por su << malentendimientos>>(…). É importante ponderar as publicações orais e escritas dos estilos de pensamento podem e geralmente estão acompanhando os fatos com estilo técnico e literário do sistema de saber, legitimando-o em círculos esotéricos e exotéricos (Fleck, 1987).

Acredita-se que neste estudo compreender-se-á as leis das relações estabelecidas e as “forças sócio-cognoscitivas” do pensamento eugenista que influenciou sobre o pensamento de deficiência e escolarização na primeira metade do século XX. Torna-se importante verificar que escola fez parte do pensamento coletivo brasileiro na época e que elementos constituíram o conceito de deficiência neste tempo; quais as mudanças e estabilizações se mantiveram na legislação promulgada sobre assistência, ensino e Educação Especial brasileira. Como diz Fleck (1935) “El futuro no estará nunca totalmente libre del pasado – tanto si éste ha sido normal -, a no ser que rompa con él como resultado de las leyes características de su estructura de pensamiento particular” (p.85).

Quanto às questões de deficiência, analisa-se sob o enfoque de Vygotski, com seus estudos sobre defectologia. Argumenta-se no que se refere a formas de uso do conceito e sentido das palavras que representavam as pessoas com deficiência, conforme na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, levantando o significado atrelado ao pensamento eugênico, apontando suas modificações e permanências conceituais. Em Vygotsky parte-se de “los problemas fundamentales de la defectologia contemporánea” e principalmente do conceito de “defecto e la compensación”. Este tema traz à análise as condições de compreensão das “peculiaridad en el desarrollo del niño deficiente tiene límites. Sobre la base del equilibrio de las funciones adaptativas, alterado por el defecto, se organiza, fundándose en nuevos principios, todo el sistema de adaptación, que tiene un nuevo equilibrio”.

Quanto ao conceito de compensação, assenta-se às possibilidades de reescrita de algumas posições que se mantêm como eugenia na legislação, partindo do suposto que “la compensación, como reacción de la personalidad al defecto da inicio a nuevos procesos indirectos de desarrollo, sustituye, sobreestructura, nivela las funciones psicológicas (idem, p.17) ”. Como diz Vygotski “es sumamente sencillo definir el lugar que ocupa La educación especial dentro del sistema de la educación general, si partimos de su tesis con respecto a la educación en su conjunto” (p.63).

Este estudo conta com uma estratégia qualitativa de investigação da incorporação ideológica eugenista à legislação brasileira para a educação de pessoas com deficiência na primeira metade do século XX. A coleta de dados referenciais e documentais centra-se em livros teóricos nacionais e internacionais, artigos publicados por pesquisadores na área da educação, psicologia e história das ciências, teses e dissertações defendidas na última década e documentos legais; textos originais da teoria da hereditariedade de Galton; atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia; boletim de Eugenia, cartas traduzidas de Pestalozzi; livros escritos na época de reestruturação de educação nacional entre 1917 a 1961.

Pretende-se nesta pesquisa, a análise sob a perspectiva epistemológica de Ludwik Fleck, dos conhecimentos empreendidos em torno do desenvolvimento da Eugenia no final do século XIX, sua influência na Educação Brasileira nas seis primeiras décadas do século XX e desta na produção do pensamento coletivo instituído para a educação especial brasileira nas redações da Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, no que se refere à discriminação e/ou inclusão de estudantes com deficiência.

Especificamente, pretende-se chegar à compreensão dos estilos de pensamentos que originaram o conceito de ensino emendativo, o qual deu origem à educação especial no Brasil. Pretende-se descrever sucintamente as idéias difundidas no final do século XIX, quanto às observações sobre a hereditariedade no homem, medidas adotadas para o melhoramento das gerações humanas e pontos fundamentais do surgimento do termo eugenia e seu desenvolvimento na Inglaterra e nos Estados Unidos e no Brasil.

Ao compreender as bases que geraram o pensamento eugênico, passa-se a planificar os caminhos da Eugenia Galtoniana e sua Instituição nas primeiras décadas do século XX, fazendo uma análise epistemológica dos estilos de pensamento e coletivos de pensamento, segundo Fleck.

Mediante a análise dos fatos e ideologia que forjaram o pensamento brasileiro sobre educação eugênica, se quer Identificar o pensamento eugênico que contém nas Constituições Federais brasileira de 1934, 1937 e 1946 e na legislação educacional brasileira, no que se refere à Educação das pessoas com deficiência, pela redação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, a partir das orientações de Fleck a sobre o funcionamento da linguagem e sobre a relação entre enunciados linguísticos e seu significado.

Nesta análise das Leis intenciona-se chegar ao discernimento entre as relações estabelecidas e as “forças sócio cognoscitivas” do pensamento eugenista que influem sobre o conceito de deficiência e normalidade, legitimada pelos atos legais da nação, diante da proposta de educação para Todos, apresentada na Constituição Federal de 1946, sob a orientação dos estudos de Defectologia de Vygotski, relações estas, legitimada pelos círculos esotéricos e exotéricos, segundo Fleck.

E por fim, pretende-se comparar o status da eugenia como estrutura ideológica e as tendências do pensamento médico, biológico e psicológico com os resultados obtidos, em discussão, sobre as barreiras pragmáticas que se mantiveram ou não, como conhecimento oficializado no período analisado na legalização da Educação brasileira e o que resultou como gênese da educação especial brasileira.

CAPÍTULO II

2. Uma retrospectiva sócio histórica: gênese do pensamento eugênico

Ao longo da história da humanidade houve uma permanente preocupação com a melhoria da espécie humana, através da descendência. Conforme Casabona (1999) a preocupação era principalmente de suas características biológicas e com suas potencialidades psíquicas e mentais.

Faz-se uma rápida recapitulação das posturas sociais de diferentes civilizações até a metade do século XV, com a intenção de acompanhar as medidas e pensamentos de inferioridade sobre a raça humana que permeavam as ações da vida em comum. A partir desta amostra pode-se perceber a naturalidade em que os dirigentes dos diferentes povos se comportavam diante daqueles que julgavam fracos³.

Refletir torna-se importante, sobre a origem do conhecimento sobre eugenia e compreender o processo civilizatório do ser humano diante das diferenças visíveis decorrentes das deficiências e características do pensamento do humano frente a isso. A separação das pessoas com deficiência não começou com a criação da sociedade. A sociedade foi invenção posterior. Historicamente, houveram modos de vida variados e formas de agir diversas diante das diferenças humanas, especificamente às deficiências, que interferiram nas ações sociais conforme tais concepções, como: crenças religiosas, misticismo, predominância da subsistência e da sobrevivência, interesses sociais e econômicos, padronização de corpos úteis e viris, conforme cada época.

Pode-se ampliar a discussão, apresentando padrões de comportamentos invariantes, que ocorreram em tempos semelhantes e civilizações diversas. Acrescenta-se que nos estudos durante esta pesquisa encontra-se uma continuidade de pensamentos de inferioridade, não lineares, em tempos e espaços diferentes, até a atualidade. Analisando a frequência e permanência do pensamento relativo aos humanos inferiores e superiores pela perspectiva de

³ Utiliza-se a expressão “fracos” conforme Black (2003), referindo-se ao modo discriminatório de referir às pessoas consideradas inferiores quanto à raça, mediante o pensamento eugênico.

Fleck (1935/1986), pode-se dizer que se constituiu um ciclo exotérico⁴, que atravessou séculos.

Acrescenta-se a esse estudo, como análise histórica, uma abordagem de interpretação da deficiência, predominante ao longo do tempo, na qual Carvalho-Freitas & Marques (2007) delineiam as principais matrizes interpretativas⁵ que oferecem a justificação para as posições diferenciadas em cada tempo e espaço, no que se refere ao contexto de surgimento de cada forma predominante. Os autores analisam os diversos períodos históricos – “Grécia Antiga, Período Clássico, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea –, estudos que, de forma direta ou indireta, fizessem menção às pessoas com deficiência” (p. 62). Apresentam as justificativas para a raiz das diversas concepções de deficiência na forma predominante de conceber o homem, o mundo e o conhecimento em cada época. Defendem que:

as concepções de deficiência são modos de pensamento sobre a deficiência, os quais se estruturam a partir de matrizes de interpretação predominantes que contribuem para o aparecimento de ações sociais mais ou menos regulares, bem como abrem maiores ou menores possibilidades de inserção social para a pessoa com deficiência. (idem, p.62)

Caracterizam-se os tempos históricos através das matrizes de interpretação apontando-as separadamente, mas ressalta-se que seu conteúdo não demarca linearidade das concepções de deficiência constatadas, aparecendo situações semelhantes em mais de uma matriz, confirmando a hipótese de que a ideia referente às pessoas com deficiência mantém concepções fixas, embora haja modificações na forma de manifestação de tais pensamentos. Alguns estilos sociocognitivos sobre o que seja a deficiência e sua representação social ocorrem ao longo do tempo histórico, mantendo-se na forma original ou modificados os

⁴ por círculo exotérico Fleck ([1935] 1986, p. 32) entende como base “la confianza en la competencia de los especialistas esotéricos. El saber exotérico simplifica, deja a margen detalles y generaliza con El fin de hacerse comprensible al laico. Recíprocamente El saber esotérico, a su vez, del exotérico, pues este último representa para él la opinión popular y Le sirve como fuente de legitimación”.

⁵ Por matrizes interpretativas entendem-se as modalidades relativamente estáveis e organizadas de pensamento, ancoradas em concepções de homem, mundo e sociedade, as quais organizam a atividade social, reconhece e qualifica necessidades e admite formas de satisfazê-las, em função de seus fins. O recurso de identificação de matrizes interpretativas para a análise histórica também foi utilizado por Figueiredo (1991), em seu livro “Matrizes do Pensamento Psicológico”.

modos de expressão e domínio, conforme o status de superioridade que desenvolvem em diferentes épocas e espaços sociais. As matrizes interpretativas a serem analisadas, partem das pesquisas desenvolvidas por Carvalho-Freitas & Marques (2007), sendo que neste estudo abordam-se os seguintes: modelos: subsistência/sobrevivência; a sociedade ideal e a função instrumental da pessoa; a deficiência como fenômeno espiritual; a normalidade; a inclusão social.

Nesta matriz de interpretação Modelo da subsistência/sobrevivência, Carvalho-Freitas & Marques (2007) apresentam como representante deste modelo, o mito, o qual tem sua origem na Grécia Antiga, tendo sua estrutura fundada em uma monarquia divina, cuja influência era advinda da classe sacerdotal e o poder político pela herança familiar. O termo que caracteriza, por seu significado, o modo de agir e pensar da população retrata a concepção de homem necessária à organização de uma sociedade guerreira, agrícola e preocupada com a defesa e subsistência da organização social que aspirava ao homem “belo e bom”.

Como exemplo, podemos mencionar a aristocracia militar baseada em uma economia agrária. As pessoas deveriam contribuir para o desenvolvimento e manutenção dos valores de beleza, vigor e capacidade física. Os deficientes não contemplavam essas características e era natural eliminá-los.

Conforme Carvalho-Freitas (2007):

Os valores de beleza, vigor e capacidade física eram relevantes, pois davam ao povo as condições de subsistência e sobrevivência. Esse contexto oferece os elementos para a compreensão da concepção de deficiência nesse período. Depreende-se desse contexto que na Grécia Antiga a visão compartilhada era a de deficiência como dificultadora da sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra. A inserção só seria admitida mediante a comprovação de contribuição social por parte da pessoa com deficiência, assim como fez Hefesto. (p. 63)

Esclarece-se que a história de Hefesto, na mitologia Grega, simboliza o entendimento da época sobre deficiência e Vulcano, na mitologia romana (seu correspondente). Hefesto foi considerado o deus do fogo e artista na utilização de metais. Nasceu com deficiência física aparente (coxo). Filho de Hera e Zeus foi lançado ao mar, ação essa justificada pela tradição

da época, de eliminar aqueles que mostrassem incapacidades desde o nascimento. Porém foi salvo pelas filhas de oceano e criou-se ativamente, tornando-se produtivo como artesão. Adulto, Hefesto retorna ao Olimpo e é reconhecido por Hera por sua condição de normalidade social⁶, tomando seu lugar na morada dos deuses. A história retrata um pensamento aprovado pela comunidade da época e naturalizado como comum. A Superação de Hefesto, tornando-se ativo e produtivo, firmando-se em um espaço social de reconhecimento naquela comunidade de um fazer social reconhecido e, portanto, sendo aceito no reino. Mas se ele não tivesse sido produtivo, teria retornado ao reino? Seria aceito ou haveria um meio de neutralizá-lo outra vez? Qual era o lugar daquele não correspondia ao modelo aprovado na época? Pode-se dizer que a aparência corporal disforme pode ser superada pela aparência social conformada em um padrão comum, que não cause estranheza quanto às ações admitidas pela sociedade, tanto no âmbito econômico, político, social e cultural. A aparência social pode camuflar a estranheza quanto às características individuais e a concepção de deficiência pessoal assume o lugar de eficiência social, minimizando o peso da exclusão pela condição de deficiente físico.

Os estudos dos autores citados abaixo retratam características da *matriz de subsistência*, porém percebe-se que a *matriz de sociedade ideal*⁷ e de *normalidade*⁸ também se faz presente. Outras expressões de domínio e superioridade de humanos sobre humanos aparecem, através das proibições de matrimônio e continuidade das restrições ao direito à vida para as pessoas com evidentes diferenças físicas e mentais. Confirma-se a atitude de separação, isolamento e eliminação do deficiente, por outros meios, agora mais elaborado, o

⁶ Utilizo o termo *normalidade social* para designar o espaço social de prestígio de um biótipo aprovado em determinada comunidade, validado pelo senso comum por seu fazer social reconhecido e portanto ser aceito naquele lugar.

⁷ Por matriz interpretativa sociedade ideal e a função Instrumental da pessoa, Carvalho-Freitas & Marques (2007, p. 66) verificam que nesse período clássico, a concepção de homem, mundo e sociedade, compartilhada por seus pensadores mais representativos, era calcada na busca de um ideal de sociedade que deveria ter repercussões nas ações e escolhas de um povo. Era um período de formas perfeitas na arquitetura e na arte, de busca de participação do cidadão na política; contudo, era também um período em que o regime de escravidão era legitimado como necessário e em que o valor das pessoas estava em sua função social e na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

⁸ Por Normalidade como matriz interpretativa predominante, Carvalho-Freitas & Marques (2007, p. 66) compreendem que essa matriz de interpretação da deficiência que tem por critério os padrões definidos como normais para o ser humano se origina na Idade Moderna, considerada como o período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, é uma época fecunda do ponto de vista econômico, filosófico e científico. Nesse período, ocorrem as grandes descobertas marítimas; o desenvolvimento do mercantilismo como novo modelo econômico, em substituição à economia feudal e; o surgimento e consolidação dos Estados nacionais (Espanha, Portugal, Países Baixos, Inglaterra e França), no lugar do modelo político denominado de feudalismo. Ocorre o humanismo renascentista no Séc. XV, a Reforma protestante no Séc. XVI e a revolução científica no Séc. XVII. A Revolução Francesa (1789) marca o final da Idade Moderna (MARCONDES, 2002).

uso do conhecimento produzido de forma mais sofisticada. A coibição da procriação entre pessoas com deficiência ou consideradas inferiores por outras discriminações (alcoolismo, leprosos, cegos, surdos, deficientes físicos...) é o modelo de dominação dos tidos como superiores, mais “aptos” para decidirem sobre a vida e a morte de humanos. Por exemplo, pode-se ver o que Domingues aborda em 1933, período em escreveu e retratou seu posicionamento, esboçando ideias de duas Matrizes interpretativas descritas por Carvalho-Freitas & Marques (2007): *Sociedade ideal e normalização*.

Domingues (1933) em seu livro *Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios*; retrata sucintamente uma cronologia de eventos observados sobre a hereditariedade no homem, tendo por fim o melhoramento das gerações humanas. Conta que a proibição do matrimônio entre pessoas com males crônicos ocorria na primitiva civilização chinesa. Que nas leis de Manú, na Índia, recomendavam evitar o casamento das mulheres com determinadas características ou moléstia, alertando que através das más uniões só poderá nascer uma má prole, e das boas uniões, resultará em uma boa prole. Os Hebraicos também tinham uma legislação que condenava os matrimônios entre os epiléticos, Leprosos, tuberculosos e alcoólatras. E por fim a civilização Helênica que recebeu o título de pioneiros do eugenismo no mundo antigo. Domingues apresenta o exemplo de Licurgo em Esparta, o qual ordenava que os recém-nascidos que apresentassem má formação ou fossem raquíticos, deveriam ser atirados ao rio Eurotas.

Quanto à *matriz de interpretação Sociedade Ideal*, Carvalho-Freitas & Marques (2007) demarcam o aparecimento dessas no período clássico. Utilizam-se dos estudos de Marcondes (2002), para explicar em que tempo começam a surgir na Grécia as cidades-estados caracterizando uma participação política mais ativa dos cidadãos, entre o Século VI a. C. e o ano 322 a. C. Por volta de 900 a 750 a. C. Nessa sociedade, verifica-se que a matriz de interpretação utilizada como referência para a compreensão da deficiência é a perfeição e a função das pessoas para a Cidade/Estado, o que tem implicações na forma como as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas: não havia lugar para elas e seu abandono era encarado como uma atitude natural e adequada. (p. 64)

Conforme os autores citados, nesse período clássico, a concepção de homem, mundo e sociedade, representada pelos pensamentos de Platão e Aristóteles, buscava “um ideal de sociedade que deveria ter repercussões nas ações e escolhas de um povo” (idem, p. 65). De acordo com a expectativa neste período, de formas perfeitas na arquitetura e na arte, o valor

relegado às pessoas era em função de atender à sociedade. Sendo assim, o lugar das pessoas estava ligado a servir a Cidade/Estado, sendo necessárias para este fim, pessoas produtivas e úteis, garantidas pela força e virilidade. Então, consideravam natural coordenar e vigiar os casamentos, os nascimentos e o desenvolvimento de pessoas, que aos olhos do estado, eram incapazes de contribuir para a sociedade. Este pensamento legitimava as ações repressoras da liberdade humana, padronizando um tipo aprovado, válido e indiscutível para aquela sociedade, criando assim, um padrão de “normalidade”.

Pode-se ver ainda, outras formas de selecionar pessoas, com a naturalidade assegurada pelo projeto de sociedade aprovada pelos homens, legitimada pelo valor agregado à causa e razão das ações de tal coletividade. Conforme Diwan (2007, p.22) na Antiga cidade-estado de Esparta, “todos os recém-nascidos eram examinados cuidadosamente por um conselho de anciãos e, se constatada anormalidade física, mental ou falta de robustez, ordenava-se o encaminhamento do bebê ao Apotetas (local de abandono) para que fosse lançado de cima do monte Taigeto”.

A citação acima remete a constatação de anormalidade quanto às manifestações de cerceamentos do direito à vida, que surge tanto na matriz de ideal de Sociedade como também na matriz de normalidade. A matriz interpretativa da deficiência, apresentada por Carvalho-Freitas & Marques (2007), que faz referência à *normalidade* tem por critério os padrões definidos como normais para o ser humano originados na Idade Moderna, considerada como o período de transição entre o feudalismo e o capitalismo, é uma época fecunda do ponto de vista econômico, filosófico e científico. É um período em que a concepção científica do mundo e do homem, passa a ter explicações baseadas na ciência, validada pelo conhecimento matemático.

Os autores citados ressaltam que a “ruptura com a hegemonia da Igreja elimina, no mundo científico, as explicações sobrenaturais e mágicas, bem como abre caminho para o desenvolvimento do conhecimento da técnica, da manufatura e da medicina, além de garantir à Igreja o monopólio do espírito” (idem, p. 69). E afirmam ainda que:

O desenvolvimento da medicina, nesse período, produz um deslocamento na concepção de deficiência que transmuta de seus diversos sentidos espirituais—possessão demoníaca, castigo divino ou manifestação das obras de Deus—para uma manifestação da doença e, portanto, aos médicos cabe o diagnóstico, prognóstico e

tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim (PESSOTI, 1984). No entanto, conforme Biachetti (1998), a visão mecanicista do mundo se insere em todos os domínios do conhecimento, fazendo com que o corpo também seja definido como uma máquina e as deficiências como disfunção de uma ou mais peças. (idem, p.69)

Neste modelo percebe-se que há uma modificação marcante quanto o modo de ver e lidar com a diferença humana. Pessoas (bebês) antes condenadas à morte prematura, vítimas de um sistema de eliminação, passam a pertencer, não mais ao poder do Estado e sim agora, a medicina, ao saber científico, cujo tratamento visa à cura; passam a ser vistas como portadoras de uma doença. O poder passa a outras mãos, porém continuam sob controle. Agora a superioridade do conhecimento, detida por alguns, assume os critérios de normalidade para a classificação das pessoas que são consideradas desviantes do padrão estabelecido como normal.

Porém, deve-se demarcar outra importante matriz interpretativa da deficiência que circula nos mesmos períodos, que atravessa esse estudo, a qual demonstra outras formas de superioridade de humanos sobre humanos. Carvalho-Freitas & Marques a designaram como “Fenômeno Espiritual”. O que caracteriza este período, originado na Idade Média (Séc. IV ao Séc. XIV) é o domínio da doutrina cristã. Apontam que:

O Cristianismo modifica o *status* do deficiente de coisa para pessoa. A ética cristã reprime a tendência a livrar-se da pessoa com deficiência pelo abandono ou ausência de alimentação; ela precisa ser mantida e cuidada. Contudo, a igualdade no *status* moral não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. A relação com essas pessoas é, ainda, marcada pela segregação, reeditando a contradição castigo/caridade que permeia a concepção cristã sobre a deficiência. Outra ação social decorrente dessa matriz de interpretação era a exposição pública das pessoas com deficiência, as quais, segundo Marques (1998), ficavam dependentes da compaixão, caridade ou pena das pessoas. (p.68)

Edwin Black (2003) aponta a caridade como o possível início da história. Estender a mão aos pobres e ajudá-los data desde a doutrina Judaico-cristã. O Estudo da Bíblia

(Deuteronômio) citado por Black amplia este conceito “Sempre existirão pessoas pobres na terra, conseqüentemente, eu vos ordeno que sejais generosos com vossos irmãos e com os pobres e necessitados na sua terra” (p. 50).

A Igreja adotou a responsabilidade de zelar pelos pobres e desvalidos, que aumentaram muito em quantidade devido às questões econômicas da época, motivadas pela escassez de trabalho na Europa. Com a pobreza vieram aflições associadas à má saúde, as enfermidades graves e à deficiência física. Em torno de 1530 houve uma grande mudança em países da Europa, a qual dá início ao gerenciamento do Estado sobre estas pessoas, que anteriormente contavam com a igreja, cita-se a Inglaterra como ponto de estudo exemplificativo do conflito e abalo da dominância da igreja, onde o Estado passa aos poucos a ter responsabilidade sobre a população.

O conceito de caridade foi abalado à medida que o Estado foi assumindo os custos altos da manutenção dos pobres e improdutivos. Assim a Inglaterra assume a postura da economia tributária, cobrando impostos compulsórios a cada comunidade para pagar as despesas com a casa dos pobres e outras instituições que “cuidavam dos destituídos, dos doentes e dos decrépitos” (p. 52). Começa então na Inglaterra uma nova imagem sobre a pobreza e os inferiores. Estes se julgavam herdeiros do direito a ajuda e as classes dominantes se revoltaram contra a “taxação do trabalhador esforçado para sustentar o indolente” (idem, p.52). O processo de degradação social não foi percebido como decorrência de uma economia desumana e sim como um peso sem retorno à sociedade. Pode-se compreender, a partir desse sucinto corte histórico, uma linha de continuidade, pessoas à margem da sociedade em diferentes tempos e espaços, por diversos motivos, seja econômico, social, político ou religioso.

Neste estudo enfoca-se especificamente a marginalidade das pessoas cujas características físicas ou mentais eram consideradas inferiores aos demais diante dos parâmetros comparativos de desempenho humano, em cada época e/ou lugar. Quer-se levantar a discussão sobre as diferenças humanas e como são tratadas de modo geral, respeitando os percursos de cada país, em cada continente, dos mais remotos até os tempos atuais, porém, demarcar que a tendência humana vem sendo a de separar àqueles que se diferenciam da maioria dominante em determinado território. Estas diferenças foram sendo vistas como inferioridade humana, desde os primórdios. Não se quer com isso dizer que os

povos primitivos, antes mesmo das organizações em sociedade, nomeavam como tal ou compreendiam que os mais fracos eram inferiores.

As atitudes e decisões, por exemplo, de deixar pessoas enfraquecidas, doentes ou inválidas nos alojamentos de origem, para deslocamentos nômades, não passa pela intencionalidade do abandono pelo abandono. O argumento aqui, passa pela análise do comportamento e da naturalidade da ação diante da necessidade primária de percorrer longos caminhos, sem contar com artefatos adequados para transportar estas pessoas com o grupo. A ideia de sustentação individual do seu próprio caminho, sem contar com o apoio coletivo era tida como natural, pois o objetivo estava centrado na subsistência do grupo que poderia garantir a continuidade daquele agrupamento para tornar possível a manutenção destes.

Seguindo mais adiante, já sob a forma de sociedade organizada, ao analisar o exemplo apresentado sobre as decisões de vida e morte de recém-nascidos, houve outra forma de separar bebês considerados inaptos para a tarefa social esperada pela sociedade, como em Esparta, a de guerreiro forte e virtuoso. Novamente depara-se com modos de ver e agir diante da deficiência humana. Mais uma vez, os interesses sociais e culturais naturalizam ações de eliminação destes seres considerados inferiores, sob a ótica produtiva, mesmo que ainda não fosse à organização dos tempos modernos, que focou os valores humanos em sua capacidade de produtividade no trabalho industrial.

Percebe-se que os valores do exemplo visto, consagram um entendimento de que aquela posição diante dos defeitos humanos era correta, tanto que mantinham a tradição de designar pessoas experientes, como um grupo de anciãos para avaliar o recém-nascido e sentenciá-lo com o direito à vida ou a morte. Mirando este comportamento, com os referenciais de hoje, contando com o desenvolvimento que já se deu, pode-se compreender que aquelas atitudes, que na época eram comuns, provocaram muitos sofrimentos e invasão humana, tanta no direito da mãe de ter seu filho, como na oportunidade para a que a sociedade se construísse voltada para as pessoas, sem privilégios do poder.

Porém, no exemplo dos espartanos, se tem informações históricas de luta pelo poder dos soberanos, em defesa do domínio militar. A defesa do território era um grande objetivo desta sociedade. Com isso, se argumenta os modos de vida de cada época, como consequência dos conhecimentos, crenças e cultura circulantes, que constituíram como discursos morais. O que era considerado moralmente aceito nos tempos do século XV, sofreu modificações e em muitos casos, são atualmente considerados desumanos.

A civilização humana reúne e traz muitos avanços, mesmo que haja outros tantos retrocessos. Podem-se considerar avanços na civilização, a ética em relação à vida humana e os esforços em garantir os direitos humanos. O processo de construção e produção desta civilidade abrange um tempo de aprimoramento, no entanto considera-se que esta civilidade humana não aconteceu, nem acontece de forma linear, contínua e em todos os lugares ao mesmo tempo. Mesmo em lugares e tempos em que grande parte da sociedade estava convencida de direitos e posicionamentos humanos, ainda assim outras tantas permaneciam resistentes a estas mudanças, mantendo o status de suas crenças, valores culturais e sociais, com isso, caracterizando as diferenças de pensamentos e posturas.

Os avanços no entendimento da ética e dos direitos humanos trouxeram consigo um pensamento voltado para a qualidade de vida das pessoas e a valorização da diversidade como meio de crescimento civilizatório. A Inclusão Social é a matriz interpretativa da deficiência que remete aos tempos atuais. Essa tem sua origem no Século XX, que conforme Carvalho-Freitas & Marques (2007), nasce como herdeira da Revolução Industrial iniciada no Séc. XVIII na Inglaterra. Envolve a produção industrial, os avanços tecnológicos, a expansão dos meios de comunicação e divulgação informativa, o capital como prioridade, os movimentos ativistas em prol da garantia dos direitos das minorias. Assinalam o surgimento de instituições especializadas no atendimento das deficiências e programas de reabilitação.

Foram criadas Organizações intergovernamentais, como a ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945, OMS (Organização Mundial da Saúde) em 1948, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1946 e OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 1919, com o objetivo de equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência.

Quanto à concepção de deficiência, dentro da matriz de inclusão social, pode-se observar um deslocamento da matriz de interpretação calcada na normalidade para inserir o *status* de discurso e interpretação intencional de acessibilidade para todos e com isso, produzir uma modificação na sociedade. Eclode um novo modelo de interpretação da deficiência que:

Perde seu caráter de atributo individual e passa a ser um fenômeno contingencial que remodela as ações sociais, procurando ajustar o ambiente também à natureza das pessoas com deficiência. O pressuposto é de que a pessoa com deficiência deva ser

incluída na sociedade e no trabalho tendo por parâmetro suas potencialidades, e que as organizações e a sociedade precisam se ajustar para garantir a plena participação dessas pessoas. (idem, p. 71)

Essa matriz interpretativa da Inclusão social surge no século XX, porém sua visibilidade e ações práticas ocorrem no final desse século XX e início do século XXI. Na Educação para pessoas com deficiência, a repercussão de tal pensamento é recente, respaldada a nível internacional com a Declaração de Salamanca (1994) e no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96. Mesmo que sua origem tenha sido no século XX, até a atualidade se encontra manifestações de todas as matrizes de interpretação da deficiência discutidas aqui. Em situações cotidianas e institucionais perpassam pensamentos e ações impregnadas pelas idéias produzidas ao longo da história. Ressalta-se que a *matriz de Normalidade* se constitui naquela que aparece em maior número e grau de intensidade. Essa discussão terá continuidade e aprofundamento no quarto capítulo, onde analisaremos a concepção de deficiência que se apresenta na atualidade como coletivo de pensamento, segundo a análise epistemológica baseada em Ludwick Fleck.

Diante do exposto, acredita-se que o estudo aprofundado da origem do pensamento de superioridade humana sobre outros da mesma espécie que atravessou séculos, o qual veio a se chamar Eugenia, torna-se fundamental para compreender os efeitos deste na educação brasileira do início do século XX até 1961, determinando o lugar da educação especial por atos legais no país. Começa-se pela análise sócio histórica dos fatos que levaram ao surgimento do termo Eugenia com o objetivo de se chegar à gênese desta através dos estudos do conhecimento que Galton produziu e sua repercussão sociológica.

2.1. O surgimento e desenvolvimento da eugenia na modernidade e contemporaneidade: esboços histórico-evolutivos

Os eventos de superação foram sucessivos, do pensamento mítico⁹, o qual coloca as ideias como sendo superiores ao que se observa, e posteriormente calcadas no dogma,

⁹ De acordo com Marcondes (2001, p.20), um dos elementos centrais do pensamento mítico e de sua forma de explicar a realidade é o apelo ao sobrenatural, ao mistério, ao sagrado, à magia. As causas dos fenômenos naturais, aquilo que acontece aos homens, tudo é governado por uma realidade exterior ao mundo humano e natural, [...].

representados nas crenças religiosas, para o pensamento filosófico científico¹⁰ que coloca a observação como sendo superior às ideias, tendo como central o homem racional diante da natureza. Estabelece-se um novo núcleo, uma nova mentalidade, agora científica, a qual se baseia em teorias, guia as relações em sociedade; a tecnologia ganha espaço e status de superioridade, colocadas apenas há um degrau abaixo do homem racional e capitalista.

As práticas econômicas adotadas desde a metade da idade média, da cobrança de impostos e divisão entre a população, dos encargos para suplementação a manutenção do peso social¹¹ vai se institucionalizando e tornando-se amparada por leis que culminam com o surgimento da modernidade. Chega-se a um período de prevalência da ciência moderna¹², sob o ponto de vista do senso comum como ditame da verdade. As verdades científicas passam a ter valor social de autoridade explícita na modernidade. O pensamento cientificista moderno ancorado na ciência utiliza a operacionalização na técnica, tornando-se o centro do pensamento social, desfrutando da legalidade da verdade. Esta inserção racionalista tem suas raízes na Razão¹³ como base da verdade, do certo e do justo. Marca o pensamento ocidental até os dias de hoje.

Foi neste contexto social e científico da segunda metade do século XVIII que Francis Galton viveu e desenvolveu suas pesquisas, prosseguindo o raciocínio que vinha sendo desenvolvido desde as civilizações dos períodos históricos anteriores, as quais ainda não se valiam da pesquisa científica para embasar suas observações sobre a raça humana. Galton aprofundou os estudos sobre a hereditariedade humana, focando a reprodução e as características herdadas das gerações de descendentes de famílias Inglesas, preocupando-se com a melhoria da raça humana e a maneira de evitar a expansão de pessoas consideradas

¹⁰ Para Marcondes (2001, p. 24) “o que distingue a explicação filosófico- científico da mítica é a referência às causas naturais”, desde que o nexos causal se dê entre os fenômenos naturais, descartando as explicações sobrenaturais.

¹¹ A expressão “peso social” se refere às consequências sociais apresentadas por Edwin Black (2003) ao esclarecer a postura do estado, na Inglaterra, após o declínio do poder da igreja, quando este passou a assumir os custos altos da manutenção dos pobres e improdutivos. “Assim a Inglaterra assume a postura da economia tributária, cobrando impostos compulsórios a cada comunidade para pagar as despesas com a casa dos pobres e outras instituições que “cuidavam dos destituídos, dos doentes e dos decrepitos”. (p. 52)

¹² Para ciência moderna utilizo a análise de Marcondes (2001, p. 140), o qual trás como uma ruptura com a tradição e apresenta duas noções fundamentais relacionadas ao moderno: “a ideia de progresso, que faz com que o novo seja considerado melhor ou mais avançado do que o antigo; e a valorização do indivíduo, ou da subjetividade, como lugar da certeza e da verdade, e origem dos valores, em oposição à tradição, isto é, ao saber adquirido, às instituições, à autoridade externa”.

¹³ Cassier: A razão desliga o espírito de todos os fatos simples, de todos, de todos os dados simples, de todos as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade; só descansa depois que desmontou peça por peça (...) Mas, após esse trabalho, impõe de novo uma tarefa construtiva (...); deverá construir um novo edifício, uma verdadeira totalidade (CASSIER, 1992, p.32-3)

inferiores, entre estas: deficientes, pobres, alcoolistas, entre outros. Pretendia dar cientificidade a sua pesquisa e cunhou o termo eugenia ou bem-nascido, com a intenção de melhoramento das qualidades inatas da raça.

Porém, antes de Galton fazer suas primeiras publicações, houve um período de propagação manifesta de ideias sobre a seleção entre raças consideradas superiores como aquelas que deveriam se reproduzir e, raças inferiores que deveriam ser eliminadas. Os atores que propagaram este pensamento influenciaram decisões sociais e políticas, mesmo sem comprovação científica. A ideia seletiva ocorreu por adesão da sociedade por um imaginário cultural, onde parte do povo se considerava de melhor origem racial do que outros e pagavam impostos para manter casas e abrigos de pessoas consideradas inferiores. A discriminação entre superioridade e inferioridade se apresentava como fato social. Portanto, a origem da Eugenia se deu como decorrência de um pensamento dominante, com caráter de credibilidade social, fato este que se classifica como proto ideias¹⁴. Faz-se referência à Fleck (1935/1986, p.43) ao considerar os acontecimentos comuns à vida cotidiana ou da física clássica como os únicos seguros e dignos de investigação, “De esta forma, se produce, ya en El comienzo de La investigación, una evaluación ingênua que tiene como consecuencia La superficialización de los resultados”. Galton queria provar uma ideia preconcebida, não foi para sua pesquisa desprendida e buscar o que tivesse porvir.

Os fatos averiguados quanto ao pensamento de superioridade ou inferioridade humana, demonstram uma linha contínua de situações que se repetem em tempos e lugares diferentes. Estes se apresentam de modos variados, porém a essência da concepção de distinção comparativa prossegue sendo o aspecto da moralidade em vigência de cada época. As leis morais, dos cortes temporais examinados, assinalam posições que marcaram historicamente a opinião coletiva. Estes pensamentos, sob o ponto de vista da força, virilidade e produção, governadas e respaldadas por pessoas que assumiram o poder nos estados, na religião e posteriormente na ciência, consolidaram um valor de verdade, naturalizando os modos de ver e compreender da sociedade, sobre superioridade e inferioridade humana. Determinadas opiniões, que se tornam senso comum, passam a valer como leis morais, sem questionamento sobre os outros pontos de vista em que se pode ver a humanidade e suas habilidades.

¹⁴ Conforme Fleck (1986 [1935], p. 28), são consideradas Proto ideias “como esbozos histórico-evolutivos de las teorías actuales y su génesis tiene que comprenderse socio cognitivamente”.

Pondera-se a importância de se perceber diferentes pontos sobre o que levou a dada circunstância social aderir tal pensamento.

Toma-se como fato social em discussão, o pressuposto de superioridade humana sobre outros seres da mesma espécie, gerando o pressuposto de inferioridade. Pondera-se que disso decorre um tratamento em desvantagem e descrédito, o qual está vinculado ao direcionamento do olhar dos dirigentes sociais¹⁵ de determinado tempo geográfico.

Considerando a intencionalidade de Galton em tornar a Eugenia a ciência da hereditariedade, discute-se o fato social que originou sua investigação e a composição desta, para a qual buscou a comprovação científica, por meio do método estatístico. Diante do esboço histórico-evolutivo a teoria de hereditariedade de Galton teve sua gênese no pensamento ideológico cristalizado da época, o qual foi se desenvolvendo ao longo dos tempos quanto à noção de superioridade da raça humana sobre as outras e de indivíduos superiores dentro de sua própria raça. Esta ideia foi propagada no período contemporâneo à Galton, analisadas através dos escritos de Malthus e Spencer respectivamente.

A trajetória de Galton na busca da cientificidade de suas ideias, sobre hereditariedade e categorias humanas, traz posições conservadoras de pensamentos circulantes em tempos históricos anteriores e contemporâneos ao seu. Ao conhecer os ideários de Spencer e Malthus, pode-se compreender que sua opinião tinha precedentes nestes quanto à discriminação entre superiores e inferiores como um fato social, baseada na concepção ideológica de superioridade humana. Malthus em 1798 e Spencer em 1850 tiveram uma influência considerável no aditamento à necessidade de controle da população, como Galton posteriormente.

Em 1798, o economista Malthus marcou época com a publicação de uma teoria sobre a natureza da pobreza e os sistemas socioeconômicos em jogo. Malthus argumenta que:

A população, quando não submetida a obstáculos, duplica-se a cada 25 anos, seguindo uma progressão geométrica. Por outro lado, os meios de subsistência seguem uma progressão aritmética. Portanto, a capacidade de crescimento populacional é infinitamente a maior que o poder da terra em produzir subsistência para o homem. (Castañeda, 2003, p.907).

¹⁵ Utiliza-se o termo “Dirigentes sociais” para designar aqueles que governam em dado tempo e espaço, sob uma determinada intencionalidade baseada em um pensamento específico no âmbito filosófico, econômico, político e sociológico.

O economista alertou para a problemática social e econômica que ocasionaria a reprodução sem controle da população e propôs que este fosse por coibição e restrição moral. Seu segundo argumento para a diminuição da população desprovida economicamente seriam os freios naturais, à medida que os alimentos fossem insuficientes para todos, naturalmente seriam acometidos pelos males da fome e condições insalubres. Posteriormente às publicações e discussões na sociedade, muitas comunidades interpretaram que o comportamento de ajudar aos pobres, seria uma medida mantenedora do caos populacional, econômico e social, valor este que se mantinha por crenças religiosas. A preocupação com o capital supera os pensamentos culturais religiosos, mas não apontam para uma economia de possibilidades para a dignidade desse povo, que favorecesse o ganho do próprio sustento. Havia uma única solução, a eliminação das pessoas e não a resolução do problema que as colocou no lugar de inferioridade. Houve um grande engano, a inferioridade foi colocada nas pessoas, quando esta era do sistema gerado por aqueles que se consideravam os superiores, os dirigentes sociais.

Nos anos de 1850 Spencer disseminou a expressão “a sobrevivência dos mais capazes”, o qual publicou uma estatística Social, apontando a evolução humana como um modo de seleção. Black (2003) cita o conceito de Spencer o qual declara que “os mais capazes continuariam naturalmente a aperfeiçoar a sociedade. E os incapazes se tornariam naturalmente mais empobrecidos, mais ignorantes e, em última análise, desapareceriam aos poucos, como bem o mereciam” (p. 55).

Os conceitos de seleção dos incapazes para sobreviver na sociedade ganha credibilidade e em seguida utiliza-se do respaldo científico da biologia humana e animal. Este pensamento apóia-se principalmente através da publicação das pesquisas de Charles Darwin (1859) sobre a origem das espécies.

Aponta-se então, na origem da Eugenia, a perda da possibilidade de demonstrar um conhecimento crítico do mecanismo cognoscitivo, buscando comprovar o que parecia já estar dito ao coletar dados baseados nas ideias de superioridade humana sobre outros da mesma espécie, analisando-os de forma linear de classificação contínua, generalizando os resultados sem considerar outras variáveis como condições sociais, econômicas, culturais.

2.2. A eugenia de Galton: esboços histórico-evolutivos da teoria de hereditariedade e gênese na compreensão sócio cognitiva

Em meio a este contexto intelectual, Galton (1868) instituiu a palavra Eugenia, representando o pensamento de melhoria da raça humana, acreditando que “os dados que comprovariam a sua ciência surgiriam do trabalho de registro e análise estatística das características que os progenitores e os seus ancestrais transmitiram à prole” (Del Cont, 2008, p.203 citando Cowan, 1972, p.512). Têm que compreender-se sócio cognitivamente, os esboços histórico-evolutivos da teoria e gênese que Galton pretendeu instituir, a fim de respaldar cientificamente a eugenia e tornar-se ciência. Portanto elucida-se o modelo de ciência válida para esta época e o desenvolvimento das ideias eugênicas Galtonianas.

Considera-se que Galton percorreu um caminho cientificista, acompanhando os métodos e discussões de sua época. O que cria dúvidas sobre a eugenia ter se tornado ciências ou não, está ligado aos resultados obtidos em seus experimentos e comprovações quanto à hereditariedade. Seu percurso seguiu tendências de investigação muito próximas ao modo de se fazer ciência na época. Galton foi capaz de colocar suas pesquisas sobre hereditariedade, numa base científica, aplicando novos conceitos estatísticos, e foi considerado como um dos primeiros cientistas sociais. Isto abriria o caminho para o desenvolvimento de estatísticas como uma disciplina, através de seu seguidor Karl Pearson. Teria também lançado as bases para o estudo da psicologia diferencial: através de Charles Spearman, que foi influenciado por Galton e fez importantes contribuições para o desenvolvimento da análise fatorial; e através de Cyril Burt e seus alunos, que moldaram o estudo da inteligência e capacidade hereditária.

Considerando-se o período teórico na metade do século XIX quanto à hereditariedade, marcado pelo desenvolvimento da ciência moderna, constata-se um movimento de diversos pesquisadores, que trabalhavam tal tema, ao qual Galton também se dedicava. Havia duas correntes de pensamento que os movia, uma de transmissão de caracteres inatos e outra que concebia a herança dos caracteres adquiridos como recorrentes e possíveis de agregar-se ou transformar os caracteres já existentes. Ernst Hæckel (1866), na Alemanha, em sua teoria da hereditariedade admitiu a existência da herança de caracteres adquiridos, apresentando dois tipos de herança, uma que transmite as características herdadas dos antepassados (conservativa) e outra que transmite as características adquiridas por adaptação durante a vida do indivíduo (progressiva).

Herbert Spencer (1864) foi uma das influências nas ideias de Darwin e de Galton. Dedicou-se a explicar a hereditariedade, a regeneração e a variabilidade dos organismos, utilizando-se de um aparato microscópico. Darwin (1868) apresentou sua hipótese da pangênese, também com a intenção de explicar a herança de caracteres adquiridos. Outros investigadores do assunto, utilizando pesquisas com animais, se dedicaram à causa na época, como: Elliot Conwy e Lloyd Morgan (1892); Moritz Wagner (estudos paleontológicos) e; Henry Fairfield Osborn (1857 - 1935), por estudos de caracteres modificados pelo uso e desuso. Embora Galton simpatizasse muito com o pensamento de Darwin, não compartilhava da ideia de que os caracteres adquiridos fossem transmitidos de geração em Geração.

A apreciação de Weismann (1883) sobre caracteres hereditários já havia sido apresentada anos antes por Francis Galton e também, como o próprio Weismann admitiu, por Gustav Jäger, August. E; Rauber e Moritz Nussbaum (Romanes, 1896). Acrescenta-se que Weismann levou a investigação adiante com a ideia central que “existe um “plasma germinativo” (que, inicialmente ele considerava como sendo as células germinativas e, depois, passou a considerar como uma parte dos núcleos dessas células – a cromatina) que transporta os fatores hereditários de geração para geração”, conforme Martins (2010, p.147). Weismann foi criticado na Alemanha, mas ao mesmo tempo, conquistou adeptos de que os caracteres adquiridos não são herdados em outros lugares. Recebeu apoio de Kölliker, His, Pflüger, Ziegler e De Vries. Porém, foram criticados fortemente por Virchow, Eimer, Häckel, Hertwig, Hofer, Paullly, Boveri, (Osborn, 1892) e outros, que defenderam a transmissão de caracteres adquiridos (Martins, 2010).

Contemplam-se diversos conceitos quanto à hereditariedade, convergências e divergências, assim como diferentes metodologias como empirismo experimental, modelo matemático e estatístico. Para os deterministas biológicos a definição de herança estava arraigada à transmissão de caracteres inatos, para os empiristas, os caracteres sofreriam transformações ao longo das gerações e teriam transmissão hereditária, caracterizando o evolucionismo.

Como afirma Fleck (1935, p.55) “La historia enseña que pueden producirse fuertes disputas sobre La definición de los conceptos”. Conforme o que se viu até aqui, houve disputas de pontos de vista que enriqueceram a discussão e fomentaram a busca incessante pela corroboração das ideias convergentes ou refutação daquelas que se opunham às suas. Os ganhos para a ciência da hereditariedade ocorreram em pouco tempo, embora não tivessem

chegado ao pensamento conclusivo. Este desenvolvimento de linhas de pensamento decorre do que Fleck (1935, p. 55) diz: “existe uma conexão de estilo entre muchos – si no todos – los conceptos de uma época, baseada en su influxo recíproco. Por eso se puede hablar de un estilo de pensamiento que determina el estilo de cada concepto”.

Pontua-se então, a condição histórico-cultural e constata-se regularidades nas ideias que circulavam sobre o valor humano que incidiam na subjetividade, tanto do pesquisador quanto às decisões investigativas e meios de análise dos resultados dos dados coletados. A subjetividade dos pesquisadores da época indicava uma tendência ao valor do masculino como protagonista social, econômico, político e científico, enquanto o feminino ocupava um lugar subalterno e inferior. Percebe-se também a supremacia dos fatores biológicos sobre os ambientais. Vê-se um entrelaçamento dos conhecimentos médico/biológico/sociológico preocupados com a degeneração da sociedade, que era expandida pela condição insalubre e a pobreza, ocasionando doenças e pragas.

Quanto às investigações, na hereditariedade humana e animal, se vê riqueza de detalhes observacionais em conexão com outras áreas como: estatística, sociologia, medicina, biologia. Estas formam uma unidade em torno de determinadas ideias, mesmo com diferentes enfoques, mas compactuando do mesmo princípio. As unidades fecham um ciclo semelhante de entendimento conceitual de transmissão de caracteres, levando às inferências condescendentes entre aqueles que aderem àquela comunidade científica, criando o que Fleck denominou como estilo de pensamento. E aqueles pensamentos opositores que fazem parte deste ciclo, alimentam as disputas e empenho na comprovação de suas propostas. Isso ocorreu na história da ciência da hereditariedade e ganhou mais força com a redescoberta das pesquisas de Mendel, tendo Bateson como o primeiro a debater e firmar suas ideias.

Nesta busca por respostas às questões de investigação na área de hereditariedade, se compreende outras conquistas científicas na história. Um exemplo a ser analisado foi à importância e usos posteriores dos estudos de Galton quanto à estatística. Para cientificar suas experiências na hereditariedade, a qual pretendia utilizar como teoria para justificar suas ideias de eugenia, criou o conceito de regressão, que inicialmente chamou de reversão, através da experimentação de ervilha doce, sementes produzidas com uma variação (normal) de tamanhos que regrediram a partir da distribuição de seus antecedentes.

Alguns anos depois, formulou o coeficiente de correlação, apresentando por gráficos seus dados sobre distribuições normais bivariadas até que percebeu que as fórmulas para

curvas elípticas (um tema popular na matemática do século XIX, mas quase inteiramente obsoleto hoje) poderia lhe fornecer um método para resumir com um número a relação gráfica que viu. Este número pode então ser usado para raciocinar sobre a relação, e constituir uma base para a comparação, criando o conceito estatístico de correlação, ampliado como regressão para a média. Utilizou-se dos estudos e colaboração de um matemático para criar esse sistema. Aplicou os métodos estatísticos para os estudos que fez a seguir sobre as diferenças humanas e herança da Inteligência e, introduziu o uso de questionários e pesquisas para coletar dados sobre as comunidades humanas, o que passou a utilizar em trabalhos genealógicos e biográficos, bem como estudos antropométricos. Foi protagonista nesta produção estatística, estendendo às discussões da época, amalgamado a outros que também buscavam soluções matemáticas para a ciência.

Usou o método de correlação e parentesco em 1890, tendo como primeiro passo a explicação do caráter de ligação que une dois eventos relacionados; o próximo passo, o de mostrar uma consequência inesperada de relacionamento. Em seguida as condições matemáticas, que podem ser aplicadas para a discussão de eventos relacionados, com um ou dois dos resultados, são conduzidas à descrição. Resulta de tudo o que foi dito que a relação entre a forma e as características de dois irmãos é o resultado de três grupos de influências: (1) aqueles que têm afetado tanto os dois irmãos; (2) aqueles que têm afetado o primeiro irmão e não o segundo; (3) aqueles que têm afetado o segundo e não o primeiro. Se não houvesse causas (2) e (3), os irmãos seriam idênticos; se não houvesse nenhum (1), os irmãos não teriam nenhuma semelhança qualquer que seja. Como não são nem idênticos nem são totalmente diferentes, se enquadram na categoria intermediária por estarem correlacionados. Consistem na concordância de três conjuntos independentes de influências variáveis, que temos chamado (1), (2) e (3). O conjunto (1) influencia ambos os eventos, não necessariamente no mesmo grau; o conjunto (2) influencia um membro do par exclusivamente; e o conjunto (3) influencia de forma semelhante a outros membros. Sempre que a variabilidade resultante dos dois eventos é numa escala semelhante, a relação torna-se correlação. Quando não é a mesma e as variações são descritas como quase normal, uma multiplicação simples, sem desvio, será suficiente para transformar a relação em uma correlação. Galton passou a usar a palavra correlação para este entendimento.

Para Galton, a publicação em 1859 de *A Origem das Espécies*, por Charles Darwin, foi relevante para o desenvolvimento mental de seu projeto posterior e, segundo este, como o foi

no pensamento humano em geral. Acrescenta que seu efeito abalou uma infinidade de barreiras dogmáticas de uma só vez, e serviu para despertar um contraponto diante de todas as autoridades que contradiziam a ciência moderna (Galton, 1949). Afirma que esse marco histórico influenciou filosoficamente a humanidade em sua questão original, a origem da vida.

Nesta circunstância científica, Galton inspira-se nos estudos de Darwin, baseando suas investigações na perspectiva da evolução da espécie, quanto à qualidade da raça humana, buscando uma aplicabilidade social destes estudos. A abordagem, em sua pesquisa, teve como foco principal o melhoramento da raça, a partir de uma metodologia científica baseada na observação cotidiana, registros sistemáticos no acompanhamento de seu público-alvo, valendo-se da estatística para validar seus experimentos e analisar os dados coletados.

Ao analisar a história, sob o ponto de vista de outros autores que contaram sobre o tempo em que Galton viveu, tem-se um panorama dos acontecimentos por um determinado prisma. Porém, entende-se que analisar a história da eugenia sob o prisma de Galton, em suas próprias palavras, pode-se inferir outras questões ainda não abordadas. A seguir procura-se discutir a natureza sócio cognoscitiva de sua teoria, mediante seu relato e modos de expressão. Galton no capítulo XX – Hereditariedade - “Memória de minha vida”, escreveu em 1865, dois trabalhos preliminares publicados na Revista Macmillan, intitulado como "Hereditary Talent and Character". “Estes contêm a origem de muitas das minhas reminiscências subsequentes, contêm o conteúdo para os seguintes livros: hereditary Genius de 1869; English Men of Science. 1874; Inquiries into Human Faculty de 1883; Natural inheritance de 1889; e aos meus recentes escritos sobre eugenia”. Citam-se ainda outras obras como: Heredity: anthropometry (1870); (1883); (1889); Lei da Hereditariedade Ancestral (1889).

Conforme o estudo sócio-histórico compreende-se que Galton elegeu a Hereditariedade como tema de investigação prioritária para validar sua tese de raça superior e passível de melhoramento por meios artificiais, consistindo na gênese e desenvolvimento de sua construção teórica. Este, pode-se dizer que tenha sido o motivo que o direcionou a todas as ações, com vistas a provar sua tese sociocognitiva, que os humanos são herdeiros de capacidades intelectuais e físicas da genealogia a que pertencem como prerrogativa inata. Ressalta-se que nesse mesmo tempo, circulava um pensamento filosófico de características adquiridas, de influência do ambiente no desenvolvimento humano, inclusive apontada por Darwin como resultado de seus estudos, porém desconsiderado por Galton. Sua investigação

foi centrada no determinismo biológico, baseado na concepção de que as diferenças sociais e econômicas que existem entre os grupos, no que se refere a diferentes raças, classe e sexo derivam de certas diferenças inatas, herdadas.

Galton preferiu mostrar que a influência hereditária é tão claramente marcada em aptidões mentais como no poder intelectual geral. Ao fundar seus argumentos sobre o caráter inato de diferentes raças, afirmou necessário ter em mente a docilidade do homem superior, seus hábitos mentais na vida adulta como criaturas de disciplina social, bem como das aptidões inatas. Argumenta que é impossível saber o que é devido a este indivíduo, exceto pela observação de vários outros da mesma raça, criados sob as diversas influências, e observando as peculiaridades de caráter que invariavelmente se afirma. Ao ver de Galton (1865) a constituição natural parece ter relação direta e rigorosa com a de os antepassados, como qualquer efeito físico tem a sua causa. Os corpos, mentes e capacidades de desenvolvimento foram derivados deles. Diz que tudo que o ser humano possui no nascimento é uma herança dos antepassados.

Argumenta que os humanos podem transferir caracteres herdados, mais virtuosos de seus progenitores, para os filhos, adquiridos ao longo de sua existência. Afirma que o ser humano não é um transmissor de natureza passiva, fazendo outra vez analogia aos criadores de cães, com os quais tem se conseguido melhorar a raça, adquirindo hábitos artificiais, no que diz respeito à predileção de cães para o homem, portanto que se mostram apropriados à procriação.

Parte da visão que a origem da vida se dá por reprodução idêntica dos embriões de seus progenitores, devendo deste modo, olhar a natureza da humanidade como um sistema contínuo, sempre reproduzindo novas agências em todas as direções, inter-relacionadas, e que brota em vidas independentes em cada ponto de entrelaçamento, sendo assim transmitida por descendência. Contrapõe assim, a concepção baseada no dogma religioso.

Utilizou os termos “talento e caráter” (1865) com a ideia de totalidade da natureza espiritual do homem. Considerou o intervalo que separa o animal adulto de seu embrião como demasiado importante para compreender a “variação individual” da prole, inferindo que a lei da seleção natural de Darwin entra em jogo neste ponto. Como variação individual refere-se àquelas que causam dissimilaridade entre irmãos e irmãs que nasceram sucessivamente, enquanto gêmeos, produzidos simultaneamente, muitas vezes são quase idênticos. Afirma que

o fraco morre na batalha pela vida; os indivíduos mais fortes e mais capazes por si só sobrevivem para deixar seu vigor constitucional para as gerações futuras.

Considerou que a vida animal depende de pelo menos um de quatro princípios afetivos: sexual, parental, filial e social. A deficiência absoluta de qualquer um destes seria um obstáculo sério para a continuidade de toda a raça. Aqueles que possuíam todos eles teriam uma vantagem na luta pela existência. Sem afeto sexual, não haveria casamentos e filhos; sem afeto dos pais, as crianças seriam abandonadas; sem afeto filial, eles iriam desviar e perecer; e, sem o desenvolvimento social, cada indivíduo seria sozinho contra seus rivais; a afeição por outros é, portanto, uma parte necessária do caráter animal.

Nenhum animal vive por si só, mas também, pelo menos ocasionalmente, por seu pai, sua companheira, sua prole, ou o seu companheiro. Companheirismo é frequentemente mais grato a um animal do que o alimento abundante. O seu zelo para servir a causa comum excede o seu cuidado para atender a seus próprios interesses. Egoísmo extremo não é um vício comum. Uma grande parte da vida de um inglês é dedicada aos outros, ou para a promoção de ideias gerais, e não diretamente para fins pessoais. Os jesuítas labutam por sua ordem, não para si mesmo. A Lei da seleção natural de Darwin seria, portanto, desenvolver esses sentimentos entre os homens, em um grau maior do que entre os animais.

Apontou para a observação da extrema diversidade de caráter em crianças. Algumas são naturalmente generosas e abertas, outras são quentes e amorosas, outras frias e sem coração; algumas são mansas e pacientes, outras obstinadas e autoconfiantes; poucas têm os ânimos dos anjos, e, pelo menos, muitas têm os ânimos de demônios. Da mesma forma, como mostrou no seu trabalho anterior de seleção para o acasalamento de homens e mulheres de talento raro e similares, julga que uma raça extremamente talentosa pode ser desenvolvida, geração após geração, a partir de uma seleção ainda mais rígida, tendo em conta a sua natureza moral, que resulta em uma melhora de sua disposição natural. Galton acreditava que a transmissão das características biológicas transcendia aos aspectos físicos incluindo as habilidades e talentos intelectuais. Dedicou-se para desenvolver uma teoria fisiológica que satisfizesse as condições necessárias de seu pensamento eugênico.

Porém a opinião de Darwin continuava tendo um imenso peso em sua pesquisa. Quando publicou “hereditary Genius” argumentou que a obra deixaria a sua marca na época, embora sujeita a muitas críticas, grande parte dos quais eram capciosas ou superficiais, e, portanto, sem importância. O veredito mais esperado era o de Charles Darwin, a quem

classificou muito acima de todas as outras autoridades sobre tal matéria. Na obra “hereditary Genius” desenvolveu a ideia de idade média para os casamentos, como uma forma de alavancar as melhorias da raça e da nação consequentemente. Buscou demonstrar que a idade média de casamento afeta a população de um modo triplo.

Em primeiro lugar, aqueles que se casam quando jovem, ter famílias maiores; em segundo lugar, eles produzem mais gerações dentro de um determinado período e, portanto, o crescimento de uma raça prolífica, progredindo, geometricamente, seria muito maior no final de um longo período, por um hábito de casamentos precoces; e, em terceiro lugar, mais gerações estão vivos, ao mesmo tempo, entre essas corridas que se casam quando são jovens. (1869, p. 352).

A essência do pensamento de Galton (1869) centra-se na necessidade de intervenção no percurso natural da evolução da raça humana. Argumenta, quanto ao desenvolvimento do homem do passado e do atual, que:

As aptidões naturais de sua raça já deveriam ter se moldado em conformidade com o seu avanço muito recente. Nós, os homens do presente século, somos como animais de repente transplantados entre novas condições de clima e de alimentos: nossos instintos nos falham sob as circunstâncias alteradas”. (p.350)

Em sua linha de pensamento, registra-se a forte tendência à teoria da evolução, ao apresentar sua opinião como corroborada pela conclusão a que chegou ao final de cada uma das muitas linhas independentes de pesquisa etnológica, que a raça humana era selvagem no início; e que, depois de milhares de anos de barbárie, o homem tem, mas muito recentemente encontrado o seu caminho para a moralidade e civilização.

Analisa-se sua inclinação social, buscando a gênese de seu pensamento cognitivo diante da sua definição para a palavra "homem", utilizando-se da teoria, em construção, de hereditariedade, fundamentada em Darwin. Ressalta que o significado de “homem”, quando bem compreendido, torna-se um substantivo da multidão, porque ele é composto de milhões, talvez bilhões de células, cada uma das quais possui em algum tipo de uma vida independente, e é pai de outras células. Cita Mr. Darwin, ao concordar com a teoria da Pangênese,

A qual leva a dois grandes avanços a partir deste ponto de partida. Supõe, em primeiro lugar, que cada célula, tendo naturalmente suas peculiaridades individuais, gera seu tipo quase fiel, propagando inúmeros germes, ou para usar sua expressão, "gêmulas", que circulam no sangue e se multiplicam; permanecendo nessa forma incipiente até que sejam capazes de fixar-se sobre outro tecido mais ou menos perfeito, e, em seguida, desenvolvem-se em células normais. Em segundo lugar, os germes são supostamente ligados por suas respectivas afinidades naturais, na escolha dos seus pontos de fixação; a estrutura é construída sob a influência de inúmeras afinidades encobertas, e não sob a de um poder de controle central. (Galton, 1869, p.363)

Para Galton, esta teoria, proposta por Mr. Darwin amplia a compreensão da hereditariedade e sua natureza; dentro do âmbito de uma lei singularmente simples, as diversas formas de reprodução, testemunhadas na vasta gama de vida biológica, e que reúne todas estas formas de reprodução sob as mesmas condições que regulam o crescimento normal de cada indivíduo. Considera, portanto, muito aconselhável que se deve olhar para os fatos da genialidade hereditária, a partir do ponto de vista que a teoria da Pangênese¹⁶ proporciona.

No ponto a seguir, se vê nitidamente as intenções teóricas de Galton, que junta seu raciocínio sob princípios matemáticos e suas finalidades controladoras sobre a raça humana. Galton afirma que cada tipo de caracteres num ser vivo pode ser comparado com a aparência típica encontrada em diferentes descrições dos conjuntos. “É verdade que a vida de um animal é consciente, e que os elementos em que se baseia são aparentemente inconscientes, enquanto exatamente o inverso é o caso na vida corporativa de um grupo de homens”. (1869, p. 365) Demonstra-se que a base das leis que regem a sua teoria da hereditariedade, defende o controle consciente dos elementos que baseiam a vida dos humanos. Mostra-se claramente a proposição de conceitos deste, sob a teoria da evolução, sobrepondo propósitos sociológicos em sua afirmação sobre um homem bem-condicionado que casa com uma mulher bem-condicionada, cada um de sangue puro no que se refere a qualquer dom natural, evitará

¹⁶ Galton (1869) cita Mr. Darwin, afirmando que este sustenta, na teoria da Pangênese, que as gêmulas de inúmeras qualidades, derivadas de fontes ancestrais, circulam no sangue e propagam-se, geração após geração, ainda no estado de gêmulas, mas falham em desenvolver-se em células, porque outras gêmulas antagônicas são prepotentes e domina-as, na luta por pontos de fixação. Portanto, há um número muito grande de capacidades em cada ser vivo, e para cada elemento *patente* existem inúmeras *latentes*.

que a descendência híbrida se desenvolva. E ainda sua proposição, quando esse fala do caráter desejável para o homem, como sendo da “influência dominante de sangue puro sobre alianças, sem raça definida, fará com que todo o homem, homem e criança, seja um radical de sua espinha dorsal, sendo assim, produzirão uma massa tão compacta que iria dominar a política” (1869, p. 367) Em sua teorização, Galton presume uma estabilidade nas raças artificialmente produzidas, buscando credibilidade no uso de uma palavra tirada da linguagem da mecânica, portanto considerando-a adequada quanto às condições de análise. Para esta afirmação, baseia-se na teoria de Mr. Darwin "A Origem das Espécies" ressaltando que:

Todas as formas de vida orgânica são em certo sentido conversíveis em um ao outro, pois todos têm, de acordo com seus pontos de vista, suspensa a partir de um ancestral comum a ideia geral das condições de equilíbrio estável no mundo orgânico, em que um elemento é então correlacionado com outro que têm um número enorme de combinações para cada instabilidade que é capaz de se manter inalterada, de geração em geração. (1869, p. 368)

Continua justificando sua decisão teórica sob a teoria da Pangênese, ao dizer que “Parece mostrar que o homem é inteiramente construído de seus próprios ancestrais e peculiaridades, e apenas em um grau das características proferidas de forma inalterada, desde os tempos extremamente antigos” (idem, p.370). Pode-se dizer que estava convencido da transmissão dos caracteres através da Pangênese, mediante suas suposições, por um exemplo numérico que chamou de muito simples, mencionando que uma criança adquiriu um décimo de sua natureza de variação individual, e herdou os restantes nove décimos de seus pais. Segue-se que os seus pais teriam proferido apenas nove décimos de nove décimos, ou de seus avós, ou de seus bisavós e assim por diante; o numerador da fração aumentando em cada passo sucessivo, menos rapidamente do que o denominador, até chegar a um valor de evasão da fração. A parte herdada por esta criança de forma inalterada, de todos os seus antepassados seria apenas cinco milésimos de toda a sua natureza (idem, p. 371). Prossegue com outros argumentos teóricos, buscando dar consistência a sua tese:

A proporção média de gêmulas, modificada pela variação individual sob várias condições precedentes ao nascimento, admite claramente ser determinada pela

observação; e os desvios da média que pode ser determinada pela mesma teoria na lei de chances, a que tenho tantas vezes referida. Novamente, a proporção das outras gêmulas que são transmitidas numa forma não modificada, seriam tratadas de forma semelhante; para as crianças que, na média, herdaram as gêmulas nas mesmas proporções que existiam em seus pais; mas em cada criança, haveria um desvio do que a média. A tabela na página 34 é idêntica ao caso especial em que apenas duas formas de gêmulas tiveram de ser considerada, e em que existia em números iguais em ambos os pais. (Idem, p. 373)

E resume dizendo: a teoria da Pangênese traz todas as influências que incidem sobre a hereditariedade em uma forma, que é apropriado para a compreensão da análise matemática. Demonstra-se neste caso, sua tendência científica influenciada pelo pensamento científico clássico, no auge de credibilidade na época.

A crítica ao dogma religioso consiste em outro ponto em que Galton se detém, como opositor sociológico às possibilidades hereditárias de qualidade vantajosa. Apontam-se suas diferenças conceituais diante igreja e de noção de poder no gerenciamento social frente ao poder desta. Esta divergência se constitui em outro foco original de sua proposta eugênica, mediante a teorização da hereditariedade. As ideias de gerenciamento social, utilizando-se da seleção artificial, através dos casamentos arranjados por estirpe, são a base para a instituição da melhoria da raça humana progressivamente.

Toda a raça humana, ou qualquer uma das suas variedades, pode aumentar indefinidamente os seus números por um sistema de casamentos precoces, ou pode totalmente aniquilar-se pela observância do celibato; pode também introduzir novas formas humanas por meio de casamento entre variedades e de uma alteração nas condições de vida. Segue-se que a raça humana tem um grande controle sobre as suas futuras formas de atividade, - muito mais do que qualquer indivíduo tem sobre o seu próprio, uma vez que a liberdade dos indivíduos está estreitamente limitada pelo custo, de energia, de exercer as suas vontades. A liberdade da humanidade, considerada como um todo é muito grande; pode gradualmente modificar sua própria natureza. (1869, p.375)

Em sua obra *Inglês Men of Science*, com publicação em Macmillan (1874), apresentou experimentos com famílias inglesas, e defendeu, em sua análise, que a capacidade intelectual é tão amplamente transmitida por descendência que, em cada cem filhos dos homens que se

distinguem nas profissões autônomas, nada menos do que oito agiram como seus pais. Lembra que o sucesso deste tipo implica a herança simultânea de diversos pontos de caracteres, em adição à mera capacidade intelectual. Galton afirma que um homem deve herdar boa saúde, amor ao trabalho mental, um propósito forte e ambição considerável, a fim de alcançar êxitos da mais alta ordem. Sua convicção teórica vai se firmando a cada obra que escreve e, esta obra é a busca da consagração das ideias que originaram sua teoria.

A obra de 1874 visa comprovar a superioridade dos homens de ciência, ingleses. Selecionou as famílias a serem investigadas sob o objetivo de provar que a herança da inteligência é verdadeira, definido um padrão a ser averiguada, com critérios de puro interesse prévio no resultado, contrariando um dos princípios científicos, a imparcialidade. As intenções sociais novamente se sobrepõem às investigações teóricas, caracterizando um comportamento tendencioso do pesquisador. Galton confirma sua atitude tendenciosa ao adiantar o resultado antes mesmo de concluir a análise dos dados de pesquisa, antecipando que a deficiência de qualquer uma das qualidades pretendidas, certamente seria prejudicial e, provavelmente, seria fatal para a sua chance de obter grande distinção.

Acrescenta que, embora o talento e caráter de ambos os pais pode, em qualquer caso particular, ser de uma ordem extremamente nobre, e absolutamente aprazível, não seria possível esperar que todos os filhos fossem iguais em seus dotes naturais, devido aos seus antecedentes híbridos; considerando que oito por cento é uma proporção tão elevada quanto se poderia esperar na hipótese mais rigorosa de transmissão hereditária. Acrescenta que se os homens talentosos fossem acasalados com mulheres talentosas, dos mesmos caracteres físicos e mentais, geração após geração, produziria alta qualidade na raça humana, não havendo mais tendência de regressão para tipos ancestrais mais humildes, conforme é mostrado pelas raças de cavalos de corrida e foxhounds.

Conforme a experiência citada argumenta que qualquer agência indireta, para acelerar um pouco os casamentos na casta A, e retardar os da casta B, resultaria em uma maior proporção de crianças nascidas para A do que para B, e acabaria por eliminar totalmente B, e substituindo por A, acirrando sua intencionalidade eugênica de controle social, com bases cognitivas e aparentemente científicas para respaldar sua verdade. Utilizou-se da metodologia científica em sua pesquisa, porém manipulou a coleta de dados em favor daquilo que queria provar, alterando os resultados. Sua teoria teve bases pessoais, derivadas das concepções

ideológicas, com as quais se identificou e aderiu no seu percurso histórico-social, compactuando a cristalização dos ideais de superioridade humana.

Mais uma vez utiliza-se da biologia e da estatística para validar seus interesses. Em seu método, o primeiro passo foi o de explicar o caráter da ligação que une dois eventos relacionados; o próximo foi mostrar uma consequência inesperada de relacionamentos. Em seguida, as condições foram submetidas à matemática que pode ser aplicado para a discussão de eventos relacionados com um ou dois dos resultados, para que, em seguida, fossem conduzidos à descrição.

Pode-se reafirmar que Galton utilizava-se de subterfúgios para respaldar a eugenia ao discorrer sobre a conclusão a que chega nesta obra (1974). Considera que os costumes que afetam as decisões sobre casamentos já são numerosos. Em muitas famílias, os casamentos entre primos são desencorajados e verificados. Casamentos, em outros aspectos apropriados, são muito comumente diferidos através de considerações de ordem prudencial, sendo que os casamentos em A devem ser acelerados, enquanto os B devem ser desencorajados e retardados, justificando que se devem ter agências amplamente suficientes para eliminar B em poucas gerações. Em sua pesquisa, para a casta A foi considerada a superioridade da raça no modelo de Galtoniano e para a casta B, os inferiores. Insiste que se todos estivessem de acordo sobre a melhoria da raça humana, e se a teoria da transmissão hereditária de qualidades nos homens fosse bem compreendida como é no caso de animais domésticos, não haveria nenhum absurdo em supor que, de alguma forma ou de outra, a melhora seria levada a efeito (1874).

Quanto à análise sócio histórica nos estudos sobre hereditariedade voltados para a mente humana, em 1883, Galton publicou *Inquiries into Human Faculty*. Mostrou-se introspectivo, em busca da meta-cognição no que se refere à gênese das funções mentais na aprendizagem pessoal, a qual delata a influência de seu modo de pensar a Educação como aliada na evolução das características inatas dos seres humanos e; capaz de produzir resultados previstos por um planejamento orientado por princípios eugênicos. Afirma que o homem é um animal extremamente educável, tornando-se difícil distinguir entre a parte de seu caráter que foi adquirida através da educação, com o que havia no grão original de sua constituição. Cita Darwin como exemplo típico de homem que se diferenciou em inteligência, comparando-o com os demais de sua espécie. Afirma que:

Seu caráter é extremamente complexo, mesmo em membros da mais simples e mais pura raça selvagem; muito mais, em raças civilizadas, que têm desde há muito sido isentos de todo o rigor da seleção natural, e tornaram-se mais híbrido na sua raça do que qualquer outro animal no face da terra. Diferentes aspectos do caráter multifacetado do homem respondem a diferentes situações externas, de modo que o mesmo indivíduo, e, muito mais, da mesma raça, pode comportar-se de maneira muito diferente em diferentes épocas. Pode não ter havido mudança fundamental de caráter, mas uma fase ou estado de espírito dele pode ter se diferenciado, evocada por especiais circunstâncias, ou aquelas pessoas em quem o humor é naturalmente dominante pode através de algum acidente têm a oportunidade de agir para o tempo que representantes da raça. (Galton, 1883, p. 128)

Faz uma crítica ao homem conservador diante de tantas oportunidades para aquisição de mudança. Este possui tão “complexa natureza que facilmente aprende a negligenciar uma das mais profundamente arraigadas, sentindo que a inovação é negativa, e que se manifesta em crianças e bárbaros” (idem, p. 129) Acrescenta que há sequências longas de mudanças nas pessoas, que são reguladas por um mecanismo interno. Galton retoma suas intenções de usos de sua investigação para ao exercício da eugenia ao pronunciar que “A interação da natureza e conjuntura são muito próximas, e é impossível separá-las com precisão. Nutrir atos antes do nascimento, durante todas as fases da existência embrionária e pré-embrionárias, faz com que as faculdades potenciais no momento do nascimento sejam em algum grau sustentadas” (idem, 129). Descreve algumas das principais influências que atribui à educação ou a outras circunstâncias, quanto ao termo abrangente de Nurture (idem, p. 131).

Explana que tem se esforçado para fazer um balanço da sua própria mente que consiste de lembranças infantis, comprovando o efeito permanente de muitos dos resultados de sua educação infantil. Agrega a reflexão de que “as operações mentais se dão nas profundezas obscuras em que elas ocorreram, das quais eu tinha sido pouco consciente antes”. (...) que são geralmente escondidas, fora de vista, e com cuja existência, nós nunca tínhamos nos incomodado (Galton, 1883, p.134). Argumenta que as primeiras experiências que fez foi imperfeita, mas suficiente para inspirar o interesse na matéria, e sugeriu a forma de procedimento que já havia descrito parcialmente, analisando atentamente todos os sucessivos objetos que lhe chamavam a atenção. Manteve sua concentração nestes até que um ou dois

pensamentos surgissem através da associação direta com esses objetos; então tomou nota mental deles, repassado para o próximo objeto, sem permitir que a mente divagasse. O número de objetos vistos foi cerca de 300. Repetiu posteriormente a mesma caminhada sob condições semelhantes. Relata a impossibilidade mental para lembrar inúmeras ideias que passaram pela sua mente como “as amostras de minha vida, incidentes passados, que não suspeitava ter formado parte do meu estoque de pensamentos” (idem, p. 134). Galton avalia, a partir desta experiência que:

O número de pensamentos fracos e quase inconscientes, e da interação comprovada deles, que a mente está perpetuamente viajando sobre maneiras familiares sem nossa memória reter qualquer impressão de suas excursões. Seus passos são tão leves e fugazes que é só por tais experiências como descrevi que podemos aprender alguma coisa sobre eles. (1883, p.137)

Recorre à mensuração da experiência, analisando-a como impossível, de uma maneira geral, para duas pessoas adultas colocarem suas mentes em perfeita harmonia. Ressalta que mesma frase não pode produzir precisamente o mesmo efeito em ambos, e as primeiras impressões rápidas que qualquer palavra pode transmitir; os resultados serão muito diferentes nas duas mentes. Depois de várias tentativas, concluiu que as ideias associadas são divididas em três grupos principais. Primeiro, surge à palavra imaginada, como em citações ou nomes de pessoas verbais, uma forma sem sentido, assim como uma máquina.

No grupo seguinte haveria outro tipo de sentido imaginário (o arrepio lembrou-se de frio, o cheiro de alguma localidade específica e, as imagens visuais de modo frequente). O último dos três grupos chamou de "histriônico", que inclui os casos que lembram situações grotescas, considerando um dos mais fortes. Pondera que o estoque de ideias é “estritamente limitado e que a mente continuamente se repete com os mesmos instrumentos na condução de suas operações, portanto, suas trilhas, necessariamente, tornam-se mais definidas e sua flexibilidade diminui com o avanço da idade”. (p.145)

Retrata seu entendimento sobre a mente humana, através da generalização a partir do sua metacognição, expondo que o progresso do pensamento parece ter dependência, em primeiro lugar, das imagens captadas; em segundo lugar, aparece a retenção das ideias, exceto as que são estritamente pertinentes ao tema em consideração e; em terceiro lugar, ocorre a

equidade do mecanismo lógico que emite a informação. Esta generalização caracteriza uma precipitação, a qual não lhe pareceu intrigante. Estava convicto quanto à suas descobertas na época, sob influência de sua concepção de homem e de mundo, a qual estava estruturada de tal modo, que o colocava em uma posição de verdade, onde “as concepções são tidas como estruturas independentes impregnadas por um estilo”. (Fleck, 1935, p. 74).

Generalizou que o valor da consciência herdada está no resultado organizado das experiências sociais de muitas gerações, cujos hábitos convergem. Por conseguinte, a parte herdada de consciência não pode ser um guia infalível, e na adquirida, parte dela poderia ser influenciada por dogmas. Este pensamento influenciou muitas ações sociais discriminatórias no que se refere à ideia de inferioridade daqueles, cujas experiências ocorreram em ambientes afetados por desvantagens sociais, higiênicas e principalmente quando havia um histórico familiar de deficiência, chamado na época de degeneração, defeitos irremediáveis ou características indesejáveis.

Como seu propósito era instituir a eugenia, estes estudos se voltaram para provar a hereditariedade e formas adquiridas de caráter humano. Este tipo de encaminhamento busca segundo Fleck (1935) a tendência da persistência dos sistemas de opinião e a harmonia das ilusões. Visto que Galton reunia uma credibilidade em sua comunidade científica, constatando-se uma tendência de naturalização de determinados pensamentos “si una concepción impregna suficientemente fuerte a un colectivo de pensamiento, de tal forma que penetra hasta en la vida diaria y en los usos lingüísticos y queda convertida, en el sentido literal de la expresión, en un punto de vista, entonces una contradicción parece impensable e inimaginable”. (idem, p.75)

Em 1889, publicou *Natural inheritance*, abalizando o desenvolvimento de suas ideias, a partir da origem apontada até aqui. Nesta obra suas razões de pesquisa denotam muito mais a característica de institucionalização de valores morais, baseados na Eugenia, do que em uma proposta de pesquisa investigativa, consolidando a gênese da Eugenia a ser representada pela teoria da hereditariedade. Demonstra-se o caráter intencional de Galton em implementar os princípios da sua produção teórica, que conforme a análise de Fleck se encaixa na segunda fase da tendência de persistência de sua concepção, com o objetivo de torná-la um sistema de opinião, diante da harmonia de ilusões. Fleck (1935, p. 76) esclarece que “toda teoria abarcante atraviesa primero una época de clasicismo, en el que solo se ven hechos que

encajan perfectamente en ella, y otra de complicaciones, en la que comienzan a presentarse las excepciones".

Neste momento sócio-histórico, percebe-se uma dedicação investigativa que demonstra convicção nas bases de sua teoria. Mantém assim, sua tendência ativa de persistência do sistema de ideias, que encobre os diferentes elementos que interferem na reprodução humana, apresentados de modo parcial. As ocorrências próprias da fecundação e desenvolvimento embrionário seria um ponto fundamental para afirmações de descendência e transmissão de caracteres inatos ou adquiridos. Porém Galton omitiu tais preocupações e divulgou àquelas obtidas a partir de experimentos observacionais de aspectos externos e aparentes da hereditariedade.

Assegura que as peculiaridades dos homens podem ser divididas grosseiramente nas que são naturais e nas que são adquiridas. Rebusca estudos anteriores e volta a analisar sob outras perspectivas a experiência com os gêmeos, apontando para a desigualdade em características e disposição destes, desde os primeiros anos, embora tenham vindo ao mundo, nas mesmas condições e, posteriormente, alimentados de forma quase idêntica. A tenacidade com que busca explicar as observações que justifiquem sua visão desvia a atenção de toda ou qualquer dúvida em relação às lacunas da sua teoria, procurando conciliação. Estes esforços demonstram seus interesses em mostrar veracidade em suas demonstrações e publicações em revistas bem conceituadas como Macmillan. Conforme Fleck (1935, p. 78) esta tenacidade em explicar uma concepção, visa à credibilidade desta pela “idoneidad sistemática lógica y cómo la lógica puede ser interpretada en la práctica”.

Galton preocupa-se com a transmutação e a influência hereditária dos pais sobre seus filhos, embora as características dos dois sexos, julgando o masculino e o feminino tão diferentes que pode parecer impossível falar de ambos nos mesmos termos. Ilustra expressão de "estatura média" que pode ser aplicada a dois homens sem medo de erro na sua interpretação; nem pode haver qualquer erro quando ele é aplicado a duas mulheres, mas que significado pode se dar à palavra "média" quando ele é aplicado à estatura de dois tão diferentes seres. Segue suas experiências na mesma linha, aderindo e testando as ideias concebidas e admitidas por um coletivo de pensamento em torno dos estudos de Darwin. Integra-se ao pensamento coletivo, constituído de credibilidade e seguidores, caracterizado por um estilo de pensamento esotérico. Com seu movimento investigativo e publicações reconhecidas, contribui para institucionalizar e legitimar o ciclo exotérico.

Porém, acrescenta-se que Galton não repetiu experimentos de Darwin ou de outro qualquer. Tinha seu foco na descoberta de elementos que provassem a transmissão hereditária de caráter. Partiu de um ciclo esotérico, apoiado em suas bases, mas direcionou para aquilo que desejava, chegando à denominação dos termos: traços de caráter e função, como características contínuas e não como pontos isolados. Exprime que os traços podem ser solidariamente construídos a partir de uma série de minúsculas partículas de cuja natureza não sabe nada, qualquer um dos quais pode ser derivado de qualquer um progenitor, mas que são normalmente transmitidos em grupos, sendo derivado do mesmo progenitor. Assim, passo a passo o desenvolvimento do embrião não pode deixar de ser influenciado por um número incalculável de pequenas e na maior parte desconhecidas circunstâncias.

Afirma que as variações naturais e as peculiaridades são aparentemente devido a duas causas amplamente diferentes, uma é da Semelhança familiar e a outra é variação individual. São de diferentes efeitos das mesmas causas subjacentes e requerem uma discussão para o entendimento das condições que produzem uma semelhança geral entre os descendentes e seus pais, que deve ao mesmo tempo dar origem a uma quantidade considerável de diferenças individuais. (1889, p.10).

Explica que deve haver pequenas diferenças entre os que estão em exposição e outras condições, o que corresponde a diferenças nas circunstâncias de pré-natal. A prevalência dos traços de cada um dos pais pode variar em quantidade conforme as condições da concepção de cada indivíduo, no entanto há traços de semelhança familiar que serão identificados em um ou em outro distintamente. ” Embora a semelhança familiar e variações individuais são em grande parte devido a uma causa comum, algumas variações são tão grandes e de maneira notável, que eles parecem pertencer a uma classe diferente”. (1889, p.11).

Discute outro fato na hereditariedade, as - Características Latentes. - que a criança muitas vezes se assemelha a um ancestral em alguma característica ou caráter que nenhum dos seus pais possuía pessoalmente. Os traços dos ancestrais pode permanecer latente por muitos anos e vir a germinar em um indivíduo na segunda geração ou grau de parentesco posterior.

Quanto às competências de hereditariedade adquirida, a principal evidência de transmissão de faculdades adquiridas que Galton mostra, é a mudança gradual dos instintos de raças em geral, em conformidade com mudanças de hábitos, e através da sua melhor adaptação ao ambiente. Argumenta que é extremamente difícil ver como capacidades

adquiridas podem ser herdadas pelos filhos, dizendo que seria mais fácil conceber a sua herança pelos netos. A principal da intenção de Galton na investigação dos processos na hereditariedade foi mostrar a ocorrência de acaso no curso da transmissão hereditária, e estabelecer a importância de um uso inteligente das leis do acaso e dos métodos estatísticos em que se baseiam, expressando assim, a condições em que a hereditariedade atua.

Dedicou-se à análise da estrutura embrionária, inferindo que o homem deve incluir no patrimônio total, uma maior variedade de material que foi utilizado na formação de sua estrutura pessoal. A existência de alguma forma latente de uma parte não utilizada é provada pelo seu poder, já aludido, de transmissão de caracteres ancestrais que ele pessoalmente não exhibe. Portanto, a estrutura organizada de cada indivíduo deve ser vista como o cumprimento de apenas um em um número indefinido de possibilidades mutuamente exclusivas. “A sua estrutura é o desenvolvimento coerente e mais ou menos estável do que não é mais do que uma amostra imperfeita de uma grande variedade de elementos”. (Idem, p. 18)

E continua argumentando sobre as condições precisas em que cada elemento ou várias partículas (seja qual for a sua natureza) encontram o seu caminho, cuja amostra é desconhecida, mas podendo ser classificadas provisoriamente sob uma ou outra das três categorias seguintes, que aparentemente esgotam todas as possibilidades razoáveis: em primeiro lugar, em que cada elemento seleciona sua vizinhança imediata mais adequada, de acordo com a ideia norteadora na teoria da Pangênese de Darwin; em segundo lugar, explica o modo mais ou menos geral da coordenação das influências exercidas sobre cada elemento, não apenas pelos seus vizinhos imediatos, mas com muitos ou a maioria dos outros; por fim, expõe àquelas por “acidente ou de oportunidade, para o qual devem ser nomeadas e compreendidas um grupo de agências (chances), diversa em caráter e iguais apenas no fato de que sua influência sobre a resolução de cada partícula não imediatamente direcionada para esse fim” (idem, 1889, p.19).

Acreditou que a partir da observação das diferenças entre os irmãos, cujo patrimônio total deve ter sido muito parecido, mas cuja estrutura pessoal é frequentemente muito diferente, seria “possível lidar com as famílias, em vez dos indivíduos, e com grandes famílias, em vez das pequenas” (idem, p.20); procurou comparar o grupo que contém ambos os pais e todos os tios e tias, os que contém todas as crianças. O peso relativo a ser atribuído aos tios e tias.

Infere sobre as mudanças na substância dos óvulos recém-fertilizado de todos os animais, observando que estes apresentam afinidades e repulsões, e que agem em grande número e em todos os lados, em um espaço de três dimensões, assim como os gostos pessoais. Em cada padrão de elementos que reagem mutuamente, alguns agrupamentos característicos são geralmente reconhecidos que se tornam familiares por meio de sua recorrência frequente e persistência parcial. Sendo menos evanescente do que outras combinações podem ser consideradas como formas temporariamente estável.

Registra que existem diferentes graus de estabilidade. Se a mesma forma estrutural é recorrente nas gerações descendentes, sucessivamente, “a sua estabilidade deve ser grande, caso contrário ele não poderia ter resistido aos efeitos da mistura de doses iguais de elementos estranhos nas gerações sucessivas”, chamado de típico (idem, p.25).

Analisa-se que sua experiência e conclusões estão alicerçadas em conceitos circulantes de sua época, demarcando a falta de instrumentos para especificar as transmutações internas do indivíduo e familiares em questão. Faz suposições, baseando-se em inferências por um pensamento indutivo, estendendo o conhecimento produzido pontualmente a um nível generalizado de futuras ocorrências. Aquilo que não é possível particularizar e tornar visível argumenta como influência do acaso.

Portanto, demonstra convicção de que a herança é principalmente de partículas e influenciada por acaso, que afeta a ideia de parentesco quanto à relação parental e filial. Argumenta que não há uma relação direta entre os traços pessoais dos pais e do filho, exceto talvez através dos poucos conhecidos canais de importância secundária, mas Galton infere que a principal linha de conexão hereditária une os conjuntos de elementos dos quais os pais evoluíram com o conjunto dos quais a criança evoluiu, como um agrupamento linear formando um conjunto e as personalidades anexadas agregando-se em forma de links interconectados. Por fim afirma: “Nós somos incapazes de ver as partículas” (idem, p. 25).

Porém Galton continuou sua busca de forma linear, a cada nova circunstância, que demonstrava a falta de explicação lógica, centrada em seu estilo de pensamento, buscando novos significados. Portanto, procurou o significado de estabilidade ordenada primária e secundária em estruturas orgânicas, através de uma forma matemática, utilizando-se de uma matriz em forma poligonal que pode ser visto sob qualquer uma das suas extremidades.

Demonstrou que o modelo e a estrutura orgânica tinham um fato em comum, que se quer era perturbada sem transgredir a gama de sua estabilidade, ele tenderá a restabelecer-se,

mas se a faixa for ultrapassada ele vai cair em uma nova posição; também que ambos são mais propensos a tombar no sentido da posição de estabilidade primária, de longe dela. Isto demonstra sua determinação científica. Insiste em produzir provas para legitimar seu maior objetivo, a credibilidade na eugenia, como a proposta apropriada para a sociedade, com uma população de bem-nascidos. Argumenta que uma raça habitualmente estabelecida, ao gerar na sua espécie, pequenos desvios instáveis, possuindo algumas pequenas estabilidades do seu próprio país, têm o caráter de subtipos, sempre, no entanto, com uma tendência reservada sob condições tensas, para reverter para o tipo mais primário. O modelo ilustra ainda o fato de que às vezes um representante transmutado pode ocorrer de tal peculiaridade e estabilidade, gerando um novo tipo, capaz de tornar-se a origem de uma nova raça.

Porém enquanto Galton buscava a comprovação de sua teoria para definir a Eugenia como a ciência da hereditariedade, foi percebendo que seus experimentos eram insuficientes e obtinham resultados imprecisos. Em 1905, a genética foi considerada como a teoria da hereditariedade, descoberta por Mendel em 1866 e redescoberta por Bateson em 1900. Bateson iniciou as pesquisas e discussões da nova ciência neste tempo. Acrescenta-se que a teoria que originou a ciência foi a genética de Mendel, mas a concepção eugênica migrou para a nova ciência através da adesão de muitos eugenistas a esta. A concepção eugênica manteve-se viva no interior da genética.

2.3. A genética e a nova eugenia

Nas primeiras décadas de 1900, a Eugenia continuava fazendo adeptos e seguidores, influenciando muitos países nas decisões políticas de controle de natalidade e sistemas de contenção de pessoas férteis com riscos de procriação indesejada segundo os princípios eugênicos. Nos Estados Unidos foram muito além de controle de natalidade, instituíram a esterilização como meio, mesmo sendo ilegal no País. Neste período foram criados, nos Estados e Países que aderiram à crença na melhoria da raça e das Nações, manicômios, hospícios, Instituições para reclusão de deficientes, entre outros modos de segregação. A Eugenia continuava a conquistar espaços de aplicação, porém Galton, na primeira década de 1900, questionava os avanços na comprovação científica para tornar a Eugenia uma ciência. Percebeu, com o surgimento da genética, que essa poderia cientificar a hereditariedade. Outros seguidores também foram questionados.

As críticas após o uso eugênico e desumano na segunda guerra mundial, sob o comando de Hitler tornaram insustentável a manutenção da eugenia abertamente. Mudaram o rumo das pretensões dos Eugenistas, que passaram a se valer dos estudos da genética para pôr em Prática seus pensamentos eugênicos, porém sem mencionar a palavra Eugenia, a qual ficou visada e criticada. Não se pode dizer que ficou desacreditada porque continuou na cultura que constituía tantos adeptos, já havia uma crença transversal nas ações e decisões políticas, econômicas e na educação de muitas nações, as quais já eram disseminadas através de posicionamentos discriminatórios dissimulados em textos, livros, instituições especiais e poucas oportunidades de emprego digno.

Com esta exposição percebe-se que originalmente a genética humana e eugenia eram a mesma coisa. “Depois de Hitler, a eugenia não desapareceu. Ela se renomeou. O que havia florescido ruidosamente durante décadas como eugenia, depois da guerra se refugiou quietamente sob os rótulos de “genética humana” e aconselhamento genético”. (Black, 2003, p. 647)

A nova Eugenia manteve seu status também com o mapeamento do genoma humano. A genética atinge aquilo que qualquer eugenista poderia sonhar e desejar. Porém sua aplicação passa por um código de ética diferente dos tempos de eugenia aplicada. Mudou o foco de aplicação coletiva para decisão familiar, o direito de escolha individual tira a responsabilidade de Estado.

Os avanços tecnológicos científicos relativos à saúde têm gerado benefícios à humanidade. Na área da genética humana, com o mapeamento do genoma humano, houve um dos mais importantes e promissores avanços. As possibilidades de promover a melhoria da qualidade de vida se ampliaram, porém, podem surgir contrapontos significativos, resultantes de ações e julgamentos pessoais ou de organizações, desconsiderando o respeito, os direitos à vida e a dignidade humana. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as implicações das ações humanas sobre a humanidade, reconhecendo seus valores e como estes podem ser afetados.

À medida que se analisa as dimensões e características dos seres humanos, percebe-se que, para além da constituição biológica, há outros fatores determinantes que interferem em sua estrutura física, intelectual, social e cultural, produzindo saberes, crenças e modos de vida. O processo civilizatório da humanidade é heterogêneo e com isso os conceitos sobre vida e morte variam em diferentes culturas. Desse modo, uma conduta moralmente aceita entre os

povos se faz imprescindível, reconhecendo a vida como um valor. Diante desta diversidade pessoal, cultural e científica, a ONU, por meio da Declaração Universal dos Direitos humanos (1966), com o pacto de Direitos Humanos, proclamou a dignidade como essencial e intrínseca à condição humana. Conforme CRUZ (2011):

O princípio da dignidade da pessoa humana vincula-se a sobrevivência da espécie. Deve ser inserida nesse conteúdo, a preservação da pluralidade e da heterogeneidade da espécie humana, pois é eticamente inadmissível a imposição, por uma vontade preponderante de um indivíduo geneticamente ideal sem “defeitos” o que representaria um risco ao complexo de diversidades que caracteriza o gênero humano. Por isso, conclui-se que permitir deliberadamente as alterações em genes humanos pode pôr em risco a própria existência da espécie, diante da inexistência de base ôntica na qual a dignidade pudesse se estabelecer. (s/p)

Assim como se faz necessários os direitos protegidos da pessoa por tratados internacionais, através de órgãos mundiais, como a ONU, outras instituições de proteção jurídica e de direito também devem ser consultadas e que assegurem uma conduta protetora, considerando especialmente neste estudo, os indivíduos que não possuem autodeterminação, tendo como foco fetos com anomalias genéticas.

Nesta abordagem trata-se da Bioética como um movimento histórico que se fez necessário segundo análises críticas de comportamentos sociais e culturais exercidos em tempos anteriores, como proteção para os seres humanos, mediante as pesquisas e descobertas que pode interferir no patrimônio mais profundo e pessoal da humanidade, o se mapa genético. Tomaremos como conceito de Bioético o que diz Soares e Pinheiro (2002) sendo este um conhecimento complexo de natureza pragmática, voltado a decisões práticas da assistência à saúde, acompanhando o pensamento e prática científica, nos diferentes contextos morais.

Cruz (2011) apresenta uma relação de situações das quais a Bioética ocupa-se, entre estas os interesses da sociedade como: o início e fim da vida humana, as pesquisas em seres humanos, técnicas de engenharia genética, terapias gênicas, aborto eugênico, limites de manipulação genética, interferências no código genético para eliminação de doenças, limites a alterações genéticas das células germinais, eleição do sexo do descendente antes da

concepção, clonagem de seres humanos, esterilização compulsória, utilização de DNA recombinante, uso de células tronco, a natureza humana dos embriões, discriminação com fundamento no genótipo do indivíduo.

Diante da complexidade de situações e dilemas morais que aparecem nas reflexões filosóficas da bioética, o posicionamento baseado nos princípios da medicina e da biologia tem de seguir uma orientação ética que considere o que Kant denomina como “um imperativo categórico”, isto é, que aquilo que uma pessoa pode realizar individualmente também possa ser realizado por todos, o posicionamento universal, similar entre si, sem que uma atuação se anule se comparadas com outras da mesma conduta.

A Declaração Universal de Genoma Humano e dos Direitos Humanos, com apoio da UNESCO, assinada em 12 de novembro de 1997, estabelece em seu artigo dois, princípios universais de dignidade humana e os direitos humanos:

- a. A todo indivíduo é devido respeito à sua dignidade e aos seus direitos, independentemente de suas características genéticas.
- b. Esta dignidade torna imperativa a não redução dos indivíduos às suas características genéticas e ao respeito à sua singularidade e diversidade.

E no artigo seis, trata dos Direitos dos indivíduos, apresentando uma declaração fundamental para o estudo em questão, já que estamos dialogando sobre anomalias genéticas em fetos, diagnosticadas por exame pré-natal: “Nenhum indivíduo deve ser submetido à discriminação com base em características genéticas, que vise violar ou que tenha como efeito a violação de direitos humanos, das liberdades fundamentais e da dignidade humana”.

As questões referentes à ética foram apresentadas no estudo como uma forma de possibilitar uma reflexão sobre os efeitos da Eugenia sobre o pensamento humano em relação aos seus semelhantes. Após a Eugenia ter se tornado popular e aderida por diferentes nações, inclusive a brasileira, cabe ressaltar que medidas de proteção ética tiveram que ser tomadas, para assegurar o direito à vida das crianças desde o direito de nascer até o direito aos bens comuns da sociedade, como a educação para as pessoas com deficiência, foco desta pesquisa.

Pretende-se analisar tais efeitos e que consequências ocorreram com a naturalização da Eugenia como projeto social.

2.4. As consequências epistemológicas da história do conceito de eugenia

O significado da história do conhecimento sobre Eugenia carrega em sua gênese dois equívocos importantes: um teórico e o outro de base metodológica científica. Porém acrescenta-se que os equívocos não incorrem em erro global, assim como diz Fleck (1935, p. 67) “en primer lugar, que probablemente no hay ningún error absolute, como tampoco hay verdades absolutas. Não se pode libertar-se do passado e de seus erros, muitas vezes tendo-se que recorrer a ideias e situações vistas e experimentadas de eventos de sucesso, para ir adiante e a eventos de insucesso para corrigir falhas nos encaminhamentos e/ou processo. Para Fleck (1935, p. 67) ”no podemos liberarnos de un pasado que - con todos sus errores – sigue vivo en conceptos heredados, en las formas de concebir los problemas, en los programas de la enseñanza formal, en la vida diaria, en el lenguaje y en instituciones”.

O erro de Galton quanto à teoria e a metodologia científica teve base na sua intencionalidade sociológica, uma idealização de um padrão antecipatório de Eugenia a ser alcançado, à frente dos objetivos de pesquisa em hereditariedade humana. Esta antecipação também interferiu na análise dos resultados dos dados obtidos, que em decorrência da intenção preliminar desejada, alterou as conclusões, minadas por sua subjetividade.

Pode-se dizer que a análise sócio-histórica do trabalho de Galton traz um referencial bastante atual para as discussões contemporâneas, de análise sobre a base de equívoco que instituiu um pensamento comparativo e valorativo de superioridade e inferioridade humana. Esta discussão torna-se atual à medida que a intencionalidade social e educacional no século XXI está voltada para instituir a inclusão como padrão humano, desconstruindo um montante excludente de preconceitos eugênicos.

Torna-se pertinente a abordagem da história dos preceitos Galtonianos, cujo propósito foi o de instituir a Eugenia como um programa social adequado à melhoria da qualidade da sociedade, por meio da melhoria de raças. O significado de melhoria, neste caso, estava atrelado à minimização até a eliminação de tipos considerados inferiores, a serem substituídas por aqueles, cuja comunidade científica defendia como adequados.

A história da eugenia traz um acúmulo de seu passado, carregando no seu âmago peculiaridades e ideias anteriores à Galton, com as quais se identificava e nutria em suas

propostas de institucionalização coletiva. A questão histórica não se direciona apenas à pessoa de Galton, mas ao pensamento que ele representava, o qual compactuava como as ideias de Malthus e Spencer. Tornou-se porta-voz de um ideário que fazia parte de uma dimensão sócio-histórica anterior a 1865, ano em que iniciou seu projeto de validar a Eugenia como ciência.

Buscava o reconhecimento desta como apropriada à população, com aparência de verdade científica. A história da Eugenia envolveu diferentes áreas do conhecimento, principalmente a biologia, matemática, sociologia e a antropologia. Não foi reconhecida como ciência, porém reconheceu a ideário sócio-histórico de superioridade humana como verdade e deu o nome de Eugenia. Esta passou a representar o pensamento separatista do passado, do tempo contemporâneo ao seu e o pré-conceito dos dias de hoje.

No contexto científico se reconhece avanços quanto à influência de Galton para a estatística, o qual percebeu problemas durante a aplicabilidade das regras em análise. Concentrou-se para torná-las acessíveis a uma linguagem matemática, buscando resoluções, com a colaboração de profissionais da área, chegando a resultados sofisticados e suficientes para expressá-los.

Considera-se que a produção do conceito de antropométrica, também decorrente dos estudos e investimentos de Galton, originou uma transformação metodológica, que repercutiu historicamente nas áreas que interferem neste objeto de pesquisa como: medicina, biologia, psicologia e educação especial.

Também é equivocada a ideia de definir a Eugenia como a ciência da hereditariedade, visto que os experimentos de Galton obtiveram resultados imprecisos. Em 1905, a genética foi considerada como a teoria da hereditariedade, descoberta por Mendel em 1866 e redescoberta por Bateson em 1900. Bateson iniciou as pesquisas e discussões da nova ciência neste tempo.

No entanto, pode-se concluir que o pensamento sócio-histórico de superioridade e inferioridade sobre os humanos instituiu-se como um processo continua até os dias de hoje. Ressalta-se que este pensamento já existia, porém, a sistematização das ideias, organizadas durante a investigação Galtoniana, divulgou e naturalizou a Eugenia como socialmente aceitável e aplicável. Posteriores publicações, em respeitáveis veículos comunicacionais, deram legitimidade àquela noção, corroborada por uma parte significativa da comunidade científica. Assim como em Esparta era natural eliminar os bebês avaliados como deficientes, pelo grupo de anciãos, a quem cabia esta tarefa, passou a ser comum e natural selecionar e

controlar os casamentos e nascimentos; bem como o controle daqueles que, aos olhos da Eugenia, fugiam do padrão aceitável, entre eles as pessoas com deficiência.

CAPÍTULO III

3. O Coletivo de Pensamento e a Instituição da Eugenia como Programa Social

Neste capítulo seguir-se-á com a análise dos coletivos de pensamento eugênico, organizados na Inglaterra, de 1900 a 1911 e, sua repercussão na organização dos Estados Unidos através de Davenport e especificamente no Brasil pelo médico Renato Kehl. Pretende-se demonstrar esta influência na organização brasileira, sob a influência da biologia e medicina como autoridade na instituição dos objetivos educacionais da época e; as ideias de inferioridade postas em cena pelo pensamento eugênico de superioridade dos “bem-nascidos”.

Pela análise sócio histórica apresentada, constata-se que a eugenia se tornou um sistema de ideias estabilizado graças à estrutura de comunidade científica que se formou ao entorno das ideias de Galton. Com a adesão de outros cientistas, cujo estilo de pensamento também compartilhava da ideia, sobre pessoas com inteligência e capacidade superior e outras inferior. Estes cientistas partilhavam estudos e pesquisa, em um período em que a ciência oferecia suporte para provas científicas de validação sob a concepção inatista. Sendo assim, pode-se dizer nas palavras de Fleck que houve “persistência de los sistemas de ideias”. Se deu neste caso o “percibir dirigido” que o autor apresenta como <<La tradición, la formación y lo costumbre>> son, los factores que <<Dan origen a una disposición a percibir y actuar conforme a um estilo, es decir, de forma dirigida y restringida>>. Por costumbre entende *Fleck* “La adquisición paulatina de aquella <<experiencia>> que es imprescindible en su concepto pragmático de ciência”.

Para analisar a tendência da persistência deste sistema de ideias, aponta-se os procedimentos da comunidade científica que se formou em torno da eugenia, tomando em conta “La armonía interna del estilo de pensamiento – su tendencia a persistencia – y La estructura del colectivo de pensamiento” que para Fleck, são desde o ponto de vista sociológico, duas caras de uma mesma característica. (p. 31 e 32)

Através do processo de configuração e estabilização como entidade social, os coletivos de pensamento como a eugenia, formam <<sistemas de ideas>> que aspiram clarificar seu campo objetual. Então passa a ser construída a manutenção da estrutura coletiva. Como todo o experimento conduz a uma confirmação e com isso o reforço do estilo de pensamento, os eugenistas lançaram mão da comunicação através de congressos, escritas publicadas, propagandas, concursos, entre outras formas de divulgação. Utilizaram-se da linguagem para

legitimar seus pensamentos nas primeiras décadas do século XX, na Inglaterra, com pretensão de validar as ideias. Apostaram na circulação intercoletiva do pensamento eugênico, isto é, a circulação das ideias entre outros membros coletivos de pensamento científico e não científico, que convergiram, onde a informação recebida passa a ser assimilada e produz estímulos necessários para a transformação do estilo de pensamento. De acordo com Fleck <<toda circulación intercolectiva de ideas tiene por consecuencia un desplazamiento o transformación de los valores de los pensamientos>>. (p.33)

Considera-se a publicação do livro *Hereditariedade e Gênio* como determinante para compreender as ideias de eugenia, porém o capítulo que trata do *Comparative Worth Of Different Races* merece atenção especial, para fins de análise do conteúdo que Galton produziu e passou a divulgar em revistas, congressos, jornais, entre outras fontes de comunicação.

A essência do pensamento de Galton centrou-se na necessidade de intervenção no percurso natural da evolução da raça humana. Argumenta, quanto ao desenvolvimento do homem do passado e do atual, em que as aptidões naturais de sua raça já deveria ter se tornado moldada em conformidade com o seu avanço muito recente. “Nós, os homens do presente século, somos como animais de repente transplantados entre novas condições de clima e de alimentos: nossos instintos nos falham sob as circunstâncias alteradas”. (1869, p.350).

Apresenta sua opinião como corroborada pela conclusão a que chegou ao final de cada uma das muitas linhas independentes de pesquisa etnológica, que a raça humana era selvagem no início; e que, depois de milhares de anos de barbárie, o homem tem, mas muito recentemente encontrado o seu caminho para a moralidade e civilização.

O controle da natureza sobre as futuras gerações, dominadas pelo poder de guardiões, afeta a vida tanto na saúde como o bem-estar do indivíduo, exercendo influências que alteram a capacidade natural e inteligência de raças. Galton concebe que o mundo se desenvolveu sob a influência de afinidades irracionais; mas diz que nos últimos tempos, o homem, de crescimento lento quanto à inteligência humana e capaz, apareceu na cena da vida e modificou profundamente as suas condições. Considera que ele já se tornou capaz de cuidar de seus próprios interesses, de forma incomparavelmente mais clarividente, do que nos velhos tempos pré-históricos da barbárie e do sílex facas; ele já é capaz de agir sobre as experiências do passado, para ligar-se estreitamente com aliados distantes, e para se preparar para o futuro

através da inteligência. “O homem já introduziu uma vasta quantidade de civilização e de higiene que influenciam, em um imenso grau, seu próprio bem-estar e o de seus filhos; restalhe, portanto, trazer outras políticas em ação, que deve divulgar os dons naturais de sua raça (p. 351). Galton compara o homem do passado como sílex fraco, faltando a este a condição de uma rocha compacta, homogênea, comparando-o como dura, mas frágil, com fratura característica. Sua crítica direciona para seu propósito de homem, um ser superior, diferente daquele que existiu.

Escreve sobre seus propósitos quanto aos dons (características inatas), ressaltando que, em termos práticos, o efeito que pode ser produzido sobre a população, por arranjos sociais como existia em Esparta, poderia ser colocado em ação. Argumenta que “são tão estranhos e repulsivos para sentimentos modernos, que é inútil dizer algo sobre eles, então eu devo limitar minhas observações a agências que estão realmente no trabalho, e sobre a qual não pode haver nenhuma hesitação em falar” (p. 351).

Então, buscou certas influências de retardamento da idade média de casamento de uma classe considerada inferior em dons inatos, enquanto outros, entre pessoas consideradas de dons superiores seriam apressados. O caráter geral do seu argumento foi provar, que um enorme efeito sobre a habilidade natural média de uma geração pode ser produzido por meio dessas influências. “Vou argumentar que a melhor política é, o que resulta em retardar a idade média de casamento entre os fracos, e para apressá-lo entre as classes vigorosas”; Lamenta, “a influência de inúmeras agências sociais tem sido fortemente exercida na direção exatamente oposta”. (p. 352)

Cita um exemplo que põe em evidência o âmago de seu pensamento: Concordando com o banimento entre pessoas de classes mais baixas por completo, da mente e interesses sociais, através de meios de emigração, considerou que Inglaterra se livrou de uma grande quantidade de lixo. “Ela encontrou uma saída para homens de naturezas aventureiros e boêmios, que estão excelentemente adaptados para colonizar um novo país”. (p. 353)

Sua ideia pode ser retratada com clareza quando conclui no seu trabalho comparativo de diferentes raças (1869, p. 261) que “a melhor forma de civilização em relação à melhoria da raça, seria aquela em que a sociedade não seria cara; onde os rendimentos fossem principalmente derivados de fontes profissionais, e não muito através de herança; onde cada rapaz tivesse a chance de mostrar suas habilidades, e, se altamente, dotado, fosse habilitado para conseguir uma educação de primeira classe e entrada na vida profissional, com a ajuda

liberal das exposições e bolsas de estudo que ele tivesse ganhado em sua juventude; onde o casamento fosse realizado em tão alta honra como nos tempos antigos judeus; onde foi incentivado o orgulho da raça (esclarecendo que não se referia ao sentimento sem sentido, que havia naquele momento); onde o fraco poderia encontrar uma recepção e um refúgio em mosteiros celibatários ou irmandades e, por último, em que “o melhor tipo de emigrantes e refugiados de outras terras fossem convidados e bem-vindos, e seus descendentes naturalizado” (idem, p. 362).

O pensamento a seguir, revela sua firmeza em constituir um sistema eugênico aprovado, tanto pelo ciclo esotérico, como divulgar para a adesão no círculo exotérico. Argumenta que como a política de uma democracia é formada pela da maioria dos seus cidadãos, ou como a voz parlamentar de qualquer lugar é determinada pelos pontos de vista políticos dominantes dos eleitores: em ambos os casos, a minoria discordante é impotente. Acrescenta que através de uma rápida propagação de uma classe de eleitores, como a população irlandesa, aumente gradualmente a composição numérica da parte mais fraca, até que a minoria torne-se a maior parte, em seguida, haverá uma súbita inversão ou revolução do equilíbrio político, e o caráter do bairro ou nação, como evidenciado por seus atos societários, será totalmente mudado. “Isto corresponde a uma assim chamada “desporto” da natureza” (Galton, 1869, p.367).

Refere-se à época em que vivia como em uma espécie de anarquia intelectual, por falta de mentes mestre. Diz que a capacidade intelectual geral dos líderes requer melhorias, para ser diferenciada, onde homens nobres, mais capazes, tornem-se comandantes, estadistas, pensadores, inventores e artistas. Lamenta que as qualificações naturais da raça, no seu tempo, não fossem maiores do que costumavam ser em tempos semibárbaros, embora as condições em meio que nasceram fossem muito mais complexas do que antigamente. Com isso, acredita-se que os principais argumentos e justificativas de Galton, para implantação da eugenia, enquanto proposta política e social fica esclarecida e colabora quanto ao entendimento do que se propôs, mediante palestras e tratos com a comunidade científica, dirigentes sociais e leigos simpatizantes com a causa.

Utilizar-se-á para a análise, um exemplo das publicações de divulgação da Eugenia, sendo que houve muitas outras. Em 1904, as autoridades da Sociedade Sociológica recém-criada estavam dispostas a retomar o assunto de melhoria da raça, então Galton palestrou em duas de suas reuniões em 1904 e 1905, que foram publicados em Vols I e II dos

Documentos Sociológicos. Os objetivos deste encontro foram "A eugenia, o seu âmbito e Objetivos", "Restrições no Casamento", "Estudos Nacionais de eugenia", e "eugenia como um fator na religião." A eugenia foi oficialmente definida na Ata da Universidade de Londres como "o estudo das agências sob controle social que podem melhorar ou prejudicar as qualidades raciais das futuras gerações, seja fisicamente ou mentalmente." (s/p).

Ao analisar a publicação no *American Journal of Sociology* Volume X; julho de 1904; número 1, sobre o posicionamento de Galton (1904), refaz-se a trajetória da eugenia através de seu texto original e comentários proferidos pelas personalidades presentes na reunião da sociedade de sociologia em Londres, apresentado pelo professor Karl Pearson.

Galton apresentou a eugenia como a ciência que lida com todos os influxos que melhoram as qualidades inatas de uma raça; também com aquelas que retornam como benefício a esta. Apresenta a característica pessoal como qualidade, a qual pode ser influenciada pela educação. Recomenda que deixe a moral, tanto quanto possível fora da discussão, argumentando que a bondade ou maldade de uma pessoa não é absoluta, mas relativa à forma atual de civilização.

Galton se utiliza de uma fábula para explicar sua posição social e concepção de vida humana. Simula a vida em um jardim zoológico, supondo que, como em fábulas antigas, os animais fossem capazes de conversar, e que uma criatura muito sábia que tinha fácil acesso a todas as gaiolas, como por exemplo, um pardal ou rato, exercesse a função de filósofo e estivesse empenhado em conhecer as opiniões de todos os tipos de animais tendo em vista a elaboração de um sistema de moralidade absoluta. Neste ponto, Galton expressa sua intencionalidade de homogeneizar a natureza humana, conforme foi mencionado na análise retrospectiva, anterior à eugenia, transparece seu interesse em linearizar os comportamentos humanos segundo a moralidade entendida como correta para o Estado. Pode-se perceber a intencionalidade de controle populacional, em nome da melhoria da qualidade da raça, porém voltada para o bem-estar da sociedade dominante, conforme a compreensão dos dirigentes sociais quanto ao que seja o melhor para a raça humana. Essas proto-ideias compõem o ideário que alicerçou as investigações de Galton, influenciando seus seguidores como Pearson, Weldon e, posteriormente Davenport nos Estados Unidos e Renato Kehl no Brasil.

Faz analogia aos tipos humanos e animais entrevistados no zoológico, focalizando a suposta contrariedade de ideais entre os animais que recebem alimentos e aqueles que eles

caçam, entre os que têm que trabalhar duro para a sua alimentação e os parasitas sedentários que se agarram a seus corpos a sugar seu sangue, e assim por diante. Argumenta que à moralidade absoluta, o essencial seria que todas as criaturas, assim como os homens, concordassem que seria melhor ser saudável que doente; vigoroso do que fraco; bem-equipado do que mal equipado para o seu papel na vida; em suma, que era melhor ser bom em vez de maus exemplares de sua espécie. O objetivo da eugenia foi expresso por Galton, como representante de cada classe ou seita por seus melhores exemplares, os quais possam trabalhar a sua civilização comum à sua própria maneira. Tem-se a comprovação nessa exposição, de sua visão de saúde dependente da capacidade produtiva da pessoa. Uma ligação intrínseca entre o biológico e o comportamental, dentro de um espectro homogêneo de moralidade e estirpe¹⁷.

Sugere que os melhores exemplares de uma classe incluem a saúde, energia, capacidade, virilidade, e disposição cortês. A valorização de Aptidões, consideradas por ele como especiais seriam avaliadas como as capacidades dos artistas, a veracidade pelos cientistas, absorção religiosa pelos místicos, e assim por diante, buscando os melhores membros de uma comunidade como representantes da classe. Eles teriam qualidades que são necessárias em um estado - mais vigor, mais capacidade e mais consistência em seus propósitos. Essa comunidade seria confiável para recusar representantes dos criminosos e de outros a quem ele classificasse como indesejável.

Acreditava que a eugenia elevaria a qualidade geral da vida doméstica, social e política. Argumentando que a raça como um todo, diminuiria posturas consideradas: tolas, frívolas, excitáveis, e passaria a ser mais prudentes e sensatos politicamente, tornando mais frequente o nível de homens mais capazes.

Verifica-se a intencionalidade em estabelecer um ciclo esotérico, o qual Fleck denomina como sendo aquele conhecimento científico que se distingue dos não iniciados naquele campo, reforçando assim, o núcleo de identidade do coletivo de pensamento ao entorno de Galton. Que posteriormente se estabeleceu como ciclo exotérico maior por <<laicos formados >> que participaram e participam deste saber científico. Para Fleck (1935) saber exotérico “es la confianza en La competencia de los especialistas esotéricos”. Este

¹⁷ Conforme Galton, o termo “ estirpes” se refere ao conjunto total de germes, baseado nos conceitos da biologia. Em cada geração, uma parte da estirpe se desenvolvia enquanto outra ficava reservada para formar a estirpe da geração seguinte. Utilizou este termo, como positivo, como um conceito de características desejáveis na transmissão hereditária.

saber à margem detalha e generaliza com o fim de se fazer compreensível ao laico. (p.32) A opinião popular representa e lhe serve como fonte de legitimação. O saber Esotérico “supone el primer núcleo de identidad del coletivo de pensamiento”.

Nesta palestra e publicação no *American Journal of Sociology* (1904), expõe o objetivo da eugenia como o de trazer o maior número de influxos, que possa ser razoavelmente utilizado, para fazer com que as classes úteis na comunidade passem a contribuir, em uma proporção maior para a próxima geração. Propõe que o exercício das funções em uma sociedade necessita de ensino e atividades que desencadeiem o processo de melhoria através da:

a. divulgação do conhecimento sobre as leis da hereditariedade e promoção do seu estudo mais aprofundado. O estudo *atuarial* aliado ao de hereditariedade possibilita uma *média* dos graus de parentescos com definição exata por tratamento matemático e estatístico, conforme as taxas de nascimentos e morte, estudadas com técnicas específicas de análise de riscos e expectativas, através de estatística, pela ciência Atuarial.

b. Investigação histórica sobre as taxas de fertilidade das diversas classes da sociedade, de acordo com a utilidade cívica da população, em nações antigas e modernas, para conhecer a ascensão e declínio nacional. Levanta ainda a hipótese de a raça humana útil e desejada para a sociedade eugênica tornar-se mais fértil sob condições artificiais.

c. Organização sistemática de dados que demonstrassem as circunstâncias em que as famílias grandes e prósperas teriam se originado, especificando as *condições* de Eugenia. A definição de uma família próspera, que passaria por agrupamento, seria aquela em que as crianças demonstraram posições nitidamente superiores aos que eram seus colegas no início da vida. Explica que as famílias que podem ser considerados “*grandes*” *contêm*, pelo menos, três filhos adultos do sexo masculino. Especifica os dados a serem considerados na seleção para fertilização artificial como: raça, profissão e residência; também de seus respectivos parentes, e de seus irmãos e irmãs. Finalmente, reitera que seria necessário clarear o porquê as crianças mereciam ser de uma família intitulada “próspera”.

Percebe-se que Galton valorizada as publicações como veículo apropriado para divulgar ideias e produzir adeptos. Justifica essa posição com o argumento de que o ato de sistematizar e registrar dados de famílias prósperas informaria ao público que a eugenia se tornara um objeto de estudo científico sério por uma sociedade dinâmica. Pode-se explicar este modo de agir sob a perspectiva de Fleck (1935) sobre o funcionamento da linguagem e

sobre a relação entre enunciados linguísticos e seu significado. Para ele “El significado del lenguaje es una institución que no solo posibilita – mediante su correcto entendimiento – una comunicabilidad com ella la reproducibilidad de los conocimientos científicos, sino que tiene también – por su << malentendimientos>> (desplazamientos del significado) inherente a toda comunicación – una función positiva en el desarrollo de la ciência. (p.33-34)

d. Aponta as Influências que afetam o casamento. Sugere que os casamentos inadequados do ponto de vista eugênico fossem socialmente proibidos, ou mesmo considerado desfavorável. Acredita que haveria uma multidão de restrições de casamento entre as pessoas incivilizadas.

e. Insiste na persistência em estabelecer a importância nacional da eugenia. Há três estágios a serem implantados, a fim de: (1) divulgar a sua importância exata para que seja compreendida e aceita como um fato. (2) levá-la a ser reconhecida como um assunto cujo desenvolvimento prático merece séria consideração. (3) ser introduzida na consciência nacional, como uma nova religião. Defende a eugenia para cooperar com o funcionamento da natureza, assegurando que a humanidade seja representada pelas raças mais aptas. Demonstra claramente um pensamento ideológico sobre a vida humana, expressando que aquilo que a natureza faz cega, lenta e impiedosamente, o homem pode fazer de forma prudente, rápida e nobre. Cabe ao homem a melhoria do acervo humano. Acredita ser nobre a missão de controlar os destinos da humanidade, no sentido de aumentar o seu nível. Considera a possibilidade da eugenia tornando-se um dogma religioso entre os homens, a partir de um trabalho sistemático. O primeiro e principal ponto é o de garantir a aceitação intelectual geral da eugenia como um estudo esperançoso e importante. Então, deixar que seus princípios trabalhem para o coração da nação, que vai gradualmente dar efeito prático.

Tratou-se até o momento, sobre o surgimento e desenvolvimento da eugenia na Inglaterra como um conjunto de pensamentos e pesquisas com a finalidade de instruir um novo modo de controlar a sociedade. Através de medidas eugenistas, planejavam produzir ao longo do tempo, uma raça, cujos os genes, fossem apropriados aos padrões de linhagem desejada por seus mentores e posteriormente pela política que organizava a nação, como resultado de ações castradoras dos matrimônios, esterilização e isolamento. Estas ideias, que de acordo com a sistematização e persistência, tornou-se uma concepção, obtendo adesão de muitas nações que estavam se organizando para o desenvolvimento, interferindo nas políticas de imigração, educação e higienização de raças. Tal sistematização apresentada demonstra o

quanto a influência da eugenia tornou-se forte e organizada, com um cunho político e sociológico aprovado por uma sociedade. Com isso, explana-se a adesão desta concepção em outras nações, cujos adeptos foram pessoas influentes do meio científico, como a influência que Davenport instituiu nos Estados Unidos, colocando em prática as ideias eugênicas, por práticas chamadas de eugenia negativa¹⁸.

3.1. Coletivos de Pensamento e Reflexos da Eugenia nos Estados Unidos por Davenport e seus Aliados

A influência destas ideias, que a princípio foram consideradas eugenia positiva¹⁹, a qual pretendia formar pensamentos e posteriormente Leis que impedissem a propagação das raças inferiores, tiveram adeptos fortes como os estados Unidos, porém com um cunho de eugenia negativa, que pretendia “remodelar coercitivamente a humanidade de acordo a própria imagem” (Black, 2003, p.67). “Esta perspectiva somente era possível porque acreditavam que os incapazes eram essencialmente subumanos, não merecedores de se desenvolver como membro da sociedade”. Como incapazes eram considerados os enfermos, os quais passaram a sofrer com o método de reprodução seletiva. Uma das vias foi à castração e descarte dos indesejáveis e por outro lado o incentivo a reprodução da raça valorizada. Antes mesmo de se tornar nação, o pensamento nos estados unidos já vinha selecionando seres humanos, seguindo critérios de inferioridade e superioridade.

Os Estados Unidos temiam o caos demográfico e viram como solução, o controle social por meio de métodos eugênicos. Um dos fortes alvos foi à identificação dos criminosos, por certas formas frenológicas²⁰, popularizando a noção de criminoso natural. Este método servia para avaliar os pobres que poderiam se tornar criminosos, sem que a mesma metodologia fosse aplicada aos ricos.

¹⁸ A eugenia negativa, segundo Mai LD, Angerami ELS. (2006) visava o segundo aspecto do ideal eugênico, ou seja, diminuir o número dos seres não-eugênicos ou disgênicos e incluía basicamente a limitação ao casamento e procriação daqueles assim considerados. Propunha-se maior controle governamental sobre os casamentos e sobre a reprodução, através da exigência de exames pré- nupciais e de estudos genéticos.

¹⁹ Conforme Vianna (1930) citado por segundo Mai LD, Angerami ELS. (2006) “A eugenia positiva tinha como objetivos centrais propiciar a seleção eugênica na orientação aos casamentos e estimular a procriação dos casais considerados eugenicamente aptos para tal”. Esta estaria voltada à seleção de boas linhagens hereditárias a fim de chegar ao ‘tipo eugênico’, tido como uma “synthese feliz de qualidades superiores de temperamento e de inteligência”.

²⁰ s.f. Estudo do caráter e das funções intelectuais do homem segundo a conformação do crânio.

Desenvolveu-se a partir dos progressos da anatomia e fisiologia, no começo do séc. XIX. O fundador da frenologia, Franz J. Gall, estudou a anatomia do encéfalo. Baseado nesse conhecimento, proclamou que as características mentais estavam associadas a características físicas.

A pobreza e o crime foram entendidos como defeitos herdados, aliada a outras ideias que circulavam na sociedade como: difusão do racismo, supremacia de raça superior, inferioridade de seres humanos em condições físicas, de saúde e econômicas frágeis. E ao serem somadas aos custos econômicos para a sociedade, resultou em terreno fértil para a eugenia, na busca de bons americanos.

Os eugenistas seguiram em busca de sustentação científica para a eugenia, enquanto isso em 1900 os estudos de Mendel sobre hereditariedade são redescobertos e discutidos por meio da Royal Horticulture Society (Sociedade Real de Horticultura). Bateson vê fundamentos nos estudos de Mendel e dedica-se a explorá-lo, iniciando assim a ciência que chamou de genética.

Os eugenistas Galtonianos compreenderam que havia uma pista para chegar ao conhecimento científico exato que tanto procuravam, porém percebiam que “a aritmética biológica das ervilhas, do gado e de outras espécies inferiores não determinavam o futuro do mais complexo organismo sobre a terra: o homo Sapiens” (Black, 2003, p.76).

Na primeira década do século XX, a maioria dos eugenistas galtonianos, enquanto os estudos de Mendel eram debatidos, admitiram que os estudos de eugenia não se constituíssem em argumentos médicos pertinentes a um conhecimento científico, a ponto de ser considerado ciência. Black (2003, p. 76), narra um episódio que ilustra isto: “em 1904, Galton escreveu ao colega Bateson procurando por qualquer evidência inicial do que ele chamava de ponto de vista teórico” Galton expressou à Bateson, em outra carta, no mesmo ano, que desejava fervorosamente que este encontrasse o conhecimento científico exato e que este fosse estabelecido acima de qualquer questão.

Por volta de 1910, o matemático Karl Pearson, o qual era discípulo de Galton, admitiu que o seu conhecimento era frágil, devido à conclusão de vários estudos sobre eugenia e alcoolismo obterem conclusões probabilísticas, sem comprovações exatas. Galton neste período percebia a distância entre seus estudos e a certeza científica necessária para que a eugenia se tornasse uma ciência ou para que houvesse reconhecimento na Grã-Bretanha como a tendência legal a ser seguida. Diante desta impossibilidade, partiu para outra estratégia, esperando a credibilidade através da recriação da eugenia como uma doutrina religiosa que “governasse os casamentos, uma crença que pudesse ser aceita pela fé, sem nenhuma prova” (idem, p.78). Visava criar um dogma religioso inquestionável.

Nos Estados Unidos Davenport tomou a liderança no desenvolvimento da eugenia, como membro da ABA (Associação Americana de Criadores), pois a área médica estava interessada na medicina individual e Davenport interessado na intervenção da espécie humana, conforme a abordagem eugenista que aderiu. Em seu discurso, declarou à audiência da ABA: “A sociedade precisa se proteger; assim como reclamam o direito de privar o assassino da sua própria vida, deve aniquilar a serpente hedionda do protoplasma irremediavelmente corrompido” (Black, 2003, p.95). Dentro desta perspectiva, a partir de 1909, seguiu as ações da associação sob o comando de Davenport, nos Estados Unidos, com aprovação governamental e financiado pela fortuna da Sra. Harriman, esposa do magnata das ferrovias nos Estados Unidos. O interesse destes estava em segregar as pessoas “indesejáveis” durante o período reprodutivo e esterilizar aquelas consideradas economicamente dispendiosas e designadas como: destituídos, insanos, débeis mentais, degenerados e os elementos criminosos.

Tinham a intenção de instituir o método no mundo inteiro, imaginando os benefícios para a nação, uma vez que “que os defeituosos inferiores tivessem sido eliminados nos Estados Unidos” (idem, p.96). Um dos meios para controlar e provar a descendência se deu por Billings, americano conhecedor da estatística médica e vital. Assegurou que as estatísticas médicas fizessem parte do censo dos Estados Unidos em 1880. Billings e o Carnegie Institution juntaram esforços e recursos financeiros para pesquisar a nação; identificando quais eram “exatamente as famílias qualificadas para continuar sua linhagem e quais não eram” (idem, p.98).

Davenport juntamente com Gram Bell fazia parte da ABA e, passaram a pesquisar, através de questionários distribuídos em escolas e faculdades com o destino de registrar os defeitos congênitos de visão e surdez, e sobre a debilidade mental em qualquer ancestral. Acreditava que a inferioridade era inexorável traço dominante mendeliano.

Davenport idealizou e criou o ERO (Eugenics Records Office/ Escritório de Registro Eugenista). Começaria os registros familiares pelas prisões e numerosas instituições de caridade nos Estados Unidos que abrigavam débeis mentais, surdos, cegos, insanos e pobres.

A investigação foi organizada por pessoas treinadas do ERO, primando pela eficiência eugenista nos registros familiares. O ERO ganhou um grande reforço com a participação de Laughlin, homem determinado e formado pelo pensamento da eugenia negativa. Trabalhou incansavelmente pelo aclaramento das raças inferiores, de germe-plasma defeituoso. Em

contrapartida, tinha como meta classificar e registrar os “homens gênio” e linhagem considerada superior para viabilizar a procriação e futuramente chegar à raça americana superior.

Black (2003) cita um fato importantíssimo ocorrido em uma conferência da ABA em 1911. Os eugenistas entre eles Laughlin classificaram dez problemas a serem eliminados. Segue a ordem de prioridade da ABA: deficientes mentais, classe indigente, alcoólatras, criminosos, epiléticos, insanos, classe constitucionalmente frágil, predispostos a doenças específicas, os fisicamente deformados e finalmente o décimo grupo os defeituosos sensoriais.

Não era possível esterilizar esta população como um ato legal, pois feria a constituição e os direitos humanos. Porém a decisão dos eugenistas era de atingir o objetivo que julgavam um benefício nos Estados Unidos, portanto criaram estratégias variadas para realizar o feito, entre elas a de adesão voluntária das pessoas internadas e reclusas, compensando-as com liberdade após a esterilização. Embora os eugenistas não tivessem estudos suficientes e comprobatórios do impacto e da cientificidade das suas ações, tinham como meta um movimento global, estendido a outros países.

Galton morreu em 1911. Neste período suas teorias de eugenia positiva já haviam sido superadas pela ideia de eugenia à moda americana (eugenia negativa). Houve o primeiro Congresso internacional de eugenia reunindo delegados e conferencistas de diversas nações: Estados Unidos, Bélgica, Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Japão, Espanha e Noruega, segundo dados publicados por diversas instituições que estudavam a eugenia, entre elas o ABA. A eugenia nos Estados Unidos e em países como: Alemanha, Inglaterra, Itália, França, Espanha entre outros, tiveram um papel importante na formação de conceitos eugenistas aplicados à construção das nações ocidentais. As pesquisas e conferências que ocorreram a partir de 1900 discutiam a melhoria das raças e estratégias de arranjar as políticas no sentido de desonerar as nações financeiramente dos humanos indesejáveis por inferioridade. Neste período, início do século XX, houve práticas ofensivas aos direitos humanos como esterilização de pessoas sem o consentimento destas ou por estratégias escusas sem que estas percebessem a real intenção dos agentes eugenistas.

Não havia método científico para classificar a deficiência mental na população, porém muitas pessoas foram arroladas como tal, e assim, esterilizadas ou reclusas em período reprodutivo, para evitar o aumento da temida inferioridade humana. A crença na hereditariedade fazia com que os eugenista estivessem convictos da transferência da carga

genética de geração para geração, apoiando-se na teoria de Mendel, julgavam que a inferioridade seria predominante, portanto se manteria nos cruzamentos. Famílias inteiras foram sacrificadas com atos ilícitos e sem avaliação das dimensões e impactos sociais e culturais resultantes em discriminação e exclusão nas nações envolvidas.

Os eugenistas dos EUA queriam garantia científica para justificar suas ações de restrição reprodutiva a uma parte da população considerada inferior. O psicólogo Henri Godard utilizou-se das pesquisas de Binet (1905) que criou um método para testar a inteligência dos alunos, com o fim de classificá-los nas salas mais adequadas às suas capacidades. A ideia que impulsionou Binet era classificatória e baseavam-se no princípio que o meio poderia ser favorável às aprendizagens, portanto estes teriam um ensino específico às suas necessidades. Defendia que a hereditariedade não era determinante de inteligência, não partilhava de pensamentos eugenistas e tão pouco a idealizou para este fim. Goodart viu no método de Binet a possibilidade de justificar os diagnósticos de deficiência mental e, para tanto o traduziu para o inglês e passou a aplicar na população, sem sequer considerar a inadequação do conteúdo ao contexto e finalidade desejada. Os testes aplicados nos EUA foram inadequados em pelo menos dois motivos óbvios: primeiro a finalidade discriminatória e segundo pela convicção desmedida na biologia desenvolvimentista.

Davenport e Goddard, segundo Black (2003) “ansiavam por um processo mais científico para identificar os débeis mentais” (p.150). Outros testes, para além de Goddard apareceram como: a escala de pontos para a inteligência de yerks-bridge, a qual foi utilizada também por eugenistas do ERO.

Quando os EUA aderiram à guerra em 1917, que iniciou na Europa em 1914 foi criado dois tipos de testes: o Alpha Exército, escrito para homens alfabetizados em inglês. E o teste pictórico Beta Exército, para os não alfabetizados e ou que não falavam inglês, para classificar seus soldados. E para aqueles que não obtinham um bom resultado nos testes era aplicada uma versão revisada do teste de Binet, por Stanford (Stanford-Binet), classificando-os como retardados. Binet definiu a classe mais elevada de retardo mental como Debile (fraco em Francês). Goddard mudou essa definição, intitulando as pessoas classificadas com retardo mental de “moron” derivado do grego Moros (estúpido, idiota). O significado dado por Goddard designava-os como: Débil mental, idiota, mentecapto, tarado, degenerado. Davenport e Goddard utilizaram a tradução do teste de Binet para aplicar aos imigrantes, tendo como resultados mais de 40% tidos como “moron”, portanto indesejáveis a

raça dos EUA. Black (2003) acrescenta que a versão de Goddard para o teste de Binet e o termo moron se expandiu “por círculos eugenistas educacionais, de custódia do estado, psicólogos, e outros círculos científicos como uma força válida” (p.154).

O psicólogo Stern criou o termo quociente de inteligência em 1912, a partir de estudos sobre o teste de Binet, dividindo a idade da inteligência pela idade cronológica, utilizando o resultado como nível de inteligência. Mais tarde Terman em 1916 acrescentou a fórmula do texto de Stern, multiplicando resultado do nível de inteligência por cem, chegando a conhecida versão americana quociente de inteligência, popularizada como teste de Q.I. Os resultados abaixo de 70% eram considerados moron. Neste período a formalização da debilidade mental estava documentada e validada.

Os testes de inteligência não se constituíram em concordância ou adesão unânime. Muitas críticas foram feitas, principalmente por Walter Lippman, jornalista do New Republic. Sua advertência para o uso de testes de inteligência apontava para os equívocos posturais da educação diante dos resultados de crianças avaliadas como retardadas, classificando-as como incapazes ao invés de combaterem as causas do suposto atraso. O jornalista abordou o assunto alertando para a aplicação dos testes como um modo de encobrir ações discriminatórias as quais chamamos hoje de excludentes.

Seguiram muitas críticas aos testes e métodos utilizados pelos eugenistas para comprovar e penalizar as pessoas que julgavam “fracas” e prejudiciais à linhagem. Porém os eugenistas continuaram seus propósitos com a mesma intensidade nas pesquisas e ações eugênicas, espalhadas por diversos países. Na Alemanha o uso dos métodos e ideias eugenistas tomou um rumo desastroso entre 1938 e 1945, até o final da segunda guerra mundial. As experiências feitas com pessoas e muitas vezes famílias inteiras eram desumanas e beiravam a insanidade, mas neste período os médicos responsáveis por tais pesquisas tinham como atos naturais, amparados pela crença de que estavam fazendo o bem para humanidade. A cultura estabelecida entre estes, endossava estas atitudes, por julgarem um avanço para a sociedade. A crença na superioridade de uma raça sobre a outra era tida e sentida como um bem, sem questionamento sobre violação dos direitos humanos. Hitler, foi mais longe na sua exigência de raça pura, almejava uma nova geração de bebês que se tornassem super homens e super mulheres, e planejava a “higienização” daquelas que poderiam pôr em risco seus objetivos de raça pura. Foi neste cenário que a segunda guerra mundial se desenrolou na Alemanha, chegando ao Holocausto.

Após 1945, veio à tona o terror instituído na Alemanha, fazendo com que muitos adeptos escondessem as identidades como eugenistas e alguns fizeram outros caminhos. A eugenia estava em crise de credibilidade e mais, estava em um tempo crítico de repúdio pelas atrocidades cometidas por seus estudiosos e defensores. As ações eugênicas enfraqueceram, porém, a convicção de muitos não se dissipou. Este é um pensamento que fez história e cultura excludente, embora não tenha se tornado ciência como era pretendido. Foi uma pseudociência, onde a crença dos seus princípios se estabeleceu como verdade parcial, influenciou a produção de princípios norteadores para o surgimento de muitas nações, como na América Latina, por exemplo, mas não houve a comprovação científica em grande parte de suas pesquisas. Uma pseudociência com manejo de ciências, com médicos renomados como pesquisadores, porém com uma intencionalidade para além das descobertas científicas desinteressadas politicamente. Ao contrário, grande parte do movimento tinha intenções políticas, econômicas e sociais.

Diante do modo como aderiu os Estados Unidos à concepção eugênica e moldou-a a seu modo, constata-se que a comunidade científica se identificou com o estilo de pensamento, porém incrementou-a sob seu ponto de vista. As modificações e utilizações foram fruto da intencionalidade de seus dirigentes sociais, encabeçada por Davenport. As nomenclaturas usadas transparecem sua adesão ao modelo biológico e médico da teoria da hereditariedade de Galton, porém incrementada pela teoria mendeliana. As influências dos Estados Unidos quanto ao sistema de medição das capacidades humanas pelo teste de quociente de inteligência tornou-se forte e produtor da mentalidade seletiva, por meio científico, de legitimidade dada pela ciência. O projeto social de Davenport atingiu seus objetivos de seleção de raças e ainda, acrescentou a naturalização das avaliações individuais para agrupar os “indesejáveis” sob o respaldo da ciência. Posteriormente outras nações aderiram tal proposta de quociente de inteligência, assim como o Brasil e, institui-se um modo justificado para a separação daqueles que eram considerados “anormais”. Surge deste modo, a era da seleção psicológica, por um projeto eugênico.

3.2. Coletivos de Pensamento e Gênese da Eugenia brasileira: concepções que atravessaram séculos

Os estilos de pensamento divulgados na Inglaterra (Galton) e nos Estados Unidos (Davenport) foram demarcados pelas tendências de adesão e transformação interna, conforme

a interpretação de cada espaço geográfico e sociológico. Viu-se que na Inglaterra, Galton desenvolveu a concepção de Eugenia, criando a sua teoria de hereditariedade, sob a influência evolucionista de Darwin. Seus propósitos eram para a melhoria da Raça humana, a partir dos humanos “bem-nascidos”, de “estirpe” centrada na raça pura. Já nos Estados Unidos, se encontra, em Davenport, a adesão à ideologia eugenista, de purificação da raça, com o objetivo de incentivar os casamentos eugênicos como Galton, assim como implantar um sistema de eliminação de “estipes degeneradas”. Instituiu a eugenia negativa, de intervenção na população considerada “fraca”, promovendo ações eugênicas de esterilização e institucionalização de pessoas, sem o consentimento destas. O estilo de pensamento de Davenport unia a tendência biométrica de Galton, utilizando-se desta para provar a teoria de Mendel aplicada à Eugenia. Oras utilizava-se dos preceitos de Galton, ora da genética mendeliana, para garantir as explicações e veracidade que desejava empreender no seu projeto sociológico de “limpeza da raça inferior”²¹.

Esta abordagem anterior serve como suporte para se compreender as vias, pelas quais estas ideias chegaram ao Brasil. Conforme Souza (2008, p. 147), “a partir da metade do século XIX, muitos cientistas, viajantes e intelectuais estrangeiros, apoiados nas teorias científicas e nos (pré)conceitos raciais, haviam pronunciado diversos veredictos extremamente desfavoráveis ao futuro do Brasil”. Cita escritores que estiveram no Brasil durante a década de 1860 (Arthur de Gobineau, Louis Couty e Louis Agassiz) assim como o Thomas Buckle (inglês), os quais consideraram o Brasil um lugar degradado e propenso a espalhar miséria e doenças por todo o território. Os brasileiros foram vistos como inferiores e feios. Souza (2008) complementa que “para esses viajantes, uma conjunção de fatores climáticos e raciais, sobretudo a ‘larga miscigenação’, era mobilizada para explicar a suposta inferioridade do homem brasileiro e a impossibilidade de o Brasil acessar os valores do ‘mundo civilizado’”(p. 147).

A ideia que os estrangeiros fizeram do Brasil, juntamente com o pensamento de brasileiros, cujo estilo de pensamento seria propenso à adesão da eugenia, deu início ao processo de discussão e publicação desta, no Brasil. Este movimento em 1910 iniciou tímido, porém a partir de 1917, tomou força com a iniciativa e divulgação liderada por Renato Kehl (médico eugenista). Os estilos de pensamentos, advindos de comunidades eugenistas

²¹ Utiliza-se a expressão “limpeza da raça inferior” para especificar as intenções de Davenport e seus aliados, de eliminação, adotando várias formas de banir pessoas consideradas degeneradas, sob pena de esterilização, impedimentos para imigração, segregação de pessoas em asilos, hospícios, entre outros.

estrangeiras, encontraram terreno fértil no Brasil para se expandir. Muitos brasileiros compactuavam com o coletivo de pensamento filosófico, antropológico e social baseado em modelos sócio-histórico, como os apresentados no primeiro capítulo deste estudo. Havia uma pré-disposição à Eugenia, como se vê, perseverando ao longo da história da humanidade “a harmonia das ilusões”²² de superioridade de homens sobre outros da mesma espécie”. Esta expressão configura o núcleo da gênese da Eugenia.

Nas primeiras décadas do século XX, pela composição do povo brasileiro (população negra, miscigenada, índios e sertanejos), era vista como uma nação fraca e doente, que precisava ser reformada. Souza (2008) aponta as questões prementes para o Brasil neste período, quanto à melhoria de situações endêmicas rurais, as quais flagelavam a população, favorecendo a uma percepção dramática do ponto de vista de saúde pública. Considera ainda que “a expansão da imigração, o crescimento dos centros urbanos e a industrialização, em especial nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, colaboravam para aumentar os problemas sanitários e o temor de novas epidemias, como a febre amarela, a peste bubônica, a tuberculose e a varíola” (p. 147).

Diante da situação caótica em que se encontrava a nação, muito mais pela necessidade de melhorar o Brasil, mas também pelo lugar que este ocupava sob o ponto de vista internacional, surge a corrente nacionalista. Santos (1985) relata que a “medida que lutava pela vinda de imigrantes europeus para o Brasil e via nas más condições sanitárias das cidades brasileiras um obstáculo para modernização, acabou contribuindo para o progresso do movimento de saúde pública” (p.3). Foi desenvolvido, a partir de então o movimento visto com a fase de Oswaldo Cruz e a guinada para os sertões. A miscigenação passou a ser defendida por eugenistas como Domingues e Roquette Pinto. Mas o racismo “científico”, em contraposição, também contaminou um grupo considerável de profissionais de saúde pública, incentivando: o branqueamento da população, à imigração de europeus e condenação de cruzamentos que gerariam a mestiçagem.

Verifica-se que em meio à ambiguidade entre branqueamento, imigração, valorização do mestiço e melhoria da vida do sertanejo, se desenvolveram ações Sanitárias positivas, em prol da melhoria das condições para o povo brasileiro. Iniciaram-se as “expedições científicas realizadas por pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz a diferentes regiões do interior do

²² Fleck (1986) compreende por “la armonia de ilusiones” como um processo de configuração e estabilização como entidade social, formando “sistemas de ideias” através dos coletivos de pensamento. Quanto mais fortes são esses estilos de pensamento, mais influente e seu poder sobre os membros do coletivo.

Brasil, apresentaram uma nação cujos problemas não se definiam simplesmente pelas questões relacionadas ao clima ou a raça, mas antes ao abandono, ao isolamento e às inúmeras doenças” (Souza, 2008, p. 148).

Considera-se pertinente apontar a influência inicial do médico Alexandre Tepedinho, em sua tese *Eugenia*, em 1914, dirigida pelo médico Miguel Couto, como a entrada das ideias de Galton no Brasil, defendida por este como “ciência de Galton”. Defendeu o gerenciamento público das leis de eugenia no Brasil. Posteriormente com a vinda Charles W. Arminstrong para residir no Brasil, foi publicada sua posição eugenista em uma obra intitulada *Melharemos a nossa raça*, apelando para que esta viesse a ser aplicada no Brasil (Souza, 2008).

Com isso, contextualiza-se a formação das primeiras comunidades científicas e ideológicas no Brasil, as quais formaram um sistema de pensamento sob três pontos de vista; aqueles que aderiram à eugenia galtoniana, os que defenderam o melhoramento de raça apoiando-se na genética aplicada aos vegetais e animais e, aqueles que ajustaram a concepção eugênica ao mendelismo. Os dados sócio-históricos sobre a Eugenia e a estruturação da nação brasileira para o progresso são vastos e carregados de ambiguidades, tornando-se necessária a abordagem parcial neste caso. Faz-se então uma analogia ao que disse Fleck (1935) ao estudar o conceito de sífilis, argumentando que:

Es muy difícil, si no imposible, descrever correctamente La história de um campo de saber. Esta se compone de muchas líneas de desarrollo de ideas, que se cruzan y se influyen mutuamente. Todas ellas tendrían que ser representadas, primero, como líneas continuas y después, em um segundo momento, com todas las conexiones establecidas entre ellas. Em tercer lugar, se tendría que trazar, simultáneamente y aparte, La dirección principal Del desarrollo, tomada como uma media idealizada (p. 61).

Decide-se, portanto, pela análise de dados específicos, das atuações de duas personalidades brasileiras, como representantes das convergências e divergências quanto à aplicação da Eugenia baseada na teoria de hereditariedade de Galton, no mendelismo ou ao modo de ajustar aquilo que lhe serve, para o meio que lhe possibilita o uso. Fleck (1935) que em coletivo de pensamento existe sempre pessoas que intercambiam ideias e:

Se crea un estado de ánimo especial que no surgiría si los participantes estuvieran solos, pero que vuelve casi siempre en el momento en que ambos se juntan. La larga duración de este estado crea, a partir del entendimiento común y de los malentendidos mutuos, una estrutura de pensamiento (Denkgebilde) que no es de ninguno pero no es, en absoluto, un sinsentido (p. 90)

Tratar-se-á das posições teóricas e eugênicas dos brasileiros Renato Kehl e Octávio Domingues, mediante esta interpretação, de ânimo especial de ambos para o entendimento comum e predisposição para a não observação das contradições, como diz Fleck.

3.2.1. Teoria da hereditariedade Galtoniana e o Mendelismo: incomensuráveis do ponto de vista metodológico, mas “ajustável” na Eugenia

As inclinações sociológicas de Kehl são baseadas na eugenia de Galton, no período de 1917 a 1933, aderindo e divulgando ideias, que se tornaram ações concretas de higienização e parcerias com Belisário Pena²³ para o saneamento no Brasil. Quanto à base teórica, percebe-se uma mistura da teoria da hereditariedade produzida por Galton, uso da biometria e base mendeliana. Pretende-se analisar seus estudos e delinear os usos que faz de uma e outra teoria, verificando sua intencionalidade e cientificidade nesta mistura, principalmente nas obras: Bioperspectivas (1938) e Interpretação do homem (1951). Discute-se ainda, o posicionamento eugênico de ordem sociológica e teórica, desenvolvido por Octávio Domingues, contemporâneo de Renato Kehl, com o mesmo fim, de avaliar o entendimento sobre a eugenia brasileira e sua repercussão na educação das pessoas com deficiência. Renato Kehl preocupava-se com o estabelecimento da ciência da formação do caráter. Buscavam, em seus estudos, tipificações do caráter “normal”, a ciência dos fatos morais ou das ações humanas e a sua repercussão social. Escreveu sobre a constituição humana de ordem psíquica, intelectual e moral, como a que deriva da “interdependência entre o corpo (soma) e os centros nervosos, bem assim os da espiritualidade ou psique” (1951, P.12).

Kehl demonstra suas intenções teóricas, diferenciando-as de seu projeto social, em um ato de diferenciação proposital, com o objetivo de respaldar suas medidas sociais através de seu posicionamento científico bio-psíquico. Definiu o “caráter” como elemento nuclear e

²³ Belisário Penna (1968-1939), destacou-se nas primeiras décadas do século XX por exercer a diretoria geral de saúde pública a partir de 1904, médico eugenista e membro da Comissão Central Brasileira de Eugenia, da qual se originou a Liga Pró-saneamento no Brasil.

estático da consciência, que têm suas raízes melhoradas nas profundezas da vida orgânica, o qual “representa a peculiaridade anímica do homem, o conjunto das suas possibilidades relacionais, afetivas e voluntárias, misto do id e do ego, com a propriedade de tipificar em face dos estímulos do meio ambiente” (1951, p.12).

Para Kehl, a noção de “caráter” de cada indivíduo, corresponde às características psicológicas fundamentais condensadas do plasma germinal que o formou. Cabendo ao humano desabrochar tais condições pela ação externa, onde a personalidade reflete o temperamento e o meio. Acrescenta-se sua compreensão sobre temperamento, a qual nomeia como expressão “dinâmico humoral”, considerando que se modifica “pela ação dos agentes exteriores, condiciona o psiquismo no sentido afetivo volitivo e intelectual e assim concorre para apresentação da personalidade ou superego, criado pelas imposições ocorrentes” (1951, p.13). Kehl, conclui que as pessoas são motivadas por um disparador interno, que as impulsiona para determinadas atitudes, as quais são mantidas pela constituição que deriva o “caráter genuíno” e reúne ainda, uma atitude externa, a qual resulta da sua adaptação ao meio. Os movimentos internos e externos estão ligados entre si por um denominador comum, que compõe o sistema neurológico, endócrino e vegetativo. Suas explicações teóricas são de ordem geral, com poucos argumentos das fontes consultadas, porém sua intencionalidade fica clara, quanto ao modo de ver a formação do caráter das pessoas, com e para as quais irá propor seu plano eugênico de melhoria da raça. Perpassa a ideia de ser humano dotado de “caráter interno” pré-formado, a ser desenvolvido a partir do contato e estímulos do meio; sendo este “bem-nascido” aproveitará as condições externas favoráveis a grandes feitos; sendo este “inferior de nascimento” se desenvolverá restritamente, conforme suas condições internas lhe permitir. Esta ideia leva ao direcionamento de um programa social que crê nos investimentos para alguns, para àqueles cujo aproveitamento será previsto como possível, desacreditando na potencialidade do humano como um todo. Assim como Galton, acreditava em seres superiores, de acordo com um padrão de “normalidade”, o que pode ser visto no decorrer de sua teorização. Uma mistura de intencionalidade ideológica, aplicada à interpretação científica.

Diante de tais intenções político-sociais, estendeu seu campo de abordagem para a pedagogia, designando para esta uma função de alta relevância. Compreende que à pedagogia concerne “o problema teórico das possibilidades educacionais, quer quanto ao problema prático da discriminação dos discentes, segundo as suas particularidades emotivo-reacionais e

intelectivas” (1951, p.16). Conta com a educação no sentido de testar e descrever, através das reações dos estudantes, o “caráter” destes. Prega um pensamento de vigilância e medida, estando os estudantes sob a mira da avaliação conformada pelos padrões eugênicos, que os classificará em ajustáveis ou não, em capazes ou incapazes de aproveitar os investimentos educacionais. Vê-se tal convicção em suas palavras (1951, p. 31):

Tudo no homem, quer na sua estrutura física, psíquica ou mental, prende-se ao elemento ultra potente e inexorável da hereditariedade. Cada indivíduo provém de um mosaico de gens, que lhe condicionam as tendências e as inclinações, algumas reveladas e outras mantidas em estado potencial. É, pois, natural e compreensível que os caracteriologistas se preocupem com o complexo bio-conservador ou hereditariedade, assim definido por Conklin: ‘é a organização germinal particular, que se transmite de pais a filhos’.

Kehl considera a hereditariedade determinante para a vida individual e familiar dos povos e da espécie humana, portanto direciona-se também, para o controle social da reprodução humana, no sentido de frear as gerações indesejáveis à sociedade. Manifestou-se por meio de campanhas publicitárias, participação em projetos de saneamento e higiene de ordem governamental e quanto à educação, por meio da proposta de educação sexual na Escola. A base teórica que reuniu para respaldar-se quanto a isto, girou em torno da semelhança entre filhos e seus pais, argumentando que pode ser monitoradas através da seletiva procriação, pontuando à assinalada tendência de dessemelhanças, “para que se tornem menos evidentes e, mesmo, para que desapareçam os desvios da norma específica e certas aberrações morfológicas” (1951, p.32).

Kehl utiliza-se de uma linguagem que caracteriza seu uso dos estudos mendelianos quando se refere às “dessemelhanças”, dizendo que esta advém de:

Os indivíduos apresentarem de nascimento uma herança, digamos “dupla”, recebida do pai e da mãe e uma herança “múltipla”, visto receberem eles, através dos pais, também a herança de caracteres dominantes e recessivos dos antecedentes, caracteres esses que passaram pelo crivo das eliminações, das conjunções e das disjunções, no jogo complexo da contradança cromossômica (1951, p.32).

Logo, na página seguinte, volta ao pensamento galtoniano, de transmissão de caracteres inatos de caráter, ponderando que a “transmissão hereditária não se denuncia apenas com relação às particularidades da estrutura corporal; também denota com relação à inteligência, à memória, à vocação e à tendência psicológica de natureza normal e, às vezes mórbida” (idem, 1951, p.33).

Em seguida, refere-se às estatísticas iniciadas por Galton e Pearson e por vários heredologistas alemães como confirmação da conservação das características comuns na fisionomia dos membros de uma mesma família entre seus componentes. Ressalta as semelhanças familiares vistas e comprovadas por estatística, mostrando que na mesma família, estas aparecem combinadas na constituição física, psíquica ou fisio-psíquica. Demarca que os indivíduos apresentam a “particularidade estatural de um dos parentes, ora a cor dos olhos de outro, a mentalidade de um terceiro, distribuídas segundo as leis mendelianas (idem, p.34)”. Fica aqui, clara a intencionalidade de Kehl em explicar a inteligência humana por transmissão hereditária inata, utilizando-se das Leis de Mendel na confirmação das ideias de “gênio herdado”, aderidas a partir de Galton em *hereditary genius*. Segue em seus argumentos, especificando os detalhes de seu entendimento:

Convém ter em conta que o facto de um atributo ser ou não constante nos descendentes de um progenitor, e está na dependência da qualidade genética desse atributo. Se for dominante e homozigoto, aparecerá seguramente em todos os descendentes; se for recessivo, não se manifestará com a mesma constância, visto ficar latente nos descendentes de uma geração, para surgir num ou noutro descendente da geração seguinte (p.34).

Quanto à hereditariedade e estrutura corporal, cita as medições de Davenport no que concerne ao índice de corpulência e a criação de uma fórmula geral ou polígono de distribuição dos cinco tipos de estrutura do corpo, listando-os como: muito delgado, o delgado, médio, corpulento e obeso. Concorde com o detalhamento feito por Davenport quanto a história das famílias estudadas, e considera que o mesmo conseguiu “classificar os tipos examinados e chegar à verificação de fatos de ordem mendeliana (idem, p.36). A partir desta identificação com Davenport, segue, generalizando à caracterologia os resultados

relativos a corpulência, deduzindo que a distribuição de outros caracteres ligados a constituição e ao temperamento, valeriam para os resultados em relação ao caráter humano. Na sua generalização, percebe-se que o que chama ordem mendeliana, seria uma inferência, pois os dados que Davenport apresenta são de ordem estatística e pontuais, restringindo-se a uma amostra recolhida por este, segundo critérios eugênicos. Vê-se seu esforço em legitimar cientificamente, com as Leis de Mendel, àquilo que acreditava e que, desde Galton, os eugenistas aguardavam como uma explicação aceita pela ciência. Diante disso, argumenta-se que a tendência de Kehl em confirmar sua teoria através da explicação mendeliana, corresponde ao que Fleck trata como influência do entorno social e no caso de Kehl, influenciado pelo entorno da comunidade científica em que vivia, sendo que outros eugenistas migraram para a genética após a redescoberta de Mendel. A utilização das leis de Mendel para explicar ocorrências humanas foi frequente em Kehl e Octávio Domingues, o que se pode esclarecer através de Fleck (1986, p. 93) “Pues lo que realmente piensa en la persona no es de ninguna manera el individuo mismo, sino su comunidad social. La fuente de su pensar no está em él, sino em el entorno social em el que vive y em La atmosfera social que respira”. Fleck argumenta ainda, que a pessoa não pode pensar de outra maneira, sua mente está estruturada deste modo, e no caso de Kehl, vê-se por outros eugenistas que cita, que está disposto a seguir com explicações que dêem veracidade ao seu projeto, tanto em Mendel como baseado nos estudos estatísticos, alegando que através deste “pode-se estabelecer o prognóstico hereditário de uma linhagem, seja do ponto de vista dos caracteres normais como também dos anormais e mórbidos (Kehl, 1951, p.36).

Prossegue com sua intenção de provar a predeterminação biológica do caráter, mostrando-se fiel ao pensamento de gênio hereditário. Refere-se ao estudo em série de numerosos casos de gêmeos, alegando a comprovação da transmissão mendeliana das propriedades fundamentais do “caráter e de suas personalidades”. Argumenta que cada indivíduo revela o “caráter”, conforme as determinantes hereditárias. Completa sua convicção, ao afirmar que “ocorre o determinismo genético as condições psicossomáticas, assim como o próprio estilo de vida ou modo de situar-se e de comportar-se (...)” (1951, p.37-38).

Avança em sua conceituação sobre o “caráter fundamental”, reforçando suas raízes na hereditariedade. Volta-se para a influência externa sobre o interno, esboçando que o desenvolvimento humano pode ocorrer de modo favorável ou desfavorável, dependendo do

proveito que cada um pode tirar dos recursos de que dispõe, segundo as circunstâncias mesológicas²⁴ e educativas. Admite com isso, uma tendência à melhoria da vida por meios sociais e relacionais, enquanto Galton expressava que a melhoria humana se daria pela sequência de gerações que reproduziriam genes melhorados por herança de progenitores selecionados por genes eugênicos.

Busca a comprovação estatística, pelos estudos de Galton, mostrando a relação entre as qualidades exponenciais de uma linhagem e os seus produtos, as manifestações de inferioridade de outra linhagem e dos respectivos elementos que a compõem no trabalho hereditary genius. Exemplifica com a análise da família de Darwin, o quanto a herança psicológica é de herança inata. Renato Kehl manteve determinação em comprovar a eficiência do pensamento eugênico como projeto médico-social, sob uma estrutura biológica inata, com possíveis melhorias na condição de vida, através de saneamento e higiene, bem como ações educacionais que alertassem a população dos perigos para a raça humana quanto às procriações de proles degeneradas. Esta melhoria, no seu ponto de vista, incidiria nos modos de vida, para que as pessoas se adaptassem ao meio, com melhores condições de higiene e saúde, tornarem-se assim, produtivas na sociedade, sem que com isso, mudasse o conceito de inferioridade sobre estas. Acreditava que, embora conseguissem se adaptar socialmente, não seria aconselhado reproduzirem-se, argumentando que sua carga genética continuaria com caracteres degenerados e conseqüentemente, originaria outras gerações onerosas ao Estado e a sociedade. Tais melhorias não se estenderiam para sua prole, portanto, o melhor seria evitar o acasalamento entre os “inferiores” como medida profilática. Seu projeto eugênico transcendia ao seu respaldo teórico, caracterizando-o muito mais por suas ações político-sociais do que por seu aprofundamento nos temas de hereditariedade e genética.

A adesão ao pensamento eugênico também seu deu por outro brasileiro, uma personalidade influente e reconhecida pelo conhecimento científico e profissional, cujo prestígio foi influenciável aos brasileiros, o professor da Universidade de São Paulo, na Escola Superior de Agronomia, Octávio Domingues. Foi uma pessoa influente também no meio da zootecnia. Este empreendeu uma escrita teórica com maior rigor científico, amparado em outros autores contemporâneos, perpassando sua intencionalidade de compreender e se fazer compreender quanto à hereditariedade e educação. Embora eugenista, que reconhece e utiliza-se dos estudos de Galton, Davenport e outros. Também se aprofundou nas Leis de

²⁴ Entende-se por mesologia a ciência que estuda as influências recíprocas entre os seres e o meio em que vivem.

Mendel, buscando explicações para a herança humana, conforme conhecimentos experimentados na vida vegetal e em outros animais. A sua identificação mendeliana advém de uma corrente de eugenistas que aderiram às explicações por meio das Leis de Mendel, após as redescobertas destas. Estes avistaram na pesquisa de Mendel, a possibilidade de legalizar cientificamente suas tendências ideológicas, de seleção artificial para a continuidade ou interrupção de gerações. Conforme as combinações mendelianas possíveis, que segundo critérios eugênicos, poderiam classificar em gerações viáveis ou não. Percebe-se em Domingues uma convicção quanto à melhoria de raças, sua tendência eugênica manteve-se como adepto ao controle da procriação humana, crendo na melhoria de vida das pessoas por influência do meio apropriado às condições salubres, onde o meio externo poderia desenvolver condições inatas, internas, amenizando ou ampliando seus efeitos.

Em sua obra *Hereditariedade em face da Educação*, Domingues (1929), aborda temas ligados a hereditariedade, teorizando sobre diversos pontos de ordem biológica que se referem ao humano e sua condição fisiológica, física e morfológica, tais como: Variação e hereditariedade; a noção de hereditariedade; as teorias da hereditariedade; como se originam e se conservam os caracteres hereditários; o mendelismo; a hereditariedade no homem; genética e eugenia; como melhorar a herança e culminou com um capítulo voltado à hereditariedade e educação.

Domingues (1929) inicia sua obra com uma preocupação em esclarecer a evolução da espécie humana, com a função de justificar as mudanças sofridas no decorrer dos tempos, como herdeiras de carga genética inata. Ao tratar sobre hereditariedade e variações, explica que é necessário que se aproveitem convenientemente as boas variações, no sentido do melhoramento da espécie, dizendo ser preciso que a hereditariedade venha permitir a estabilidade destas mesmas variações. Argumenta que: “A hereditariedade e a variação são, portanto cousas que se opõem, mas que se completam. A variação é o que permite a evolução, o que quer dizer o aperfeiçoamento da espécie” (p.13). Acredita que se essas não variassem, se fossem fixas, imutáveis, tal aperfeiçoamento não seria realizável.

Dedica alguns parágrafos para explicar as variações somáticas, esclarecendo que são as que se “verificam na forma e na actividade funcional do corpo. São motivadas pela influência directa dos factores do meio, durante o desenvolvimento do indivíduo” (idem, p.13). Dá importância a esta questão por se tratar daquilo que pode ser acrescentado ao comportamento humano em vida, porém não se constituirá em patrimônio genético.

Identificasse com Weismann quanto a esse posicionamento e afirma que as variações são transitórias, que ao cessar as causas exteriores determinantes, as variações desaparecem ou não se manifestam com a intensidade anterior, sendo que estas, não passam a compor o germe. Pode-se perceber a interpretação de Domingues quanto ao ideal de humano ao analisar sua afirmação para variações somáticas:

As variações somáticas são o resultado direto dos factores que constituem o ambiente physico ou social. Um indivíduo pode ser forte, robusto, musculoso, por effeito duma boa nutrição e de exercícios physico. Outro pode se tornar de temperamento excitável, por effeito de alimentação inadequada, conjugada a uma vida infeliz, á miséria.

Domingues apresenta a hereditariedade como um fenômeno de continuidade, apontando a responsabilidade dos indivíduos quanto a sua raça, alertando que o “indivíduo transmite aos seus descendentes, não o seus caracteres, mas sim a potencialidade dos caracteres de sua raça, os quaes por sua vez receberam de seus progenitores (idem, p.16)”. Esta colocação ilustra sua atenção voltada para o futuro da raça humana quanto aos caracteres que poderão ser transmitidos às gerações brasileiras, preocupação comum aos eugenistas, nas primeiras décadas do século XX, em tempo de reestruturação da nação para o progresso nacional. Traz a noção de continuidade, como entendimento moderno da hereditariedade, mostrando-se convencido sobre os estudos da reprodução, mesmo que apresentado de forma resumida, na escala abreviada dos seres vivos. Compreende que em todos os casos de reprodução não sexual há uma continuidade bem material e clara entre a geração que só reproduz e a geração reproduzida e; quanto à reprodução sexual “os genes servem de ligação entre uma geração e outra, comprovando a ideia de continuidade, que se deve ter dos fenômenos hereditários – isto é, de semelhança entre a geração paterna e as gerações seguintes” (Domingues, 1929, p.21).

Nos casos de multiplicação a gama ou assexual não há propriamente hereditariedade, mas há clara, expressa, uma continuidade. Na reprodução sexual o fenômeno se complicou, mas ainda há, claramente, isso é inegável, uma continuidade por via da hereditariedade, continuidade muito assemelhável à da reprodução assexual. (idem, p.22)

Domingues (1929) esclarece que a preocupação de todos os tempos quanto à semelhança dos filhos com os pais foi esclarecida pela descoberta das leis de Mendel, esquecidas nos arquivos de uma sociedade de história natural da austro-silésia, com o fundamento da noção científica da hereditariedade. Destaca que antes de Mendel, as teorias mais importantes para explicar a hereditariedade foram: de pré-formação, da pangênese, de Weismann, e a de Johannsen. Demonstra um cuidado teórico para respaldar seu posicionamento eugenista, ao apresentar detalhadamente cada uma destas. Inicia pela mais antiga, a teoria da pré-formação, “que pretendia que o óvulo ou o espermatozóide - a célula sexual, enfim – continha já um ser pré-formado, mas em microscópica miniatura – o homúnculo, tal como o botão conteria a flor, ou a chrysallida, a borboleta” (idem, p.24).

Para a teoria da pangênese, ressalta o valor histórico e atual, mostrando que esta já demonstrava que há nas células sexuais partículas representativas, de qualquer natureza, representativas dos caracteres que se herdam, a qual se “conserva ainda hoje o radical grego *gen* para designar as entidades hereditárias inclusas nas células germinativas” (idem, p.25). Assim, qualquer modificação sobrevinda em qualquer região do corpo, se refletiria nas gêmulas correspondentes, nos futuros germes, e na prole originada destes. Completa sua análise sobre a teoria da pangênese considerando-a insustentável e acrescenta que Darwin também a considerou incompleta, porém apresentou-a apenas como um esboço para futuras remodelações fatais e indispensáveis. Esclarece que “Galton (1875), Naegle (1884), Weismann (1885), De Vries (1889) e por fim Johannsen retomaram cada um há seus tempo, e a seu modo, imprimindo-lhe cada vez maiores modificações, até actual teoria do *gen*” (p.26). Para Domingues (1929), a teoria do gene seria a base física da hereditariedade, seria o que, nas condições do desenvolvimento do embrião, e do desenvolvimento extrauterino, garantiria a continuidade das formas e das funções, através das gerações dos seres vivos.

Quanto à teoria de Weismann, este imaginou “cada organismo constituído de duas ordens de tecidos: tecidos do corpo ou soma, e tecido germinal ou germe”. Este propõe que seja considerado como:

Não influenciável pelas modificações sofridas pelo soma. Assim toda a espécie de modificações do corpo: traumatismo, mutilações, defeitos de nutrição, de falta de exercício de certos órgãos enfim, toda impressão causada no indivíduo pelo ambiente não se reproduziria nos seus descendentes, porque essas impressões não passariam ao

germe, e este deve apresentar uma sorte de continuidade entre o germe da geração dos pais e o da geração dos filhos (Domingues, 1929, p.27).

Domingues reafirma que Weismann acreditava que o humano apresenta pré-disposição para reproduzir qualquer propriedade que pré-exista neste, sendo a qualidade adquirida uma reação do organismo a determinada exercitação.

Diante de tais exposições, compreende-se o cunho teórico de Domingues, buscando os pontos de acordo nas teorias da hereditariedade e apontando os termos que cada um dos pesquisadores usava para descobrir e esclarecer o fenômeno da natureza humana. Relembra que Darwin deu o nome de gêmula ao suporte material da hereditariedade. Neagelle, o de idioplasma. Weismann, o de biophoro, etc. De Vries, o de pangênese, demonstrando assim, sua atenção ao estado do conhecimento em sua contemporaneidade e, inferindo os motivos que o levou a ajustar a concepção de Eugenia ao mendelismo.

Esclarece que os modernos geneticistas adotaram a expressão, gen, de Jhoannsen para designar conteúdo do núcleo das células sexuais; “permitindo a herança biológica dos caracteres morphologicos e physiologicos, evidenciam a existência de um acordo perfeito neste ponto de vista: para que um atributo qualquer seja hereditário, é preciso que exista nas células sexuaes o gen a elle, correspondente” (idem, p.31).

Domingues finaliza a exposição sobre as teorias da hereditariedade com a teoria cromossômica. Diz que esta é à base da moderna ciência da hereditariedade. Em resumo Domingues considera que: os genes estão localizados no núcleo dos gametas, precisamente como nos chromosomios. Considera que estes são então “a <base physica> da hereditariedade e também a base visível. A fixidez e independência do gens são uma consequência experimental da fixidez e independência dos caracteres hereditários ou vice-versa” (idem, p.86).

Esta base teórica apresentada, sobre os estudos de Domingues, serve para analisar sua determinação em atuar na proposta eugênica brasileira, sob argumentações científicas plausíveis com o seu tempo. Fundamentou-se teoricamente sob as bases da genética, especialmente na teoria mendeliana cromossômica. Referia-se a trabalhos de outros geneticistas, também eugenistas como William Ernest Castle (1867-1962) e Herbert Spencer Jennings (1868-1947).

Percebe-se que seu estilo de pensamento está arraigado em torno da genética, sendo este agrônomo e a zootécnico. Sua proximidade com a eugenia advém do exemplo e modelo acompanhado em experiências na sua área de atuação. A defesa da Eugenia está ligada ao cunho sociológico desta, tanto pela questão do controle da procriação dos “degenerados”, pela adesão às propostas de saneamento e higienização, como pela viabilidade do povo mestiço nos estados brasileiros.

Seu teor científico denota seus interesses pela hereditariedade, primeiramente para animais domésticos e posteriormente, a aplicação desses conhecimentos aos humanos, em publicações como: Introdução ao estudo do melhoramento dos animais domésticos (1928); Sobre o factor hereditariedade no melhoramento dos gados (1929); Os métodos de reprodução no melhoramento do caracú (1929); A perfeição zootécnica e outros ensaios (1936), conforme dados apresentados por Stefano (2001, p. 15).

Concomitante com os estudos zootécnicos, Domingues publicou obras sobre eugenia, as quais são utilizadas nas análises anteriores e será fundamental na interpretação dos fatos sociais e educacionais que originaram o pensamento de educação especial no Brasil, principalmente em sua abordagem sobre consanguinidade. São estas: A hereditariedade em face da educação (1929) citada acima; Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios (1933) citada no primeiro capítulo; Hereditariedade e eugenia (1936) citada neste capítulo.

Domingues organizou-se sob a base da genética animal, ajustando-a às suas intenções eugênicas para a melhoria da população brasileira, bem como ajustando a base eugênica de Galton ao seu modo de ver os homens, pendendo para uma aplicação desvinculada da estatística. Aproveita o cunho básico de Galton, como a melhoria da raça e molda-a ao seu interesse peculiar, de acordo com a comunidade científica que se formava na época, com a ideia aderida por outros eugenistas brasileiros, de tornar viável uma nação, até então considerada internacionalmente inferior, por seu povo mestiço e doente.

Fez parte do coletivo de pensamento eugênico, estruturado e difundido no Brasil por Renato Kehl e aderido por outros brasileiros como Roquette Pinto, Belisário Penna, Fernando Magalhães²⁵ entre outros, os quais compuseram a Comissão Central Brasileira de Eugenia²⁶.

²⁵ Presidente da Academia Brasileira de Letras.

²⁶ Membros da Comissão Central de Eugenia no Brasil, idealizada por Renato Kehl (Presidente), e composta pelos demais integrantes: E. Penna Kehl (Secretário); Belisário Penna (Diretor geral do Departamento Nacional de Saúde Pública); Gustavo Lessa (Assistente do Departamento Nacional de Saúde Pública); Ernani Lopes (Presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental); Porto Carrero (Professor de Medicina Pública da Universidade do Rio de Janeiro); Cunha Lopes (Assistência Nacional de Alienados); Toledo Piza Jr. (Professor

Esta comissão central foi criada para garantir a defesa dos interesses nacionais. Rosa (2005) apresenta como proposta desta: a manutenção do interesse pelo estudo das questões de hereditariedade e eugenia no país; difusão dos ideais de regeneração física, psíquica e moral do homem; prestígio e auxílio aos empreendimentos científicos ou humanitários de caráter eugênico e dignos de apreço. Tais ideias configuram uma estratégia de gestão da Eugenia, de modo a se tornar uma entidade forte e convincente, conforme o modo de Renato Kehl, convencer por persuasão.

Quanto a Renato Kehl, foi quem criou esta Comissão Central, onde transparece sua identidade Galtoniana. Há exemplo de Galton, que fundou a 1ª instituição de pesquisa em eugenia (1905) e, fundou um laboratório de eugenia na College University (1907); Kehl funda a Comissão Central, assim como se engaja na Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), como secretário, a qual funcionava no salão nobre da Santa Casa de Misericórdia. Posteriormente, veio a fazer parte da Liga Brasileira de saúde Mental no Rio de Janeiro.

Outra metodologia Galtoniana, adotada por Kehl, foi a criação da revista “Biometrika” (1905), por Galton, para discutir temas como técnicas estatísticas, herança humana e Eugenia. Kehl inaugura o Boletim de Eugenia que funcionaria de 1929 a 1933, com a finalidade de fomentar as ideias eugênicas no Brasil e fortalecer a comunidade científica. Reuniu desde eugenistas brasileiros até os estrangeiros, como palestrantes e autores de artigos convincentes, que defendiam temas como: Educação e Eugenia; imigração; leis da hereditariedade; cultura nacional; reprodução eugênica; doenças e saneamento; classe social; Eugenia e Patriotismo; saúde mental; Hereditariedade e degeneração; entre outras.

Fundou ainda, o Instituto Brasileiro de Eugenia, em 1929, agregando-se a outros eugenistas de destaque social como: Ernani Lopes, Júlio Porto-Carrero, Murilo de Campos e Heitor Carrilho. Essas iniciativas, sob o modelo metodológico empreendido por Galton, posicionou Kehl como seu seguidor, buscando espaço no Brasil para compor sua própria comunidade científica e ideológica, aumentando com isso os adeptos, até formarem um coletivo de pensamento que sustentasse os ideais de melhoria da raça brasileira, aquela que, sob o conceito de Kehl, seria merecedora de investimentos, cujas condições inatas, teriam “estirpe” apropriada ao desenvolvimento.

de Zoologia da Escola Agrícola Superior de Piracicaba); Octávio Domingues (Professor de Genética e Zootecnia da Escola Agrícola Superior de Piracicaba); Achilles Lisboa (Higienista e Eugenista) e; Caetano Coutinho (Inspetor de Farmácia do Departamento Nacional de Saúde Pública).

O panorama histórico-social da Eugenia no Brasil, sob linhas diferentes de adesão científica, coloca questões importantes para reflexão. Porém, compreende-se que, embora, os eugenistas tenham percorrido caminhos científicos ligados à Galton, como Renato Kehl, ou como Octávio Domingues que pendeu para as explicações mendelianas, resulta que todos convergiram sob a concepção sociológica de Eugenia positiva e preventiva. Cabe, portanto, verificar os reflexos desta Eugenia na Educação Brasileira, por Renato Kehl e seus Aliados, nas Três Primeiras Décadas do Século XX. Importante ainda, salientar que o objetivo desta análise, visa compreender os efeitos desta educação na gênese do pensamento que direcionou as ações para a educação geral e o atendimento assistencial às pessoas consideradas “anormais”.

Capítulo IV

4. Reflexos da Eugenia na Educação Brasileira, por Renato Kehl e seus Aliados, nas Três Primeiras Décadas do Século XX

A eugenia estava sendo popularizada em vários países, como se viu anteriormente. Ressalta-se que a abordagem sobre a adesão desta nos Estados Unidos foi representativa para o Brasil, principalmente, no que se refere ao uso dos testes de Inteligência. O Brasil não ficou de fora, também aderindo ao projeto de instituição da eugenia como modelo de raça humana e propósitos para o desenvolvimento da nação.

Para facilitar a compreensão da influência da eugenia, sobre o delineamento do conjunto de ideias que constituiu o conhecimento que originou a educação especial no Brasil, cabe retomar, há uma das considerações fundamentais sobre a gênese da Eugenia, “a harmonia de ilusões de superioridade humana sobre outros de mesma espécie”. Este pensamento, tendo como parâmetro de comparação, a transmissão pela hereditariedade de caracteres inatos, desejáveis ou indesejáveis, define as pessoas de “estirpe” (superior) e pessoas “degeneradas” (inferiores) por carregarem na raiz de seus “germes” caracteres indesejáveis.

Tratando especificamente de superioridade humana, constata-se que ao longo da história da humanidade foi-se acompanhando sucessivas modificações no modo de manifestar a ideia de superioridade de humanos sobre humanos. As formas de expressão de tal pensamento variaram entre: eliminação ou abandono de bebês aparentemente inaptos para àquela sociedade; isolamento de pessoas improdutivas para o padrão social e econômico; segregação de pessoas “taradas” em instituições de saúde, asilos ou prisões. Estas ações foram diferentes em sua estrutura organizacional, conforme aquilo que era permitido pelo sistema de sociedade em vigência em cada época. Neste caso, entende-se que houve ajustes e modificações conforme as discussões filosóficas e demais bases disciplinares como a antropologia, sociologia, biologia entre outras. E, como análise intrateórica, pode-se afirmar que, algumas ideias basilares se mantiveram no pensamento humano, as quais motivaram tais ações. Apresenta-se como meio de intermediação do humano a organização mental de seres de superioridade sobre os demais inferiores, desenvolvida ao longo dos tempos. Esta se constitui de instrumentos de pesos e medidas, como base primordial de avaliação: o que o humano pensa como desejável ou indesejável para si, generaliza como ideal para a sociedade

em que vive. As orientações pessoais, e em decorrência, sociais, guardam em sua estrutura, marcas de um pensamento que atravessa séculos: a proteção para a sua segurança de vida. O indesejável que se apresenta em cada contexto de vida, foi e ainda continua sendo, o motivador da exclusão, diluído na necessidade de equilíbrio interno, movido pelo impulso de sobrevivência, subsistência, difundido pelo evolucionismo.

Tais motivações humanas, ao agregarem-se a outras tantas, que circulam em cada lugar e em determinado tempo, contribuem para decisões sociais específicas, a exemplo das ações realizadas no século XIX, pela erradicação da “degeneração”, principalmente nos Estados Unidos e Europa, justificando a implantação do projeto de eugenia nestes. Ressalta-se que esta abordagem encaminha para o entendimento da propagação Eugênica em diferentes nações, como a aplicação de eugenia negativa nos Estados Unidos, a aplicação extremada nazista e no território brasileiro com adesão profilática²⁷.

O médico francês Morel (1850) criou o conceito de “degeneração”, influenciado pelas ideias do Conde de Buffon (1707-1788) o qual definiu primeiramente este termo como uma teoria da natureza, em que as espécies se degeneravam devido a climas rigorosos, tornando-se estéreis, fracas ou menores. Nos anos 1850 a 1890, Morel retoma, como teoria, a degeneração de certos grupos de pessoas. Divulga que estava havendo um retrocesso quanto à evolução, argumentando que a cada geração, tornavam-se mais fracos. Esta teoria reforçou pensamentos já circulantes no contexto da época, desenvolvendo-se para o evolucionismo, a partir da identificação de Darwin a esta. Portanto, diz-se que não foi tal conceito que forjou a concepção de degeneração, o qual teria originado a exclusão das pessoas com deficiência, como se encontra em várias explicações teóricas sobre este tema.

Os “homens da ciência” criaram os termos, conceitos e teorias de acordo com suas concepções de humano, baseadas nos resultados práticos, observados sobre a descendência. Suas inspirações para a pesquisa e teorizações não criaram uma ideia nova, e sim, deram nome àquilo que interpretavam sobre seu contexto, sob um ponto de vista intrínseco, produzido pelo modo de vida delineado ao longo do contexto sócio histórico. O motivador para a nomeação ou conceituação de determinados termos como “degeneração” continua sendo “os indesejáveis”, aqueles que causam estranheza frente ao padrão de perfeição que

²⁷ *med* parte da medicina que estabelece medidas preventivas para a preservação da saúde da população.

med utilização de procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, como, p.ex., medidas de higiene, atividades físicas, cuidado com a alimentação, vacinação etc.

gerou a crença na superioridade humana. Cabe esclarecer, que a ideia de perfeição foi nomeada e reforçada pelo “criacionismo”, quando foi criada a máxima “o homem como semelhança de Deus”.

Deste modo, distingue-se que o parâmetro avaliativo de características indesejáveis, na nação brasileira, a concepção de degeneração, contida na gênese da eugenia. Esta foi desenvolvida de acordo com o que assinala Serpa Jr. (1998), ao dizer que a etimologia da palavra, “degenerar” e “degeneração”, corresponde aos termos latinos *genus*, *generis*: raça, ligada ao sentido de degradação de uma linhagem. Portanto, a abordagem de eugenia no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, apresenta estes termos para análise, esclarecendo que eram utilizados por Renato Kehl e seus seguidores, na disseminação da Eugenia, de organização para o desenvolvimento da nação, regido pelo enfoque positivista, inspirado em Auguste Comte.

4.1. Gestão política e social da concepção eugênica, determinante para a origem da concepção da Educação Especial brasileira

A abordagem sobre a Eugenia e educação no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, que resultará na gênese sociológica da educação especial, tem seu ponto de análise na atuação dos eugenistas Renato Kehl e Octávio Domingues, no Brasil. Parte-se de Renato Kehl, por compreender a grande influência sociopolítica que exerceu nos planos de saneamento e higienismo, bem como, sobre as Instituições de saúde e científicas. Disseminou a Eugenia, sendo este um seguidor de Galton inicialmente, com manifestações políticas e sociais, para além de sua atuação médica nesta época. Ressalta-se que Renato Kehl posteriormente aderiu aos princípios alemães, modificados em relação à concepção de Galton, identificando-se mais com a Eugenia negativa, tanto quanto Davenport nos Estados Unidos. Trata-se especificamente do referido autor, pelo seu estilo de pensamento, que aderiu à comunidade do ciclo esotérico formada pelos conceitos de Hereditariedade inata, com base nos estudos de Weismann e, à Galton por sua concepção sociológica e antropológica. Desenvolveu suas ações com uma similaridade clara de concordância a esta comunidade científica impregnada pelo determinismo biológico. Assim como Galton, delineou seu entendimento sobre o ser humano sob-bases puramente biológicas, aproveitando do meio externo como possibilidade de manipulação e seleção hereditária, para a melhoria da raça humana.

Pondera-se a afirmação de Kehl (1935) ao definir Eugenia como uma ciência-religião da perfeição moral, intelectual e física, como fruto de reflexão de Kehl sobre as últimas análises de Galton, o qual percebeu que sua teoria não seria suficiente para se tornar a ciência da hereditariedade, que legitimaria a Eugenia. Então, Kehl fomenta a ideia de conduzir a Eugenia como uma doutrina religiosa, em que a nação conceberia tal pensamento como autoridade sobre a melhoria da raça humana, persuadida ideologicamente pela validação científica e prestígio dos conhecimentos da biologia na sociedade. Este convencimento ideológico passaria a regular, pela autoridade da biologia, respaldada pela medicina, a adesão interna dos “indivíduos”, para sua contribuição coletiva, metodologia semelhante a que Davenport utilizou nos estados Unidos. Ao interpretar as ligações entre o controle social e as concepções científicas da época, percebe-se um contínuo da supremacia das posições deterministas. Cogita-se sobre os estudos de Canguilhem (1977), que para compreender-se a formação do conceito de regulação biológica nos séculos XVIII e XIX, há que se considerar o conceito de “regulação” na composição da sua história, que engloba influências “de teologia, astronomia, tecnologia, medicina e até, no começo, de sociologia, em que Newton e Leibniz não estão menos implicados do que Watt e Lavoisier, Malthus e Auguste Comte” (idem, 1977, p. 75). Este conjunto de influências constitui uma rede conceitual interligada, de modo expandido até o início do século XX, influenciando na medicina e na biologia, a partir da regulação interior, estabilização e mecanismos de compensação dos desequilíbrios, cujo termo entrou no vocabulário da fisiologia. As ligações e interligações dos vocábulos e seus conceitos, são compreendidas entre os diversos sistemas de regulação humana, chamando a atenção sobre as influências de Malthus, um economista e Auguste Comte um sociólogo, cuja influência no Brasil se deu de forma determinante através de sua concepção positivista aplicada à reestruturação da Nação. Para fins de curiosidade, exemplifica-se tal influência, pelo lema da bandeira brasileira “Ordem e Progresso”.

Mediante tal reflexão, aponta-se a motivação persuasiva e as convicções de Kehl sobre a biologia e a medicina a serviço da sociedade eugênica, buscando agregar e não confrontar com a sociedade. Divulga que a Eugenia seria intermediária entre a higiene social e a medicina prática, que favoreceria os fatores sociais de tendência seletiva, com o foco na multiplicação progressiva dos indivíduos “bem dotados” ou eugenizados. Sua intenção fica expressa ao discorrer em seus escritos médico-sociais sobre os preceitos humanitários e sociais contemporâneos, exaltando, assim como Galton, “os princípios de verdadeira

solidariedade individual” acrescentando um modo próprio de exercer o poder de gerenciamento, característico à sua posição reconhecida socialmente na área médica, sugerindo “uma nova orientação médico-social para o aproveitamento máximo dos esforços de cada um em proveito coletivo e, portanto, da espécie”. (idem, 1977, p.46)

Apresenta no I Congresso Brasileiro de Eugenia, bem como em Lições de Eugenia, em 1929, seus esforços moralistas Galtonianos, com motivações patrióticas, no sentido de instituir um ideal nacional de regeneração eugênica da população. Aponta a hereditariedade como fator orientador nas ações político-administrativas, para uma nação que mantivesse a precaução quanto aos casamentos eugênicos, em favor das qualidades hereditárias, impedindo assim a transmissão de caracteres degenerativos, nomeados como “taras”. (Kehl, 1935)

Kehl compreendia, que ações de controle social, seriam benéficas para a sociedade, abrangendo o âmbito da ordem social, humana, nacional e até internacional, passando um posicionamento generalista de valores, os quais, ao serem instituídos na nação brasileira e em outras nações, poderia se tornar uma unidade de regeneração humana, sob a égide da higiene de raças eugenizadas. Tais ações são exemplificadas pelo controle social dos Estados Unidos, por Davenport. O objetivo de Kehl era o controle da população, pela concepção de hereditariedade, cujas características herdadas podem ser melhoradas durante a vida com ações externas, as quais morrem com a pessoa, sendo este, adepto da transmissão de caracteres inatos. Kehl não vislumbrou a aplicabilidade das suas ideias a um projeto de educação, embora tenha afetado diretamente, mesmo que por um viés indireto, a concepção educacional, com seu projeto médico-social. Esta interferência ocorreu: pela persuasão para adesão do professorado como agentes eugenizadores e; pelas restrições sociais às oportunidades de bem comum, oferecidas a alguns considerados capazes, de acordo com a mentalidade Eugênica, a qual conservava raízes biológicas e respaldadas pelo prestígio da medicina, na época. Seu entendimento sobre o “homem” transparece sua concepção eugenista, inspirada em Galton, quanto ao valor que confere à estrutura fisiopsíquica desejável biologicamente. Esta convicção perpassou por todas as suas ações e propostas médico-sociais.

Porém Kehl não se inspirou apenas em Galton e Weismann, embora sua identificação prioritária fosse com o pensamento eugênico de Galton. Quanto à hereditariedade, buscou também a teoria de Mendel em seus estudos científicos, quanto à “hereditariedade e hibridismo”, dedicando sua escrita a este tema na 6ª e 10ª lição. Dispõe-se desta informação,

para fins de esclarecimento geral sobre as inclinações científicas de Kehl, as quais são abordadas sob o ponto de vista de seu pensamento transcrito em obras posteriores, que revelam seu posicionamento teórico como em: *Bio-perspectivas* (1938) e *Interpretação do homem* (1951). A abordagem de sua tendência e disposição eugênica influiu na estruturação do sistema de saneamento e higienização no Brasil e consequentemente, na educação para as pessoas consideradas incapazes de “regeneração” por tais procedimentos, sendo estas internadas em hospícios, instituições para “anormais” ou isoladas em seus lares. Aponta-se ainda a incompatibilidade entre a teoria de hereditariedade de Galton e os usos teóricos de Mendel por parte de Renato Kehl e Octávio Domingues.

4.2. Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) a educação como veículo de propagação e institucionalização da eugenia

Mediante a contextualização que arrola a adesão eugênica, disseminada por Renato Kehl e seus aliados, passa-se à abrangência do papel da educação brasileira neste cenário e o lugar designado para as pessoas com deficiência segundo esta mentalidade, analisando-se assim, a origem do conhecimento que gerou a instituição da educação especial no país.

Com o propósito de verificar o impacto na educação brasileira e posteriormente, a concepção de Educação especial, decorrentes das ações eugênicas, analisa-se os documentos publicados no I Congresso de Eugenia, em 1929, centrando nas atas e trabalhos direcionados à educação sob o pronunciamento de Levi Carneiro e; o trabalho de Bulhões de Carvalho sobre “Estatísticas dos Tarados”. Alia-se aos documentos citados, o estudo analítico da sessão 13ª lição, do Livro *Lições de Eugenia*, de Renato Kehl, que trata da Educação Eugênica. Analisa-se ainda, os resultados do censo apresentado no trabalho de Bulhões (1929), quanto à nomenclatura utilizada para designar as pessoas com deficiência e o lugar de atendimento, citados como próprios da época. Estas expressões são interpretadas sob a ótica epistemológica de Fleck (1935) no que se refere à ponderação das publicações orais e escritas, dos estilos de pensamento, que podem e geralmente estão acompanhando os fatos com estilo técnico e literário do sistema de saber, legitimando-o em círculos esotéricos e exotéricos (Fleck, 1935).

No I Congresso de Eugenia, em 1929, que abordou à educação e eugenia, houve discussões e controvérsias quanto à função e eficácia da educação a serviço da eugeniização da nação. Este debate gerou polêmica em torno da efetiva melhora da população por meio da Educação. Levi Carneiro e André Dreyfus, os quais participaram ativamente no Congresso,

mostraram suas divergências, advindas das concepções sobre hereditariedade, no que tange à transmissão de caracteres adquiridos por Carneiro e de caracteres inatos por Dreyfus. Andre Dreyfus não acreditava que fatores externos pudessem incidir sobre o patrimônio hereditário e assim, desacreditava na influência modificadora da instrução sobre os “indivíduos”. Este defende as unidades hereditárias como inalteráveis, a estabilidade destes fatores, concordando com Galton. Juntamente com Kehl, foi favorável ao controle da procriação como solução à melhoria da prole humana.

Neste mesmo contexto, Levi Carneiro assume uma posição divergente, pronunciando-se a favor da educação e do meio para o desenvolvimento dos fatores hereditários com contribuições para a potencialização psíquica. Complementa que pela educação se transformam os sentimentos humanos. Argumenta favoravelmente à educação como modo corretivo e necessário para a hereditariedade, em cada indivíduo. Contudo, mantém a concepção que os elementos originais e constantes desta, permanecem. Admite que alguns caracteres fossem adquiridos e transmissíveis hereditariamente, mediante certas condições. Endossa a persistência da educação por longos anos, em muitas gerações, para que ocorra um efeito social, portanto reforça que cabe ao estado fomentar tal investimento, com o propósito de continuidade; desde que seja orientada para o interesse do indivíduo, conciliando-o com o da sociedade (Carneiro, 1929).

Renato Kehl também defendeu sua posição, a qual se mostrava semelhante à de Galton, direcionando para a seleção matrimonial, considerando que a educação higiênica, assim como Malthus, prolongaria a vida e a reprodução dos “débeis e dos deserdados”. Aproveita para divulgar a educação como aliada à seleção procriadora, como meio de alcançar melhorias para a humanidade. Sugere para tanto, a eliminação dos ‘inaptos’ através da procriação hígida²⁸ ou a esterilização, afirmando que assim, a educação diminuiria as “anomalias”, os vícios e os crimes. Kehl como homem público, conhecedor dos movimentos populares, sabia que as medidas eugênicas teriam que ser veiculadas com prudência, para evitar o conflito e a resistência. Portanto, organizou-se quanto à divulgação de seu pensamento eugênico de forma ideológica, buscando adesão, por meio de conscientização, utilizando-se da educação como meio de convencimento, em campanhas pela saúde e colaboração do público. Com as propagandas impressas e participação de conferencistas,

²⁸ Sadia; salutar; sã.

garantia o endosso de seus objetivos, da persuasão pelas palavras e prestígio profissional respeitável.

Utilizou-se de outro modo para captar aliados, direcionando aos professores a tarefa de construir a “consciência sanitária” formando gerações sucessivas de indivíduos “esclarecidos sobre própria saúde e de sua descendência” (1929, p. 282). Tal posição visava à adesão dos médicos, professores, jornalistas e governantes. Demonstrou assim, suas intenções em conquistar, para seu projeto eugenista, o trabalho continuado de profissionais que exerciam certo poder sobre a população e consequentemente, credível. O uso dos meios de comunicação e publicações impressas segue a mesma metodologia de Galton, demarcando assim, sua intencionalidade dominante de implantar o controle social. Percebe-se um ciclo esotérico, conforme Fleck (1935) com pretensão de formar um ciclo exotérico a partir da estruturação de um sistema coletivo de pensamento, por adesão acrítica, inquestionável, por ter sido produzido de modo consensual pela comunidade.

Destaca-se, como consolidação neste Congresso, a educação como projeto legitimador das intenções médicas e biológicas, assumindo uma posição subalterna e acrítica. Com isso, adotando posturas reprodutoras de um sistema de dominância, sem ainda, considerar o humano como sujeito de direitos à vida comum, com oportunidades de crescimento e superação das desvantagens sociais a que estavam sendo submetidos. A educação origina-se para o atendimento aos biologicamente desejáveis, respaldados pela autoridade médica, produzindo assim, um lugar de exclusão das características indesejáveis pelo projeto eugênico. Iniciando então, no Brasil, um vácuo na educação, onde não havia lugar comum às pessoas que fugiam do padrão definido, sendo assim, recomendadas para instituições segregadoras que as impedisse de circular e reproduzir-se, em nome da eugenia.

Na 13ª Lição de Eugenia, Kehl trata da educação eugênica. Inicia a lição com um lamento sobre as condições da sociedade brasileira quanto à miséria física em que se encontra a maioria da população. Apoia o movimento dos estados na campanha de higiene e saneamento, congratulando-se com a colaboração dos médicos, farmacêuticos e professores. Expressa seu julgamento sobre a função específica dos professores neste projeto. Delega aos professores uma grande parte nos resultados definitivos, “já que é ele que imprime, indelevelmente, no espírito atilado e permeável das crianças e dos jovens a consciência sanitária, formando gerações sucessivas de indivíduos esclarecidos em relação a sua própria saúde e descendência” (1929, 1935, p. 282). Apreende-se que Kehl, visava à participação

efetiva dos professores, confiando em sua capacidade de persuasão para a formação de senso comum ao entorno da saúde da população, porém este papel de transmissor de conhecimentos também foi usado para as questões de eugenia. Vê-se como positivo o envolvimento da educação, através de seus professores, na formação de conceitos que possibilite aos estudantes preservarem sua vida e do coletivo, mas a reprodução de ideologias, como a eugenia, não se faz ética. Desta disseminação da concepção de eugenia através da educação da época, formaram-se gerações consecutivas de pessoas que naturalizaram a discriminação racial e das diferenças humanas, produzindo assim, um complexo sistema de exclusão no ambiente educacional. A educação brasileira se monta e remonta para o atendimento de uns (considerados aptos pelo projeto de eugenia) em detrimento de outro (considerados inferiores e inaptos diante do mesmo projeto). Renato Kehl reforça sua crença no trabalho dos professores ao escrever em (1929, 1935, p. 282), que:

Os professores públicos e particulares, em contato diário e prolongado com indivíduos de várias idades, classes sociais e nacionalidades, constituem em última análise, os grandes moleiros da nacionalidade. Devem pois, na santa missão educadora ter sempre em mente que, desconhecer a ciência da conservação da vida; da conservação e melhoria da saúde; desconhecer a ciência da defesa própria, da proteção da prole; desconhecer, em suma, noções de higiene: é inconcebível, é um absurdo, é um crime.

Kehl aposta na educação como forma de ampliar a adesão da sociedade à eugenia. Em um misto de melhorias das condições básicas de saúde como meio de preparar aos estudantes para o autocuidado, introduziu seus ideais eugênicos de superioridade e inferioridade humana, contribuindo para a naturalização da separação e isolamentos dos ‘indesejáveis’ pela gênese da eugenia. Inclui-se na lista dos indesejáveis, àqueles que a teoria da hereditariedade de Galton caracterizou como raça inferior. Apostavam nos programas os ensinamentos de ordem física, intelectual e moral, como aqueles que “concorre implícita e fortemente em favor da regeneração racial” (idem, p.283), acrescentando que a educação eugênica, tenderia a prepará-los em especial para a descendência para espécie. Kehl cita Galton em sua definição quanto à eugenia, respaldando suas intenções e demonstrando sua inteira afinidade com esta concepção:

introduzir a educação eugênica na educação geral, equivale a orientar esta para a compreensão mais precisa dos deveres individuais, em relação a dependência. Corresponde, pois, a ampliar um determinado sentido a forma platoniana que atribuiu a educação o papel puramente pessoal de <dar ao corpo e a ela a beleza e perfeição compatíveis com a sua natureza>. Equivale alargar tal formula que, segundo Necker de Saussure, pretende que a educação coloque o indivíduo <em estado de cumprir do melhor modo possível, o destino de sua existência> segundo a eugenia, o traço mais elevado deste destino é a criação e o melhoramento da descendência, em suma, a transmissão do facho da vida (idem, p.284).

Com isso, demonstra-se a intencionalidade de Kehl em apoiar um programa de melhoria sanitária, de maneira profilática e preventiva, incorporando-se a movimentos positivistas de melhoria da nação brasileira. Porém, junto à credibilidade que reunia em torno de seu nome respeitável como médico e teórico carregaram junto à concepção de eugenia, divulgando e persuadindo a adesão dos professores à sua proposta de higiene física e mental. A Eugenia na educação se deu pelo convencimento dos profissionais da educação em que os humanos eram divididos em capazes, remediáveis e incapazes, normalizando um atendimento para o progresso da raça pura. Esta mentalidade circulou em todas as áreas e propostas da reordenação da nação brasileira nestas primeiras décadas do século XX. As adesões ocorreram com muita fidelidade, sendo que uma das personalidades conhecidas e veneradas até os dias de hoje, Monteiro Lobato, tornou-se precursor de tal concepção.

Pode-se esclarecer este resultado, através do plano expressado por Kehl, em Lições de Eugenia (Kehl, 1929, 1935, p.285) no qual admite dois métodos distintos para aproveitar as influências que tendem para o melhoramento das proles: um método moral, que consiste em fazer com que o homem se preocupe com a posterioridade e reconheça a sua responsabilidade; um método legislativo e econômico que se baseia no estabelecimento de leis e medidas capazes de concorrer para a multiplicação menos rápida das proles inferiores, afim de que as das linhagens superiores às sobrepujem. Daí as inferências sobre a formação da proposta de educação baseada na Eugenia, a qual trouxe a mentalidade de investimento nas proles de futuro superior e eliminação gradativa da prole considerada inferior; e acrescenta-se, da prole tida como deficiente e incapaz, para os quais não interessava melhorar as condições

de vida, pois não apresentavam possibilidades de aproveitamento, segundo o pensamento Eugênico. Kehl finaliza a lição de educação eugênica afirmando:

Sendo verdade incontestável que a educação do povo é fundamento da sua disciplina, cumpre aos professores conjugar esforços educativos para estabelecer a <consciência sanitária>, bem assim, paralelamente, a <consciência eugênica> Galton disse que a eugenia nacional compreende o estudo dos meios colocados sob controle social, que podem melhorar ou prejudicar, física ou intelectualmente, as condições da raça nas gerações futuras (idem, p.288).

Resumindo a proposta eugênica para a educação brasileira, Kehl almejava que fosse criado entre os escolares “um novo ideal, uma nova mentalidade, mentalidade dos equilibrados cujo desígnio seja a regeneração eugênica para o bem próprio e coletivo no presente e no futuro” (idem, p.286).

Este projeto pode ser demonstrado na prática, através dos dados coletados sobre a população brasileira, realizada por Bulhões e publicada no mesmo congresso de eugenia, em 1929, sob o título de “A Estatística dos Tarados”. Analisa-se a seguir estes dados e nomenclaturas, com o objetivo de compreender a as intenções políticas desta pesquisa e a estrutura do próprio documento do Censo de 1929.

4.3. A discriminação social e educacional das pessoas com deficiência nos dados do CENSO (1929) estatísticas sob critérios biológicos e médicos

Cabem apresentar uma contextualização do conteúdo expostos no I Congresso Brasileiro de Eugenia e uma posterior avaliação dos resultados do censo realizado em 1929 e, quanto à concepção social e educacional para as pessoas que fugiam aos padrões, que segundo a matriz de deficiência apresentada no primeiro capítulo, consistia em matriz de normalidade.

Para análise das expressões que se referem às pessoas com deficiência, utiliza-se do relatório feito por Bulhões de carvalho, no primeiro Congresso de Eugenia, intitulado como: “Estatística dos tarados no Brazil (cegos, surdos-mudos, débeis mentaes e atrasados, epilépticos, toxicomonos, alienados, vagabundos)” (1929, p.225).

Bulhões de Carvalho contribuiu com a diretoria geral de estatística para o estado da “these 38”, formulada no programa do primeiro congresso brasileiro de eugenia, realizado no

rio de janeiro, de 30 de junho a 7 de julho de 1929 – Centenário da Academia Nacional de Medicina. O mesmo foi convidado pelo professor Miguel Couto para relatar os dados estatísticos dos “tarados” obtidos através dos censos feitos por recenseamentos em anos anteriores, de 1853 a 1872. O relator expõe a sua função nesse congresso de eugenia, como sendo: “Summariar os itens da these referente à estatística dos tarados no Brazil, apreciando ou analysando apenas os elementos numéricos que possam de alguma sorte esclarecer o problema eugênico no território brasileiro” (idem, p.226).

O relatório apresentado por Bulhões é analisado sob três pontos de vista: histórico, estatístico e descritivo quanto aos resultados nos inquéritos censitários. No resumo histórico, Bulhões de Carvalho (1929) faz um comparativo dos diferentes congressos internacionais de estatística, a partir de 1853 a 1872 apresentando os quesitos que fizeram parte do senso da população e as indagações concernentes a “doenças e enfermidades aparentes”, as quais foram caracterizadas como: a estatística dos “cegos, dos surdos-mudos, dos alienados mentais, idiotismos (em domicílio e em estabelecimentos públicos ou particulares), e dos cretinos” (p. 226). Estas são expressões que representam a compreensão da sociedade sobre as pessoas que julgavam inferiores, ou como apresenta Black (2003) “os fracos”. Cabe considerar os pontos que se mostraram relevantes, a fim de contrastar com a estrutura e nomenclatura apresentada ainda na atualidade, no censo de 2010 a 2014 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que rege Educação Especial brasileira.

Em 1897, na Rússia, foram consideradas segundo Bulhões de Carvalho além das respostas dos dois quesitos referentes à cegueira e a surdo-mudez, outras pesquisas sobre várias espécies sobre “imperfeição orgânica – idiotismo, cretinismo e alienação mental – foram considerados indispensáveis para que a estatística dos deficientes fosse bastante elucidativa” (p.226). Poucos países dentre dos quais a Dinamarca (1921), a Noruega, Portugal e a Hungria (1920), inclui nas indagações referentes aos defeitos físicos estas três espécies “de demência”. Observa-se que a nomenclatura utilizada nas estatísticas brasileiras, relatadas neste Congresso, se assemelham daquelas usadas por Davenport, nos Estados Unidos. Demonstra-se uma unidade em torno de um estilo de pensamento que se repete em diferentes lugares.

O recenseamento feito no Brasil em 1872 formulou um quesito sobre o que designava enfermidades aparentes, abrangendo nessa indagação não só “os cegos, surdos-mudos, alienados e dementes, como também os aleijados”(p.226). O termo “demente” foi substituído

pela palavra “idiota”, suprimindo a pergunta referente aos “alienados”, por se considerar curável esse “estado mórbido”. Sendo assim, o recenseamento de 1900 colheu informações sobre os cegos, surdos-mudos e idiotas. Quanto à estatística dos cegos e dos surdos-mudos, obteve resultados de todo o território nacional. Quanto aos demais “tarados ou anormaes”, incluídos no texto da “these (débeis mentaes, epilépticos, toxicomonos, alienados e vagabundos)”, ocorreu de forma descontínua quanto às pesquisas, apresentando ausência na abordagem desses quesitos, em anos intercalados. Bulhões de carvalho argumentou que somente as estatísticas de assistência, repressão e previdência poderão fornecer os dados necessários para avaliar e revelar “aproximadamente, o número de taes indivíduos regionalmente domiciliados no Brazil” (p.227). Acrescenta que em relação aos primeiros (débeis mentaes, epilepticos, toxicomonos e alienados), as estatísticas de assistência referentes aos hospícios, manicômios e casa de saúde de moléstias nervosas poderão de algum modo esclarecer o assunto, pelo registro relativo ao movimento dos doentes, segundo as espécies mórbidas “característicos individuaes”. Aponta-se, diante de tal compreensão sobre as pessoas e o que estas representavam. Há a tendência para a institucionalização e medicalização como proposta implícita na interpretação do relator. Engloba em uma única categoria todos aqueles que são considerados inaptos para viver em sociedade, demarcando as ideias que já vinham sendo colocadas em práticas e, fomentando a aceleração da segregação, a qual se pode constatar em anos posteriores. Em 1920 a estatística de cegueira e surdo-mudez é apresentada como esclarecedora da composição eugênica da população do Brasil quanto ao número e características “habitantes anormaes, inválidos ou infelicitados por aquelles dous defeitos physcos” (idem, p.227). Compreendem-se a partir de tal relato, pelos termos usados para designar o público-alvo da pesquisa, a instauração oficial deste como inferior. Aparece a classificação dos “indesejáveis”, agrupados em um mesmo conjunto, com especificações em subclasses de “degenerados”. Assim, o modelo matemático engloba as pessoas, como grupos de desvalidos, com seu destino delineado por estatística confiável e decisões de isolamento ou internações hospitalares conforme o entendimento eugênico. Estava instalada a eugenia como o projeto social da nação. Este projeto de exclusão, por características “degeneradas” marcadas por “desvios” expunha os encaminhamentos tanto para adultos (acima de 15 anos), como para as crianças (de 0 a 14 anos).

A origem da Educação especial brasileira foi traçada sob a influência comparativa com outros países da Europa e América Latina, sob uma caracterização e expressões semelhantes

em todos estes, evidenciando um estilo de pensamento, que ao se consolidar em publicações orais e escritas, bem como em ações científicas e estatísticas, tornou-se uma comunidade científica, em torno da concepção Eugênica. Ao verificar-se tal coesão, pode-se dizer que os elementos fundamentais para instaurar um sistema organizado de ações foi traçado e consumado pela aprovação conjunta, constituindo assim, a credibilidade e legitimação da proposta de internação ou asilamento da população considerada “disgênica”. A partir daí, se acompanhou a institucionalização, como decisão de tratamento das pessoas, cujas características eram tidas como “indesejáveis” para a sociedade, as quais mais tarde, passaram a frequentar as instituições de educação separadas da educação geral. A ideia de isolamento, improdutividade, incapacidade e inadequação contida nos quesitos de classificação, mantiveram-se as mesmas da gênese da Eugenia. A origem do pensamento e conceitos que originou a educação especial é eugênica, marcada pela supremacia da biologia e da medicina, tendo como parâmetros a teoria da hereditariedade, acrescida por experimentações e conceitos da teoria de Mendel. Salienta-se que as medidas de aplicabilidade dessa concepção, como já tratadas, seguiram uma estrutura de aplicação da proposta de Galton, explicitadas por este, em atos públicos através de palestras, conferências e publicações impressas. E percebe-se que a metodologia de divulgação também segue a mesma estrutura, visto pelo modelo do I Congresso Brasileiro de Eugenia, fomentado e apoiado por Renato Kehl, simpatizante de Galton. Pode-se respaldar essa produção teórica e ideológica sob o entendimento de Fleck (1935, p. 23) sobre a formação de uma comunidade científica em torno de dado “edificio teórico”, o qual explicita que “La disposición para percibir de forma orientada se adquiere a costa de la pérdida do heterogêneo”. Opinando ainda que “La disposición de percibir orientado constituye la raíz de todo estilo de pensamiento”. Constata-se que houve uma adesão geral do mesmo estilo de pensamento, construindo um conjunto de ações em diversos países, contribuindo para a fortificação da comunidade de pensamento eugênico, que originou mais tarde a segregação dos escolares “inaptos”, que surgiram de uma relação específica “do percebido” no coletivo de pensamento. O percebido foi experimentado no coletivo de pensamento como uma “resistência contra el ver arbitrario y sin forma y tiene que aparecer ante el miembro del colectivo de pensamiento direta de experimentar”. Dessa forma, ocorreu o que Fleck (1935) chamou de “coación” subjacente do conceito de fato “coeción de pensamiento” (p. 23-24).

O senso foi estruturado com a seguinte organização: análise por distribuição regional (Estados e capitais), e quanto às relações qualitativas de gênero. O relator incluiu dados quanto aos adultos nacionais e estrangeiros e crianças de 0 a 14 anos (1929, p.230). Esse documento estatístico apresentou um comparativo entre outros países e o Brasil, revelando que na América o número relativo a cegos é pouco maior no Brasil do que nos cinco países com ele comparados. O mesmo não sucede com a surdo-mudez, figurando o Brasil neste particular no terceiro lugar. A comparação do número relativo de cegos em 12 países da Europa em relação ao Brasil demonstra que, a cegueira e a surdo-mudez não atingem entre os brasileiros os mais elevados coeficientes, conforme os dados revelados por outros países. Esclarece-se que em outros países da Europa já havia instituições de internação e asilamento desta população, sendo assim, os dados foram coletados com mais precisão, pela reunião destas pessoas em um mesmo espaço, enquanto que no Brasil estes permaneciam em seus domicílios na grande maioria (idem, p.247).

Bulhões de Carvalho (1929) acrescenta que: “a falta de estatística, systemática e convenientemente organizadas em todos os estabelecimentos hospitalares dificulta o esclarecimento do problema eugênico no Brasil, mediante a avaliação numérica dos indivíduos psicologicamente anormais” (p.249). “O relator (1929, p.250) exalta as seguintes considerações feitas por Mayo Smith, classificando-o como notável sociólogo e economista, professor da universidade da Colômbia”. Ressalta que o mesmo contribuiu com as seguintes ideias:

Quando os anormais se acham reunidos em instituições de assistência, a estatística é muito mais perfeita do que quando se encontram esparsos, vivendo com suas famílias. Mas, exatamente por essa razão, a comparação internacional não é expressiva, por quanto há nações que não são pródigas em matéria de estatística onde, todavia, há o maior cuidado na internação desses infelizes em instituições convenientemente aparelhadas para mantê-los.

Carvalho de Bulhões continua justificando sua interpretação sob a corroboração, agora de um estatístico francês Levasseur, argumentando em favor da existência de institutos de cegos em determinados países. Concordando com o estatístico que “aos asyls de alienados compete o inquérito sobre as várias espécies de demência, por serem muito mais precisas às

informações desses estabelecimentos de assistência no que diz respeito aos indivíduos anormais e imperfeitos”, mas observa que nem sempre os resultados obtidos representam a verdadeira medida da “alienação mental”. Prossegue respaldando seu relato citando Mayo Smith ao levantar outra questão que interferiria no resultado das pesquisas, o qual proferiu que “aventouse também que essa crescente tendência para tratar dos loucos, internados em recolhimentos, prolonga-lhes a vida, de modo que o numero desses enfermos existentes, em uma dada época torna-se cada vez maior” (idem, p.251).

Analisa-se que houve uma grande preocupação com o aumento do número de “alienados” e por consequência, o interesse para buscar as razões para tal aumento. Ansiavam por um número mais preciso através da contagem em instituições de asilados e internados e; a preocupação com o prolongamento da vida destes, devido ao cuidado da ciência ou pelo simples tratamento. Sob esse ponto de vista, Mayo Smith acreditava que depois de conseguir praticamente:

a internação de todos os loucos em asilo e tivermos feito registros que revelem o número de entrados, falecidos, saídos e curados” teriam uma estatística satisfatória, através de dados por: idade, espécie de enfermidade, causa provável, duração, efeitos físicos e Morais. Tinham a hipótese de que a intensidade da vida moderna aumentava a loucura, e se isso fosse provado teriam motivos para de modificar o sistema educacional e o dispêndio de energia que exigia à “actividade mental da colectividade (Bulhões, 1929, p.251).

Também havia uma preocupação com o aspecto econômico, onde Carvalho de Bulhões utiliza-se das observações de Mayo Smith, o qual salienta a importância e o interesse da estatística dos “anormais” em relação a comunidade. Smith declara que “a presença desses indivíduos é, antes de tudo, uma carga econômica para o estado visto “que elles não se podem manter a própria custa e não raro são sustentados inteiramente pela comunidade” (idem, p.251).

Bulhões de Carvalho acrescenta ao que diz Mayo Smith, que se considerar importância do custo da manutenção desta população “loucos, cegos e surdos-mudos, asilados e o quanto vencem as pessoas válidas que trabalham entre esses infelizes, poderemos ter uma ideia da carga econômica dahi resultantes”. Alerta ainda que em muitos outros casos, também a

invalidez por “defeito physico do chefe de família acarreta a penúria dos que d'elle dependem, ou, pelo menos, o estado de privação, mesmo quando não os obriga a appellar para o (allívio dos pobres)” (1929, p.251).

Verifica-se uma grande preocupação com a economia nestas colocações, quase um lamento pelo ônus que julgam ser causados pelas pessoas “indesejáveis”, porém, apresenta outra interpretação, incutida no discurso, de inferioridade e infelicidade. Demonstra o conceito ligado a esta, pela concepção eugênica, de felicidade pela superioridade. Ao expressar seu pesar, se pode compreender através da manifestação de Carvalho de Bulhões (1929, p.251), o qual profere: “muito mais importante do que o lado econômico é a tristeza que causam a comunidade o soffrimento e a miséria dos anormaes e com objectivo de descobrir remédios para tão penosa doença que a sciencia e a estatística procura verificar o numero de vitimas”. Esta é mais uma passagem do I Congresso Brasileiro de Eugenia que contribui para alicerçar o pensamento biológico e médico de controle das pessoas consideradas doentes. A interpretação médico-biológica voltada para o público considerado “anormal”, considerava-o incapaz de aproveitar e viver em coletividade, mediante oportunidades sociais e educacionais, relegando a estes a medicalização e internação, por vê-los como doentes. Outra característica medicobiológica que faz parte da gênese da educação especial, a qual herdou da eugenia, que determinava se uma pessoa teria uma doença, portanto não era compatível com o lugar de estudante. O sujeito a ocupar o lugar no ensino e aprendizagem era visto como um “indivíduo biológico” e consequentemente um “indivíduo da medicina”. Nesse contexto, não aparecia o sujeito da aprendizagem, mas sim, um indivíduo controlado pela saúde e destinado por esta, à exclusão, por seu prognóstico, calcado na concepção de caracteres inatos, próprios da eugenia e, no Brasil, disseminado por Renato Kehl e seus aliados. A Educação especial então, contaria com essa estrutura montada, a qual receberia como herança, fora dos parâmetros da educação, como uma pessoa pertencente ao prognóstico da doença, desacreditado também da saúde, por ser considerado degenerado.

Pode-se exemplificar esta análise sob as palavras de Carvalho de Bulhões (1929) o qual desejava provar que o “cretinismo e a surdo-mudez” resultariam da alimentação deficiente, da habitação insalubre e de outras causas, argumentando que se tornaria evidente a abertura de um campo em prol de uma reforma social. Ansiava por mostrar que a “reunião desses infelizes, em asylos e em instituições públicas, é não só o melhor meio de tratá-los

como também a solução mais compatível com os instintos da colectividade, é esse um argumento em favor da maior actividade social neste sentido” (p.251- 252). Ressalta que haveria outros argumentos semelhantes, não só no ponto de vista demográfico, como também sob o aspecto econômico.

Pode-se perceber a definição “de tarados” e o aconselhamento para institucionalizar a estes, na seguinte expressão:

no que diz respeito propriamente aos alienados ou dementes, poder-se-ia até certo ponto aceitar os números, índices da estatística representativa como fundamento da avaliação numérica que se procura obter, atendendo a que na sua maior parte estão os loucos em geral internados em hospícios e outros estabelecimentos congêneres. O mesmo, porém, não sucede com os demais tarados, vítimas da epilepsia da toxicomania e de outras causas de geral natureza, doentes assas numerosos e originariamente domiciliados na própria residência de suas famílias. (Bulhões, 1929, p.252)

Analisa-se a conclusão do I Congresso brasileiro de Educação sob o ponto de vista da estatística dos “tarados”:

Primeira – o congresso brasileiro de eugenia desejando facilitar o estudo de questões que interessam ao bem estar da coletividade lembra a conveniência de aproveitar o levantamento dos dados demográficos para coligir em inquéritos complementares informações sobre as principais espécies de imperfeição orgânica, incluindo nos questionários não só os quesitos referentes aos defeitos físicos da cegueira e surdo-mudez, como também sobre outras enfermidades aparentes, tais como a loucura e o cretinismo e a idiotia (idem, p.255).

Confirma-se a intencionalidade em estabelecer critérios de classificação e definição de papéis para determinadas pessoas, sob o enfoque da anormalidade e portando de sua incapacidade de viver em sociedade, demarcando o caráter da doença como inerente àquele ser humano, comprometendo a representação deste como um todo. Surge mais um elemento de herança para a educação especial no Brasil: o sujeito da doença, recebendo o estigma de

incapacidade generalizada, por sua condição e situação inicial de necessidade de atendimento específico em determinada área física ou mental. Esta herança viria por se constituir em outro fator de origem do conhecimento em educação especial, produzindo o sujeito deficiente para um atendimento educacional deficiente, devido a suas bases estarem alicerçadas nos diagnósticos e prognósticos da área da saúde, produzidos pela concepção eugênica de degeneração, desvios, anormalidade.

A segunda conclusão “sugere ainda a necessidade de aperfeiçoamento e organização systemática das estatísticas hospitalares concernentes as affecções mentaes, concernentes as directorias dos estabelecimentos de assistência a preencherem com regularidade e exactidão os questionários destinados a collecta da informações” (idem, p.256). Conclusão esta, que endossa o interesse controlador, especificamente da área mental, a qual se tornou uma das heranças mais fortes para a educação especial, como mais um fator do conhecimento vigente e aprovado na época, dando origem à deficiência mental na educação. A pessoa em questão herda o estigma de inferioridade, mediante a avaliação do coeficiente de inteligência, o qual classificará o sujeito que deveria ser da educação sob o prisma de sujeito da doença. Mais uma vez a herança que deu origem à educação especial, aprova o sujeito da biologia e da medicina, agora também sujeito da psicologia. A Educação ainda não se manifestou como autoridade no atendimento das necessidades específicas de ensino e aprendizagem. Com isso produziu a origem da ciência dos anormais e não a ciência da educação para estes.

Na terceira e última conclusão, proclama “a vantagem da instituição nos vários estados, de hospícios e asyls que facilitem a internação e o tratamento dos anormaes, favorecendo assim a esses infelizes com proveito para a coletividade”. Torna-se evidente nesta conclusão, o objetivo de eugenizar a nação, convencendo a sociedade sobre a vantagem em isolar as pessoas que, anteriormente, neste congresso, foram ditas como peso social, econômico e para seus familiares. Esta ideia trás a tona, as publicações de Galton, em 1905, no Congresso de Sociologia, em Londres, o qual fez uma lista de princípios para instituir a eugenia como padrão para a melhoria da raça. Vê-se que esse Congresso brasileiro de 1929 assume os mesmos princípios e legaliza ideologicamente no Brasil, a Educação Eugênica, que seria considerada eugenia positiva no diz respeito à educação higiênica, porém eugenia negativa quando a implantação de um sistema de exclusão, marcado por discriminação com segregação de pessoas julgadas perante parâmetros equivocados de uma teoria insuficiente e uma concepção preconceituosa.

A concepção de eugenia, respaldada por médicos, biólogos, sociólogos, professores entre outros, reuniu diferentes meios de validação e foi difundida por personalidades reconhecidas socialmente, as quais possibilitaram credibilidade e adesão ideológica. Ganhou nome na Europa através de Galton e conquistou um lugar fértil no Brasil, pela divulgação e apoio de Renato Kehl, perseverando e instituindo-se como comunidade científica, compondo um coletivo de pensamento. Isto facilitou a adesão da comunidade, entendida por Fleck como ciclo exotérico, favorecendo o seu crescimento. Suas expressões e ideias formaram um campo instituído de aderência social, que se expandiu com a concordância do “professorado” como os chamava Renato Kehl. O apoio, por identificação ao projeto de eugenia brasileiro, naturalizou um pensamento de inferioridade de alguns, devido ao comparativo com aquelas características eugênicas de superioridade. A educação especial teve sua gênese na ideia de humanos superiores, capazes, produtivos, de genes biologicamente desejáveis como normais, sob um comparativo, na lógica do antônimo, para a educação especial (dos anormais). Fleck (1935, p. 93) oferece possibilidade para explicar o porquê de tal cristalização, capaz de favorecer a persistência do sistema de exclusão, quando afirma:

Pues lo que realmente piensa en la persona no és de ninguna manera el individuo mismo, sino su comunidad social. La fuente de su pensar no está en él, sino entorno social en el que vive y en El atmósfera social que respira. La persona no puede pensar de otra manera, pues su mente está estructurada de este modo determinado debido a La influencia del entorno social que Le rodea.

Diz-se então que a eugenia atingiu um patamar de confiabilidade, formando uma comunidade social fiel a sua concepção, de tal modo que em 1929 as expressões para designar o “indivíduo biológico” foram às mesmas do período de Galton (1868 a 1911), isto é, do ano em que cunhou o termo eugenia para bem-nascidos e a data de sua morte. Porém, pondera-se que tal concepção foi difundida, por muitos aliados deste e ainda, muitos simpatizantes como Davenport nos Estados Unidos e Renato Kehl no Brasil, entre outros tantos. Compreende-se então, a natureza de tal influência da estrutura social. Ao longo do tempo, em diferentes territórios, formou adeptos e seguidores por identificação, por estilo de pensamento, tal qual ocorreu com Galton e outros; se identificaram com o pensamento anterior a eles, de perfeição

humana e eliminação ou segregação daqueles que consistiam em obstáculos, frente aos seus projetos de superioridade de humanos sobre humanos.

4.4. A concepção eugênica respaldada pela biologia e o mendelismo: efeitos sobre a gênese da Educação Especial brasileira.

Octávio Domingues, eugenista brasileiro, influente em seu meio social e profissional, assim como Kehl, dedicou-se a defesa da concepção de Eugenia na sociedade brasileira, como proposta de melhoria da raça. Dedicou-se ainda, para a defesa da miscigenação do povo brasileiro, reconhecendo neste, traços de uma raça forte e viril, apropriada para a produtividade nacional. Porém, o interesse em abordar seu pensamento teórico e suas ações sociológicas, advém de suas formulações teóricas quanto à Educação e Eugenia, publicadas em duas obras, intituladas como: *Eugenia, seus propósitos, suas bases, seus meios* (1933) e *Hereditariedade em face da Educação* (1929).

Enquanto Kehl administrava a divulgação eugênica e a “conscientização” dos professores e demais personalidades, tidas como influentes na época, para a adesão a esses princípios, a serem aplicados à nação brasileira; Octávio Domingues fixava o teor científico para legitimar a Eugenia no Brasil. Afirmava sua posição eugênica sob as bases da genética, apoiado pelas pesquisas de Mendel. Envolvido pelo estilo de pensamento determinista biológico, com isso, reforçando a concepção de bem ou mal nascidos. A “pré-ideia” determinista sobre a hereditariedade, advinda de sua identidade com a teoria hereditária desenvolvida por Galton e por sua concepção sociológica da Eugenia, estavam préestabelecidas em Domingues, as quais influíram em sua interpretação sobre o homem brasileiro que constituiria uma nação forte e de progresso. Este contava ainda, com experiência em zootecnia, as quais lhe possibilitaram experiências e observações quanto ao manejo genético de animais domésticos. Esta composição de estilos de pensamento coloca Domingues em um estado de conhecimento diversificado, participe de mais de um campo. Mediante tais Pré-ideias, Domingues fez conexões passivas e ativas em sua teorização. A defesa pela Eugenia como projeto social foi de ordem passivas quanto à utilização, sem estranhezas de tais princípios, porém sua tendência a ajustar a concepção eugênica aos estudos da genética mendelianos demonstra suas conexões ativas. As conexões entre vivências, segundo Fleck (1935) não é igual à relação convencional entre signo e o designado, consiste então em uma relação psíquica entre os dois. Isto esclarece, que mesmo que outros

eugenistas estivessem fazendo também estas relações, entre genética mendeliana e Eugenia, não seria uma reprodução de Domingues e sim, outro meio de desenvolver este estilo de pensamento, que no Brasil tornou-se comum, como um Sistema de ideias por uma parte dos adeptos à Eugenia. Para Fleck (1935, p.73) “La evidencia estaria contenida de forma inseparable em lãs formas de pensar surgidas de esa manera”.

Domingues, em sua teorização sobre *A hereditariedade no homem* (1929, p. 67) faz uma generalização do mendelismo aos humanos. Primeiramente reconhece a pesquisa de Galton acerca da hereditariedade como “esplendida genética”. Segue argumentando que esta serve para demonstrar que as qualidades intelectuais humanas são atributos hereditários, fundamentada na obra *Hereditary Genius*. Ressalta a Eugenia como uma ciência aplicada, tendo como finalidade “descobrir princípios theóricos, e systematizar as regras pelas quaes os humanos possam se tornar mais sadios mais bellos, mais perfeitos physica, intellectual e moralmente”(pp. 67-68). Segue reconhecendo o impulso de Galton como inicial e válido, porém reconhece ao advento do mendelismo a cientificidade para a teoria da hereditariedade. Explicita sua adesão ao referir-se a esta como a “sciencia de applicação, pois firmou-se então em sua base científica indiscutível” (p.68). Sendo assim, Domingues passa a respaldar sua teoria sob a orientação do mendelismo, já que havia feito uma ligação de Galton, ao seu modo de ver, coerente com as *Leis de Mendel*. Mantém sua conexão passiva buscando coerência em seus próprios estilos de pensamento e; empreende uma conexão ativa, sem demonstrar estranhamento entre as *Leis de Mendel* e a metodologia estatística de Galton, por familiaridade com as experiências de Davenport, o qual desenvolvia e apoiava pesquisas biométricas, analisadas estatisticamente, tendo os resultados das experiências feitas, publicadas em seu livro *Hereditary in relation to Eugenics* (1912).

Domingues (1929) assegura ainda, seu estilo de pensamento eugenista, ao considerar que os dois Institutos de pesquisas eugênicas, Laboratório de Eugenia da Universidade de Londres (Galton) e *Eugenics Record Office* (Davenport), foram fundados para promover o progresso e o adiantamento da Eugenia.

Aproxima a possibilidade de uso das *Leis de Mendel* ao ser humano, argumentando que “o ontem, biologicamente, é um animal. Não há como fugir-se a essa evidencia. Para os animaes as leis da hereditariedade são as mesmas que as dos vegetaes” (idem, p.68). Assim, considera que a genética explicará o funcionamento humano, podendo ser aplicada a este. Porém, o que considera como dificuldades desta aplicação é a impossibilidade de realizar

experiências genéticas com humanos, devido a reprodução e a multiplicação lenta da espécie e ainda, pela falta de segurança quanto a pureza da raça e pela complexidade desta. Acredita que as regras de conduta humana, por serem diferentes daquelas aplicadas aos animais e vegetais, também inibem às pesquisas, tornando seu avanço restringido. Mesmo assim, vê a genética, apoiada nos estudos mendelianos, como a saída para as pesquisas sobre a hereditariedade humana, aliando as observações desta e sua operacionalização e legitimidade por meios estatísticos.

Em suas considerações sobre consanguinidade, reside a essência do posicionamento eugênico quanto às pessoas consideradas “degeneradas” pela biologia. Aponta que as reproduções consanguíneas nos animais domésticos como uma possibilidade de chegar à raça pura. Porém nos humanos, isto é restringido por questões morais e ainda, por um entendimento errôneo, quanto ao resultado nas proles. Esclarece que “as anomalias nos seres humanos, morfológicas ou psicológicas ou psíquicas não provém de cruzamentos consanguíneos. Este as fixou. Fixou o que já pré existia, na herança biológica dessa linhagem” (idem, p.72). Alega que foi criada uma ligação de “proles degeneradas” decorrentes da consanguinidade. Porém, ressalta que estas proles que mostraram resultados degenerados em cruzamento consanguíneos, ocorreram pela proliferação das características latentes contidas nos genes desta família. Afirma que a degeneração não ocorre pela consanguinidade e sim, pela reprodução de genes degenerados. Sendo assim, aconselha a inibição da reprodução entre pessoas, cujas famílias possuem histórico de nascimentos de “degenerados”, a fim de evitar a proliferação destes, percebendo-se sua intencionalidade eugênica, encoberta pela teoria. Compreende-se a partir de então, que seu encaminhamento para as pessoas com algum tipo de “anormalidade genética” seria de evitar o “indesejável”. A teorização dos brasileiros Domingues, assim como a de Renato Kehl, não segue uma relação lógica-formal, ambos acomodam as suas concepções às provas, como as provas à suas concepções, formando unidades de conhecimento. Como afirma Fleck (1935) “las concepciones no son sistemas lógicos, por más que siempre aspirem a serlo, sino unidades, fieles a um estilo que o bien se desrrollan como tales, o bien se fundem junto com sus pruebas em otras unidades” (p.75). Portanto, ao tratar das questões ligadas a genética humana, nesse caso, referir-se-á como unidades quanto ao estilo de pensamento de Domingues ou Kehl. Utilizar-se-á então, a designação de unidades de pensamento de Kehl e/ou unidades de pensamento de Domingues.

Domingues esclarece o seu ponto de vista quanto ao conceito de “degeneração”, englobando tanto para os vegetais, animais ou seres humanos. Completa o pensamento ao escrever: “O degenerado, ao meu ver, é o indivíduo – vegetal, animal ou humano – cujos attributos, cuja morphologia e physiologia ou psychologia lhe conferem uma situação de inadaptado á vida, ou ás condições econômicas da produção, ou ás condições sociaes” (p.74). Perpassa uma unidade de pensamento, que para a educação, confina o estudante num limiar restrito de possibilidades. Resta-lhe adaptar-se ao sistema ou então perecer no interior deste. Esta concepção é própria do seu tempo, por uma visão filosófica determinista, a qual se percebia em vários estudiosos da época. Em uma passagem (p.75) faz alusão ao aborto científico, ao caracterizar “O degenerado”. Pontua que o “caracter essencial do degenerado é a sua inviabilidade no ambiente em que nasceu. Agora essa inviabilidade, póde ser absoluta: o abordo hereditário”. Acrescenta que a inviabilidade pode ser relativa, há exemplo de uma planta sem semente, mas com reprodução assexual. Reforça ainda, que a consanguinidade, assim como outro modo qualquer de procriação pode levar à degradação total, se estas forem às heranças más que se juntaram. E como inviabilidade parcial, se os atributos degenerativos, agravantes forem menores. Esta ideia de inviabilidade foi transposta para as pessoas consideradas “degeneradas”, criando com isso, pré-conceitos, desconsiderando suas chances quanto à sua capacidade de superação ou compensação por outras vias.

Deste modo, Domingues (1929) admite a genética e a prática de Eugenia aplicada ao homem. Argumenta que “é possível, portanto, generalizar o mendelismo, nascido nas plantas, abundantemente verificado nos animaes, e verificável no homem, nos innumeros cruzamentos fortuitos, realizados atravez das edades” (p. 56). Contextualiza a situação moral de uniões entre humanos, considerando a inviabilidade para as experiências em uniões consanguíneas entre pessoas, assim pende para as comprovações por meio da prova estatística. Avalia que embora as observações “na genealogia humana não tenham o cunho de verdade, que uma experiência de genética teria, contudo a frequência dos casos observados, e a sua concordância repetida, conduzem naturalmente o espírito a aceitar a conclusão fatal de que o mendelismo é ajustável á espécie humana” (idem, p.57). Pontua-se sua adesão à comprovação estatística, por julgar as dificuldades de experimentação da genética aos humanos, e por resultados apresentados por personalidades que apresenta em sua obra. Citam exemplos de observações feitas por Galton, Plate, Davenport, Baur, Pearson, entre outros.

Quanto às heranças dos humanos, Domingues trata, no seu estudo, de três ordens de atributos do homem: o morfológico, fisiológico e físico. Os fisiológicos dizem respeito com o modo de ser das funções do indivíduo, que embora seja “rigorosamente as mesmas para espécie, apresentam variações hereditárias mais ou menos acenctuadas” (idem, p.77). Entre estes atributos, Domingues cita a longevidade, a pré-disposição às doenças, a imunidade, o uso das mãos (esquerda ou direita), a força muscular, etc. são do “mesmo modo influenciáveis pela ambiência, provavelmente mais do que o morfológicos” (idem, p.78). Quanto aos atributos físicos, apresenta-os de três ordens: os instintos, os de ordem intelectual e os de ordem moral; “entre os primeiros inclui-se a imitação, a curiosidade, o terror, a cólera, a sociabilidade, etc.; entre os segundos estão diversas aptidões intellectuaes, a memória etc. entre os últimos, o discernimento, o temperamento, etc.” (idem, p.78). Tais colocações explicitam sua tendência a considerar os fatores hereditários como fixos no homem, transparecendo algumas possibilidades de intervenção do ambiente. Esta ambiência estaria muito mais ligada aos fatores psicológicos do que fisiológicos. Esta unidade de pensamento que forma, é compartilhada com outros eugenistas brasileiros, os quais reforças seus estilos em Instituição criadas, aderidas ou dirigidas por Renato Kehl.

Ao abordar a questão dos caracteres psicológicos, Domingues discute se seriam herdados ou não. Para um eugenista, isto estaria claro, pois Galton trabalhou com a intencionalidade de provar que o “caráter” era herdado. Domingues inicia dizendo que a influencia dos fatores externos sobre os caracteres psicológicos são os atributos mais influenciáveis pela ambiência física, pela ambiência social, e pela educação. Considera a “educação mental ou humoral do indivíduo é um dos maiores efeitos sobre os fatores físicos morfológicos e fisiológicos” (idem, p.79).

Suas discussões apontam que os indivíduos não nascem psicologicamente iguais e que as diferenças posteriores surgem dadas a educação. A herança psicológica é uma realidade para Domingues. Eis, a sua importância como profissional capaz de influir com seus escritos na área da educação. Portanto, faz-se necessário perceber até que ponto sua posição interferiu no pensamento educacional de sua época. Este afirma que “os indivíduos nascem diferentemente providos de attributos psychicos. Pela educação, poder-se-a aproveitar as qualidades boas e desenvolvê-las sufficientemente, e fazer adormecer as inferiores” (Domingues, 1929, p.80). Remete à educação o legado de desenvolver qualidades nos estudantes e de certa maneira, crê que por meio desta, se poderá evitar àquelas

“inconvenientes à sociedade”. Aposta no ato civilizatório como meio de neutralizar ou retirar o homem dos efeitos da seleção natural, mas acredita isto o coloca em outra desvantagem. Aponta que a civilização “submete-o á acção da selecção social. Esta é de acção bem diferente da primeira. A selecção natural elimina de prompto, os indivíduos inaptos ao ambiente physico, á disputa de um lugar na terra e á conquista do alimento e da defesa contra intempéries” (idem, p.81). Abre-se então a possibilidade de uma discussão de ordem Malthusiana implícita nesta posição. Aparece a ideia de seleção natural como benéfica, assim como Malthus, defende o pensamento de não encorajar as intervenções artificiais, sob pena de aumentar uma população de “indesejáveis”. Domingues salienta outra barreira, as sociais. Infere que estas pessoas passarão pelo crivo da seleção social. Isto é um fato que atravessou séculos e que se mantém justamente pelo pela “harmonia das ilusões de superioridade de homens sobre outros de mesma espécie”.

Domingues leva adiante sua discussão em torno da manutenção dos “inaptos”. Declara que a civilização ampara e protege o indivíduo “physicamente inapto”, fazendo uma seleção até certo ponto regressiva. Contribui para a multiplicação das “más heranças” do ponto de vista físico: “Ella salva da morte o indivíduo que pereceria pela selecção natural, deixanado-o reproduzir-se, e transmittir á sua prole essa má pré-disposição, para resistir aos fatores physicos” (idem, p.82).

Quanto à má-formação e doenças hereditárias, Domingues aborda a epilepsia, a idiotia a loucura, o alcoolismo hereditário, a criminalidade e histeria e, observam que parece ser formas recessivas de uma “anormalidade, ora mais ora menos intensa, do systema nervoso, as quaes constituem uma entidade só, polymorpha” (idem, p.94).

Aborda-se ainda, seus conceitos sobre aquilo que compreende como “retardados mentais” por entender que esta nomenclatura e conceituação será bastante útil nas análises posteriores quanto à gênese da educação especial no Brasil, como outra unidade de seu estilo de pensamento aliado ao dos demais brasileiros eugenistas. Esta é uma unidade de pensamento que adquiriu o valor de pensamento coletivo, à medida que os congressos, palestras, publicações e propagandas começaram a circular no Brasil, incentivados por instituições estatais ou privadas. Para o coletivo de pensamento, deste tempo, expresso por Domingues:

os retardados mentaes – verdadeiros doentes do systema nervoso mental – ou typos onde as ontogênese do systema nervoso parece ter-se retardado – são também herdeiros de um mal de seus antepassados, próximos ou remotos, consoante o caso. Trata-se de um atributo recessivo, cujo apparecimento não raro em casaes normaes, e de parentes mais ou menos próximos, faz levar a responsabilidade da desgraça á conta da consaguinidade, sem lembrar que o mal estava latente em ambos, pois que fatalmente era uma mazella hereditária de um antepassado commum (1929, p.96).

Em sua abordagem, lamenta a “desgraça” de tais heranças. Pode-se perceber a fixação no pensamento coletivo de Eugenia, que se recusa a procurar alternativas para melhorar a funcionalidades das pessoas e, coloca-os numa posição determinista de “desgraçados”. Domingues alerta ainda, que a deficiência mental é mais frequente do que se julga, e a sua “frequência é agravada pelas causas externas, que a favorecem ou a despertam”. Entre as causas “extra germinais, que podem provocar o aparecimento de deficientes mensais, mas não hereditária, citam-se: o alcoolismo, a sífilis, a deficiência da tireoide, a meningite, etc.” (idem, p.96). Esta posição, de incredulidade de qualquer intervenção positiva diante do “retardo mental”, levou a determinações eugênicas de internação das pessoas assim classificadas, bem como reclusão em asilos, prisões ou domínio familiar. A descrença nas possibilidades de compensação por outros meios condenou as pessoas por muitos anos ao isolamento social.

Quanto à hereditariedade psicológica, Domingues aponta que esta é muito mais influenciada pela ambiência social, e pela educação, do que a morfologia e fsiologia pela ambiência física. Domingues chega à conclusão que os atributos psicológicos do homem devem ser hereditários, assemelhadamente “ao morphológicos e physiológicos. A hereditariedade delles deve ser, porém, um phenomeno mais complexo, dada a própria complexidade delles” (idem, p.100). Considera que os humanos variam na sua psicologia, como variam na cor da pele ou do cabelo ou outras formas físicas. Diz que essas variações de ordem psicológica são como as variações das formas inatas. Acredita na intervenção favorável da ambiência para aqueles cuja condição de nascimento são “boas”, porém, considera que para os de “má genética”, há casos que não tem como melhorar. Estão fadados ao insucesso por sua própria condição de “inferioridade”.

Outra unidade que interferiu na concepção educacional e que demarcou este período, nas décadas iniciais do século XX, estendendo às posteriores, consiste no que pode chamar da

unidade de testes classificatórios. A aplicação de “testes de Q.I.” que Davenport fomentou o uso nos Estados Unidos, os quais foram modificados por Terman, a partir da *Escala de Binet*, Domingues também se coloca como favorável. Aponta o uso de um conjunto de medidas, por aplicação de testes, para se chegar aos dados antropométricos. Acredita que os métodos psicológicos de observação e medição, possam medir qualidades mentais, para distinguir psicologicamente os indivíduos, para descobrir as suas variações de ordem psicológica. Para os casos de “hereditariedade psicológica”, estudados sob o ponto de vista mendeliano, aponta as conclusões de *Davenport*, expedidas no seu livro já citado de 1912. Ao respaldar-se em outros profissionais, cuja identificação eugenista e teórica compactuava com seu estilo de pensamento, cria e mantém, como diz Fleck (1935) uma “armonia de ilusiones” que converge para a promoção do pensamento coletivo, que levará, pela perseverança de tal pensamento, a um sistema de ideias. Sendo assim, mantém-se como estrutura organizacional de uma mentalidade, de uma concepção. Percebe-se que ao longo desta análise isto vai se formando.

Tal coletivo de pensamento vai configurando-se a medida que Domingues (1929) cita ainda, Hurst (1908) como o primeiro eugenista que chegou a conclusões sobre talentos. Estudou o talento musical sob as perspectivas das leis mendelianas, para chegar a atributos físicos “normais”. Concordou com Warren que a intelectualidade ou intelecto depende mais do que é inato na estrutura nervosa do que da educação, ou de outras influências externas e, especifica que a “natureza mendeliana da intelectualidade e inteligência normal é atributo dominante sobre o gênio, e sobre a inteligência fraca” (p.108). Quanto à unidade dos degenerados, retoma-se sua concepção sobre “os débeis mentaes”. Para a qual direciona uma grande importância, acreditando que é um assunto para a eugenia e para a pedagogia.

Compõe esta unidade com posicionamento baseado na biologia e psicologia, endossando a modificação feita por Godard da Escala de Binet. Reitera que o “débil mental deve ser considerado como um indivíduo de mentalidade não evoluída totalmente são tipo humanos cuja cerebração parou na sua ontogênese, ficando de graus abaixo da média commum da humana intelligencia” (Domingues, 1929). “Concorda com Goddard quanto a sua opinião de que os débeis mentaes são indivíduos de mentalidade atrasada ou não desenvolvida sufficientemente e que não podem nem devem ser confundidos com o insano mental” (p.112). Com isso traz uma discussão pertinente até os dias atuais, de diferenciação do tipo patológico, distinguindo que o insano(doença mental) o qual poderia alcançar a

maturidade mental e perdê-la, seria diferente daquele que apresentasse inteligência abaixo de sua idade cronológica. Adiciona a isto, a possibilidade de um e outro estado coexistirem no mesmo indivíduo. Esta discussão não tomou a devida importância na época, sua abordagem em tempos de classificação como uma coisa só, como “unidade dos degenerados” impediu que fosse levado adiante tal distinção, mantendo tanto as pessoas “insanas” como as “débeis mentais” em hospitais psiquiátricos, em alas conjuntas. Todos tratados como doentes. Não foi desta vez que a classificação de doente libertou estas pessoas do estigma. Fleck (1935, p. 74) auxilia nesta compreensão ao dizer que se uma concepção, no caso “da unidade dos degenerados” considerados doentes, “impregna suficientemente fuerte a um colectivo de pensamiento, de tal forma que penetra hasta en La vida diária y en los usos lingüísticos y queda convertida, em el sentido literal de La expresión, em um punto de vista, entonces una contradicción parece impensable e inimaginable”.

Esta unidade continua sendo reforçada, porém Domingues (1929) começa a questionar tal nomenclatura. Demonstra sua cautela quanto à linguagem para expressar seu entendimento sobre “débeis mentais”. Quando se refere “a sua constituição defeituosa”, acrescenta um aposto explicativo “– se assim se pode dizer –” e continua a explicação “está no seu systema nervoso mental, que não evoluiu, que parece haver parado no seu aperfeiçoamento e na sua especialização fuccional; dahi a cretinice, a imbecilidade, a idiotia” (idem, p.112). Com isto, se observa uma leve tendência a conexões ativas por parte de Domingues, afinado com o passado e com o estilo de pensamento atual de sua época, porém demarcando uma incerteza quanto ao uso comum da linguagem, a qual estava impregnada conceitualmente. Há nesta passagem, uma demonstração do quanto é forte, neste tempo, a tendência ativa da persistência do sistema de ideias, mesmo que quisesse questionar, então preferiu encobrir tal expressão com a explicação “se assim se pode dizer”.

Uma vez definida sua posição dentro da “unidade de degenerados”, passa a delinear adesão à “unidade dos testes”. Cita que eugenistas americanos, na convicção arraigada sobre a herança recessiva da “tara”, insinuam a aplicação de medidas com o fim de:

evitar a toda força o aumento dos débeis mentaes, que vão desde a fiscalização da introdução de immigrants, até a prohibição radical dos acasalamentos de indivíduos pertencentes a famílias, onde a debilidade mental tenha apparecido hereditariamente,

quando não aconselha a esterilização do tarados que desejarem contrahir matrimonio. (Domingues, 1929, p.114).

Às medidas eugênicas, acredita Domingues, podem utilizar-se da educação para o convencimento da população sobre as medidas eugênicas. Discorda de medidas drásticas como aquelas citadas, como prática de alguns americanos. Porém, compactua com a ideia de evitar e extinguir tais nascimentos por meios da ideologia de Kehl. Aponta como solução para o caso, o convencimento do educador, “para que possa ensinar a todos os humanos a beleza das uniões eugênicas, e pregar o horror á reprodução entre os typos cuja herança biológica claudicante for uma ameaça fatal á descendência.” (idem, p.143). Agrega à opinião, que o professor poderá desenvolver o hábito da higiene, sendo este um habito adquirido pelo homem educado. Completa seu juízo, com mais um elemento que irá compor a “unidade de persuasão” através da educação:

O que é preciso ensinar e divulgar, é que a hereditariedade não é assim cousa inconsistente, que os effeitos da educação não alteram o patrimônio hereditário do ser, que é preciso que nos sujeitemos aos dictames das leis da hereditariedade, e que fujamos convictamente das uniões fora das regras eugênicas, ou quando não, conscientemente, soptemos por todos os meios a formação de uma prole geneticamente miserável”. (idem, p.144)

Insera nesta “unidade de persuasão educacional” que a conscientização, tal como Renato Kehl acreditava, seria urgente e precioso auxílio que a eugenia estaria solicitando à educação. Detalha as funções da educação para que fosse útil à Eugenia, sugerindo que se tornasse explicativa, que convencesse ao homem, ao cidadão, que o fim das “más heranças” ocorreria se o “indivíduo geneticamente mau” não procriasse. Acredita que nas medidas eugênicas para garantir que “a filha espiritual de Francis Galton passará da theoria para o terreno das applicações praticas e fecundas” (idem, p.144). Mais adiante levanta uma crítica sutil ao modo como vem sendo divulgada a Eugenia em alguns veículos gráficos de divulgação de ideias. Acrescenta que a Eugenia “não ingressará jamais, entre nós, se persistirem os erros da interpretação divulgados em livros nossos e jornaes, erros que atraz mui discretamente aponte”(idem, p.145). Mais uma vez Domingues mostra divergências

quanto aos modos de gerenciar a Eugenia no Brasil, porém a essência do estilo de pensamento se mantinha firme, a de classificar e impedir a reprodução dos “indesejáveis” por meio da “unidade de persuasão educacional” a qual consistia em um coletivo de pensamento, devido o compartilhamento por tantos outros eugenistas brasileiros e estrangeiros.

Por fim Domingues acredita que a interação da hereditariedade com o ambiente, e em particular com a educação, é um terreno fértil em resultados para o melhoramento eugênico da espécie, e que deve orientar os trabalhos, as práticas do educador moderno. Inicia-se a discussão de “unidade de melhoria pela ambiência”. Esta agregava muitos eugenista, porém não configura em crença de melhoria da espécie e ainda, não acreditavam na melhoria de todos, apenas daqueles “bem-nascidos”.

Mostra afinidade com a concepção filosófica de seu tempo, contradizendo a afirmativa de que o indivíduo seria uma tábula rasa, bem como não é argila mole tal qual os medievais se reportavam e acrescenta “o indivíduo deve ser a sua lembrança constante de cada dia, pois que a individualidade da criança é uma cousa hereditária, é um conjunto de virtualidades innatas”(idem, 149), completando com as ideias da “unidade de persuasão educacional” em que o “mestre de hoje” deveria saber conduzir e orientar apenas “sem pretender transmudar-as, como aqueles ingênuos alchimistas que buscavam fazer ouro ao toque da pedra philosophal” (idem, p.149). Adiciona-se um comentário sobre “pedra filosofal”, o qual interessa analisar quanto à concepção de Domingues, cujo papel do professor estaria longe de ser o objeto ou substância com poderes incríveis, capaz de transformar qualquer metal em ouro, devido a sua crença em que o “metal inferior” caracterizado por estudantes “degenerados” não chegaria à transmutação para um metal superior, nem mesmo por alquimia. Estaria fora do alcance da pedra filosofal por sua descendência degenerada. Mais uma convicção que permeava o seu estilo de pensamento de outros tantos em seu tempo, por entendimento próprio do desenvolvimento teórico e filosófico pertinente ao início do século XX.

E por fim, soma-se a isto, a identificação de Domingues com Claparède, ressaltando a aprovação do mesmo quanto às investigações estatísticas recentemente concluídas pela escola galtoniana, o qual cita a direção de Pearson, em Londres, no intuito de demonstrar a influência da hereditariedade e adesão do mesmo. Considera-se importante esta ligação, adiantando que *Claparède* foi tomado como fonte de estudo no Brasil neste mesmo tempo por Lourenço Filho, o qual prefaciou o livro de Domingues em 1929. Faz uma longa citação de

Claparède, demonstrando concordância com seu estilo de pensamento, valorizando seu pertencimento àquele coletivo de pensamento. Analisa-se então tal citação como uma confirmação dos benefícios da Eugenia e a naturalização do programa social brasileiro:

Até que ponto que muitos sábios, retomando a ideia de Galton, tem perguntado se o melhor meio, para desenvolver as aptidões da raça, não seria o de operar uma espécie de selecção entre os indivíduos que perpetuam. Fundaram, com esse fim, uma sciencia nova, a eugenia, cujo objeto é o dos estudos dos factores, que melhoram os caracteres physicos e intellectuaes da raça. Em lugar de realizar grandes esforços, educando crianças pouco intelligentes ou anormaes, disminuamos as possibilidades de nascimentos de taes indivíduos. Tal é o programma de eugenia, que poderia ser reduzido ao conhecido rifão: *mais vale prevenir que curar*>. (idem, p.68).

Deste modo, compreende-se a tenacidade com que se explicam as observações que confirmam ou contradizem uma determinada visão sociológica e teórica na elaboração do conhecimento. Pode-se ver a intencionalidade em demarcar diferentes unidades com os estilos de pensamento a que pertencem, juntando a este, outros considerados de grande influência e credibilidade. Fleck (1935) esclarece que um sistema cerrado e acordado em torno de um estilo, não é acessível espontaneamente a nenhuma inovação. Tudo passa a ser reinterpretado chegar ao acordo com o estilo. Amplia-se o entendimento de Fleck, o qual se encaixa na análise do estilo de pensamento eugênico desenvolvido no Brasil, no início do século XX, “O grado más activo de la tendencia a la persistência de los sistemas de ideas lo constituye la ficción creativa, esto és, la realización mágica de las ideas, el interpretar que se han cumplido los propios sueños científicos” (p. 79).

Assim, foi formando-se a identidade educacional brasileira, engajada no projeto social eugênico, cujo lugar para as pessoas com diferenças quanto ao padrão de “normalidade” biológica e agora genética, seria o lugar da doença e degeneração, cuja instituição de atendimento seria hospitais, asilos, isolamento domiciliar, entre alternativas para separá-los. O lugar de estudante ficou reservado para os “bem-nascidos”. Projeto este, que foi circulando e reforçando seu efeito social, legitimados pelo conhecimento biológico. Conhecimento que foi sendo generalizados para outros campos da vida humana, em outros atos de cognição posteriores. Para Fleck (1935) “emerge, así, um sistema cerrado, armónico, dentro Del cual ya

no se puede seguir el rastro Del origen lógico de cada elemento individual”(p.85). Do mesmo modo, o projeto social de Eugenia assegurou, pela harmonia dos estilos de pensamento, a “armonia de las ilusiones”.

4.5. Origem da concepção da educação especial: a supremacia dos conhecimentos médicos e biológicos em detrimento da educação.

Tratar-se-á primeiramente dos termos usados na biologia, que se pretende comparar e mostrar uma ligação intrínseca com os termos adotados na educação especial. Canguilhem (1977) expõe que as nomenclaturas e termos podem migrar de uma área para outras áreas do conhecimento, conforme sua proximidade ou identificação teórica. Defende-se aqui, que isso ocorreu com a educação especial, por sua origem partir do sujeito biológico e da medicina, principalmente no que diz respeito aos termos “regularidades, degeneração e desvios”. Pela biologia, estes termos são introduzidos por Galton em sua teoria da hereditariedade e em consequência se estendeu para sua linguagem eugênica, a qual originou grande parte do conhecimento em que a educação especial se alicerçou. Na concepção de eugenia foi utilizada por Galton o termo “degeneração” ligado à questões sociais, para além daquelas que se referia em sua teoria da hereditariedade. Nessa teoria, o termo foi utilizado como na biologia, representando a transmissão das características inatas desses sujeitos, distinguindo-o entre caracteres normais e os caracteres degenerados, que daria origem às pessoas ou espécies normais ou anormais. Porém não havia ainda a ideia de normal ou anormal instituída, a qual foi agregada e reforçada a partir do darwinismo. Darwin assume a posição anterior da questão de normalidade e anormalidade discutida por seus antecessores e dá ênfase a estas. A questão de degeneração é assumida pela educação especial com o papel de regenerar, sob a orientação herdada da medicina, de tratamento curativo, na perspectiva de doença e; sob a orientação da biologia como um sistema de regeneração e regularização interna, dando origem ao trabalho de reabilitação do deficiente. Esta mentalidade foi entendida tanto pela educação especial como pela disciplina escolar de educação física. Passou uma ideia, por muito tempo, como um sujeito da medicina. O que era esperado pelo prognóstico dado pela medicina, era o que a educação especial cumpria como norma e supremacia do conhecimento. Pensa-se que na atualidade há estudos e teorias que apontam o sujeito como sendo ser de cultura, sócio-histórico e mesmo assim, continua-se a manter, sem estranheza os princípios da biologia e da medicina na análise de pesquisas na área da educação. Ao pensar-se sobre o que

se faz atualmente em pesquisas sobre o sujeito da aprendizagem, compreende-se que urge novos critérios para pensar os estudantes. Tem-se que pesquisar o sujeito do ensino e aprendizagem sob os critérios da educação, desvinculado do sujeito da saúde. Percebê-lo como um sujeito próprio da educação, com suas relações sociais, em um contexto histórico e antropológico. As teorias, com as quais se respaldam muitas pesquisas na educação, também são herdeiras da produção de pensamento de um sujeito biológico. Neste caso, vê-se o estudante em sua realidade, porém analisa-o sob o enfoque biológico e da medicina. Um exemplo esclarecedor relaciona-se ao conhecimento e argumentos das teorias da educação especial se pautar a partir do *Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais* (DSM V). Este exemplo retrata o quanto a teorização e atualizações na área da educação especial, continua atrelada ao modelo médico. A pesquisa, através da ciência da educação deve analisar quais as peculiaridades, potencialidades, habilidades e limites que este estudante apresenta, neste tempo e espaço em que vive. O que é significativo para a vida deste sujeito e para a coletividade deve ser o foco, bem como os princípios que regem a vida hoje e as demandas contextuais. O que este sujeito necessita para melhorar a sua vida e da sociedade são indagações a serem respaldadas pela estranheza à normalidade, ao padrão e as regularidades. Os diagnósticos, prognósticos e medidas de profilaxia continuam sendo fundamental aos sujeitos, porém compete à saúde dar conta disto. A ciência da educação tem que ser voltada para os modos de vida, em função de promoção de discussões, do pensar no seu público que atua que não é mais paciente; que se mostra diferente em diferentes contextos; com diferentes expectativas; como produtor e produzido pelo sistema. É fundamental pensar na originalidade do estudante como um humano que pode melhorar aprender, descartar aquilo que não serve a sua comunidade, para que alcance o sentimento de segurança e manutenção da vida, da aceitação e da liberdade de ser, a qual liberta a criatividade.

Outra questão que também está impregnada na educação especial é a noção de desvios. Essa também é uma noção que advém da biologia, que Galton na sua teoria de hereditariedade se utilizou e, criou então, uma estrutura estatística que pudesse realmente apresentar esse desvio, que pudesse normalizar este, legalizá-lo de uma forma científica. O desvio que Galton foi generalizado para classificação dos humanos em padrões de bem-nascidos e desviantes. À medida que foi divulgada a teoria hereditária de Galton, houve muitos seguidores e se constituiu uma comunidade científica em torno disto. Posteriormente a noção

de desvio também vem para educação especial, como sujeito desviante ou anormal; que também está ligada a questão dos “indesejáveis”. Com isso, a educação especial trouxe, dentro da sua estrutura e arcabouço de conhecimentos, a ideia dos “desejáveis e indesejáveis”. Posteriormente resultou em posicionamentos sociais de isolamento e asilamento das pessoas com deficiência, ao serem considerados como os anormais. A educação surgiu com um modelo assistencial, em detrimento do educacional.

Quanto ao modelo de regulação que se viu no projeto de eugenia e na proposta de educação brasileira, pelas ideias divulgadas no I Congresso de Eugenia e educação, se compreende as bases que migraram para a educação especial. Canguilhem (1977, pp.82) observa que na biologia:

compensação, conservação, não são somente a lei reguladora do organismo individual, mas da vida sob todos os aspectos, e seria desconhecer a extensão do conceito de regulação biológica, no século XVIII negligenciar o problema da *quantidade de vida* sobre a terra, que foi formulado por Buffon e por ele resolvido através da Constância do número de moléculas orgânicas indestrutíveis, e o problema da *quantidade de seres vivos*, formulado por Lineu, e resolvido na escola lineana pelas teses da *oeconomia naturae* (1749) e da *política naturae* (1760).

Canguilhem (1977) mostra em sua análise epistemológica, que o termo “regularidade” transcende a linguagem puramente biológica referente ao individual e passa a ser aplicada na extensão do que o biológico pode alcançar, o sistema em torno da vida. Pode-se ver em sua análise:

Quanto ao número de representantes isto é, quanto a população, a proporção mantém-se entre as espécies vegetais e animais inicialmente criadas e esta proporção determina uma relação de equilíbrio fixo entre a propagação sobre o sustentáculo terrestre, a conservação das estruturas e dos modos de vida e a destruição dos excedentes numéricos por penúria de subsistência ou como resultado da atividade predadora. (p.82)

Como se tratou no primeiro capítulo, sobre a identificação de Galton com seus antecessores científicos, percebe-se na linguagem da biologia, as ideias que Malthus desenvolveu na economia e; pela historicidade pode-se ver que este também deu continuidade às ideias de outros homens da ciência que o antecederam. Constata-se pelo que Canguilhem (1977) acrescenta que houve a

transição de Lineu a Malthus e, ainda que não possa tomar-se a *economie de La nature* por uma doutrina pré-maltusiana da população, foi feito o alargamento das questões relativas a ocupação da superfície do solo terrestre pelos seres vivos, e a possibilidade de subsistência que estes aí podem encontrar, até ao homem e as suas sociedades” (p.82).

Justifica-se neste ponto, a tese de uma das heranças da educação especial ter ocorrido por identificação de estilo de pensamento por reguladores de ordem moral e de ordem física de que falava *Lavousier* (citado por Canguilhem, 1977) e assim produziu os seus efeitos.

Na continuidade dos argumentos que ligaram a educação especial à estrutura da biologia, prossegue-se analisando o posicionamento de Malthus, o qual foi uma das inspirações de Galton. Malthus tinha formação matemática e preocupava-se com a conciliação entre a tendência e o limite dos aspectos da natureza tais como: o modo como os seres vivos se multiplicavam e as condições de espaço e alimentação para estes. Referia-se que o freio viável para o excesso de população animal é a morte e, no que se refere aos humanos, o freio seria reduzi-los por intervenção preventiva. Malthus propõe, segundo Canguilhem, uma forma de <<regularizar o principio de população>>. Neste pensamento encontra-se um modelo orientador da *medicina hipocrática*, que se junta ao modelo da biologia e cria uma expressão que designa um “regulador social”. Daí, a aproximação da medicina, da biologia com a educação especial, a qual importou tais termos e conceitos.

No Brasil, esta herança da biologia e medicina deixada para a educação especial, não teve a origem apenas na divulgação da eugenia por Renato Kehl, mas também pelo sistema de gerenciamento da nação, o qual era influenciado pelo positivismo de Auguste Comte. Sua influência perpassou os séculos: XVIII e XIX. Conforme Canguilhem (1977) Comte aderiu ao estilo de pensamento de Newton, devido a La place; e também adepto do estilo hipocrático devido a célebre escola médica, e portanto, aderiu ao termo <<regular>> e <<regulador>>.

Comte (citado por Canguilhem, 1977) considerava que <<o meio constitui pois, o principal regulador do organismo...>>, adotando em seus escritos sociológicos, uma posição de progresso pela ordem e de ordem, por regulação social, acreditando que o convencimento seria a forma de regular as pessoas pelo cérebro, o qual dizia ter a função de regular o interior sobre o exterior (1977, p.82). Quanto ao termo “anomalia”, segundo Canguilhem, Buffon fez uma ligação entre “o facto da anomalia e o problema da degeneração, isto é, ligou-a de facto à mutabilidade das espécies” (idem, p.114).

Uma maior audácia teórica, que talvez se deva a uma menor informação empírica, aparece na obra de *Maupertuis*. Dele se pode dizer que se fez do desvio da organização a regra da progressão dos organismos. Neste caso, se têm ainda as ideias de classificação das pessoas, muito usada na educação especial, ligadas aos conceitos da biologia. Reforça-se tal posicionamento pelos dados sócio-históricos, por influência de Aristóteles à história da anatomia e da fisiologia como também a história natural. Canguilhem (1977, p. 113) aponta que, “a história natural se pautou sobre a classificação de seres vivos, a sua distribuição num quadro de semelhanças e diferenças, a tentativa de conhecer as suas relações de exclusão e de parentesco”, foi baseada nas diversas “organizações num quadro de vida limitado pelo seu suporte terrestre, compatibilidade ou coexistência a que Lineu deu o nome de *oeconomia naturae* (1749)”.

E por fim, trata-se da questão da ordem e do erro como influentes no pensamento da normalidade e da anormalidade, advinda da biologia. Canguilhem menciona a ótica de leitura que a genética e a bioquímica proporciona para a intervenção dos fenômenos de anormalidade orgânica, esclarecendo que esta foi constituída em “cooperação com a explicação Darwiniana, da origem das espécies e adaptação dos organismos” o qual se dedicou a descobrir um mecanismo natural de normalização da anomalia menor que é a variação (1977, p. 115). Diante dessa colocação, percebe-se que a educação especial que teve sua origem na concepção de eugenia, também herda e traz para sua linguagem teórica e social, a questão de normalidade e anormalidade, ressaltando-se que no interior de sua herança, há incutido a adesão ao pensamento Darwinista por Galton. Também a noção de desvios é passada pela concepção de seleção natural, mediante a capacidade dos indivíduos de adaptarem-se a situações novas e formas de relação como novo meio e assim sucessivamente. Darwin introduziu na biologia um critério de normalidade que se baseia na relação do ser vivo com a vida e a morte. Esta mentalidade influenciou as decisões na educação especial, quanto à

adaptação dos estudantes ao meio social e escolar e por longos anos, instituída na Constituição brasileira (1988); o gerenciamento do atendimento às pessoas com deficiência se deu como integração. Sob o conceito de integração, o qual insere a concepção de adaptabilidade dos sujeitos ao meio, as diretrizes nacionais da educação brasileira, promoveram de 1961 a 1996, uma educação voltada para àqueles que se adaptavam ao sistema, excluindo assim, diversas pessoas que precisavam da Escola adaptada às suas peculiaridades e necessidades educacionais específicas. Resta então, às escolas especiais, a separação do corpo educacional, chamado no Brasil de ensino regular.

Quanto à gênese da educação especial diz-se que além desta ter sua origem nas bases da eugenia, acrescenta-se que a sua metodologia baseou-se no pensamento matemático comparativo: quanto ao conceito de superioridade, média e inferioridade; de desvios que são rastreados para discriminar, como o caso do censo de 1929 e; segundo as ideias sociais e concepções de degeneração, que produziram expressões de menos valia às pessoas que apresentavam características de “anomalia genética”.

Ao se compreender a gênese da eugenia, a qual incidiu sobre a gênese da educação especial, faz-se necessário analisar os efeitos desta concepção, sobre as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) no que se refere à educação especial. Quer-se com isso, compreender os impactos e manutenção desta mentalidade nas Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946, bem como na primeira LDBEN, em 1961.

Capítulo V

5. Pensamento coletivo de ordem teórica e Eugênica que se cruzam: A Escola Nova dos “normais”

Nas primeiras décadas do século XX, a Educação brasileira carecia de investimentos e estrutura para o funcionamento que atendesse à população em geral. Restringia-se a poucas Instituições de Ensino, sendo que este não estava ao alcance das massas populares. Ressalta-se que havia duas instituições voltadas para as pessoas com deficiência sensorial: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-mudos (1857). O Brasil, como um todo, estava em fase de reorganização. Porém, aborda-se o modo pelo qual se reordenou as ações para melhoramentos na saúde e Educação. Inicialmente trata-se de saúde e educação no mesmo bloco, pelo fato político e histórico no Brasil, no qual, estas estão intrinsecamente ligadas. A primeira como prioridade e a segunda como meio para alcançar a primeira. A situação endêmica e a precariedade das condições de grandes áreas no Brasil colocavam-no sob um olhar atento e preocupado com as melhorias necessárias para a viabilidade de condições salubres para a população, especialmente quanto a: situação de pobreza no Sertão; reorganização das pessoas alforriadas que viviam sob regime de escravidão; organização pela chegada dos imigrantes; as epidemias e outras doenças que se proliferavam; entre outras mazelas que se apresentavam. Neste cenário, se encontrava as iniciativas de melhorias e avanço para o progresso, inspirado no movimento mundial de industrialização.

A Educação brasileira contava com poucas instituições de ensino, sendo estas indisponíveis e insuficientes para a maioria da população. Iniciou-se um período de luta pela escolarização da população, como uma oportunidade popular de ingresso. Estava-se em vias de implantar um sistema mais abrangente, o qual teve seu volume mais consistente no final da década de 1920. Este movimento foi avolumando-se a partir de 1930. O pensamento que guiava os empreendimentos baseava-se num misto de idéias que variavam entre a Educação eugênica, a Escola Nova e o atendimento assistencial às pessoas consideradas “anormais”.

O modelo de Escola que estava montado nas três primeiras décadas do século XX era criticado pelos estudiosos da época, os quais não estavam contentes com a visão restritiva à influência do meio ambiente no ensino e aprendizagem. Muitos foram os investimentos em termos de estudos, publicações de autores nacionais e traduções de obras internacionais, criação de instituições destinadas a psicologia experimental, divulgações higienistas e eugenistas, formação de professores nas Escolas normalistas, entre outras, que se aborda no decorrer do estudo. Estas discussões ocorreram em torno do conhecimento médico e biológico como instrumento para a aplicabilidade na Educação. Embora houvesse publicações e discussões feitas por professores, o montante significativo foi respaldado pelos médicos brasileiros que atuavam nas organizações higienistas e sanitaristas. Discutir-se-á com base em dois grupos determinantes neste processo de remodelação da educação intrincada com a saúde neste tempo. Um grupo baseava-se nas teorias e no modelo médico advindos da França e Estados Unidos e outro se centrava na melhoria da raça humana pela Eugenia.

Pretende-se compreender as vertentes que, interligadas, formaram o pensamento que estruturou a Educação Especial no Brasil, pela análise dos movimentos que foram empreendidos na institucionalização da Escola Nova, da psicologia experimental, do manejo com as pessoas consideradas “alienadas” e “degeneradas”, através dos conhecimentos teóricos que circularam e foram difundidos no Brasil. Analisa-se o pensamento trazido para a nação, sob influência internacional e as produções internas de autores que influenciaram a educação de um modo geral e especificamente a Educação Especial. Tais conhecimentos repercutiram e foram sistematizados na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

5.1. Estilos de Pensamento que se cruzam: o Manifesto dos Pioneiros da Educação

O movimento pela educação nacional no início do século XX, principalmente, a partir da década de 30, organizou-se pela discussão e iniciativa de professores, médicos, jornalistas, escritores, juristas e poetas. Em 1932, ocorreu a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MPEN)*. Este movimento teve o objetivo de discutir e estabelecer princípios para a reforma Educacional brasileira. Sua principal crítica estava direcionada à: desvantagem educacional conforme as diferenças de classes sociais e; o ensino popular e incapaz de prover a continuidade, de forma a alcançar os níveis secundários e universitários. As idéias giraram em torno da elaboração dos fins e diretrizes para a Educação Nacional, sob uma filosofia

voltada para o ser biológico, que considerasse o meio ambiente como forma de intervenção. Havia ainda, uma grande preocupação com a formação para o trabalho, visto que se encontrava em tempos de expansão mundial de indústrias e fábricas, decorrentes da modernidade.

Através das expressões que constam no MPEN (1932) se pode compreender os estilos de pensamento que uniu os pioneiros em torno de um objetivo, a reforma da Educação Nacional. De acordo com Azevedo (2010),

As reformas realizadas no Distrito Federal e em Minas, em 1927, as iniciativas empreendidas, mais tarde, na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo, e novamente no Distrito Federal, indicam, na nova geração de educadores, a par do seu idealismo francamente renovador, o respeito da atividade útil (efficiency) e o gosto das reformas seguras, que já bastaram para fazer conhecer, nos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas às novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem, na sua aplicação. Se destacarem os pontos fundamentais das doutrinas em que se apoiaram conscientemente ou sob cuja inspiração se processaram essas tentativas de reorganização escolar, verifica-se, de fato, que todas elas, cada uma com suas particularidades, mas impelidas para a mesma direção, tendiam a agrupar-se sistematicamente, por afinidades teóricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional. (p. 23)

Destaca-se duas expressões importantes para entender o posicionamento do grupo renovador. Primeiramente o cunho de “atividade útil (efficiency)” e depois quanto a afirmação sobre as afinidades teóricas. Demonstra que a nova Educação estaria voltada para ações que gerassem eficiência, deixando explícito com isso a preocupação com o rendimento e a educação para o trabalho. A unidade teórica que compartilham faz parte de um estilo de pensamento que deu origem a educação mecanicista, com reflexos do pensamento de utilidade e utilitário. Embora os pioneiros afirmem em diversas oportunidades que primeiramente estaria a educação da pessoa, estas tendências, colocavam-na em um plano de progresso social, que segundo este, seriam determinados os objetivos para os estudantes. Estes estilos de pensamento, que de forma organizada, constituiu um grupo forte de discussão, o qual foi

expandindo-se, produzindo adesão ao longo dos anos, culminou com outro manifesto em 1959, designado como *Manifesto dos Educadores*.

Esse primeiro movimento organizou uma “declaração de princípios” manifestando as idéias educacionais para o país. Estes princípios foram debatidos e definidos na *IV Conferência Nacional de Educação*, que ocorreu no Rio de Janeiro 1931 e publicados em 1932 no *Manifesto*. O grupo visava a implantação das novas teorias no Brasil, organizadas em um programa para uma nova política educacional que estabelecesse uma nova corrente, as normas básicas e os princípios para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Percebe-se uma crítica implícita ao Sistema de ensino em vigência quanto à ineficiência ou a deficiência na administração da Educação. Transmitem uma força de mudança, buscando o novo, novas possibilidades, que naquele tempo, seria à eficiência e produtividade gerada pelas ações educacionais. Foi uma luta que primou pela educação popular dos estudantes “normais” que embora não tivessem estendido a todos, pode-se considerar um avanço. A Educação da época era destinada a poucos, ainda submetida ao estilo imperial. O que foi visto pelos *pioneiros* foi uma grande iniciativa e reivindicaram aquilo que lhes era possível naquele período. Ressaltase que neste projeto não foram mencionados princípios que incluíssem a Educação para todos. Este modelo foi baseado no sujeito biológico e na adaptabilidade deste ao meio, conforme o pensamento coletivo que circulava no País, advindo de correntes internacionais. Percebe-se a força das palavras e a intencionalidade do movimento no que diz Azevedo:

Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; e um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo (2010, p.24).

No Manifesto dos pioneiros a nova Educação tinha como meta organizar uma doutrina de vida e ampliar o horizonte mental dos educadores, a partir da formação, os quais passariam a ver o problema educacional em conjunto, onde o “problema pedagógico ou dos métodos”

fossem adequados “ao problema filosófico ou dos fins da educação”. E ainda, ressalta o espírito científico, o qual deverá ser empregado aos métodos comuns, consolidando o gênero de investigação científica, realizando “experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares” (MPEN, 1932, P.35). Esta colocação mostra a importância da implantação do método científico na Educação, o qual consistia em aproximação com a metodologia mais inovadora da época. Acreditavam que os trabalhos científicos poderiam ser aplicados à Educação, tanto quanto o eram utilizados na engenharia e nas finanças.

As Finalidades da educação foram discutidas e firmadas em função de uma “concepção da vida”, de acordo com cada época. Sob uma preocupação sociológica apontaram “a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”. Chamaram a atenção para as evidências que as “diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil” (idem, p.39).

A qualidade socialmente útil foi um dos pontos determinantes do manifesto, o qual marcou a educação durante décadas até a atualidade. No intuito de resolver um dos problemas que percebiam em seu tempo buscaram alternativas para a sobreposição de classes sociais mais abastadas sobre as inferiores, onde as diferenças econômicas impunham desvantagens à grande maioria no país. Ao pensar em novas possibilidades, viram nas recentes descobertas da biologia o seu potencial para alavancar pesquisas e possibilidades para a solução de casos até então insolúveis. Assumiram o caráter biológico do estudante como medida e parâmetros educacionais. Esta decisão, na época vista como solução, deixou de fora muitos estudantes que não foram favorecidos pelo alcance dos *Pioneiros*. O alcance destes lhes permitiu ver as diferenças e a discriminação social, mas não ainda a discriminação que seria gerada pela primazia da “eficiência” e da educação utilitarista que estaria se formando. Atualmente, as manifestações pela inclusão tem sido justamente o impacto destas medidas inovadoras da época. Ao refletir sobre o momento sócio-histórico em que estavam, encontra-se a influência das pesquisas na genética, os estudos da hereditariedade humana e a fé na ciência como explicativa de diversos fenômenos obscuros até então. Aborda-se também, os estilos de pensamento advindos da biologia para o vocabulário e significados na área da educação e

psicologia como: anormalidade, degeneração, desvios, regularidades, entre outros, que implicava em um pensamento coletivo de capacidade e incapacidade humana. Gerava um pensamento, como se viu nos capítulos anteriores de uma “harmonia de ilusões de superioridade de humanos sobre outros da mesma espécie”. Este pensamento naturalizou-se no final do século XIX e início do século XX. Ressalta-se que neste mesmo tempo esta idéia estava circulando e sendo veiculada por Renato Kehl e seus aliados em campanhas, congressos, palestras e publicações em revistas, boletins e livros.

Havia forças sociológicas e teóricas que inspiravam um pensamento coletivo de investimentos na educação para a utilidade, produtividade e moralidade. O Crescimento do país estava alicerçado sob o pensamento sociológico positivista, cujo lema brasileiro era ordem e progresso, portanto os investimentos deveriam elevar o potencial da nação na direção do desenvolvimento da nação. Neste período a preocupação com as formas de discriminação estavam centrados na mestiçagem e na “inferioridade” da raça negra.

O manifesto pioneiros (1935) utilizaram-se da expressão de Ernesto Nelson, para demonstrar a identificação brasileira com as idéias deste Pedagogo *del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata* e difusor da filosofia educacional de Dewey, argumentando que a Educação,

deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, 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. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.

(p.40)

Identifica-se nas expressões teóricas de *Ernesto Nelson*: “caráter biológico”, “até onde o permitam suas condições naturais”, “hierarquia das capacidades”, com as quais os *Pioneiros* partilhavam, uma tendência própria da Escola Nova, porém demarca ainda, um reforço ao sujeito de hereditariedade inata. Esta como determinante de suas condições de desenvolvimento, conforme seu aproveitamento por condições internas, por capacidades inatas. Este pensamento, embora não esteja diretamente ligado à Eugenia, reflete um estilo semelhante de ver o estudante. O entrelaçamento de estilos de pensamentos, advindo de intenções sociológicas diferentes, mostra-nos que a credibilidade na biologia e na ciência transpõe teorias e concepções. Percebe-se que a idéia inatista, do sujeito que nasce pronto, o qual necessita do meio para se desenvolver, é transversal a linha de estudos de diferentes grupos, mantendo-se como orientador dos pensamentos em diversas áreas. Define o modo de pensar sobre o mundo, define o modo de direcionar as pesquisas e as teorias, chegando a um ponto de tornar-se tão natural, que nem se percebe que este é quem governa. Este pensamento coletivo em torno da supremacia da biologia como determinante sobre os sujeitos coloca os princípios da Eugenia próximos aos da Escola Nova, diferenciando-se no ideal sociológico. Porém os efeitos de ambas as concepções conduz ao tratamento das diferenças humanas sob condições de: capacidades e incapacidades; inteligência superior e inferior; possibilidade e impossibilidade de aproveitamento das oportunidades e; classificação quanto às aptidões, as quais encaminhará o lugar de cada um.

A nova Educação é explicitada no *manifesto* segundo o princípio da vinculação da escola com o meio social. Apresenta que seu ideal está condicionado pela vida social, sempre atual. Ressalta o caráter humano mais uma vez, aliado à solidariedade, ao serviço social e cooperação. Com isso, faz uma crítica à escola tradicional, que “instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social” (MPEN, 1932, p 41). A Partir daí, propõe a escola socializada, reconstituída sobre

a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de

disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (idem, p. 41).

A nova concepção da escola, foi pensada como uma reação contra as tendências exclusivamente “passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”. Primou pela ação educativa baseada na atividade, como fundamento de todos seus trabalhos. Ressalta a atividade espontânea, alegre e fecunda, como a orientadora para a satisfação das necessidades dos estudantes. Propõe a *educação funcional* sempre presente, constituindo-se como elemento essencial e inerente à sua própria natureza. E alicerça estratégias para resolver o problema da descontinuidade dos conteúdos entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual. Insere na proposta de trabalho escolar, a fixação conforme os interesses, como também da “adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento”. Pode-se perceber neste ponto, outras semelhanças de estilos de pensamentos circulantes nesta época. Quando é tratada das tendências “passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”, encontra-se aspectos que lembram as críticas de Jan Amos Comênio (1592-1670) quanto a educação de sua época. O mesmo se refere diversas vezes, que o ser humano mantém uma estruturação progressiva e faz crítica ao modelo pedagógico vigente, denunciando “os estragos causados por essa praga permanente do ensino que é o verbalismo, ou o pseudoconhecimento (fiatus vocis), que dá mais importância ao discurso do que ao conhecimento real proporcionado pela ação do sujeito sobre os objetos (Piaget, 1920-1961. p. 22).

Comênio faz também oposição radical à educação dos jesuítas, observando a discriminação quanto às classes populares, assim como os Pioneiros séculos depois. Argumenta que os Jesuítas consideravam somente as classes mais altas da sociedade. Conforme Piaget (1920-1961), “Comênio defendia seu projeto universalista e suas consequências radicalmente democráticas, com as concepções de um sistema escolar único, obrigando as classes superiores a promover a educação para os jovens do povo” (p.30).

Mais um ponto que se pode ver, assemelhado às críticas de Comênio, são os usos da *Educação Funcional* na nova Educação, enquanto este já recomendava naquele tempo. Piaget (1920-1961) ao analisar os escritos de Comênio expressa que se poderia considerar que este foi:

Um precursor do evolucionismo, da psicologia genética, da didática fundamentada no conhecimento da criança, da educação funcional e da educação internacional, ou ainda um metafísico que sequer suspeitava das exigências da pesquisa experimental em psicologia ou mesmo em pedagogia e que substituíra as discussões sobre as ideias pela análise dos fatos. (p.12)

Esta aproximação com Comênio, analisado por Piaget, contemporânea dos pioneiros, traz uma visão de historicidade e conhecimentos que permanecem ao longo dos séculos e são num determinado momento dados como próprios para outras épocas. A proximidade das idéias de escolarização com acesso à classe popular, a educação funcional, a consideração dos interesses dos estudantes, entre outras reivindicações expressas no manifesto, já eram críticas de Comênio ao Sistema em que vivia. A proximidade também de Piaget, em Genebra e dos pioneiros no Brasil, demonstra que a luta pela mudança e as críticas aos sistemas são sempre constantes. Porém, constata-se que as mudanças efetivas ocorrem lentamente. Isto deve-se às diferentes correntes e entendimentos que há. Os diferentes estilos de pensamento, que não se constituem em coletivos de pensamento em dada época, permanecem e se revelam até que determinada comunidade científica se constitua forte, com conexões intracoletivas e intercoletivas, como ocorreu no Brasil a partir de 1930. Piaget, ao empreender a escrita sobre o trabalho de Comênio, publicado em 1957 pela UNESCO²⁹, comenta que “Nada mais fácil – ou mais perigoso – que tentar modernizar um autor de três séculos atrás e buscar nele as origens de tendências contemporâneas ou recentes no pensamento” (2010, p. 11).

Torna-se importante, demonstrar como os estudos de Comênio se apresentava no período de 1922, quando Piaget fez o texto, em 1932 quando os pioneiros reivindicaram situações educacionais próximas daquilo que ele já apontara e em 1957, quando a UNESCO publicou o referido texto como obras escolhidas. Percebe-se a força sociológica para romper as tradicionais posições de superioridade dos humanos sobre seus pares. Vê-se o qual demorado é mudar uma estrutura montada para o poder e dominância definidos pelo Sistema que naturalizou a superioridade humana como ponto de partida. Pode-se entender que o movimento de Comênio, homenagens a este em 1922, manifestações da UNESCO em 1957 e

²⁹ Em 1922, foi dedicado à Comênio, pelo quarto aniversário do centenário de seu nascimento, inúmeros congressos, seminários, homenagens e publicações em diversas partes do mundo. Jean Piaget teve seu texto dedicado ao estudioso, publicado, pela UNESCO como introdução na obra “Páginas Escolhidas” e com o título “A atualidade de Comênio” em 1957.

o manifesto dos pioneiros em 1932 e 1959 foram eventos em prol de novas propostas para a educação, porém a resistência sempre houve e há, buscando a manutenção dos cômodos lugares privilegiados.

Pode-se compreender ainda, que os olhares críticos para um Sistema, nem sempre abarca a totalidade, como no caso dos pioneiros. Abrangeram, na luta, a expansão do ensino popular, a educação sob consideração do meio ambiente e a vida ativa como influência, a valorização do interesse dos estudantes, o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem), a ideia de escola como uma comunidade em miniatura. Porém, não conseguiram perceber questões muito próprias de seu tempo, as quais consideraram pertinentes a serem aplicadas, como por exemplo: a discriminação que traria a implantação da educação utilitarista e base pura na biologia. Se neste tempo a Educação estivesse organizada para estudar e pesquisar o sujeito da aprendizagem e de ensino, as bases de análise teriam diferido do que tiveram os pioneiros. A base de análise sobre os estudantes foi médica, biológica e naquele momento histórico a incorporação da psicologia ao estudo dos estudantes. Esta base desencadeou e ao mesmo tempo reforçou o pensamento de menos valia de alguns e as possibilidades de investimentos valiosos sobre outros “bem-nascidos”.

A pedagogia, que seria a precursora da pesquisa sob o sujeito em escolarização, aliouse a medicina e a psicologia, iniciando um processo de análise centrada no estudante biopsicológico, perdendo assim, neste tempo a oportunidade de pesquisar as pessoas como seres educacionais. Ao olhar os seres de educação, com pesquisas apropriadas ao contexto e situações daquele período, se teria dados sobre os processos educativos e não sobre os processos fisiológicos, físicos e psicológicos. Mas, na profissão de Pedagogia ocorreu ao contrário, foi buscar o sujeito biológico, com suas características inatas para compreender o sujeito da educação. A pedagogia foi criada porque a Escola passou a existir, portanto é uma profissão educacional.

5.1.2. Estilos de Pensamento que se cruzam: A administração pública da Educação escolar dos “normais”

Na abordagem da administração da Educação pública, enfatiza-se a participação de Lourenço Filho, por este ter atravessado o século de modo ativo e determinante, como autor de diversas obras na área da educação e por sua representação política na gestão educacional

em São Paulo, que repercutiu a nível Nacional. Fez parte da linha intelectual-científica, com a concepção de uma pedagogia biopsicossocial e de métodos ativos de ensino. O Brasil adotou uma tendência marcada pela pesquisa experimental neste período, por adesão à linha psicológica e pedagógica de uma teoria da aprendizagem com base no condicionamento e programas de ensino de natureza genética. A educação nacional trilhou por caminhos da concepção da escola nova, ensino analítico, método ativo.

A educação brasileira iniciou, desde os anos 1910, com uma difusão relativa, pelos professores, em São Paulo; gestada pelo professor primário Clemente Quaglio, que assumiu o recém-criado Gabinete de Antropologia e Pedagogia Experimental, o qual produziu obras experimentais sobre crianças em idade de escolarização. Os títulos de autoria de Quaglio, são importantes para se compreender sua linha de pensamento sobre o lugar das crianças consideradas “anormais” neste período histórico. Ressalta-se como relevante, analisar o que demonstra cada um dos títulos de sua obra: “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil; Bases científicas do ensino da leitura e o escrito doutrinário; A escola positivista, a escola ativa e a escola viva” (Monarcha, 2010, p.46). Tais obras indicam um pensamento voltado para a educação destas crianças como um problema. Este de ordem social e pedagógico, quanto a sua anormalidade na inteligência mediante o ensino escolar comum. E ainda, revelava a preocupação com a formação de uma escola para o progresso nacional, dentro dos parâmetros da metodologia ativa. Estas são marcas importantes, no movimento que resultaria na efetivação da educação brasileira, legitimada em 1961, por uma legislação nacional, em que a educação especial ficou escrita sob um título à parte, isolado do título que tratou da “ educação de grau primário e médio”, denominação para o que hoje se trata como ensino fundamental e médio.

Salienta-se as bases teóricas da educação, posteriormente, também sob raízes pedagógicas e sociológicas alicerçadas nos conhecimentos de Durkheim, pela escola e a psicologia experimental de Claparède, e a psicologia experimental de Henri Piéron, por influência de Lourenço Filho, o qual traduziu e prefaciou livros destes autores. Acrescenta-se que Este prefaciou em 1929, a obra *A Hereditariedade em face da Educação* do eugenista Octávio Domingues. Ao se posicionar frente ao conteúdo do livro argumenta que dentre as bases biológicas, teria que incluir um estudo acerca dos problemas da hereditariedade por tratar-se de um estudo pertinente à educação. Especifica que “o conhecimento do que já de positivo nos pode ensinar a genética parece-nos, de facto, do maior alcance á reflexão

pedagógica” (1929, p.5). Completa o prefácio, aconselhando a leitura do livro pelas “ricas sugestões e reflexões aos Paes e mestres, que aqui verão, mais uma vez, atravez da complexidade do assumpto, a grandeza da missão que lhes cabe” (p.7). Finalizando assim, com uma concordância aos princípios eugênicos difundido por Domingues no decorrer do texto. Neste ponto encontra-se uma ligação forte entre Eugenia e a educação brasileira, tendo como grande mentor e organizador Lourenço Filho, o qual endossa a missão de pais e professores quanto à educação eugênica.

Lourenço Filho prefaciou ainda, a obra de Binet. Em Binet se quer deter, em próximo tópico, à análise com maior profundidade, com o propósito de esclarecer a concepção da infância e a tendência ao modelo de educação especial pensada para o Brasil, neste início de século, em contraponto com os testes de quociente de inteligência de Terman, os quais foram utilizados nos laboratórios de psicologia e pedagogia neste mesmo tempo.

Retomando a estruturação da educação nacional, observa-se que o enfoque biopsíquico e sociológico, levaram às práticas de organização de classes seletivas ou homogêneas, caracterizando a escola para os “normais”. O modelo educacional para os “anormais de inteligência” andou vagarosamente, devido à precariedade existente no Sistema de atendimento da época. Os espaços destinados às pessoas, desde a infância até a idade adulta, eram instituições de saúde ou asilos, sendo estes de internato.

Nas três primeiras décadas do século XX a educação brasileira mantinha um atendimento restrito escolar a população. A sociedade brasileira apoiada no setor rural mostrava-se com recursos primitivos, a população era iletrada em sua maioria e as escolas eram escassas para classe popular. Neste cenário, em que a preocupação com a educação popular ainda não fazia parte dos empreendimentos governamentais, a educação especial não era cogitada.

Nem mesmo quando a partir de 1930, quando os governantes passaram a empreender esforços para a ampliação da escolarização dos brasileiros, a educação especial não resultou desse movimento. A esta estava destinada atendimento médico pedagógico. O atendimento médico pedagógico teve início com um pavilhão dentro do hospital nacional de alienados, o qual surgiu em 1852, como hospício dom Pedro I. A ala de atendimento às pessoas consideradas capazes de receber um atendimento médico e pedagógico recebeu o nome de pavilhão Bourneville, fundado em 1903, no Rio de Janeiro. Esta iniciativa foi considerada a

primeira escola especial para crianças “anormais” conforme Jannuzzi, 2004. Este fato terá uma análise detalhada na continuidade do estudo.

Neste mesmo tempo, iniciaram os estudos, com a docência e investigações no Gabinete de Antropologia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, por Lourenço Filho" (Monarcha, 2010,p.46). Confirmando a concepção médico-biológica que a educação brasileira vinha adotando, acrescenta-se a concepção psicológica articulada à proposta teórica educacional. Através de estudos experimentais, as orientações para a formação da escola passa a ter o cunho psicológico de testes e medidas de inteligência, que incidiu tanto no ensino de primeiro grau e médio, como na educação especial. Ambas as modalidades, tendo como princípio, o interesse do aluno e prioridade nas atividades como motivador da aprendizagem e modificador do comportamento deste.

Os procedimentos experimentais precisavam chegar ao conhecimento da população e, como a organização consolidada na época era através das divulgações e publicações, como meio de legitimar as idéias, estes foram divulgados nas seções de comunicações da Sociedade de Educação de São Paulo e na revista Educação. O propósito destas foi “sensibilizar o magistério, as autoridades administrativas e, principalmente, a opinião pública das vantagens dos procedimentos experimentais na solução dos problemas escolares”(idem. 2010, p. 47). Os testes de desenvolvimento mental, configurou-se fundamentalmente a partir deste ponto. Foi realizada a revisão paulista da escala Binet-Simon e revisão da escala Barreto-Lima.

Em entrevista a um jornal paulista, Lourenço Filho, afirmava ter “examinado uma população de dez mil alunos, de três a dezesseis anos de idade, com o fito de adaptar a escala métrica de inteligência de Binet-Simon às peculiaridades das crianças paulistas” (idem, p.48). Pode-se reforçar a intencionalidade da realização dos testes, sob o depoimento de um contemporâneo de Lourenço, atuante em Pernambuco e capital federal, o qual ressalta a vantagem da aplicação dos testes em escolares para a formação de “classes homogêneas, classes especiais de retardados e bem-dotados de inteligência” (idem, p.49).

Pode-se confirmar a tendência pedagógica da época ao método analítico e de tal divulgação, pelo Poema de Carlos Drummond de Andrade, “Decrolis”, como uma forma de demarcar a influência do autor, cujo nome é dado ao título, assim como homenagear as outras personalidades influentes para a educação:

Que vêm fazer essas jovens? Vêm descobrir, saber coisas de Decroly, Claparède, Novidades pedagógicas, segredos de arte e de técnica revelados por Hélène Antipoff, Madame Artus, Mademoiselle Milde, mais quem? a escola novidadeira dita de Aperfeiçoamento!

Outra característica desses tempos foi a sistematização da educação através de manuais de aplicação como: C. A. Baker, O movimento dos testes, Teste individual da inteligência; Medeiros e Albuquerque, Os testes; Manoel Bomfim, O método dos testes; Celsina Faria Rocha e Bueno de Andrade, Testes: como medir a inteligência dos escolares; e, Lourenço Filho, Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Em síntese, o montante dos estudos a que se refere estava baseado pela orientação médica, higiênica, biológica, psicológica e sociológica e conforme Manarcha (2010, p. 50):

credenciava a pedagogia experimental como ciência capaz de solucionar não só os problemas de ensino-aprendizagem, como também de resolver os males sociais. Apareciam literatura especializada e instituições voltadas para o estudo e conhecimento do fator humano no trabalho e no ensino, pouco a pouco, modifica-se tanto a concepção de infância quanto as ideias sobre o homem adulto. Porém, os estudos de Lourenço Filho eram parte do pleno florescimento da orientação experimental, no âmbito das ciências humanas.

Neste período, consolidou-se a “escola popular normal” e publicações que a afirmava, entre 1931 e 1941. Os títulos e autores publicados pelo editor, na “Biblioteca de Educação”, foram intensamente divulgados nas capitais brasileiras, principalmente, em decorrência do processo de unificação cultural ocorrido no período pós-Revolução de 1930. Perdurando até 1979, a “Biblioteca de Educação” publicou 36 títulos; a partir de meados da década de 1940, a dimensão de combate e doutrinação passou por um abrandamento, isso se deveu ao fato de que a “fase heróica” do movimento da Escola Nova já havia sido vencida (idem, p.58).

A dominação dos testes na educação teve continuidade por longos anos. A partir da terceira e quarta edições do livro de Lourenço Filho, foi acrescido ao material, manual para aplicação denominado “Testes ABC: caixa com cem fórmulas individuais” e “Testes ABC:

material completo”, com venda independente do livro. Os resultados, conforme o modelo dos demais testes de medidas em escolares, foram classificados sob quatro grupos:

dezessete pontos ou mais: previsão de que o sujeito aprenderia a ler e a escrever em um semestre letivo, sem dificuldade ou cansaço; de doze a dezesseis pontos: a aprendizagem se realizaria em um ano letivo; de oito a onze pontos: o aluno aprenderia a ler e a escrever com dificuldade, exigindo ensino especial; de zero a sete pontos: o escolar era tão retardado, que o ensino comum lhe seria improdutivo (idem, p.68).

O objetivo deste tipo de teste foi detectar os sinais reveladores dos níveis de “maturidade psicológica” de escolares, classificando-os em “alunos fortes, médios e fracos”, que permitisse o desenvolvimento de uma classe homogênea, segundo o ritmo dos alunos, influenciado pelas ideias de Claparède. Adiciona-se, neste ponto, a identificação da educação brasileira com os estudos de Claparède e o estilo de pensamento do Eugenista Domingues ligado ao mesmo estilo. Se percebe mais um ponto em comum, mostrando que os estilos de pensamento, na época, encontravam-se entrelaçados.

A gestão da educação brasileira via como ideal turmas por classificação de níveis de inteligência, que se constituíssem de diferentes “tipos mentais”: os “avançados” e o “grupo dos retardados”, constituído de “atrasados pedagógicos”, “retardados físicos” e “indisciplinados natos”. Tem-se então, instituído o modelo de educação especial brasileira, sob classificação de testes de medidas. Antecipavam a destinação dos alunos de acordo com o prognóstico para a alfabetização e o encaminhamento para aqueles, cujo “padrão de inteligência” era dado como insuficiente para entrar na “escola normal”, como era chamada a escola de ensino comum. O adjetivo que acompanhava a palavra Escola denotava o modelo de “normalidade”, típico do período em questão. Neste tempo, a “matriz de normalidade da deficiência” se configurava como natural e aceitável.

Houve dois movimentos importantes que antecederam a LDBEN de 1961, os quais influenciaram sobre os temas para a educação popular brasileira. Aponta-se, neste período uma preocupação com a pobreza, com a higienização da população, especialmente das crianças. Muitas foram consideradas como “retardadas” por não adequarem-se ao sistema escolar montado, devido às dificuldades econômicas, de saneamento e saúde das famílias. Se vê atualmente, que muitas das classificações dadas para determinadas crianças, como

atrasadas, não passou de equívocos, referendado pelo modo de ver a aprendizagem, principalmente pelo prognóstico psicológico que passou a ser difundido, com perspectiva biológica e uma leitura sociológica impregnada de ideologia positivista e em outro grau, eugênica, por se entrelaçar em alguns pontos, com o movimento de higienização do país e a reconstrução da nação para o progresso.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, já analisado, tendo como redator, Fernando de Azevedo, concedia aos signatários o título de “pioneiros da educação nova”, modo pelo qual os reformadores do ensino passaram a ser comumente lembrados. Considera-se que muitos pontos reivindicados no manifesto, foram colocados em ação durante a gestão de Lourenço Filho, criando uma base de resistência e ruptura com o Sistema anterior de Educação. O momento histórico foi propício para que os atos de transformação se mantivessem. Havia em diferentes lugares e em diferentes personalidades brasileiras a intenção de implantar o novo modo de fazer Educação, saúde e estrutura moral e social. O número de elementos ativos, se tornou maior do que os passivos para receber e sustentar a mudança. Fleck (1935, p. 130) diz que “Cuanto más elaborado y más desarrollado está um Campo del saber, más pequeñas son las diferencias de opinión”.

A proposta da nova Escola foi se consolidando, tendo respaldo legal com a publicação da Constituição de 1934. Muitas ideias e os princípios Manifestados pelos *pioneiros da Educação* tiveram lugar de debates e as polêmicas na 5ª Conferência Nacional de Educação (1932), que antecedeu a Constituição. Nesta oportunidade, buscavam antecipar e subsidiar a redação do capítulo “Da Educação e da Cultura” da futura Constituição Federal. Era previsto na Constituição republicana que caberia à União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação”.

Da publicação da quarta Constituição Federal em 1934, até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional decorreram 27 anos. Foi criada uma comissão especial, por Clemente Mariani, para elaborar o anteprojeto da legislação, que seria a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Foi um processo de debates longo e conturbado, “que entrou para a história do país como a “guerra dos 13 anos”, expressão amplamente utilizada para nomear a sucessão estonteante de marchas e contramarchas que cessará apenas no governo de João Goulart com a aprovação da Lei nº 4.024/1961” (Monarcha, 2010, p. 99). Lourenço Filho assumiu a presidência da comissão integrada por intelectuais com projeção nos debates educacionais.

5.1.3. Estilos de Pensamento que se cruzam: A Educação Funcional para “normais” em Escolas públicas.

De acordo com as análises feitas sobre a reforma da educação brasileira a partir de 1930 e no manifesto dos pioneiros 1932 percebe-se uma forte tendência para a educação funcional. Nos textos e livros que circularam nessa época, se encontram diversas referências a Claparède como um estudioso a seguir. O livro deste autor, de referência nesta análise, “A educação funcional”, foi publicado em 1931 e reeditado em anos posteriores. Na reedição em 1950, Damasco Pena, no prefácio, traduzido para o português, deixa clara a importância do autor para a educação renovada no Brasil. Apresenta vários desses estudos e as ideias contidas neste livro, que deram contribuição substancial ao ensino brasileiro, cita que os fundamentos da *educação funcional* permanecem atuais, pela profunda sabedoria em que se assentam. Acrescenta que estes levam à reflexão pedagógica e à prática educativa decorrente.

Cabe inicialmente apresentar a ligação direta de Claparède com os educadores brasileiros. No ano de 1928, foi publicada a primeira versão em português da obra deste: “A escola e a psychologia experimental”. Visitou o Brasil em 1930. O Educador de Genebra realizou duas conferências e esteve com Lourenço Filho e outras personalidades ligadas à administração da Educação brasileira e educadores. Percebe-se então, a proximidade do projeto brasileiro com Claparède e sua receptividade na nação, confirmando os motivos de inspiração para as bases educacionais brasileiras na reorganização Escolar a partir de 1930.

Através dos estudos de Claparède se pode compreender a ligação entre a biologia, psicologia e educação. O autor expõe que os primeiros trabalhos da psicologia funcional vieram pelos estudos de Dewey em 1894, professor de pedagogia da Universidade de Chicago. Relata que em 1895, Dewey escreveu um artigo sobre o interesse e o esforço humano na realização de uma atividade. Cita o artigo sobre *O arco reflexo*, de 1896, como fundamental no desenvolvimento da *Fictional psycholgy* na América. Este autor mostra que o que constitui, na conduta de um ser é a “função”, a síntese da sensação e da reação torna-se um ato adaptado. Esclarece, sobre o ponto de vista de Dewey que a própria vida psíquica constitui uma unidade, “uma coordenação anterior a qualquer separação de elementos; e é quando se fragmenta essa unidade que a sensação, o sentimento, o esforço passam a objetos de consciência, e assim ficam até que seja restabelecida a unidade primitiva.” (p.23).

Claparède (1950) explica que o ponto de vista funcional é o papel de tal ou qual processo é desempenhado na vida do indivíduo. Encara os fenômenos do ponto de vista funcional sob o valor da relação com o conjunto do organismo, qual a significação para este, e qual o valor para adaptação ao meio físico ou social. O ponto de vista funcional é dinâmico. A perspectiva funcional “é como um quadro que limita as investigações relativas à técnica e à estrutura, concentrando-as em pontos praticamente importantes” (p.36).

Na questão funcional é levado em conta o valor da *utilidade* das atividades para a vida e qual o papel que desempenha cada função. É importante ainda, a *utilidade* pelas aplicações práticas. Percebe-se no manifesto dos pioneiros, expressões que denotam a adesão da educação para a utilidade e com isto compreende-se a ligação e a influência dos estudos de Claparède.

Pode-se compreender mais profundamente o valor funcional que autor defende, na visão deste de educação como *processos* através da psicologia funcional. Outra *utilidade* do método encontra-se na *atitude* funcional deste. Reforça que “O ponto de vista funcional permite estabelecer leis que exprimem relações constantes existentes entre certas condutas e certas situações. Essas leis permitem deduções, aplicações: “são, pois, praticamente úteis”. As grandes leis da conduta conforme Claparède (1950) passam por sistemas de autorregulação e reajustamento do equilíbrio e tem sempre por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo. Quando há a ruptura do equilíbrio de um organismo “é o que chamamos de uma ‘necessidade’. Explica que se o organismo tem falta de água, se diz que tem necessidade de água. Esclarece que esta necessidade tem a propriedade de provocar as reações próprias a satisfazê-las. Assim, o organismo que tem falta de água começará a mover-se a procura da satisfação necessária ao restabelecimento do seu equilíbrio vital. Claparède (1950) especifica que na lei da necessidade há uma relação entre necessidade e as reações adaptadas para a sua satisfação: “toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-las. Seu corolário é a atividade sempre suscitada por uma necessidade” (p.44).

Compreende-se diante desta lei apresentada por Claparède (1950) que a questão da necessidade e reações adaptativas passou a fazer parte das expressões usadas para a educação geral e especificamente na educação especial. Percebe-se que neste conceito que advém da biologia, associam-se os conceitos de psicologia e reflete-se na linguagem educacional. Esclarece-se de acordo com Claparède (1950) o conceito dos sistemas das necessidades, que é

tido como o motor da conduta humana. As reações do organismo ou de conduta, em busca da manutenção do equilíbrio interior como função de restabelecer o equilíbrio já rompido. A ruptura do equilíbrio é o que impele o movimento primitivo. O organismo estabelece mecanismos protetores “graças às associações entre certos excitantes que ameaçam a integridade do organismo e as reações de defesa próprias para afastá-los, antes que chegassem realmente a prejudicá-lo” (p.48). Uma necessidade primária possui um vasto sistema de encaixe, isto é, a cada necessidade derivada surge da necessidade de satisfação de outra precedente. Claparède utiliza a palavra *tendência* como correspondente à necessidade. Diz que: “a tendência é o movimento que tende a provocar uma necessidade, e é o aspecto mais especialmente dinâmico da necessidade”. A segunda lei que expõe é a da *extensão da vida mental*. Esclarece que a lei da necessidade é uma lei biológica e não psicológica. Porém na lei da extensão da vida mental o desenvolvimento desta é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-las. *A lei da tomada de consciência* ocorre logo a seguir, quando o indivíduo toma consciência de um processo, de uma relação ou de um objeto. Passa da conduta de uso automático, inconsciente, para uma relação mais adaptada ao processo vivido.

Quanto à *lei do interesse* que Claparède (1950) apresenta, vê-se em diversas oportunidades expressas na proposta de reestruturação da educação brasileira, principalmente no manifesto dos pioneiros. Esta lei insere que toda conduta é ditada por um interesse. Esse interesse exprime uma relação de conveniência entre a pessoa e o objeto de importância no momento; “o papel intermediário que o interesse desempenha entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele” (p.62).

Referente a *A lei da reprodução do semelhante*: “toda necessidade tende a produzir as reações (ou situações) que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstância semelhante” (idem, p.67). Neste caso, se compreende a ênfase da Educação brasileira e especial na utilização do termo *necessidade* para designar e respaldar suas ações, sob a orientação de um diagnóstico psicológico. Desta forma, busca garantir a manutenção da conduta dos estudantes. E ainda, transparece uma visão que foi posta em prática na reestruturação da Educação brasileira, que acreditava nas relações anteriores do aluno como determinantes para as respostas futuras que viria a dar, segundo as experiências destes.

A lei da compensação: “quando o equilíbrio perturbado não pode ser restabelecido por uma reação adequada, é compensado por uma reação antagonista do desvio por ele produzido” (Claparède, 1950, p.71). Compensar significa contrabalançar aquilo que provoca a necessidade por outra função compensadora para restabelecer o equilíbrio. Esta noção foi desconsiderada no período de reforma educacional no Brasil, demonstrada na tendência às classes homogêneas e por níveis de *capacidade* medida em teste de QI (quociente de inteligência). Ao implantar a educação sob graus de inteligência, desconsiderou as condições humanas de compensação ou resiliência cerebral, admitindo o pensamento de hereditariedade como fator delimitador ou favorável à aprendizagem escolar.

E por último, a *lei da autonomia funcional*, para qual o educador deve dar a devida atenção a cada momento do desenvolvimento do estudante, o qual se constitui de uma unidade funcional, com suas capacidades de reação ajustáveis às suas necessidades. Esta autonomia biológica do sujeito era esperada na reorganização escolar brasileira quando se tratava de alunos “brilhantes”, para os quais o pensamento coletivo de superioridade de “bem-nascidos”, confiava na capacidade de sucesso destes. Porém tal autonomia não foi vista do mesmo modo para os estudantes “medianos e fracos”. Nestes casos, foi como se a biologia não tivesse a mesma função naqueles organismos humanos. A condição biológica ficou obscurecida pela visão pelo pré-conceito de inferioridade mental. Neste tempo, as observações dos potenciais humanos ficaram sob o enfoque determinista das expectativas prévias sobre o sujeito.

Salienta-se que Claparède considerava as idéias de Rousseau e afirma que este inspirava-se no pensamento funcionalista. Narra que para Rousseau o papel do educador era o de por a criança em condições de exercer as funções de acordo com o seu momento natural. A educação voltada para a inclinação da criança favorecendo que esta exerça espontaneamente o exercício e a mobilidade.

Para Rousseau o educador deve colocar o estudante nas condições próprias para o aparecimento da necessidade, suscitada neste por atividades de interesse e que esteja no seu contexto vital. A atividade deve ser um instrumento útil para despertar a necessidade da ação e a vontade da satisfação. O melhor método para favorecer o nascimento desses “móveis” interiores, próprios a reproduzir a ação, é colocar um indivíduo em condições que lhe exijam atividades. Propõem um método ativo, funcional que ocorre de acordo com as suas aptidões e com o seu grau de desenvolvimento. Para o autor, a criança é um ser adaptado às circunstâncias que lhe são próprias; “sua atividade mental é adequada a suas necessidades e a

sua vida mental constitui uma unidade” (1950, p.92). Considera que a criança é semelhante ao homem, tendo o mesmo princípio da atividade, diferindo em idade, mas ambos possuem autonomia funcional.

Claparède conceitua a educação funcional como aquela que se assenta na necessidade de: “saber, necessidade de investigar, necessidade de olhar, necessidade de trabalhar. A necessidade, o interesse resultante da necessidade - aí está o fato que, de uma reação, fará um ato verdadeiro” (idem, p.155). O autor substitui o termo “ativo” pelo termo “funcional” na educação. A escola ativa ou funcional é baseada no princípio da necessidade, é a necessidade que mobiliza os indivíduos para a atividade. Apresenta o jogo como uma forma de realização prática para a escola ativa, que permite realizar nas turmas o princípio funcional.

No manifesto dos pioneiros aparece a reivindicação por um ensino ativo e democratizado; percebe-se uma ligação dos estudos de Claparède, e anteriormente de Rousseau, com a ideia de democracia na educação. Para estes a democracia exige no cidadão a harmonia entre individualidade e o senso social. Estas qualidades são indispensáveis a vida e ao progresso de uma sociedade. Quando os pioneiros tratam da educação como uma comunidade em miniatura, retratam o entendimento da tarefa de educar para o equilíbrio entre o individual e o social.

O Brasil optou pela concepção ativa de educação, a qual Claparède chama de concepção funcional. Apreende-se no movimento dos pioneiros e no modo como Lourenço Filho geriu a educação a partir de 1930, que a identificação com as propostas defendidas por Claparède, as quais coincidiam com o entendimento de Rousseau, estão intrinsecamente ligadas. Portanto, cabe neste momento, apresentar a concepção funcional de educação que Claparède mostra como conclusões de um relatório ao congresso de higiene mental de Paris em 1922. Neste, mostra a concepção da criança como centro dos programas e métodos escolares e considera a própria educação como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos (idem, p.182). Diz que a *disciplina interior* deve substituir a *disciplina exterior*. Ressalta a importância da escola ativa, que mobiliza a atividade da criança, que tira proveito do jogo como estímulo para as atividades infantis. Prioriza a ação social na escola, suprimindo o excesso de individualização. Ao professor cabe estimular os interesses e despertar as necessidades intelectuais e morais nos alunos. Coloca como ideal de escola a “escola sob medida” da qual Claparède (1950) é um dos maiores defensores. Apresenta como democracia um regime que possa selecionar as crianças bem

dotadas e colocá-las nas condições mais adequadas ao desenvolvimento de suas aptidões especiais. Indica o uso de métodos de diagnóstico mental através da psicologia experimental e por fim faz um alerta às *Ligas de Higiene Mental* para empreender em todos os países uma intensa propaganda a favor das ideias novas que levem à compreensão para a reforma da educação a ser realizada.

Diante desta concentração de objetivos e princípios em que a reforma escolar brasileira se inspirou, se verifica sinais de avanços e ao mesmo tempo remete ao pensamento Eugênico, principalmente nas três últimas orações. Quanto a escola sob medida, compreende-se que em parte esta auxilia o estudante quanto às suas *necessidades*, colocando-o diante de atividades que o levem a ação mais próxima a sua realidade e condições pessoais, mas ao mesmo tempo o afasta da convivência com diferente pares, devido ao cunho separatista desta concepção. Ao ser colocado em condições apropriadas às suas capacidades, também é tido como definitiva, como se este fosse permanecer na condição inicial, apenas desenvolvendo o presumido pelo diagnóstico e prognóstico dos testes mentais. Falta a esta concepção de “escola sob medida” a perspectiva de resiliência no processo compensatório, o qual pode ocorrer ao disparar episódios de equilíbrio, reorganizando-se, fundando-se em novos princípios. Para Vygotski (1931, p. 17): “La compensación, como reacción de La personalidad al defecto da inicio a nuevos procesos indirectos de desarrollo, sustituye, sobreestructura, nivela lãs funciones psicológicas”. Para Vygotski nas crianças com determinada deficiência como a cegueira, a ação da deficiência resulta sempre secundária, não a sente diretamente, percebe as dificuldades que se derivam da mesma.

O sentimento de “inferioridade” somente será desenvolvido se as relações sociais lhe colocarem num lugar de menos valia. Portanto, esta classificação em níveis de inteligência ou possibilidades biológicas pré-determinadas, coloca os estudantes em uma condição de incapacidade para avançar além do esperado para seu nível. Mesmo que a educação *ativa* tenha sido vislumbrada para a reforma escolar, não ocorreu em todos os sentidos pela impossibilidade conceitual da época em ver os processos compensatórios como forma de reestruturação dos estudantes. E quanto às “aptidões especiais” que trata a concepção de educação funcional, encontra-se uma pista clara de Eugenia, ao pretender colocar os sujeitos “brilhantes” sob condições favoráveis para que tirem o maior proveito escolar, priorizando assim determinadas condutas como superiores. A valoração de algumas condutas, aprovadas

socialmente neste período, distanciava àqueles que não as alcançavam. O equívoco se deu na pretensão de uma educação funcional para alguns, para o de *destino* traçado pela *estirpe*.

Por último, Claparède recomenda às *Ligas de Higiene Mental* que divulguem os propósitos dos laboratórios de psicologia experimental, os testes psicométricos e seus métodos de diagnóstico como um bem a ser implantado na Educação. Porém, este conjunto de ações estava impregnado por um princípio de exclusão daqueles subjugados pelo Sistema social e psicológico, pelo determinismo biológico. No Brasil, iniciando no Rio de Janeiro, o movimento da *Liga de Higiene Mental* foi muito forte e contou com muitos adeptos. Conforme já tratamos, Renato Kehl dirigiu, de 1929 a 1933 a *Liga*, coincidindo com o período de reforma educacional brasileira, envolvendo muito membros que atuavam nesta, e também exerciam influência em setores públicos da Educação, como Domingues, Belisário Penna, Roquette Pinto, entre outros. A *Liga de Higiene Mental* no Brasil foi essencialmente baseada na Eugenia, influenciando direta e indiretamente o pensamento educacional brasileiro, tanto por seus princípios sociológicos como se viu, quanto pelos princípios teóricos ligados a biologia e à noção de psicometria afilhada dos princípios da “biométrika” de Galton. Esclarece-se que Galton, o precursor da Eugenia, foi quem criou os princípios de medidas de caráter e outros usos da biometria. Como Galton falaria: A Educação brasileira do início do século XX foi herdeira da Eugenia. Talvez dissesse ainda: A reforma escolar brasileira tem o gene da Eugenia em sua *Estirpe*.

5.2. Pensamento coletivo de ordem teórica e Eugênica que se cruzam: A Educação Funcional dos “anormais”

Conforme discutido anteriormente, a educação no início do século XX tinham restrições quanto ao oferecimento de instituições escolares às crianças brasileiras. E quanto às crianças que eram consideradas “anormais”, não havia instituições educacionais propriamente. Bem como os surdos e os cegos, as crianças com “anormalidades mentais” deveriam ser educadas em espaços separados da sociedade comum. O conceito de ensino para estas, não as considerava aprendizes e segundo Jannuzzi (2004), havia uma concepção que estes atrapalhariam o aproveitamento dos demais estudantes da sala. Se os “anormais” estivessem no mesmo ambiente que os “normais” impediriam que estes aproveitassem convenientemente a instrução que lhes era proporcionada. Este modelo de Educação traduz uma intencionalidade em promover àqueles que apresentassem “boas condições inatas” a

serem desenvolvidas pela intervenção adequada no meio ambiente. Para àqueles cuja interpretação social e educacional era de “inferioridade” de nascimento, o investimento era considerado em vão, dado que se constata ao longo dos estudos. Não se depara com referências de investimentos educacionais para os “anormais” na iniciativa de reorganização da escola pública. As informações que se encontram ao longo da análise dos relatos que originariam a mudança e inovação do Sistema escolar brasileiro a partir de 1930, são de testes e medidas que remetem às crianças “anormais” para um Sistema a parte, fora do corpo educacional das Escolas comuns. Esta primazia dos “bem-nascidos” é característica fundamental do modelo de “Eugenia”. Também é próprio do estilo Eugênico, a classificação de grupos de alunos em fracos, médios e fortes, conforme ocorreu na reorganização escolar deste período. A reorganização Eugênica levou o Brasil, influenciado por um Sistema internacional, a estabelecer critérios de seleção e estruturação de classes homogêneas, separando “os diferentes”, os quais passaram a receber instrução de acordo com suas aptidões. Lembrando-se que o termo aptidão foi diretamente ligado às condições inatas do sujeito e portanto, vinculadas às possibilidades biológicas do ser humano.

De acordo com Jannuzzi (2004) a base da metodologia seria “aprender a aprender a ortopedia mental”. Isto queria dizer, segundo os estudos de diversas técnicas de Binet: ajustar, corrigir faculdades intelectuais, atenção, memória, percepção, juízo e vontade. A educação dos “anormais” ficou primeiramente aos cuidados médicos, sendo estes, auxiliados pelo pedagogo. Neste caso, confirma-se pelo termo ortopedia mental a idéia de correção e adaptação das condutas dos estudantes ao meio ambiente, adequando-os ao Sistema e levando-os ao aproveitamento das oportunidades. Isto mostra uma estreita ligação com a matriz de normalidade, a qual se trata no primeiro capítulo. Conforme esta matriz de normalidade, àqueles estudantes cujos desajustes não evidenciassem adaptação às normas, seriam separados, em Instituições próprias para os “anormais”. Esta decisão de isolamento e separação dos “fortes e os fracos” traz à tona as críticas feitas por Black (2003) em seu livro *A Guerra Contra os Fracos*, onde explanou a campanha Eugênica norte-americana para criar uma raça superior, tratada no segundo capítulo. Estas questões são analisadas mediante aos procedimentos direcionados aos estudantes brasileiros. Os enfoques para àqueles matriculados em Escolas “normais” foi visto de uma forma e de outra para àqueles que se encontravam em Instituições para “anormais, alienados, débeis mentais” entre outras designações dadas neste período. Especialmente em 1929, os termos usados para as pessoas

com deficiência foram descritos formalmente pelo censo apresentado no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Poder-se-á verificar, pelos conceitos teóricos e modelos de testes psicológicos aplicados no Brasil, a influência internacional e ao mesmo tempo, as tendências brasileiras de adesão ao estilo de pensamento de superioridade de humanos sobre outros.

Chega-se à compreensão que os profissionais que defendiam a causa dos “alienados”, mesmo priorizando a Educação Ativa, tal qual na escola dos “normais”, não manifestaram estranheza pelo lugar ocupado pelas pessoas consideradas “degeneradas”, em Instituições separadas das demais. A luta por melhores condições para estes, residia na oferta de educação nessas Instituições onde se encontravam. A precariedade destes lugares causava preocupação e movimentava-os para aquilo que julgavam ser o melhor para esta população.

5.2.1. Estilos de pensamento que se cruzam: A Eugenia nos laboratórios experimentais no Brasil

O Brasil foi influenciado pelas pesquisas desenvolvidas na França, quanto à criação dos laboratórios de psicologia experimental, principalmente baseado nas obras de Alfred Binet. Porém, no decorrer da aplicação dos testes, houve modificações, tanto no Brasil como em outros países, como nos Estados Unidos por Terman, adquirindo um cunho de medida classificatória diferente das intenções de Binet ao criar a escala métrica.

Em 1912, Quaglio, professor que organizou o laboratório de psicologia experimental em Amparo (São Paulo), passou a integrar o governo de São Paulo com a função de estabelecer o gabinete de psicologia experimental, anexo a escola normal da Praça da República. Este realizou pesquisas em duas escolas públicas da capital, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet e Simón. Os resultados dos testes foram publicados em 1913. Essa testagem foi baseada nos critérios de aproveitamento escolar, que por qualquer defeito orgânico, consideravam os estudantes como incapazes de receber instrução. Os “anormais” mais evidentes não passavam por estes testes, porque já haviam sido rejeitados, pela restrição ao direito à matrícula em tais instituições, a partir do decreto lei nº 1216 de 1904. Dito isto, compreende-se que os estudantes que eram considerados “anormais” estavam entre aqueles que cursavam a escola “normal” porém não apresentavam um bom desempenho mediante a sua metodologia e ensino. Eram os “inadequados” à escola “normal”. O resultado das testagens, cujos estudantes encontravam-se na escola comum, demonstra a intencionalidade

de investimento mais acirrado naqueles que apresentassem maior produtividade e de acordo com a classificação, receberiam ensino próprio para as suas “vantagens intelectivas”, demarcando a valorização da superioridade mental. Pode-se constatar esta prioridade no relato de Isaias Alves (1930), quanto à reorganização escolar, o qual afirma:

se os meninos brilhantes que conseguem rápida promoção forem logo desde a entrada na escola, collocados num curso correspondente á sua intelligencia, não se evitará a perda de tempo gasto nos grãos inferiores, e o natural reparo e ciúme ou inveja dos demais alumnos do curso, e ainda certa vaidade de que se apoderam os meninos mais talentosos, quando insuflados por excessivas honrarias dos mestres? (p.214)

O autor citado exalta o Sistema de graduação escolar nos Estados Unidos, no qual os progressos dos alunos não é considerado uniforme e assim distribuídos em vários graus escolares, nos quais os alunos passam mais ou menos rápido, conforme sua capacidade intelectual. O relato de Alves (1930) refere-se a dados e estudos efetuados no Brasil, com o respaldo do Sistema educacional da época. Portanto, revela uma concordância deste, com as medidas assemelhadas à proposta Galtoniana, de separar “os fortes” dos “fracos” e intensificar esforços no tipo mais promissor, ou seja, investir nos “bem-dotados” de inteligência. Com isso, pode-se dizer que é chegado o tempo da supremacia do sujeito bem-nascido biologicamente, agora sob respaldo da psicologia e submissão da pedagogia. Quem avaliava os estudantes eram os médicos e os psicólogos, auxiliados pelos pedagogos, cuja educação orientada, se daria pelos professores. A Educação nasce sob o poder determinista da biologia, pelo diagnóstico e prognóstico da saúde mental, cujo papel na educação é cumprir protocolos indicados pelo saber da ciência experimental.

5.2.1.1. Os objetivos originais da escala de Binet

O trabalho de Binet, antes de criar a Escala para avaliar a inteligência de crianças em fase de escolarização, dedicou-se ao estudo da craniometria, durante três anos. Seguiu os estudos de Paul Broca, experimentando e medindo crânios e publicou nove artigos sobre o tema em *L'Annee psychologique*, a revista que havia fundado em 1895. Com estes estudos, Binet compreendeu que não chegaria ao resultado que pensava inicialmente. Realizou Cinco estudos sobre as cabeças de escolares e terminou verificando que a craniometria não provava

que a superioridade intelectual estava ligada à superioridade do volume do cérebro. Conforme Gould (2003) Binet considerou as diferenças encontradas pequenas demais, não se configurando como significativas e registravam apenas a maior altura média dos alunos mais inteligentes. A diferença entre os bons e os maus alunos era milimétrica, embora a maioria das medidas realmente favorecesse a classe dos inteligentes. Binet observou que diferenças na região interna do crânio não tinham variações importantes. Na época a tendência dos estudiosos da craniometria era de que o lugar da inteligência superior estaria nesta região interna, na qual “Broca sempre encontraria uma notável disparidade entre os indivíduos destacados e os menos favorecidos” (Gould, 2003, p.150).

Com os estudos da craniologia Binet levantou dúvidas sobre a vulnerabilidade sugestiva, mediante tais experiências. Aponta para o cuidado que o estudioso tem que ter diante da tenacidade dos preconceitos inconscientes e a surpreendente maleabilidade dos dados quantitativos, que podem se ajustar a uma ideia pré-concebida. Binet (1900) ficou desanimado com suas verificações e argumentava que estava persuadido a crer que havia encontrado solução do problema, porém chegou a conclusão que, “com frequência, não existia nenhum milímetro de diferença entre as medidas cefálicas do mais inteligente e as dos menos inteligentes” (Gould, 2003, p.151).

Em 1904, voltou aos estudos da medição da inteligência, optando pelos métodos psicológicos. Gould aponta que naquela época, a literatura sobre os testes de inteligência eram relativamente convincente, embora pequena. Traz a experiência de Galton, que sem maior êxito, “havia experimentado uma série de medições que correspondiam principalmente a registros fisiológicos e em tempos de reação, que não constituíam verdadeiras medidas da inteligência” (2004, p.151). Binet resolveu dedicar-se à criação de uma série de tarefas para avaliar os diferentes aspectos da capacidade intelectual das crianças. Teve a oportunidade de desenvolver um estudo na educação pública, para o qual foi comissionado pelo ministro, em 1904. O objetivo deste estudo inseria a prática e o desenvolvimento de técnicas para identificar, em escolares, as dificuldades que apresentavam e os levava ao fracasso. O intuito de tal ação era verificar a necessidade de alguma forma de educação especial. Gould (2003) relata que Binet selecionou uma ampla série de tarefas breves, relacionadas com problemas da vida quotidiana. Estas tarefas levariam o estudante a procedimentos racionais básicos, ligados ao raciocínio. Os testes de Binet contemplavam diferentes atividades e habilidades. Acreditava que a mescla permitiria abstração de um valor numérico capaz de expressar a

potencialidade global de cada criança. A escala foi publicada em três versões. A primeira versão em 1905 foi simples.

Ordenou as tarefas seguindo critério de dificuldade crescente. Na versão de 1908 Binet atribuiu:

a cada tarefa um nível de idade, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com êxito a tarefa em questão. (...) A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental da sua verdadeira idade cronológica. As crianças cujas idades mentais fossem bastante inferiores às suas respectivas idades cronológicas podiam ser selecionadas para os programas de educação especial (idem, p.152).

A escala de Binet sofreu alterações ao longo dos tempos, sendo a primeira destas em 1912, pelo psicólogo alemão W. Stern. Este entendeu que a idade mental deveria ser dividida de acordo com a idade cronológica, e não subtraída dela. Stern, posteriormente criou uma fórmula onde o quociente obtido seria multiplicado por cem e assim eliminaria as casas decimais. Stern modificou o modelo de Binet após a sua morte em 1911, criando o quociente de inteligência (Q.I.). A partir disso, outras modificações se deram em diversas situações, tendo como um agravante a aplicação de testes para a classificação de estudantes quanto à inteligência, burlando a principal proposta de Binet, a análise interpretativa dos testes.

As intenções de Binet ao criar a escala foi analisar a inteligência natural independente da educação, evitando colocar os estudantes diante de situações que lhes exigissem um grau de educação escolar. Teve o cuidado de elaborar a série de exercícios sem a solicitação de leitura, escrita ou memorização. (Binet, 1905 citado por Gould, 2003). Seu maior intento era ver a inteligência inata. Binet diz: “a escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas as outras, e, por tanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares.” (Binet, 1905, p.40 citado por Gould, 2003 p.154).

Binet afirma que seu propósito é poder medir a capacidade intelectual da criança e verificar se ela é normal ou atrasada, sendo assim, o que interessa é o estado mental atual em que esta se encontra. Esclarece que não interessa a história pregressa da criança ou o seu

futuro. Portanto se abstêm da análise de sua etiologia ou de emitir prognósticos. Acreditava que a Educação Especial cumpriria o caráter de ajustar-se às necessidades individuais das crianças, baseando-se no caráter e aptidões destas, para que possa adaptar-se às necessidades e capacidades apresentadas. Gould cita o pensamento de Binet, o qual explicita que as crianças devem aprender a ter vontade, a ter atenção e disciplina. Acredita que estas devem aprender a aprender, o que chama de “ortopedia mental” (2003, p. 157). No programa de ortopedia mental estava incluída a importância de exercícios físicos para auxiliarem no estudo das matérias escolares.

Binet considerou três princípios primordiais para a utilização de seus testes, Conforme Gould (2003, p.158):

1º - As marcas obtidas constituem um recurso prático; não são um arcabouço de uma teoria do intelecto; não definem nada de inato ou permanente. Não podemos dizer que medem a inteligência ou qualquer outra entidade reificada.

2º - A escala é um guia aproximativo e empírico para identificação de crianças ligeiramente retardadas e com problemas de aprendizagem, que necessitam de uma assistência social. Não é um recurso para o estabelecimento de qualquer hierarquia entre as crianças normais.

3º - Qualquer que seja a causa das dificuldades de que padecem as crianças, a ênfase deve recair na possibilidade de aprimoramento de sua capacidade através de uma educação especial. Os baixos resultados não devem ser usados para se atribuir às crianças o rótulo de incapacidade inata.

Mesmo com todo o cuidado e preocupação que Binet mantinha quanto aos usos indevidos e distorcidos de sua escala, não evitou a falácia hereditarista na utilização de seu trabalho, bem como as intenções sociológicas de Eugenia. Um destes equívocos foi o uso inapropriado do conceito de hereditariedade como sinônimo de consequências inevitáveis. Para o biólogo, os traços que são transmitidos geneticamente podem ser compensados por meio de intervenção externa, como o uso de óculos por exemplo. Outro grande problema surgiu com os psicólogos americanos, que fizeram modificações da escala de Binet e falsearam sua intenção, inventando a teoria do QI hereditário, conforme tratado no terceiro capítulo deste estudo. Presumiam que poderiam medir a inteligência. E ainda, utilizaram-na para medição coletiva, enquanto a criação de Binet foi proposta para ser aplicada individualmente.

Reiterando o que já se viu no terceiro capítulo, Goddard, imbuído de idéias eugênicas introduziu a escala de Binet nos Estados Unidos. Conforme Gould (2003):

Goddard reificou os resultados, atribuindo-lhes o valor de inteligência inata; L.M.Terman, que elaborou a escala Stanford de Binet e sonhou uma sociedade racional onde a profissão de cada pessoa seria decidida com base no seu QI; e R.M. Yerks, que convenceu o exercito a submeter 1.750.00 homens a um teste de inteligência na 1ª guerra mundial. Justificando assim a sua suposta objetividade de dados que afirmavam a hereditariedade do QI, base da lei de restrição da imigração promulgada em 1924, através da qual se restringia o acesso aos Estados Unidos de pessoas provenientes de regiões geneticamente desfavorecidas. A teoria do QI hereditário é um produto tipicamente americano. (p. 161)

Ver-se-á com maior clareza, as alterações e usos feitos por Goddard e Terman a seguir.

5.2.1.2 Goddard identifica os débeis mentais: a inteligência como gene mendeliano

Gould (2003) em *A Falsa Medida do Homem* expõe o pensamento de Goddard e sua relação com Terman quanto a taxonomia para “deficiência mental”. A produção teórica e sociológica que criou o conceito básico para justificar o isolamento e a classificação das pessoas com deficiência contou com ambos os autores citados acima. Categorizaram as pessoas sob um conjunto de três classes, das quais duas obtiveram aceitação geral: “os idiotas eram incapazes de alcançar um domínio pleno da palavra e tinham idades mentais inferiores aos três anos; os imbecis não conseguiam alcançar um domínio pleno da escrita, e suas idades mentais variavam entre os três e sete anos” (p.162). Gould acrescenta que estes termos, “idiotas” e os “imbecis”, não tem mais o sentido técnico da antiga psicologia. Foram classificados e separados conforme as exigências e indicadores de grande parte dos profissionais, alegando como enfermidade, a qual era suficientemente grave e assegurava um diagnóstico de verdadeira patologia.

Goddard preocupava-se com outra categoria de deficientes, as de inteligência no limite da média “normal”. Considerava que algumas pessoas poderiam aprender a desempenhar as funções na sociedade, resultando em um elo entre a patologia e anormalidade, o que seria uma

ameaça para o “edifício taxonômico” (p.162). Revendo esta informação apresentada no terceiro capítulo, este deu o nome de “morons” (débil mental) a estas pessoas, extraída de uma palavra grega que significa tolo, estúpido. Foi o primeiro divulgador da escala de Binet nos Estados Unidos e era um adepto de Galton. Traduziu os artigos de Binet para o inglês, aplicou seus testes e foi um partidário de sua utilização geral. Porém há uma diferença importante entre suas concepções. Binet não definiu os resultados de seus testes como medida de inteligência e a finalidade de seus estudos era a identificação dos indivíduos que necessitavam de ajuda. Já Goddard utilizou-os para medir e identificar indivíduos deficientes “para impor-lhes limites, segregá-los e reduzir a sua procriação, evitando assim a posterior deterioração da estirpe americana, ameaçada externamente pela imigração e interiormente pela prolífica reprodução dos débeis mentais” (idem, p.163).

Goddard pelo seu estilo de pensamento eugenista, acreditava que o retardamento mental era uma entidade de origem inata, passada de pai para filho. Acreditava que o grau intelectual ou mental que alcança cada indivíduo depende dos tipos de cromossomos contidos nas células germinativas, mas em situações adversas graves, como acidentes, pode destruir parte deste mecanismo, levando posteriores incidências a inteligência. Ocupou-se também da “deficiência mental hereditária dos infratores” e concluiu que seus problemas eram causados pela combinação de deficiência mental e imoralidade. Entendia que a inteligência controlava as emoções e as emoções são controladas proporcionalmente ao grau de inteligência. Disse “sabemos em que consiste a debilidade mental, e chegamos a suspeitar que todas as pessoas incapazes de se adaptar ao seu ambiente e de se ajustar às normas sociais ou, ainda, de se portar com sensatez padecem de debilidade mental”. (Goddard,1914, p.571, citado por Gould, 2003, p. 165).

Neste tempo, havia um entusiasmo coletivo pelo redescobrimento da obra de Mendel. Organizou-se um estilo de pensamento em torno das bases da hereditariedade. Vários biólogos equivocaram-se, julgando as características genéticas nos humanos seriam transmitidas como nos vegetais, tal como o experimento de Mendel. Conforme Gould (2003, p. 167) “acreditavam que até mesmo as partes mais complexas do corpo humano podiam ser produtos de um único gene, e que as variações na anatomia e no comportamento corresponderiam a formas dominantes ou recessivas que apresentassem esse gene”. Essa ideia permitiria aos eugenistas afirmar que todos os traços indesejáveis podiam derivar de genes específicos, e podiam ser eliminados através da imposição de restrições à reprodução.

Goddard concluiu em uma experiência feita em uma escola, que a debilidade mental era regida pelas leis mendelianas da hereditariedade. Este, em 1914, afirma que “a inteligência normal parecia ser um caráter dominante, e seria transmitida como um experimento mendeliano” (Gould, 2003, p.167).

Goddard subdividiu a escala em duas categorias: os débeis mentais como portadores de uma dose dupla de genes duplos ruins e recessivos; os quais tinham pelo menos um exemplar de gene normal, podendo exercer algumas tarefas inferiores. Para ele, este único gene poderia ser rastreado, localizado e eliminado da espécie. De acordo com seu estilo de Eugenia negativa, influenciado por Davenport, acreditava no impedimento da reprodução das pessoas com deficiência mental, pelo controle da natalidade e esterilização defendendo os cuidados necessários e alimentação, porém essa geração como a última e não como reprodutora. Goddard também se empenhou em medidas para evitar os imigrantes e a propagação dos débeis mentais.

Goddard aplicou a escala de Binet nos Estados Unidos em 1913. Acreditava que o problema do “débil mental” é um problema de educação e adestramento. Por fim, diz: “o débil mental (moron) não é incurável; em geral, os débeis mentais não precisam ser segregados em instituições” (1928, p.225). Esta colocação esclarece seu pensamento de utilidade destes para a sociedade naquela geração, porém sendo desaconselhável a sua continuidade. Fica expressa sua visão eugenista, a qual foi importada por outros países, como o Brasil e aplicadas às crianças brasileiras, através das diferentes instituições de psicologia experimental, montadas nos estados do Brasil, começando por São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

5.2.1.3. A escala de Stanford-Binet, por Levis Terman: Uma invenção de classificação coletiva

Goddard introduziu a escala de Binet na América, mas o principal arquiteto da sua popularidade foi Terman. A última versão de Binet (1911) incluía 44 tarefas, direcionadas ao estágio anterior ao jardim da infância até a adolescência. Em 1916, Terman fez a primeira revisão da escala, abrangendo adultos “superiores” e ampliando o número de tarefas para 90. Neste período, exercia o cargo de professor da universidade de Stanford, tendo sua revisão o nome desta, a escala de Stanford-Binet, padrão que segue todos os testes de QI que se seguiram desde então (Gould, 2003).

Mas a influência mais importante de Terman não reside no rigor que introduziu na escala de Binet, nem na ampliação da mesma. Esclarece-se que para Binet as tarefas deveriam ser propostas por um profissional treinado, trabalhando com uma criança de cada vez. Não podiam ser utilizadas como instrumentos para uma classificação geral. Mas Terman queria que todas as pessoas fossem submetidas aos testes porque pretendia estabelecer “uma graduação das capacidades inatas que permitisse encaminhar as crianças às posições que lhes cabiam na vida” (Gould, 2003, p.182). Terman uniformizou a escala para que o resultado fosse a expressão da média de inteligência sendo que esta fosse de:

cem em cada idade (a idade mental era então igual a idade cronológica). Terman nivelou também a variação entre as crianças introduzindo um desvio normal de 15 ou 16 pontos em cada idade cronológica. Com sua média de cem e seu desvio normal de 15, o teste Stanford-Binet chegou a ser (e, muitos aspectos, continua sendo) o critério fundamental para se julgar a abundância de escritos comercializados em grande escala a partir de então” (idem, p.183).

Terman previa num futuro próximo, que os testes de inteligência colocariam dezenas de milhares de deficientes profundos sob a vigilância e proteção da sociedade. Pretendia com esta medida, claramente Eugênica, impedir que a debilidade mental se reproduzisse e acabar “por eliminar uma grande quantidade de crimes, de mendicância e de ineficácia industrial” (idem, p.185). Neste sentido, tem-se a nítida visão das intencionalidades eugenista aplicadas à população, sob o caráter científico, produzindo de certa forma, a credibilidade e a naturalização do estilo de pensamento separatista e segregador social. Vygotski (1999), em seus estudos sobre defectologia, aponta que o maior problema para as pessoas com algum tipo de deficiência não é a insuficiência que esta pode causar, mas as relações sociais em que a pessoa é envolvida. O autor, em suas investigações, contrapõe os estudos da defectologia às concepções biológicas, as quais sustentam a existência de leis especiais do desenvolvimento da criança “anormal”. Considerou que a personalidade consiste em uma unidade, condicionada pelos fatores biológicos e sociais, e

indicaba que esa unidad no se presenta em forma de uma combinación mecânica y estática de los factores hereditários y ambientales, sino que constituye una unidad

compleja, diferenciada, dinámica y variable, tanto com respecto a las funciones psíquicas tomadas por separado como a las diversas etapas del desarrollo evolutivo.

Além do contraponto que apresenta-se com o posicionamento de Vygotski, aponta-se também a crítica feita a Escala Stanford-Binet por Valter Lippmann, o qual debateu com Terman anteriormente e escreveu: O perigo do teste de inteligência é que, em um sistema educacional aplicado em grande escala, os menos sutis ou os mais preconceituosos limitar-se-ão a classificar, esquecendo seu dever de educar. Classificaram “a criança atrasada em vez de lutar contra as causas de seu atraso” (Gould, 2003, p.186 citando Lippmann). Argumenta ainda que a tendência geral da propaganda, baseada na aplicação de teste de inteligência, consiste em tratar as pessoas, cujos resultados sejam de baixos quocientes de inteligência, como irremediavelmente inferiores.

Mediante a apresentação das idéias que embasaram os testes de inteligência, demonstrando o cunho separatista e eugenista, passa-se a expor os usos que foram feitos no Brasil, nas primeiras décadas de 1930. Discute-se portanto, os efeitos desta aplicação aos estudantes brasileiros e de antemão, aponta-se diante dos estudos anteriores, que a Escola pensada para o Brasil trilhou pelos caminhos de Binet e especialmente de Terman.

5.2.1.4. Os testes e a reorganização escolar no Brasil

Apresenta-se um retrato sócio-histórico da organização brasileira quanto a institucionalização dos testes de inteligência aplicados no Brasil, como tendência internacional, sob o enfoque de Binet e da versão americana por Terman.

Inicia-se com o trabalho de Bomfim, o qual estudou com Georges Dumas e Alfred Binet, na França. Este retornou ao Brasil e instalou em 1906, o primeiro Laboratório de Psicologia Brasileiro, na Instituição Pedagogium, sendo diretor desta por quinze anos. Manteve-se ligado ao Laboratório dirigido por Binet. Posteriormente, com as aplicações e resultados dos testes, fez considerações críticas à eficiência destes. Realizou pesquisas sobre associações de ideias, percepção do tempo, entre outras. Trouxe para o Brasil instrumentos importados de Paris, aproximando-se muito das características do Laboratório dirigido por Binet, e também conduziu seus estudos conforme este. Direccionou-se ao desenvolvimento

infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, à classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética.

Bomfim ao considerar a complexidade do psiquismo, crítica a pesquisa realizada em laboratório, em condições tão restritas e artificiais. Compreende que a observação e experimentação em ambiente isolados, individualmente, acarretaria em prejuízo para a psicologia humana. Expressa sua compreensão sobre a psicologia humana dizendo que esta é “sobretudo, o viver social, refletido em atividades na consciência individual; a sociologia é a atividade psíquica, coordenada no viver social; todo fato social tem, por isso mesmo, um correlato nas psicologias individuais” (Bomfim 1923-2006 citado Campos; Gouveia e Guimarães, 2014, p.21).

Em sua obra *O Methodo dos testes*, publicada em 1928, Bomfim contou com a parceria de seis professoras da Escola de Aperfeiçoamento do Rio de Janeiro. Utilizou e orientou o procedimento próprio das escalas de Binet, enfatizando seu cunho interpretativo. Criticou os usos de forma alterada e indevida, como meio de simples mensuração. Além do manual de aplicação dos testes por Bomfim, outras iniciativas ocorreram neste sentido. Durante a década de 1920, a utilização dos testes psicológicos e a criação de Instituições de Psicologia Experimental tiveram uma expansão continuada, chegando a 1930 com força e maior credibilidade ao movimento de reorganização da escola pública brasileira. A avaliação psicológica foi um dos principais instrumentos, que envolveu a pedagogia em um cunho científico, tendo a criança como centro de estudos e apoiada pelas políticas educacionais.

Posteriormente a educadora e psicóloga Helena Antipoff, fez uso dos testes no Estado de Minas Gerais, a qual fundou no mesmo estado brasileiro o “Instituto Pestalozzi” em 1935. Lecionou na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, convidada pelo governo vigente em 1927, assumindo ainda, a direção do Laboratório de Psicologia da instituição. Na Escola de Aperfeiçoamento conduzia o processo de oferecer atualização às professoras formadas pelas Escolas Normais. As funções que Antipoff exercia eram de grande influência na época e influenciava aos demais educadores, com os quais trabalhava. Sua posição era de prestígio no campo educacional.

A Educadora Helena Antipoff (1992) considerou a influência do meio social no resultado dos testes de QI e indicou um conjunto de 5 fatores a se considerar na interpretação: experiência, cultura, meio social, atitudes individuais e reações emocionais durante a aplicação. Percebeu que havia contradições na seleção escolar e o uso dos testes de QI,

quanto ao cunho democrático da escola para todos, mesmo considerando a aplicação destes adequadas. Acreditava que os testes potencializariam as condições individuais dos escolares (Zanardini, 2012).

Neste tempo histórico, as reformas educacionais foram implantadas em vários estados, tendo grande identificação com a Educação Funcional de Claparède. O Brasil adotou o estudo de Binet e sua escala para medir capacidades intelectuais de estudantes, a Escola Ativa e as avaliações baseadas no QI (quociente de inteligência) sob um enfoque americano. O uso dos testes de nível mental foi o instrumento fundamental para a instituição das classes homogêneas na Educação brasileira, cujo modelo produziu um Sistema de separação e valorização da “superioridade intelectual”, também apoiada por Educadores como Lourenço Filho no Rio de Janeiro e em São Paulo, Isaias Alves na Bahia, Ulisses Pernambuco em Pernambuco. Esta concordância política e educacional contribuiu para disseminação do modelo convergente com o coletivo de pensamento eugenista.

Em 1930 foi publicado o livro de Isaias Alves, especialista em psicologia educativa. Este livro foi organizado para editar o movimento de medida da inteligência e dos resultados escolares na Bahia. Alcançou uma divulgação por todo o país. Anísio Teixeira prefaciou este livro, argumentando sobre as vantagens científicas para os estudos dos professores brasileiros. Anísio Teixeira assegura, no prefácio, que o movimento de medição da inteligência e dos resultados da educação é tão seguro e tão certo, quanto o que qualquer outro investimento da ciência para medir fenômenos físicos ou químicos ou fisiológicos. Acredita que a medida em escolares poderá ser usada para a orientação e o progresso educacional. Porém alerta que a inteligência e a educação são coisas complexas, e não são suscetíveis de medição quantitativa. Faz referência a Thorndike, o qual afirma que tem que ser um tratamento altamente parcial e abstrato de um produto. Explica ainda que, quanto mais complexo o produto, maior número de medidas ele exigirá. Anísio Teixeira expõe que o movimento brasileiro de medição da inteligência humana e dos resultados da educação iniciou com estas orientações e princípios. Argumenta que a partir de então, a educação sairá do regime de adivinhação e da opinião individual e passará a basear-se em instrumentos para medir a capacidade intelectual e o progresso educativo ou escolar do indivíduo.

Anísio Teixeira complementa expondo que o movimento científico de medidas educativas começou pela construção de testes para leitura, escrita, ortografia e aritmética e passou a todo sistema escolar. Diz que o movimento avolumou-se e que muitos esforços

foram despendidos para que a educação se tornasse uma ciência objetiva e tão exata quanto possível. Amplia os dados sobre as medidas e o progresso na aquisição de informações em habilidades motrizes, os quais foram medidos por especialistas na matéria e medidos em grau de capacidade para pensar, julgar e raciocinar bem como o grau de procedimento moral e do progresso em atitudes e ideal. Salienta que, nos Estados Unidos houveram em 1927 mais de duzentas publicações referentes a medidas de conduta humana.

Anísio Teixeira retoma os estudos de Thorndike e Gattes. Os autores citados por este, comentam que a escola torna-se mais respeitada quando os alunos não são avaliados apenas por exames e notas. Acrescentam que na escola americana a correlação entre o grau de aprovação em uma matéria e o progresso real obtido pelo aluno é tão baixa quanto em outros lugares assim como o Brasil. Esclarecem que os testes tornam viável o ensino “sob medida”. Alegam que a medição da própria capacidade mental pelos testes oferece as bases para um tratamento mais justo dos alunos. Acreditam que o progresso escolar se dará por meio dos testes de capacidade, e assim a escola ajustará melhor as diferenças individuais. Para Thorndike e Gattes a classificação e promoção dos alunos em grupos homogêneos, possibilitará o tratamento individual e através dessa organização dos graus escolares, em conformidade com a qualidade das classes, possibilitará novas perspectivas para uma escola eficiente e justa. Expõem ainda que o movimento científico dos testes irá impedir desperdícios e evitar desastres na educação. Ao medir as capacidades e as incapacidades dos alunos, as aptidões e as inaptidões os testes permitirão uma direção mais racional dos estudos. Pretendem com as medidas de capacidade verificar aquelas que são nativas e as de habilidades adquiridas quando serão possíveis comparações científicas da diferente produtividade de diferentes instituições, diferentes sistemas, diferentes métodos, diferentes organizações etc.

Por fim Anísio Teixeira endossa o conteúdo do livro de Isaias Alves, considerando-o como o primeiro livro brasileiro sobre trabalhos para a reorganização escolar nacional. Isaias Alves, 1930 elaborou o livro *Os testes e a reorganização escolar* (1930) a partir de um curso oferecido aos professores sobre medidas da inteligência e resultados escolares na escola normal da capital do estado da Bahia, cujo programa de lições envolvia temas como: psicologia, pedagógica e pedagogia experimental; os testes mentais e pedagógicos; testes individuais e coletivos; apresentação de curvas baianas; estudo particular do teste individual de Binet; revisões da escala de Binet; garantias de diagnóstico; testes coletivos de

inteligência; revisão brasileira do teste coletivo de Ballard; exames de um grupo de alunos, entre outros. (p.XVIII)

O curso foi organizado com o propósito de formar os professores para aplicação de testes e medidas, a partir do teste individual de Binet e dos testes coletivos de inteligência de Ballard. Incentivava ainda, o levantamento gráfico ilustrativo dos resultados obtidos, comparações com trabalhos anteriores realizados na Bahia ou no estrangeiro. Acrescentava a este programa o estudo das condições técnicas uma escala de testes pedagógicos ou mentais, através do estudo das correlações, desvios e erro provável. E por fim chegariam a graduação escolar por idade mental, sugerindo classes de alunos retardados e classes de alunos brilhantes (p.XIX).

Isaias Alves (1930) trata da importância dos testes para a renovação do entusiasmo do professor. Esclarece: “o moderno systema que estuda intelligencia e de verificação dos resultados escolares, conhecido pelas denominações de teste mental e de teste pedagógico, é um excellent motivo de renovação da vida mental do professor.” (p.II) Ressalta que os testes são a glória da educação americana naquele momento da história. Lembra que a necessidade da assistência do médico aos trabalhos do teste são fundamentais.

Alves (1930) faz referência a testes e medidas que eram realizados em tempos anteriores desde 1897, pelo Dr. J. M. Rice. Este firmou os princípios das medidas científicas dos resultados escolares e nas três décadas sucessivas houve reconhecimento dos meios pedagógicos os quais passaram a investir nesse tema. Aponta que alguns anos após, o primeiro passo foi a escala individual de Binet. Acrescenta que a escala já está traduzida no Brasil e adaptada e encontrava-se em via de standardização. Refere-se a aplicação coletiva dos testes Alfa e Beta no exército americano. Resume o trabalho dos seguidores de Binet como: conhecer a inteligência e verificar o aproveitamento escolar.

Na exposição de casos para serem analisados pelos professores do curso, Alves (1930) parte das medidas da idade mental pelo procedimento dos testes de QI (quociente intelectual) onde foram avaliadas a qualidade do trabalho escolar do aluno, a superioridade ou inferioridade escolar deste, o comportamento, o estado social e as condições de humor. Baseia-se nos trabalhos de Terman para explicar o trabalho a ser realizado pelas professoras. Esclarece que os testes coletivos eliminam as suposições e exprimem o conhecimento sobre os alunos em termos matemáticos, oferecendo elevada correlação com o meio em que os alunos estão inseridos.

Alves 1930 expõem sobre os testes individuais organizados por Binet. Acrescenta que há também outros testes individuais da inteligência notáveis como: “os testes de absurdo, de raciocínio, organizados por Burt e Ballard, Khos, os de Thorndike, Vermeylen, além dos de Toulouse e Piéron e de Whipple que mais se encaminham pelo estudo das faculdades isoladamente” (p.17). Apresenta os elementos do teste Binet-Simon, o qual se estende desde a idade de três meses a dezesseis anos. Em seu curso, Alves preferiu começar a partir dos três anos seguindo Burt, Terman e outros.

Alves (1930) demonstra grande prestígio quanto a revisão feita por Terman da escala de Binet, verbalizando “o extraordinário trabalho dirigido por Lewis M. Terman e executado em proporções verdadeiramente americanas. Esta revisão trouxe novas luzes para o problema e apresenta condições técnicas superiores” (p.29). Portanto, no sistema escolar brasileiro foi implementado o uso dos testes individuais baseados na escala de Binet e posteriormente o uso mais acirrado da versão do QI, de Terman, organizando a partir disto, as classes escolares por níveis de inteligência de acordo com diagnósticos e prognósticos, advindos de tais testes, tanto de ordem individual como coletiva.

Isaias Alves (1930), especificou como se organiza um teste pedagógico. Este pode-se dividir em testes de prática, testes de informação e os testes standardizados. Estes testes para Alves são verdadeiros cursos graduados que vão obrigando os alunos a exercícios repetidos e sistemáticos. Cita alguns dos testes mais usados: “testes de arithmética, de courtes e os testes de leituras ou lições testes de MC. Call. Estes reúnem à qualidade de prática e de standardização” (p.114-115). Esclarece que os testes de informação são exames periódicos que verificam mensalmente ou quinzenalmente o progresso de todos os alunos de uma turma. Por este o professor terá a possibilidade de examinar a aprendizagem do aluno e a eficiência do seu próprio ensino. Conforme Alves (1930, p.115) “para firmar objectivos realisaveis é preciso examinar frequentemente os meninos, verificar a constância, elevação ou decadência dos resultados obtidos, cuja média será o alcance exigível, ou norma.

Finaliza-se a exposição dos estudos de Isaias Alves, o qual representa o movimento de inserção e aplicação de teste de inteligência individual e coletivo em estudantes brasileiros, apresentando um entendimento conclusivo por parte deste:

precisamos organizar as nossas escolas de modo que não demoremos o progresso dos meninos brilhantes, não difficultemos nem aceleremos os passos dos normaes, não

humilhemos nem esgotemos, com esforço excessivos, os meninos pouco dotados de vigor intellectual. Precisamos ter sempre á vista o principio fundamental: a educação deve ser um passo a mais na evolução humana, mas não deve ser a degeneração do indivíduo humano”. (p.205)

Percebe-se que Isaias Alves tem grande apreço pelos estudos e desenvolvimento de testes executados nos Estados Unidos. Esta afinidade se revela também na sua tendência à reorganização escolar brasileira. Divulga no seu curso para os sessenta professores inscritos, os quais passariam a realizar suas tarefas nos estados brasileiros sob um modelo americano. Conforme se viu no terceiro capítulo deste estudo, a tendência americana por Goddard e Terman foi a classificação de pessoas com um cunho eugênico. Tal pensamento se revela nas palavras seletivas e eugênicas de Alves (1930), referindo-se planos apresentados no curso, quanto à organização de turmas a partir dos testes americanos: “os meninos brilhantes, como os limitrophes, da debilidade mental, teriam igualmente ambiente propício nos cursos rápidos ou lentos; no de curriculum de mínimos essenciais ou nos de programmas mais extensos e mais densos” (p.221). Apresenta outras características do pensamento eugênico ao referir-se ao problema das classes dos retardados e das de meninos brilhantes ao dizer: “por espírito de humanidade todos nós temos nos preocupado com os fraquinhos de inteligência que se tornam incapazes de qualquer progresso e crescem nas classes inferiores das escolas, tornando-se rapazes de corpo e crianças de espírito”. (idem, p.220). Ressalta que nos Estado Unidos e na Europa há um novo aspecto dominador para privilegiar os talentos e as inteligências superiores através dos dados obtidos pelos testes. Acrescenta que Terman é o grande precursor desta inovação. Pelo estudo de Alves (1930) constata-se que esta classificação dos alunos para a reorganização escolar estende-se até a seleção profissional dos jovens. Com o uso dos testes de classificação, interfere quanto a vocação e o futuro exercício de profissões dos adolescentes e adultos jovens, classificando-os quanto ao tipo de trabalho que estes teriam aptidão ou não para desenvolver, limitando assim suas possibilidades através de classificações antecipatórias.

Diante da exposição, sobre a predominância dos testes de inteligência no Brasil, aplicados com a intencionalidade de selecionar os estudantes “brilhantes” para dar-lhes as condições favoráveis ao progresso, pode-se constatar uma tendência ao estilo eugênico de pensar a vida humana. Percebe-se uma inclinação ao modelo americano, o qual foi inspirado

na circulação dos projetos de Davenport e seus aliados, no sentido de “melhorar a raça” nos Estados Unidos pelo modelo de Eugenia negativa. Sabe-se, conforme o terceiro capítulo deste estudo, que Davenport levou o projeto eugênico para todos os espaços americanos, influenciando nas questões de imigração, no exército nacional, na criação de instituições separatistas e isolamento das pessoas consideradas “degeneradas” bem como foram empreendidas, sob sua orientação, ações de esterilização sem o consentimento das pessoas que sofreram tais atos. A reorganização escolar no Brasil, não chegou a tanto, porém seguiu um modelo discriminatório entre os “fortes” e os “fracos” de inteligência, tendo como parâmetros de interpretação a gênese da Eugenia “a tendência a persistência da ilusão de superioridade de humanos sobre outros de sua espécie”. Neste caso, pode-se dizer que a reestruturação escolar brasileira foi dominada pelo coletivo de pensamento eugênico, por sua organização em classes homogêneas, pela separação de estudantes em classes e níveis de desempenho escolar e a inexistência da Escola para todos, mesmo que a sua maior luta tivesse sido pela inclusão escolar de diferentes classes sociais. Questões como a educação para as pessoas com deficiência sensorial como: os surdos e cegos, continuaram em Instituições segregadas que não entraram na discussão de melhorias pela gestão pública. Também as pessoas consideradas inferiores de inteligência não foram mencionadas no programa de inovação escolar, prosseguindo em Instituições hospitalares, filantrópicas ou em suas residências. O desamparo educacional às pessoas consideradas “doentes” conforme o censo de 1929³⁰, apresentado no terceiro capítulo deste estudo, revela e define o atendimento destas pessoas como assistência aos alienados em Instituições como: Hospital Nacional de alienados; Asylo Central de assistência a alienados de Barbacena (Minas Gerais); Colônia de alienados do distrito federal; Hospício de Alienados de Juquery (São Paulo); Hospício Barão da serra negra (São Paulo); Casas de Saude doutor Eiras (São Sebastião) entre outras espalhadas por 17 estados brasileiros. Ocorreu tal atendimento assistencial, por um entendimento natural, na época, de pertencimento de tal população àquele lugar de não aprendizagem, devido ao retorno mínimo ou nenhum esperado, conforme a crença nos resultados da ciência e posicionamento sociológico daquele tempo. O coletivo de pensamento Eugênico se confirma também na Educação.

³⁰ Os dados do censo apresentado no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929, tendo como título “Estatística dos Tarados no Brazil”, englobando dados como pertencentes a uma mesma classe de “doentes” (cegos, surdos-mudos, débeis mentaes e atrasados, epiléticos, toxicômanos, alienados, vagabundos) (pp. 225 a 260).

5.3. Formações conceituais para a educação de pessoas com deficiência: Primeiras iniciativas de Educação Especial brasileira

A Educação no Brasil no início do século XX, para as pessoas com Deficiência, contava com dois Institutos. Estas instituições criadas para a assistência de pessoas com deficiência foram no século XIX, uma para o recebimento de pessoas cegas e outra para o atendimento de pessoas surdas. Em 1854 foi criado, sob o decreto nº 1428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o qual passou a ser chamado em 1891 de Instituto Benjamin Constant (IBC). Este foi inspirado num modelo do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. A educação nesse instituto se deu primeiramente, pelo “Sistema Moom” criado na Inglaterra por Willian Moom (1818-1894). Conforme Jannuzzi (2004), este sistema foi inventado em 1845, o qual delineava o contorno da letra e era facilmente apreendido pelas pessoas que ficavam cegas em idade mais madura.

O Francês Louis Braille (1809-1852) ficou cego aos três anos de idade e começou a frequentar o Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Encontrou 14 livros com caracteres em relevo, os quais não eram usados pelos alunos por dificuldades de manuseá-los. Braille inventou um código em 1824, baseado no sistema de Charlies Barbier, a partir de pontos. Charlies Barbier, oficial da armada francesa havia inventado um código 1819 para comunicação noturna em campo de batalha (Jannuzzi, 2004).

Os meninos permaneciam na instituição em regime de internato e organizavam-se dentro de uma metodologia que os preparava para uma vida separada do mundo sob vigilância constante, porém não se restringia apenas a isso. Havia a intencionalidade de preparar seus alunos para serem “repetidores” os quais exerceriam funções posteriores de ensino a outros cegos da instituição. Este procedimento mostra que a educação no instituto preparava-os para o trabalho e a continuidade do instituto. Com isto, se mantinha assegurado o funcionamento da separação destas pessoas quanto ao convívio em sociedade aberta. O instituto recebeu o nome de seu diretor durante 20 anos, Benjamin Constant, por reconhecimento a sua atuação. Conforme Jannuzzi (2004) este, elaborou um novo regulamento aprovado em 1890, no qual institui normas para o ensino literário, disciplinas científicas e prática profissional. Neste mesmo decreto foi priorizado como eixo organizador: o ensino laico; liberdade de ensino e gratuidade da escola primária; Casas asilo, para o recolhimento de crianças desvalidas com a função de oferecer-lhe meio de trabalho. As profissões manuais foram comuns nesta época.

Em 1857 foi criado o Instituto Nacional dos Surdos-mudos (INSM) o qual passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1981. O INSM (1857) também primou pelo ensino profissionalizante através de oficinas: encadernação, sapataria, e outras. O Sistema Educacional na INSM teve a influência da metodologia aplicada no Instituto Nacional dos Surdos-mudos, assim como o INES, de Paris. Portanto, o modo assistencial e educação voltada para situações práticas cotidianas e laborais, foram as primeiras iniciativas brasileiras para as pessoas cegas, bem como às pessoas surdas.

As demais pessoas com deficiência eram atendidas em Hospitais, Hospícios, Asilos ou em seus domicílios, conforme já discutido anteriormente. Estas Instituições destinavam-se a atender diferentes situações de saúde ou deficiência sob a mesma classificação, chamando-os de alienados”. O primeiro hospital de atendimento privativo para o tratamento de alienados, foi criado pelo Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, designado Hospício Dom Pedro II, começou a funcionar efetivamente em 1852, vinculado à Santa casa de Misericórdia, no Rio de Janeiro. Os dados apresentados sobre o trabalho no HNA foram coletados por Renata Prudêncio da Silva (2008) em sua dissertação de mestrado, a qual analisa a criação do Pavilhão-Escola Bourneville do Hospício Nacional de Alienados (HNA), no início do século XX, como primeira instituição brasileira para a assistência a crianças “anormais”.

No HNA, as pessoas conviviam em espaços conjuntos, misturando adultos e crianças. O tipo de assistência era precário e inexistia qualquer forma de atendimento educacional. Em 1904, passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. Um ano antes da alteração do nome, foi nomeado pelo ministro J. J. Seabra, um novo diretor para o HNA, o qual permaneceu de 1903 a 1930, Juliano Moreira. Este, imbuído da idéia proposta por Bourneville, desencadeia ações para modificações qualitativas para a infância ali internada. Afirmava a importância de um novo modelo de atendimento às crianças do Hospício, sob a responsabilidade de um médico pediatra. No mesmo ano, sob o decreto nº 1.132 de 22 de dezembro de 1903, assinado pelo presidente Rodrigues Alves, a reorganização assistencial aos internos “alienados” no país passa a funcionar. Foi nomeado como pediatra da Instituição Fernandes Figueira, conforme o artigo 21 do Decreto citado:

Art. 21. Serão providos mediante concurso os cargos de alienista-adjunto, de pediatra, de medico do pavilhão de molestias infecciosas, de assistente do laboratorio

histo-químico e de interno, devendo ser preferido no provimento de todos esses cargos, com exceção dos dois últimos, o concorrente que haja exercido o cargo de assistente ou preparador das Faculdades de Medicina do país

Silva (2008) ao analisar o relatório de 1904-1905 de Afrânio Peixoto, relata que este refere-se à gestão de Moreira e a referida legislação de 1903, como a consolidação das propostas e planejamento deste, quanto à assistência e educação dos “atrasados e débeis”. É criado então um Pavilhão destinado às crianças internadas em um prédio anexo ao HNA, em 1892. Este recebe o nome de Pavilhão de Bourneville, em reconhecimento da iniciativa do médico Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), do Hospital Bicêtre (Paris) quanto a organização e implantação de um serviço de crianças “idiotas e epiléticas”, cuja criação solicitara ao Conselho Municipal já em 1878. Este instituiu uma assistência médico-pedagógica, a qual foi seguida no Brasil.

Bourneville, contribuiu com muitas publicações sobre problemas de neurologia e psiquiatria ligadas à ação clínica e terapêutica sobre a “epilepsia e a histeria, sobre a idiotia mixedematosa, sobre a educação das crianças retardadas, sobre a anatomopatologia do sistema nervoso (é a ele que devemos a primeira descrição da esclerose cerebral tuberculosa, dita doença de Bourneville)”. O Médico ainda, fez traduções de relatórios sobre “a assistência às crianças incuráveis, sobre as colônias de retardados, sobre a colocação dos alienados nos asilos e a revisão da lei de 1838, e sobre a fixação do número de médicos nos asilos públicos”. (Tripicchio 2008, s/p)

No Brasil então, o Pavilhão Bourneville também tinha como finalidade identificar e classificar as doenças mentais, sob a coordenação da Clínica Psiquiátrica e de Moléstias Nervosas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Segundo Silva (2008), os prontuários analisados mostram uma média de quinze categorias de diagnósticos descritos neste tempo: “os de idiotia, paralisia, epilepsia, imbecilidade e os quadros de degeneração. O diagnóstico mais frequente era, com vantagem, o de idiotia” (p. 201). De acordo com a pesquisadora, o trabalho do médico pediatra, Fernandes Figueira, foi baseado no trabalho do dr. Désiré Magloire Bourneville (1840-1909) e seus estudos do processo pedagógico de Séguin. Esta iniciativa se configurou a primeira em atendimento às pessoas com deficiência intelectual, na época tratadas com idiotia. Cabe apresentar brevemente Edouard Séguin (1812 – 1880), o qual foi um discípulo de Itard, dedicando-se a educação dos surdos-mudos sob a orientação de

educabilidade e da pesquisa. Criou um “método reeducativo para crianças deficientes mentais, estabeleceu as bases de uma pedagogia científica” (Gardou, 1999, p.186). Segundo o autor citado, Jean-Marck Itard (1774-1838), o qual inspirou Séguin, no início do século XIX, estabeleceu os fundamentos da Educação Especial. Itard atendeu um menino, com idade aproximada de 12 anos, o qual foi encontrado nas florestas de Aveyron. Primeiramente, o menino foi levado a Philippe Pinel, porém este não o considerou educável. Itard deu ao menino o nome de Victor dizendo que não seria um “imbecil desesperado”, mas um ser interessante que merecia a atenção dos observadores e cuidados especiais. Esta demonstração de Itard, quanto a educabilidade de Vitor, foi expressa em sua obra *les enfants sauvages: Mythes et réalités*, em Paris, 1964. Itard inaugurou uma pesquisa educacional original com Vitor, tornando-se referência no campo da Educação Especial. Depois do congresso de Viena, em que Séguin foi encarregado de redigir o relatório desse “primeiro congresso internacional de psicologia e educação” em 1879, se popularizou seus métodos médico-pedagógicos.

O HNA, no Brasil, seguiu este modelo que Bourneville desenvolveu, o qual defendia um tratamento diferenciado, em espaços próprio para as crianças, separadas dos adultos. Adotava o modelo de educação médico-pedagógica, na qual intervinha desde as situações simples às mais complexo. No seu método de educação utilizava aparelhos especiais e objetos diversos, priorizando os movimentos corporais, aspectos sensoriais, higiene pessoal, a palavra e o ensino primário e profissional para aqueles menos comprometidos (Müller, 1998).

Nas atividades com as crianças existia um cunho de classificação conforme o grau de comprometimento atribuído a estas, separando-as em diferentes grupos, cada qual a exercícios específicos. Este manejo demonstra que a metodologia empregada estava baseada na linha de pensamento à modelo de Binet e das classes homogêneas instituídas no sistema público escolar para os “normais”. Vê-se que o fato de ser um atendimento em Instituição segregada, o pensamento coletivo da época permanecia, quanto aos investimentos educacionais centrados na deficiência e não na criança.

Quanto ao ensino profissional (Silva, 2008) expõe que foram organizadas diversas oficinas, sob orientação moral e de ensino, desenvolvendo conhecimentos práticos e manuais como: marcenaria, costura, sapataria, jardinagem, entre outras. Confirmando assim, a

tendência da educação para a utilidade reivindicada pelo Manifesto dos Pioneiros na reforma escolar dos “normais”, discutida até então.

5.4. Conhecimento e teoria integrante no pensamento da Instituição Pestalozzi

Depois da criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital Nacional dos Alienados, em São Paulo, a iniciativa seguinte foi à fundação do Instituto Pestalozzi no Brasil, para atender a população de pessoas consideradas “alienadas” conforme nomenclatura utilizada no censo de 1929. Abordar-se peculiaridades da vida e obra de Pestalozzi para compreender o seu estilo de pensamento educacional, os motivos e ideais que podem ter levado os brasileiros a fomentar a instalação de tal Instituto e ainda, verificar o cunho filosófico e sociológico importado para o Brasil com tal aquisição.

Pestalozzi (1746–1827) nasceu na Suíça. Foi um homem dedicado ao seu trabalho como educador. Durante anos esteve envolvido com grupos de crianças órfãos, criando uma metodologia interativa com estes. Demonstrou em suas ações e escrita, um espírito crítico ao Sistema opressor e dominante de sua época. Criticava as injustiças sociais e então se dedicou à causa educacional e de subsistência de crianças em orfanatos.

Sua personalidade, especialmente por relatos de Firmino Costa (1935) pode-se interpretar como de uma pessoa generosa, inconstante, inquieto e fundamentalmente voltado para seu trabalho social. Deixou muito de sua vida pessoal e familiar para destinar tempo à sua causa. Conforme Costa, seu “espírito de liberdade, haurido na leitura de Rousseau” levou-o a seguir pela linha de reformador social, como era sua vontade (idem, p.9).

Pestalozzi viveu em tempos de miséria e considera que isto o tenha colocado mais perto de conhecer as misérias humanas, tanto da pobreza econômica e social quando da arrogância dos dominantes. Disse, em momentos de lembranças de sua vida “Eu mesmo vivi como mendigo, para ensinar os mendigos a viver como homens”(Costa, 1935, p.16). Uma das passagens que caracteriza o ideal humano de Pestalozzi, pode-se afirmar que seja no acompanhamento efetivo para com as pessoas que com ele aprendiam. Expressava a importância da presença atenciosa, fisicamente juntos das crianças. Expressa isso quando diz que era necessário “que de manhan á noite esses pobres abandonados sentissem estar com elles o meu coração, que sua felicidade era a minha felicidade”(idem, p.35).

Conforme Soëtard, Michel³¹ As ideias de Pestalozzi “marcam uma vertente da pedagogia tradicional denominada pedagogia intuitiva, cuja base está nos sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental” (1994/2010, p. 35). Pestalozzi trabalhou sob uma metodologia de ensino cuja naturalidade na relação, poderia ser aplicada por qualquer um, até pela menos instruída das mães. As intenções de Pestalozzi em orientar tanto as mães como os professores, sobre a instrução elementar, demonstravam sua inclinação à educação por intuição. Afirmava que para que um professor possa educar não poderá ser um mero instrumento mecânico de um método, esperando que os resultados estejam ao acaso do porvir da natureza de seus processos e sim, da habilidade de quem os pratica.

O método de Pestalozzi foi considerado *intuitivo*, o qual foi difundido por toda a Europa. Chegou nos Estados Unidos por volta de 1860. No Brasil, Soëtard (2010) expõe baseado em dados de Zanatta e Souza (2010) que as ideias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual intitulado *Primeiras Lições de Coisas*, cuja tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. No governo imperial este manual serviu como livro texto na formação de professores e publicado em 1886, com a intenção de fomentar uma nova orientação pedagógica, já desenvolvida em países mais adiantados.

Soëtard (2010) procura mostrar o estilo de pensamento a que Pestalozzi se associou. Relata que este, como a maior parte dos reformadores educacionais renascentistas, tinha a educação como o principal meio das reformas sociais. Para ele a educação consistia no desenvolvimento moral, mental e físico da natureza da criança. Acreditava em todas as crianças como potenciais de aprendizagem, independente de sua classe social. Retrata o perfil educacional de Pestalozzi a partir do “desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todos os poderes e faculdades, plantados pela natureza, em todo ser humano” (idem, p.39). Vê a criança como um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas, comparando-as a uma planta enraizada no solo. Próprio das idéias de natureza de Rousseau, do qual era adepto.

Passa-se a analisar alguns trechos das cartas traduzidas e transcritas de Pestalozzi, as quais se encontram no livro escrito por Michel Soëtard (2010) que foram enviadas para seu

³¹ Michel Soëtard (França) publicou um perfil de Pestalozzi em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 1-2, pp. 307-320, 1994. É professor de filosofia da educação e de história das idéias pedagógicas na Federação Universitária e Politécnica de Lille. Professor convidado nas universidades de Würzburg (Alemanha) e de Pádua (Itália).

amigo e escritor Gessner. O que fez com que a Sociedade criada no Brasil com seu nome, a qual já existia em outros Países, foi legado de Pestalozzi como exemplo de dedicação à profissão. Um professor como queria ser, próximo aos estudantes, crianças desamparadas e abandonadas à própria sorte. Ele diz “eu me tornei um professor e desde então eu sustentei uma luta que me obrigou mesmo contra o meu querer, a preencher as lacunas da capacidade interna que me impedia de alcançar o objetivo da minha vida (2010, p. 52).

Procurou desenvolver atividades com as crianças que primassem pela leveza do sentimento de harmonia e beleza. Aponta que as crianças não tinham consciência de si e do sentido de sua vida. O fundamental seria levá-las à elevação do estado de ânimo para que perseverassem e conhecessem suas próprias forças. Incentivava as crianças a instruir as outras. “Eles realizaram os meus projetos” dizia. Implantou a ajuda mútua pela necessidade, já que trabalhava sozinho como professor e colocou um dos meus melhores alunos entre dois dos que tinham maior dificuldade.

Revela que sua força estava na *Intuição*. Ao referir-se ao seu trabalho, cujo conhecimento para ensinar partia da própria experiência e observações constantes, questiona a ordem segundo a qual as impressões devem ser suscitadas na criança por meio do ensinamento, onde o princípio e o processo dependam da energia interior da criança. Afirma:

Eu compreendi então que a descoberta dessa ordem em todos os campos do conhecimento humano e, particularmente, nas noções elementares do qual depende o desenvolvimento do espírito humano é o meio simples e único para conseguir compor verdadeiros livros escolares instrutivos conforme a nossa natureza e as nossas necessidades (Soëtard, 2010, p. 56).

Acredita que o ensino deva conduzir as crianças através de um método psicológico, a uma intuição das coisas, de acordo com uma ordem racional. E faz uma crítica ao Sistema escolar da época, verbalizando sua insatisfação com o desperdício da energia destas, bem como as suas experiências. Critica seus procedimentos antipsicológicos, chamando-os de “sistema artificioso para esterilizar aquela força e aquela experiência à qual a própria natureza deu vida nas crianças” (idem, p.59). Seu descontentamento vai mais além, alegando que o sistema escolar freia o processo impulsivo da liberdade, encerram as crianças em fileiras e

obrigam a estes, durante anos inteiros, a contemplar a miséria, a aridez e a uniformidade dos conteúdos, condenando-os a um modo de vida contrário à natureza humana.

Na quinta carta, manifesta sua tendência filosófica da essência e critica a simples aparência. Afirma que quanto mais sentidos a pessoa der para o ato de indagar a essência ou os fenômenos e as qualidades de um objeto, mais exatidão encontra no conhecimento sobre este. Salienta que por meio do princípio do mecanismo físico, derivados da natureza chega-se ao próprio espírito ao conectarem-se. Argumenta que “A terceira fonte dessas leis físico-mecânicas está na relação da minha condição exterior com a minha faculdade cognitiva” (idem, p.64). Considera as leis mecânicas como o fundamento da Educação Humana.

Uma situação curiosa aparece nas expressões de Pestalozzi. Já criticava o verbalismo na educação desde os tempos de 1800. Analisa-se a continuidade de situações sócio-históricas, que se repetem, de modos diferentes, porém mantendo o mesmo princípio. Em 1930 esta era uma das mais importantes críticas na educação brasileira. Para Pestalozzi (1787) “o firme propósito de acabar com a predominância do verbalismo, porque são as ações que instruem o homem” (idem, p.74).

Constata-se que as críticas de Pestalozzi e suas intenções de mudanças na Educação faziam parte de seu contexto, como fez parte em 1930, e atualmente faz parte. O descontentamento com o método tradicional, de enfileiramento de mesas e cadeiras, a proibição da movimentação das crianças na escola, entre outras relações impeditivas, se mantém há séculos. Há passos lentos vai mudando a forma de aprisionamento, porém a essência coercitiva permanece. Portanto, este foi o pensamento que deu origem ao primeiro Instituto Pestalozzi no Brasil, no Rio Grande do Sul, em 1926, por Tiago Würth. Este realizou uma obra, publicada em 1926 -1971, intitulada *Pestalozzi e a pedagogia Social*. O autor, diretor do Instituto por muitos anos, selecionou as últimas sentenças de Pestalozzi. Destaco uma destas, a qual demonstra seu cunho sociológico deste:

A escola da humanidade, a formação do homem, e todos os meios concorrentes são, na fonte e no seu ser, assunto próprio do indivíduo, das instituições que lhe falam ao coração e à mente. Na formação do caráter e na escola do trabalho, a bondade deveria ser o primeiro e soberano princípio. (Würth, 1971, p. 145).

Belo Horizonte também recebeu as Instituições Pestalozzi em seguida. Primeiramente foi instalada a Sociedade Pestalozzi com um consultório médico- pedagógico para o exame e orientação de crianças, em 1933. Três anos após, em 1935, é criado o Instituto Pestalozzi para estudantes com baixo rendimento escolar, da localidade, em regime de semi-internato. Criaram-se classes especiais para o tratamento psicológico e educacional das crianças e adolescentes de acordo com suas capacidades. Segundo Costa (2010) as crianças freqüentavam as classes de reeducação, e os adolescentes tinham treinamento vocacional. O Instituto funcionava também como centro de treinamento de professores para o ensino especial e como centro de pesquisa sobre a anormalidade mental.

Quanto aos fundadores da Sociedade Pestalozzi encontravam-se Religiosos e Psiquiatras. Conforme Costa (2010) O médicos psiquiatras da Escola de Medicina utilizaram-se do Instituto Pestalozzi “como uma oportunidade de colocar em prática métodos inspirados na eugenia, isto é, a discutível ciência que pretendia intervir na composição genética da população para “melhorar a raça”. Alguns deles propunham, por exemplo, a esterilização das famílias nas quais nasciam crianças anormais” (idem, p.67). A autora ressalta uma situação constrangedora, em que a diretora Helena Antipoff, em que precisou explicar em nota de rodapé, no *periódico Infância excepcional*, editado pela Sociedade Pestalozzi, que não compartilhava da opinião de um dos médicos que publicara a defesa esterilização e segregação dos anormais para prevenir o aumento da delinquência e criminalidade. Com esta passagem, compreende-se que os cruzamentos entre educação e eugenia ocorriam em espaços públicos e privados, mesmo não se configurando uma instituição idealizada pelo movimento Eugenista. Percebe-se que este estilo de pensamento circulava devido à adesão de pessoas que compactuavam ou eram simpatizantes do modelo eugênico. Lembra-se que neste mesmo período havia a *Liga Brasileira de Higiene Mental*, dirigida por Renato Kehl, em funcionamento desde 1929. Relembra-se que a *liga* contava com publicações sistemáticas, de grande circulação, bem como eventos, palestras e conferências com enorme participação de médicos, jornalistas, educadores, entre outras profissões.

Acrescenta-se que o conceito de anormalidade, para o qual Antipoff utilizou o termo *excepcionalidade*, refletia suas fontes contraditórias. Para alguns, incluía somente distúrbios orgânicos, hereditários, com severas consequências psicológicas. Para outros, seguindo a orientação da psicóloga, o conceito abrangia também a anormalidade socialmente produzida por um sistema escolar cujas exigências estavam acima das possibilidades das crianças

comuns. Sobretudo, Antipoff não considerava a anormalidade como um defeito definitivo, irremediável. Para ela, as crianças que apresentavam problemas nas escolas eram, em sua maioria, educáveis, e poderiam ser bem-sucedidas, desde que contassem com ajuda especializada (Antipoff, 1946).

Eram examinadas no Consultório Médico-Pedagógico, as desordens decorrentes da socialização primária, devido a sua origem de extrema pobreza ou risco social, altos índices de alcoolismo, violência e outros distúrbios nas famílias cujos filhos (Sociedade Pestalozzi, 1934). Eram aplicados testes de QI na população que ingressava na Sociedade Pestalozzi. Esta instituição buscava “oferecer apoio a crianças que traziam uma variedade de distúrbios de origem social, doméstica ou psicológica, que iam da deficiência física a tendências à delinquência juvenil” (Costa, 2010, p.68). A autora referida expõe que havia uma média 90 alunos matriculados no Instituto Pestalozzi. Esclarece que o método pedagógico seguia o modelo da escola ativa, utilizando também materiais didáticos criados por Décroly e Montessori. Cabe apresentar o objetivo dos trabalhos de Mantessori, devido a importância de seus estudos e prática na Educação Especial. De acordo com Gardou (1999), Maria Montessori (1870 – 1952) interessou-se pelos trabalhos de Bourneville, e também de Séguin principalmente na sua maior obra: *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des arriérés*, de 1946. Montessori constata o sucesso dos novos métodos pedagógicos com crianças “anormais”. E passa a dedicar-se a esse estudo alegando que “a questão dos deficientes é de ordem mais pedagógica que médica”. A médica Institui uma pedagogia reparadora destinada a deficientes expulsos da escola, considerados ineducáveis, favorecendo a estes o desenvolvimento de suas capacidades e tornarem-se *úteis* e instruídos”. (Montessori, 1958 citada por Gardou, 1999).

Assim como no Pavilhão Bourneville, as atividades eram centradas em trabalhos manuais em oficinas como: sapataria, carpintaria, encadernação e outros trabalhos artesanais, e uma horta. Havia cinco classes: duas para excepcionais profundos, uma para surdos-mudos e duas para “meninos de maior idade, sem retardo mental propriamente dito, mas com atraso escolar ou dificuldades de ordem social” (Antipoff, 1937, p. 11 citada por Costa, 2010).

Antipoff instalou uma escola na Fazenda do Rosário, pela Sociedade Pestalozzi, para crianças excepcionais e abandonadas, no início de 1940. O estilo de pensamento na Educação que Antipoff seguia, centrava-se em Claparède. Assim como a tendência da educação popular brasileira, cuja reforma e reestruturação escolar inseriu as pessoas “normais” também se

inspirava neste, bem como valorizava os conteúdos pela utilidade social destes, a ênfase nos talentos e vocações. Defendia na educação dos excepcionais também um sistema educacional democrático, que promovesse e encorajasse o desenvolvimento das capacidades dos alunos, medidos pelos testes de inteligência e de personalidade. Sua intenção foi criar um ambiente que favorecesse o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

Compreende-se que o Instituto Pestalozzi foi instalado no Brasil, conservando ideais deste como: a educação em orfanatos; valorização da natureza e da beleza; educação para a utilidade, voltada para aprender a fazer e; o trabalho como forma de ensino e aprendizagem. Porém analisa-se a intervenção de outros modos de pensar, os quais Pestalozzi não cogitou, a seleção de pessoas segundo testes de inteligência ou qualquer outro meio de classificação. Este ensinava todo o grupo em conjunto, favorecendo uma metodologia de cooperação, onde uns ajudavam os outros. A grande diferença do Instituto e da Sociedade Pestalozzi a classificação prévia daqueles que pertenceriam à Instituição e os graus das capacidades dos estudantes, com a intencionalidade de criar atendimento homogêneo. Pestalozzi sabia que as pessoas eram diferentes, tanto que se utilizava disso para ensinar, contando com a colaboração de cada um, para dar conta de todos. Esta distância entre o entendimento das ações e concepções de Pestalozzi e as Instituições Pestalozzi constituem-se antagônicas. A essência da educação cooperativa pela diferença individuais dos membros do grupo foi alterada pela homogeneidade e rompida pela expectativa criada pelos diagnósticos e prognósticos. Mais uma vez, o Sistema educacional rendeu-se ao sectarismo e a supremacia dos conhecimentos biológicos, médicos e agora psicológicos sobre educação brasileira. A concepção de professor que Pestalozzi criou foi superada pelo modelo científico da época e pela submissão dos educadores. A partir de Pestalozzi, a sociedade e os institutos poderiam ter alavancado os estudos centrados nos seus estudantes, percebendo que o ensino para a “média” exclui. A história da ciência da educação teria outro foco se tivesse continuado os estudos: da pessoa e não das generalizações; das necessidades inerentes ao sujeito sem compará-los com a média; das condições e potencialidades de cada sujeito, num dado momento, quanto as realizações para o cuidados com a própria vida e do coletivo e; com os acontecimentos durante o ensino, quando se poderia acompanhar atenciosamente as aprendizagens de cada estudante. Se as pesquisas da educação especial brasileira, pela Sociedade Pestalozzi tivessem partido especificamente da concepção de professor por Pestalozzi, se teria conquistado um lugar para a educação como campo autônomo, capaz de centrar no objeto essencial de sua competência,

a pesquisa sobre o humano em formação constante, sujeito do ensino e da aprendizagem, nas relações consigo mesmo e com os outros. Porém deixou-se levar pelas pesquisas sobre o sujeito da saúde e da doença; de capacidades e incapacitados; de superioridade e outros inferiores. O grande avanço se deu na consideração do sujeito como ativo e capaz melhorar suas condições por vias relacionais com o meio ambiente.

Capítulo VI

6. Educação emendativa, a primeira versão da educação especial: Eugenia e influências desta no pensamento educacional brasileiro

As primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil ocorreram primeiramente para os cegos com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IMC) em 1854 e três anos depois, em 1857 para surdos, o Instituto para Surdos-mudos. Houve modificações na nomenclatura destes institutos conforme apresentado no capítulo anterior, porém o que traz o tema à discussão novamente, é a continuidade das ações em favor do atendimento voltadas a estes. Também, a iniciativa de regulamentação legislativa se deu nestas áreas primeiramente. Em 1943, o Instituto Benjamim Constant, antigo IMC, teve reconhecida sua competência para ministrar os ensinos primário e secundário, pelo Decreto nº 14.165. Posteriormente o Instituto editou a primeira revista em *Braille* no país, intitulada a *Revista Brasileira para Cegos*, bem como a imprensa *Braille*, em 1943, beneficiando aos alunos do Instituto. Os movimentos internos deste tiveram continuidade, resultando na criação em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com a finalidade de divulgar o livro em *Braille*. Tal iniciativa resultou no envolvimento governamental da época, assumindo seu compromisso com esta população, a qual se manifestava ativa e criativa na sociedade, demonstrando suas necessidades e formas de aumentar a funcionalidade para as pessoas cegas, buscando e empreendendo tecnologias possíveis àquele contexto. Tal autonomia do Instituto levou à formação de professores, com o primeiro curso de Especialização para Professores de Didática para Cegos, em 1947. Tal feito, contou com a parceria da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Lembra-se que o movimento de ensino e capacitação de pessoas para monitorarem e instruírem internos cegos no Instituto consistia em prática comum neste, desde o início de seu funcionamento, quando os professores preparavam alunos para auxiliarem nas tarefas educacionais junto a outros estudantes. O cunho de formação continuada em serviço caracterizou a educação nesta área como prática necessária e comum. Em consequência dos movimentos ativos no Instituto, em 1949 é baixada a Portaria Ministerial nº 504, garantindo a distribuição gratuita dos livros em *Braille* para todo o Brasil. Acrescenta-se que os cegos, assim como Louis Braille, mantiveram suas iniciativas em busca de funcionalidade para suas próprias causas, mesmo em Instituições de internato, separadas

do convívio das Escolas comuns, na época, chamadas normais. No ano seguinte com a Portaria, em 1950, teve início o ensino integrado no Brasil. Os alunos do curso Ginásial do Instituto Benjamin Constant concluíram esta etapa e ingressaram no Instituto Caetano de Campos, para prosseguirem o estudo secundário, na primeira classe Braille, em regime escolar comum. Esta integração com colegas da escola comum se deu em regime experimental. À medida que os alunos do Instituto alcançavam níveis mais altos de escolarização, se tornavam imprescindíveis novas formas de ingresso em outras instituições de ensino, tendo em 1953, autorizada a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal, pela Portaria Ministerial nº 12, bem como a autorização do acesso de cegos nos cursos universitários, pela interpretação da legislação de ensino, pelo Conselho Nacional de Educação. Nesta data, houve ingresso do primeiro aluno cego ao curso universitário, em geografia e história. Assim como vinha ocorrendo a inserção dos cegos em escolas comuns para os níveis secundários e universitários, em 1957, estudantes cegos passaram a cursar a escola primária comum. Inicia-se um período em que os estudantes cegos conquistam o espaço em sociedade aberta, abrindo um campo até então centrado em instituição de internato, semi-internato e específicas para pessoas cegas. É um marco histórico inicial importante para o reconhecimento, ao longo dos anos, destas pessoas como seres de direitos na sociedade. Inicia-se o rompimento da barreira eugênica de incapacidade, mesmo que em pequena escala de ocupação deste lugar comum a todos. Até então, a separação das pessoas com deficiência sensorial era dada como natural e própria. Na medida em que passa a circular outra forma de organização social, de algum modo, resulta em fissuras no Sistema, abalando a hegemonia de dominância. Novos estilos de pensamento vão formando-se, gradativamente, pelas adesões continuadas, até formar um coletivo de pensamento em torno de o novo modo ver conceber a concepção em construção.

Em 1958, é lançada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*, instituída pelo Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958, a qual foi alterada em 1960, passando de “reabilitação dos deficitários” para “reabilitação de cegos” pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.

A educação para os Surdos brasileiros, também contou com iniciativas que resultaram em reconhecimento de direitos legais destas pessoas. Em 1957, cujo Presidente da República era Juscelino Kubitschek, foi criada a *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro*

(CESB), pelo Decreto nº 42.728. Esta campanha fica instituída no artigo 1º, o *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, sob a gestão geral do *Ministério da Educação e Cultura*. No segundo artigo, especifica os objetivos da campanha, considerando os meios e medidas necessárias à educação e assistência às pessoas surdas, referindo-se a estes como “deficientes da audição e fala”, nomenclatura usada na época. Esta campanha foi estendida a todo Território Nacional tendo por finalidades precípuas:

- a. organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
- b. promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (Decreto nº 42.728, 1957).

Analisa-se o cunho voltado à reeducação, próprio do pensamento coletivo da época, o qual estava baseado nas ideias de ensino “emendativo”, que considerava corrigir uma falha, tirar defeito, conforme Jannuzzi (2004) apresenta ao dar significado a palavra *ensino emendativo* vinda do latim *emendare*.

No artigo 3º, ficam especificados os procedimentos que a campanha deverá cumprir para que ocorra a educação *emendativa*, que reeducará as pessoas surdas para a correção de seus “defeitos”, para alcançar o “soerguimento moral, cívico e social”, em busca da sua “normalização”. Esta iniciativa, de um lado positivo, demonstra interesse e reconhecimento do Estado quanto ao direito das pessoas surdas aos bens comuns da sociedade, pela educação. Porém, de outro lado, compreendendo-se que estes objetivos eram os mesmos para a educação normal, a concepção intrínseca nesta, rejeita o modo e as peculiaridades da pessoa. Enquanto há um avanço em direção à igualdade de direitos, o qual considera-se importante para a abertura da discussão sobre deficiência, ao mesmo tempo cria uma cultura de desvalia, de sujeito biologicamente inadequado. Esta questão específica, de reeducar coloca os objetivos sobre a correção daquilo que era visto como defeito e não como diferença. Centra no limite decorrente da deficiência, em detrimento da visão de suas habilidades e potencialidades. A iniciativa do artigo referido, embora esteja impregnada do modelo biológico e médico, contribui para a divulgação e melhorias das condições de isolamento em que as pessoas surdas se encontravam na época:

- a. auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;
- b. auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;
- c. financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoal especializado na pedagogia emendativa;
- d. manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;
- e. cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;
- f. custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo.

Em 26/07/1934, dez dias após a promulgação da *Constituição Federal de 1934*, foi publicado por *diário oficial da União* o Decreto n. 24.794, Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a *Inspetoria Geral do Ensino Emendativo*, “dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências”.

No artigo 2º do referido decreto “O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos êstes à fiscalização federal”. Nota-se que a ideia da educação especial como “modalidade” não é nova.

Em 1934, o ensino emendativo, o qual foi criado para atender as pessoas “anormais”, hoje chamadas de “pessoas com deficiência”, foi considerado como uma *modalidade*, juntamente com outras duas (educação física e canto orfeônico). Esta modalidade de ensino foi regulamentada pelo art. 1º, do mesmo decreto, que determina que “Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada ao respectivo ministro, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, a que ficarão afetos os serviços relativos à Educação Física e ao Canto Orfeônico que sejam da competência do referido ministério”. Chama-se a atenção para o estilo de pensamento que leva aos legisladores a decidirem por um termo que coloque dentro do ensino, mas fora da educação geral, para os “normais”. Esta ideia de separação

como modalidade, cria a falsa interpretação de pertencimento, de atendimento em igualdade de direitos. Porém, analisa-se como uma forma de naturalizar o ensino descontextualizado da vida cotidiana. O ensino emendativo, para as pessoas com deficiência (anormais), ao ser criado, traz as marcas eugênicas da incapacidade de conviver e aprender como os demais. Isto se deve ao entendimento que aprendizagem só é válida quando o estudante dá conta dos “conteúdos” curriculares estipulados para uma média, considerada “normal”.

Ao considerar o ensino emendativo como necessário, ao mesmo tempo considera-o inferior, conforme o estilo de pensamento de menos valia biológica, fomentado pela ideologia eugênica, de investimento naqueles que poderiam aproveitar o custo empreendido na educação. O pensamento valorativo financeiro estava aliado às determinações legislativas, com a preocupação em não gerar ônus ao estado, tornando-o utilitário à sociedade. Percebe-se que o ideal de ensino, não está voltado à pessoa e sim, à sociedade, confirmando uma demonstração do pensamento sob a *matriz interpretativa da sociedade ideal*. Atendo-se ao artigo 3º pode-se compreender a intencionalidade econômica e estatal que inseri; quando especifica a finalidade do conjunto de ações como sendo de “aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa”, instituindo assim, o Ensino Emendativo inicialmente a ser ministrado nos seguintes estabelecimentos: Institutos de cegos; Institutos para surdos-mudos; escolas de prevenção; Escolas de correção; escolas reformatórias e patronatos agrícolas. Este ensino destina-se ao papel de gerenciamento das pessoas “inúteis” em minimamente “úteis”. Mantém o posicionamento da linha de progresso seguida para a nação, neste período. Fica claramente expressa essa intenção, mediante os argumentos dados para a criação desta inspetoria, que pode-se observar em destas:

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes (decreto 24.794, 1934).

Portanto, vê-se esta modalidade de ensino, como apropriada à economia e obrigatoriedade pela Constituição, sem a devida consideração à melhoria da pessoa, em suas condições humanas. Embora, tenha sido por meios tão superficiais ao ser humano, considera-se que houve um avanço no sentido de criar um lugar de ensino a estes, mesmo que na Constituição não estivesse previsto como ensino. Entende-se que o cunho de educação emendativa o estava voltado para o regime de oficinas e fazeres práticos manuais. Não aparece menção de ensino prioritário à intelectualidade. Esta foi uma modalidade ocupacional.

Além do ensino ocupacional, o ensino emendativo visava ainda, a “reforma” da aparência física das pessoas “anormais” por meio da educação física, a qual se tornou obrigatória na educação do País. Renato Kehl já anunciava a importância do exercício físico como uma forma higiênica e eugênica para a população. No artigo 5º, no parágrafo único, tem-se a definição dos benefícios que esta modalidade quer atingir: a saúde, a destreza, a resistência, a coragem e a harmonia das formas. Embora o foco fosse utilitário, se acrescenta que foi um ganho para os estudantes a oportunidade de movimentos em atividades diversificadas, que incluiu jogos, exercícios educativos, esportes individuais e coletivos, ginástica rítmica, mesmo que o fim fosse “a harmonia das formas”. Estas atividades, de uma forma direta, os colocou em contato com situações sociais, em Instituições abertas, fora dos manicômios e outras instituições hospitalares. Oportunizou aos estudantes, experimentar e colocar-se em lugar de compensações psíquicas, ao ter que resolver situações concretas de movimentos e organização social, levando-os a realização direta ou por meio de estratégias psíquicas para a situação. Pode-se entender ainda, o objetivo da educação física no ensino emendativo pelas expressões literais do referido decreto:

o ensino da Educação Physica, creado pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública e será realizado com o fim de fazer atingir o homem, por meio de exercícios racionais e metódicos, o seu maior aperfeiçoamento physico compatível com a natureza, visando alcançar o seu melhor rendimento para colectividade.

Quanto ao ensino do canto Orfeônico, que teve por fim o ensino deste como meio de renovação e de formação moral e intelectual, foi considerado como para desenvolver os

sentimentos patrióticos do povo. Ao ressaltar a utilidade do canto e da música, nos argumentos para a legitimação do decreto, demonstra a tendência voltada para o enfoque nacional de “... difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia”. Tendo esta intencionalidade expressa no artigo 14: “nos estabelecimentos de ensino emendativo, tal como foi estabelecido em relação á Educação Physica, o ensino do Canto Orfeônico se condicionará às possibilidades phisicas dos respectivos educandos, tendo-se em vista as isenções que se impõem como seja a dos surdo-mudos”. Tendo em vista, o oferecimento da educação física e música condicionada às possibilidades físicas dos estudantes, compreende-se o cunho integrativo também estava impregnado para o ensino emendativo, não apenas para as escolas dos “normais”. Esperava-se que este ensino estivesse voltado para o público, o qual deu origem para esta iniciativa, porém entende-se que neste espaço nem todos terão suas peculiaridades atendidas, através de outros meios para tornar possível o contato com instrumentos e out atividades físicas adaptadas às condições das pessoas. No ensino emendativo, assim como no ensino regular, a educação está voltada para a Instituição, não para o estudante, mesmo em tempos de circulação teórica da Escola ativa, cujo centro é o estudante, conforme os objetivos na reforma escolar a partir de 1930.

Houve uma preocupação com a formação de professores para o ensino emendativo, demonstrando uma tendência ao ensino especializado, bem como se pode ver no artigo 15 do mesmo decreto. Cria “o Ensino Normal Emendativo visando à formação do corpo de professores especializados (...)”. Dentro do mesmo quadro de atendimento, aparece também o cunho médico e assistencial, no artigo 16, designando estes serviços para exercerem as suas finalidades sobre o Ensino Emendativo, tendo em cada um destes um representante nomeado pelo Governo. Este quadro se completa com a colaboração do *Instituto de Biotipologia*, oferecendo os serviços de Psicologia e de Biomorfologia. Este quadro profissional remete ao modelo de centrado na biologia e medicina, acrescido pela psicologia como se viu no capítulo anterior, agora acrescentado pelo serviço de assistência social. Confirma o pensamento de supremacia do biologia e medicina sobre a educação. Os estudantes do ensino emendativos foram muito mais seres humanos de cuidados e controle de saúde, pela expectativa de doença sobre estes.

Como trata Vygotski, não puderam ver nestes, a saúde que tinham ou as habilidades e potencialidades para compensar suas insuficiências físicas e construir conhecimentos mediante o que tinham preservado em seu físico e psíquico.

Acrescenta-se a discussão os caminhos legais dados ao ensino emendativo em leis estaduais, de aplicação do decreto nº 24.794/1934, o qual foi designado com este termo, nos atos que legislaram à educação neste período estudado.

Parte-se de uma Lei criada no Estado de Santa Catarina, para analisar o que se constituiu no ensino emendativo brasileiro. Os argumentos que se utiliza são no intuito de esclarecer os preceitos teóricos e sociológicos que marcaram este tempo. A *Lei nº 1.929, de 6 de dezembro de 1958*, foi de Procedência Governamental do estado de Santa Catarina e „Dispõe sôbre o ensino emendativo, cria cargos nos Quadro de Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo e dá outras providências”. No caso desta discussão, se aborda especificamente do que trata em relação ao ensino emendativo. Os artigos 1º e 2º apresentam as condições para o ingresso dos estudantes ao ensino público:

Art. 1º O ensino emendativo destina-se às crianças e adolescentes que, por suas condições individuais, não possam freqüentar, com proveito, as escolas de ensino comum (anômalos do físico e da inteligência) ou cujas condições não aconselhem o seu convívio com alunos destas escolas (anômalos de caráter). Art. 2º O ensino emendativo visa adaptações ao meio social, tendo por objetivo habilitar o aluno à prática de um trabalho ou profissão com que possa prover à própria subsistência.

Observa-se que mesmo antes da LDBEN de 1961 fosse promulgada, a pensamento separatista estava sendo posto em prática no Estado de Santa Catarina, o qual se tem conhecimento pela referida Lei. O conceito ligado ao ensino emendativo nesta Lei, estava permeado pelo estilo integrativo e Eugênico. Quando trata da impossibilidade de matrícula dos estudantes em escolas de ensino comum. Trazem um modelo centrado na incapacidade deste, sem questionar a capacidade do Sistema para atender todos juntos. Ainda utiliza a expressão “com proveito” que demarca a desvantagem destas pessoas em relação aos outros, como se estes não pudessem aproveitar o ensino. Porém, o estilo de pensamento que fazia com que os legisladores pensarem que estes não dariam conta do ensino, não os permitia ver como proveitosas às aprendizagens possíveis ao estudante, mediante um ensino pensado e mediado conforme as necessidades específicas deste. Conforme a análise de Vygotski (1997) sobre as escolas de seu país, pode-se dizer do tempo em que foi promulgada esta lei: “En nuestro país, La escuela especial justamente ha sacrificado al niño a La ceguera ou La surdera.

La escuela no ha notado lo sano y lo apto en el niño”. Esta observação de Vygotski traz uma grande possibilidade de avaliar os olhares sobre as crianças com deficiência. Estes olhares podem obscurecer a visão sobre os aspectos preservados e em potencial para empreender ensino a estes, contando com o viável no contexto escolar. Esta visão obscurecida por um estilo de pensamento centrado na deficiência impede que se veja a criança, desviando o olhar apenas para a insuficiência biológica de algum dos órgãos como se todos fossem insuficientes. Como diz o autor, termina-se por sacrificar a criança, limitando seu espaço social de aprendizagem, o qual o colocaria em contato direto com situações a resolver, comuns a todas as crianças, e assim, possibilitar suas compensações psíquicas. Conforme *Theodoro Lipps*, cujas ideias foram discutidas por Vygotski referindo a lei de <<dique psíquico>>, considerou o problema da compensação como a possibilidade de aumentar a energia psíquica, contribuindo para a sua superação em obstáculos emergentes e dos retardos no processo de desenvolvimento. *Lipps* (1907) acreditava que se um fato psíquico se interrompe ou se inibe em seu curso natural, ou em qualquer outro ponto como um retardo ou perturbação, se faz sentir esta interrupção no processo de desenvolvimento pela criança. A energia se concentra neste ponto, se eleva e pode recorrer a um caminho ao redor, uma compensação para outro meio alternativo de superação psíquica. Pode-se assim, pensar que este estilo de pensamento não havia ainda chegado no Brasil ou se chegou ainda não havia sido considerado, pelas circunstância própria do olhar direcionado para o progresso econômico e produtivo. Se tivesse sido possível ver que o desenvolvimento da criança não está orientado para a insuficiência do órgão deficiente, e sim orientado para a superação desta, como a lei de transbordo e contorno por outros caminhos, não teriam criado salas isoladas no contexto vivo da Escola. Quando se fala em integrar conforme a condição individual ou preferencialmente na Escola comum, fecha-se a porta de entrada para as relações com a vida comum, as quais, segundo Vygotski colocam a criança em potencial de superação por compensação das funções psíquicas superiores. Não se espera que supere obstáculos sociais, de vida e de aprendizagem, sem que se esteja inserido neste. Aprende-se a caminhar andando, se aprende a ler lendo, se aprende a resolver situações de vida vivendo em sociedade.

Reflete-se sobre o artigo 3º da Lei citada acima, que autoriza a criação de escolas para “anômalos do físico (débeis, cegos, surdos-mudos, amputados) ou classes especiais”; recomendando ainda em parágrafo único, que estas podem destinar-se também a “amblíopes, semi-surdos, portadores de prolação e tracomatosis”. Faz uma recomendação que as escolas

especiais sejam anexas às escolas comuns, considerando que nestas os “alunos dessa categoria possam receber ensino adequado”.

Mostra uma mudança quanto o estilo de pensamento em relação ao ano de 1930, quando o atendimento das pessoas com deficiência acontecia em asilos, hospitais para “alienados” ou permaneciam em domicílio. O conceito de inadequação para o convívio social continua, porém abre-se a possibilidade de frequentar um regime aberto, que na melhor das hipóteses pode vir a encontrar outras crianças nos deslocamentos ou entrada e saída da escola. Porém, os efeitos físicos do isolamento destes em uma escola anexa, produzem interpretações de inferioridade.

Cria a ideia de lugar dos “atrasados”, fazendo com que as questões de resolução de vida, circundem este espaço de menos valia, tornando-se este o parâmetro social para o processo de compensação da insuficiência biológica. A limitação pela convivência e aprendizagem com seus pares, modifica a condição de significação da criança quanto a seus potenciais psíquicos, assim como das outras consideradas “normais” por se defrontarem com aquilo que lhes causam estranheza. Só lhes parece estranho pela falta de vida interativa.

Vê-se que os empreendimentos Nacionais ao legislar sobre os direitos e melhorias das condições educacionais para as pessoas com deficiência sensoriais, físicas e intelectuais, foram na mesma direção, pela criação de campanhas cujo foco era a reeducação e a educação emendativa. Assim como teve as campanhas voltadas a educação dos cegos e surdos, em 1960, pelo Decreto nº 48.961 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Conforme o entendimento sobre as pessoas “anormais” a educação para os deficientes mentais, atualmente deficientes intelectuais, foi instituída, a qual define no artigo 3º que esta tem por finalidade, “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. Observa-se que permanece a intencionalidade da cooperação técnica com os profissionais da área da saúde, porém é acrescentada uma postura diferenciada quanto ao cunho de dominância da medicina e biologia. No artigo VIII – prevê a promoção e o auxílio “a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais” em espaços educacionais comuns e ainda complementa com oportunidades destes frequentarem atividades comerciais industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas. Percebe-se um cunho formativo, concebendo-os como estudantes, não apenas como corpos a reabilitar, embora

também previsse a reabilitação. No Parágrafo primeiro deste artigo fica explicitado tal entendimento: “A.C.A.D.E.M.E. não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira”.

Uma questão que permanece é a preferência do poder público para o atendimento das pessoas arroladas nesta campanha para deficientes mentais, de que o serviço seja prestado por Instituições privadas ou filantrópicas. Propõe a estimulação de implantação de associações e fundações educacionais.

6.1. O Lugar da Educação Especial na legislação Brasileira até 1961

Conforme os estudos apresentados até aqui, observa-se que os pressupostos de Eugenia, mantiveram-se presentes nas ações e decisões da iniciativa privada, pública e filantrópica. Confirma-se nos atos legais, através de decretos, das Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61, traços do estilo de pensamento eugênico oficializado nestes. Analisam-se os pontos mais evidentes destes estilos e aponta-se o lugar em que a educação das pessoas com deficiência foi colocada. Acrescenta-se que o pensamento naturalizado como “normal”, pelas divulgações e ações eugênicas, passou a ser imperceptível no cotidiano por adesão ideológica de grande parte da sociedade. Ressalta-se que neste percurso sócio-histórico se encontrou situações e comportamentos sociais estáticos, como a primazia dos conhecimentos biológicos sobre outras áreas de estudo do ser humano, centrando pensamentos a partir das suas leis e nomenclaturas. Pode-se ver também, outras estruturas que se mantiveram como forma de pensamento sociológico, como a Eugenia, que foi nominada em 1883, porém já vinha sendo praticada sob outras designações e modos, como o Malthusiano por exemplo. Contudo, este estilo de pensamento é rompido ou contraposto por outros estilos de pensamento a partir do ponto de vista social, contrabalançando a hegemonia do estilo hereditarista. Esta dinâmica na esfera sociológica e filosófica constrói-se sob conflitos e busca por equilíbrio da sociedade. Na Legislação brasileira de 1934 a 1961, quando é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu dois movimentos importantes. O primeiro de instituição das ideias Eugênicas e higiênicas como estruturação da educação brasileira, visando o progresso através dos incentivos e valorização dos estudantes brilhantes. O segundo, de um grande peso

social para a estrutura da educação voltada para as pessoas excluídas na época, consideradas “alienadas”, porém com abertura para novos estilos de pensamento.

Os novos estilos de pensamento da escola Ativa e o conceito de aprendizagem de modos diferentes, sendo necessário um ensino apropriado às diferenças, foram inseridos no Brasil pela vinda dos conhecimentos produzidos por *Claparède* e *Binet* respectivamente. Estes estudos foram aplicados sob o enfoque dos brasileiros e estrangeiros que influenciaram com seus estilos de pensamentos concomitantes e então, houve um desenvolvimento assentado aos estilos de pensamento que foram se ajustando e, conforme interpretação sobre os estudos de Fleck (1935), deixando de ater-se a determinados pontos de divergência entre os diferentes membros da comunidade científica, para chegar uma “tendência à persistência das ilusões”. Chegou-se então ao estilo de pensamento para a *educação emendativa*, que foi se desenvolvendo e chegou à concepção de educação Especial. Com esta concepção de *educação emendativa*, chega-se a discussão da Constituição Federal de 1934, a qual foi denominada como *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934.

Encontram-se sob o título *da Ordem Econômica e Social*, no art. 138, deliberações sobre a educação brasileira. Esperava-se encontrar tais direcionamentos no título reservado à educação. Compreende-se o cunho econômico e as preocupações com a estabilidade social, almejada para aqueles tempos, se sobrepondo ao papel e lugar da educação para o bem do estudante. Vê-se, tal qual o pensamento de Galton, o interesse de sobrepor o progresso do Estado sobre o ser humano. Apresenta claramente como incumbência da União, Estados e Municípios estimular o modelo Eugênico para a educação brasileira. Diz no referido artigo:

- c. estimular a educação eugênica;
- f. adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbilidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g. cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

Nota-se que os pensamentos sociológicos que foram colocados em prática por meio de ações educacionais, mantiveram princípios Eugênicos, cuja Constituição Nacional veio firmar. A educação em classes homogêneas, escolas para estudantes “normais” e outras instituições para “anormais” foram montadas e confirmada nesta. As decisões legais refletem

o pensamento coletivo, o qual estava respaldado pela ciência biopsicomédica. A separação de estudantes conforme suas “aptidões” foram medidas baseadas em estudos científicos em laboratório de Psicologia Experimental, como demonstrado no trabalho de Isaias Alves (1929). Helena Antipoff, em Minas Gerais, na terceira década do século XX, também se deteve na experimentação da eficácia das classes homogêneas. Percebe-se que as orientações para a reforma da educação foram às mesmas para a escola dos “normais” e dos “anormais”, a diferença se deu no modelo estrutural de conceber o lugar das pessoas, conforme o ideário de supremacia das condições biológicas sobre as condições humanas e sociais como um todo. Neste tempo, assim como Galton, a intenção era provar que a inteligência era resultado das características biológicas herdadas e que o ambiente poderia favorecer o desenvolvimento do inato.

No Título V, se encontra outras disposições Eugênicas. No lugar reservado à *Família, da Educação e da Cultura*. O Capítulo I, da família, no art. 145, diz que “A lei regulará a apresentação pelos nubentes de prova de sanidade física e mental, tendo em atenção às condições regionais do País”. Mostra a preocupação em controlar os casamentos, com a intencionalidade de evitar à procriação de prole “degenerada” conforme preceitos da Eugenia positiva de Galton, o qual pretendia formar uma sociedade de “bem-nascidos” através do controle matrimonial e o estudo da idade média para constituir família. Conforme Domingues (1929) referindo-se à Galton, quanto ao seu estudo no *Inquiries into human faculty* (1883), diz que aos nubentes devem ser adotadas medidas para evitar, dificultar, ou proibir que mostrem qualquer mal hereditário na ascendência, ou dominantes em si mesmo. Enfatiza que medidas como esta, chamando-as de “brandas”, para “retardar o matrimônio dos não eugênicos mentais, e apressar os dos vigorosos e fortes, explicando que os matrimônios aos 22 anos produzem quatro vezes mais descendentes do que aos 33 anos”. Assim, em cada século, o número dos descendentes eugênicos seria quatro vezes maior (p. 141).

Este pensamento atrelado à educação Eugênica criou um modelo de seleção autônoma, à medida que os estudantes aprendiam que seu compromisso com a família seria o de preservar a “estirpe” desta. A Escola formou estilos de pensamentos de determinadas diferenças humanas como um risco social e pessoal. Conforme a prática cotidiana separava os estudantes em grupos por “aptidão”, naturalizava a superioridade de alguns sobre outros. Formava expectativas e perspectivas de superioridade ou inferioridade, criando lugares fixos para cada “classe”. Cabe salientar que havia uma luta para romper com as desigualdades de

direitos, existentes na estrutura de classes sociais que reforçava a pobreza da classe popular. Este foi o eixo deste tempo. Ao pensar-se sobre isso, vê-se que o fato social estava em torno dos preconceitos econômico-sociais, e todos os esforços dos movimentos ativistas concentraram nisto. A questão dos “degenerados” e “alienados” estava, aos olhos daquela sociedade, no lugar certo. Não havia estranhezas. Acrescenta-se que embora não houvesse estranheza significativa, marca-se que não havia unanimidade no estilo de pensamento Eugênico. Havia espaços sociais que vinham se organizando e criando uma estrutura autônoma, mostrando à sociedade a possibilidade de se manter e construir meios para a vida. Estas demonstrações vieram primeiramente da Estrutura organizada pelos cegos, os quais tiveram no século XIX uma Instituição montada. A organização destes mostra o caminho que percorrem as transformações nos estilos de pensamentos de uma época. Foram os primeiros a se organizar no Brasil e seguiram sendo os pioneiros quanto aos primeiros atos legais em favor de direitos garantidos no Brasil.

No capítulo II, da *Educação e da Cultura*, no artigo 150, trata do que compete à União, no parágrafo único: O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- e. limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

Por este parágrafo único, se vê que no lugar da Educação, as pessoas com deficiência não estão. A Constituição prevê que para enquadrar-se no plano nacional de educação, o estudante passaria por seleção, mediante provas de inteligência e aproveitamento, os quais poderiam restringir sua matrícula na Instituição de ensino para os “normais”. Assim, fica claro que muitos foram excluídos. A partir do que se observou nas teorias e práticas dos espaços de psicologia experimental e testes de inteligência, sabe-se que estes serviam para classificar, conforme uma expectativa de promover os “alunos brilhantes”, acomodar os medianos e fracos em classes de educação para fazê-lo, como oficinas voltadas para os trabalhos manuais, agricultura, entre outras. Nesta constituição a Educação para os “anormais” não foi contemplada. Foi colocado em seu lugar, a Eugenia e a supremacia do pensamento biológico

sobrepostos à educação. Ao perceber o lugar em que a Educação encontrava-se na Constituição de 1934, carece uma análise de quais lugares esta foi assentada na Constituição de 1937. Analisa-se então, o lugar da Educação das pessoas com deficiência nesta. Na Constituição dos estados Unidos do Brasil de 1937, no lugar reservado para a *Educação e Cultura*, encontra-se:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O lugar das pessoas com deficiência, embora não esteja explícito, continua o mesmo da constituição de 1934, sendo que na “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” a seleção e classificação por níveis de inteligência está intrinsecamente ligada a este modelo de educação, conforme discutida anteriormente, uma postura biopsicomédica. A mudança de lugar ocorreu quanto à Educação Eugênica, agora como um caso de educação especificamente, sem mais constar como um “problema” sócio-econômico. Podem-se acompanhar transformações favoráveis à educação de pessoas com deficiência, quanto à retirada da alínea que os impedia de matricular-se em Instituições para “normais”, caso seu teste fosse abaixo da média estipulada pelo Plano de Educação. Na prática, pode ter continuado a existir estes impedimentos, porém o lugar não está mais marcado, excluindo oficialmente “tipos de estudantes”, ao ser legislado pelo poder maior da nação. Domingues (1929, p. 121), escreve sobre o homem eugênico como aquele que “seria o animal de inteligência normal ou acima dela, livre de qualquer herança mental defeituosa: imbecilidade, cretinismo, etc.”. Portanto, percebe-se que o lugar das pessoas com deficiência intelectual ficou invisível nesta Constituição, já que os esforços financeiros seriam liberados para as escolas “normais”. Quanto aos Surdos e Cegos, já havia um decreto que os concedia o direito de se integrar na escola comum. Portanto estes estavam incluídos nesta redação. Em 1950 houve a primeira turma experimental de integração de estudantes cegos e em 1953, a Portaria Ministerial nº 12 autorizou a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário, reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal. Autoriza, ainda, a

interpretação da legislação de ensino, pelo Conselho Nacional de Educação, para facultar o acesso de cegos nos cursos universitários.

No que diz respeito ao “ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”, continua sendo um meio eugênico de discriminar e colocar as pessoas consideradas “inferiores” em um lugar de fazeres manuais, agrícolas, entre outros, com a intencionalidade própria do *ensino para a utilidade* e produtividade. Renato Kehl, em 1929, havia escrito sobre as pessoas que apresentavam “baixa inteligência”, que a estes caberia a educação para que pudessem produzir e dar continuidade a sua vida, minimizando os custos do Estado, porém haveria de se prevenir sua reprodução, evitando a continuidade daquela descendência “degenerada”. Nesta constituição de 1937, a Eugenia aparece disfarçada no modelo pedagógico adotado. Por consequência, se formou gerações que passaram a compreender as diferenças como classes superiores e inferiores de inteligência como atitude natural do ser humano, naturalizando conceitos atitudinais discriminatórios como “corretos”. Acrescenta-se que esta naturalização levou ao entendimento e adesão de muitos que se sobrepuseram a outros, bem como muitos assumiram o lugar colocado a estes e não se arriscaram a outros desafios. As ideias de Domingues (1929, p. 121) são confirmadas na redação deste artigo da Constituição sobre o homem eugênico: “Se a educação, não tem o privilégio de mudar as más heranças em boas, tem essa tríplice função de controlar as tendências innatas do indivíduo, de tornar mais eficazes todos os humanos, bons e maus hereditariamente, salvo os *typos geneticamente* pathológicos, como vimos páginas atrás”.

Os dois artigos a seguir, desta Constituição de 1937, abordam a educação pela atividade física, no mesmo lugar do ensino cívico e trabalhos manuais. Esta ideia pode ser analisada como decorrente do mesmo estilo de pensamento, o de adestramento das pessoas para um comportamento adequado ao projeto sociológico brasileiro desta época, o qual, como já discutido, pretendia formar estudantes para os trabalhos manuais, inserindo aqui àqueles de “incapacidade” para tarefas intelectuais. A Educação física vem da necessidade de higienizar e tornar, através do meio, corpos franzinos em representantes mais robustos para a nação, sob a mesma noção que consideraram os brasileiros feios e doentes, no início do século XX. A Eugenia assume outra vez seu lugar na educação, deixando às pessoas o lugar secundário. Veja-se o que diz Domingues (1929, p. 121), quanto a função da educação para o corpo viril e forte do tipo de homem eugênico: “Economicamente, a sociedade repousa na produção do

trabalho; logo, o homem deve ser um *animal* forte”. Continua com seus argumentos em favor dos homens moralmente “normaes”, “sadio de espírito” e “inteligentes”. Confirma-se tal estilo de pensamento com o art. 131 e 132:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Na análise das Constituições de 1934 e 1937, se encontra traços fortes do movimento eugênico no Brasil, inseridos nas decisões sobre a economia, aspectos sociais, família e educação. Na Constituição Federal de 1946, no Capítulo II, artigo 166, as preocupações estavam voltadas para a organização política da educação como “direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Portanto, volta-se diretamente para a ampliação da educação que contemplem a todos, seguindo a meta anterior de abrir esta ao ensino popular, sem restrições de classes sociais. Discute-se neste ponto, a educação como direito a ser exercido na família ou na escola como um fator de liberdade e ao mesmo tempo de isenção de responsabilidade quanto àqueles que não teriam a educação nem em casa por falta de instrução dos pais para tanto e, nem na escola por impedimentos de matrícula pelos testes classificatórios aplicados por esta. Demonstra um vazio nesta determinação, deixando os estudantes com deficiência desamparados.

Após a análise das Constituições promulgadas até a metade do século, entende-se os efeitos das práticas teóricas da educação “Ativa” voltadas para o trabalho e a utilidade como pontos favoráveis ao progresso e medida afirmativa até certo ponto. Estas ações implementadas fizeram surgir estranhezas quanto ao sistema de supremacia das classes dominantes quanto ao direito à educação, abrindo espaço para a educação popular, mesmo

que essa tenha sido de preparação para serviços braçais, reservando os intelectivos para os estudantes “brilhantes”. Esta iniciativa colocou em discussão uma realidade de exclusão social de negação dos direitos da população economicamente em desvantagem. Com esta preocupação marcante neste período, vê-se que o lugar de direitos das pessoas com deficiência ficou despercebido e naturalizado como o lugar à margem das escolas “normais” por sua incapacidade de produzir e aproveitar os investimentos educacionais. Este foi um período de distanciamento das pessoas consideradas “anormais” do convívio social comum. Porém, viu-se o movimento em campanhas e decretos que destinaram atenção e ações de visibilidade da causa destes. Embora tímidos, os movimentos internos dos Institutos para Cegos e Surdos conquistou espaços sociais para divulgarem suas produções intelectuais e causaram uma abertura para novas discussões. Levanta-se neste período um início para a estranheza do lugar isolado e separatista da pessoa com deficiência.

Cabe então, verificar o reflexo disto na Primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61*, no que se refere ao lugar destinado para a educação especial. Nesta, confere-se que no artigo 30, do Título VI, no Capítulo I e nos artigos 88 e 89 do Título X, trata da educação das pessoas com deficiência. No artigo 30 têm-se uma manifestação indireta, mas que demonstra a não obrigatoriedade da educação para todos, deixando explícito na alínea (d), que “doença ou anomalia grave da criança” desobrigaria o pai de família ou responsável por criança em idade escolar de matriculá-la em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. Este artigo consta no Título VI, “*Da Educação de Grau Primário*”, direciona-se aos deveres do cidadão para que esteja legalizado para assumir qualquer cargo empregatício no País. Sem prova de matrícula do filho no ensino primário, seria impedido de trabalhar.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: d) doença ou anomalia grave da criança.

No Título X, *Da Educação de Excepcionais*, têm-se o lugar específico para a educação das pessoas com deficiência, sob o termo “excepcionais” advindo dos estudos de Helena Antipoff. Para a autora citada, os termos que se referiam às pessoas com deficiência, no período até 1930, eram pejorativos e inadequados, então conceituou o termo excepcional para as pessoas que apresentassem diferenças físicas, sociais ou de desenvolvimento cognitivo, com resultados escolares acima ou abaixo da média de seu grupo, incluindo-se aí os indivíduos infra e os superdotados intelectualmente (Domingues, Sergio, 2011). Conforme dito na LDBEN nº 4024/61:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

No artigo 88, traz outro ponto de análise: (...) no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Se analisa as palavras enquadrar e integração. O termo enquadrar tem como sinônimo: emoldurar, encaixilhar e quadrar. Quer dizer aquilo que convém, que serve, que se ajusta e que se assenta ao Sistema Geral de Educação. Esclarece-se o termo “integração”, sob o sentido deste na educação escolar conforme Mantoan (1998 b, p. 5) dizendo que: A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Pensando sobre o sentido das expressões usadas na Lei, confirma-se a estrutura do coletivo de pensamento biológico e psicológico como concepção que determina as ações na educação. Neste modelo educacional, produzido na primeira metade do século XX, acompanharam-se as experiências no campo das aptidões pelos testes de inteligência. As classificações que derivaram destas ações foram admitidas pela educação como metodologia, tornando-se natural separar estudantes em Instituições “apropriadas” e juntá-los em salas em que se adequassem, pelas aptidões e homogeneidade de comportamentos. Esta concepção de

integração permaneceu hegemônica por muitos anos no Brasil. Formou-se um Sistema, cuja comunidade científica defendeu com argumentos teóricos internacionais e nacionais. Contudo, pode-se verificar uma abertura para o ingresso das pessoas com deficiência no Sistema escolar comum. Mesmo que fosse para aqueles, cujas condições biológicas, psicológicas e médicas favorecessem o enquadramento e que, este servisse para a Instituição de ensino, já se apresenta uma alternativa oficial, que passou a inserir alguns. Este procedimento constitui-se em um ganho para as pessoas “excepcionais” minimizando os esforços no sentido de forjar decretos ou autorizações particulares, como foi necessária ao estudante cego em 1933, pela Comissão do Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação através do Parecer nº 291, que permitiu o ingresso de aluno cego em escola do sistema regular de ensino, na cidade de Curitiba. De uma forma inicial, abre-se o Sistema para outros estilos de pensamento. O tema entra em discussão, as convergências e divergências instalam novas expectativas e perspectivas. Percebe-se que começa a romper o sistema hegemônico de exclusão e Eugenia, embora se mantenha na sua grande maioria. Conforme *Fleck* (1935) os Sistemas se mantêm enquanto há persistência de ilusões. Neste caso, outros estilos adentraram e passaram a provocar a necessidade de negociações para novas harmonias e conflitos e com isso, resultou em rupturas de concepções acirradas em algumas comunidades científicas e educacionais. Compreende-se que levou meio século até que se tivesse um lugar de legalidade para os “excepcionais”, mesmo sendo fora dos capítulos do ensino geral, mas dentro da legislação para a educação brasileira. Em 1961, os “excepcionais” são reconhecidos no lugar das pessoas de educação.

Quanto aos lugares que os “excepcionais” poderiam integrar-se, se percebe que a legislação, no artigo 89, incentiva a iniciativa à educação de excepcionais custeada pelos poderes públicos para tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Lembra-se ainda, que família ficou desobrigada, pela mesma Lei, de comprovar matrícula destes para assegurarem seu direito civil. Portanto, o lugar a ser ocupado passará por uma longa caminhada de discussões, teorizações e negociações de estilos de pensamento até que se forme um pensamento coletivo que sustente uma nova matriz de interpretação do modelo social da deficiência. Até que o pensamento ao estilo de *Vygotski* passe às ações continuadas, em que a sociedade esteja envolvida em novas experiências, considerando que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de *outro modo*” (1997, p. 12).

7. Resultados e discussões

Este estudo aborda a origem da eugenia e do pensamento eugênico. Considerou-se a trajetória do pensamento Eugênico e seus reflexos nas representações educacionais da pessoa com deficiência. O objetivo principal centrou-se no surgimento da eugenia e o exercício desta na educação brasileira na primeira metade do século XX, interligando o pensamento histórico que originou a eugenia com a origem da Educação Especial no Brasil. Utilizou-se como fonte documental para análise histórica desde as Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 4024/61. As considerações relevantes a que se chegou, foram descritas de forma sucinta inicialmente e posteriormente de modo estendido, como modo de dar a conhecer os tópicos de forma geral e específicos. Tais considerações sucintas estão demarcadas por numeração arábica, a fim de facilitar a localização.

Faz-se uma análise epistemológica quanto a gênese da Eugenia e sua influência na origem da Educação para as pessoas com deficiência no Brasil, no período citado.

1. Aborda-se a história da eugenia porque suas consequências ainda persistem mediante a naturalização da ideia de superioridade humana sobre outros da mesma espécie, visão esta que impede a valorização das diferentes habilidades e potencialidades do ser humano. Esta discriminação não foi criada no período em que Galton cunhou a palavra Eugenia, pois este pensamento de inferioridade e menos valia já se fazia presente nas ações de gerenciamento coletivo, mesmo antes de se estabelecerem como organizações em sociedade como é conhecida atualmente.

2. Demarcou-se o período anterior a Galton, justamente para mostrar que o termo Eugenia, representando “bem-nascidos” nomeou um posicionamento social que era aderido por muitos dirigentes sociais, em diferentes tempos e espaços e com a emergência da era da ciência, veio a ganhar credibilidade científica, a qual respaldou esta ideia como natural do ser humano, produzindo e sendo produzida pelas matrizes: subsistência\sobrevivência, sociedade ideal e normalidade. Aprofundou-se os estudos quanto a Eugenia de Galton, priorizou-se um esboços histórico-evolutivo da sua teoria da hereditariedade e gênese na compreensão sócio-cognitiva, com a finalidade de compreender e se fazer compreender quanto a linha de conhecimentos e adesão deste, a qual influenciou diferentes nações em sua organização social, entre estas a que arrolamos (Inglaterra, Estados Unidos da América e Brasil). A linha

de Galton seguiu por caminhos da ciência buscando confirmação para seus pressupostos de gênio hereditário, baseando-se em preceitos biológicos e estatísticos.

3. Há uma linha de Galton que se aprecia claramente nos livros de Renato Kehl e Otávio Domingues que prima pela interferência social e de Estado, nas decisões sobre as pessoas consideradas degeneradas quanto a procriação, aconselhando e criando estratégias para minimizar ou impedir tais reproduções e ainda, demonstraram concordância com o incentivo às uniões de pessoas consideradas de boa estirpe, as quais gerariam boas proles e assim, garantiriam a higiene da raça brasileira. Nas Atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia e no livro de Renato Kehl “ Lições de Eugenia”, tem-se a intencionalidade deste e seus seguidores, a organização semelhante à de Galton para instituir a educação higiênica e eugênica na nação brasileira.

4. Esta influência foi vista em um período importante para a Educação brasileira, que compreendeu a primeira metade do século XX, especialmente as décadas entre 1930 a 1960, quando houve a reorganização escolar e a institucionalização em bases legais, como forma de legitimar os tratados internos sob uma legislação, antes inexistente, como as atualizações das ideias a tornar-se vigentes como a Constituição Federal de 1934 que oficializou a Educação Eugênica como prioritária; na Constituição Federal de 1937 foi demarcado o lugar das pessoas com deficiência, embora não esteja explícito, continua o mesmo da constituição de 1934, sendo que mantém “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”, a seleção e classificação por níveis de inteligência está intrinsecamente ligada a este modelo de educação, a Constituição Federal de 1946 que instituiu a Educação para todos, mas estabelece critérios de classificação de estudantes por testes de inteligência, determinando assim uma Escola separatista, criando divisões por aptidão, portanto eugênica.

5. Após a análise das Constituições promulgadas até a metade do século, entendeu-se os efeitos das práticas teóricas da educação “Ativa” voltadas para o trabalho e a utilidade e; culminou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 que criou um capítulo em separado do corpo do ensino primário e secundário, para alocar como lugar dos “excepcionais”. Esta veio a consolidar as ideias debatidas e implementadas durante trinta anos de discussões e lutas para a reforma educacional no sentido de garantir o direito à educação popular. Nestes tempos, a Educação Especial foi vista primeiramente como desnecessária pela crença anterior de inferioridade e inaptidão, conforme o descrédito no

aproveitamento destes quanto aos investimentos educativos devido a visão eugênica de incapacidade inata por fatores biológicos, por má herança (prole degenerada, fora dos padrões eugênicos).

No segundo momento passaram a ser encarados como pessoas de educação e cuidados em instituições de isolamento da sociedade comum, direcionando-os para coletivos conforme suas características, surge neste tempo os estudos de caracterologia e o ensino emendativo para as pessoas com deficiência. Os estudos da psicologia experimental foram implantados no Brasil e passaram a fazer parte do sistema criado para classificar e selecionar os “normais e anormais”, restringindo o direito à educação popular àqueles que se adaptariam ao sistema educacional normal e; conformando à institucionalização os estudantes tidos como incapazes, por meio de internatos, ou escolas e classes especiais destinadas a cada especificação de deficiência reconhecido na época: Visual, surdez e todos os outros considerados como inteligência inferior, diagnosticados pelo testes de quociente de inteligência.

Os testes de inteligência marcaram época na educação brasileira, produzindo um pensamento de normalização da separação de estudantes em níveis de inteligência e a formação de turmas e grupos de acordo com padrões estabelecidos por estes, os quais priorizavam apenas algumas habilidades acadêmicas e considerando outras como inferiores e de menos valia, tendo assim classificado muitos como incapazes de cursar salas de aula comum. Este pensamento baseado em diagnóstico e prognóstico médico, biológico e psicológico produziu consequência vistas e sentidas até a atualidade, alicerçado nas crenças da supremacia da ciência biológica, médica e psicológica sobre a ciência da educação, sendo que a última assumiu o lugar de submissão histórico-social que se mantém ainda nos dias de hoje. Esta consequência é um dos maiores entraves que se vê como herança da Eugenia na contemporaneidade. Pode-se ver estas ocorrências e consequências nas Atas do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, nos livros de Renato Kehl.

6. A base de análise epistemológica e histórica dos dados teóricos e documentais se embasou em Ludwik Fleck quanto aos estilos e coletivos de pensamento, sobre como se produz o estado de conhecimento sobre determinado fato, neste caso a eugenia e a herança desta na legislação educacional brasileira de 1917 até 1961. Ao longo do estudo se buscou evidências factuais a respeito das preocupações dos povos com as características biológicas, potencialidades físicas e mentais das pessoas com deficiência. Sob a análise epistemológica baseada em Fleck (1935) pode-se dizer que formou- um coletivo de pensamento através das

adesões de muitos cientistas e outros profissionais, cujos estilos de pensamento convergiam com as ideias eugênicas de Galton. Este estava convicto quanto às suas descobertas na época, sob influência de sua concepção de homem e de mundo, a qual estava estruturada de tal modo, que o colocava em uma posição de verdade, onde “as concepções são tidas como estruturas independentes impregnadas por um estilo”. (Fleck, 1935). Generalizou o valor da consciência herdada como resultado de organização externa e estatizada das experiências sociais de muitas gerações, cujos hábitos convergiam. Este pensamento influenciou muitas ações sociais discriminatórias no que se refere à ideia de inferioridade daqueles, cujas experiências ocorreram em ambientes afetados por desvantagens sociais, higiênicas e principalmente quando havia um histórico familiar de deficiência, chamado na época de degeneração, defeitos irremediáveis ou características indesejáveis. Esse tipo de encaminhamento busca segundo Fleck (1935) a tendência da persistência dos sistemas de opinião e a harmonia das ilusões. Visto que Galton reunia uma credibilidade em sua comunidade científica, constatando-se uma tendência de naturalização de determinados pensamentos através daquilo que Fleck esclarece como uma concepção impregnada de um coletivo de pensamento, de tal forma que penetra na vida diária e nos usos linguísticos e se converte em verdade, no sentido literal da expressão, em um ponto de vista específico. Neste caso uma contradição parece impensável e inimaginável.

Com uma breve abordagem sobre as civilizações mais antigas até um enfoque mais pontual na eugenia do final do século XIX e início do século XX buscou-se elucidar a eugenia como projeto social ideológico e demonstrar as lacunas para que se tornasse ciência, principalmente no que se refere às pesquisas e resultados da hereditariedade humana no período de pesquisas de Galton, bem como o rumo que tomou a eugenia nas primeiras décadas do século XX. Com isso analisou-se, as consequências epistemológicas da história do conceito de eugenia. O significado da história do conhecimento sobre Eugenia carrega em sua gênese dois equívocos importantes: um teórico e o outro de base metodológica científica. Porém acrescenta-se que os equívocos não incorrem em erro global, assim como diz Fleck (1935) levando a se perceber que este constituiu-se em processo de produção de dado pensamento. Fleck faz refletir e utilizou-se disto à Eugenia, que não há nenhum erro total e nem tampouco verdades absolutas. Não se pode libertar-se do passado e de seus erros, muitas vezes tendo-se que recorrer a ideias e situações vistas e experimentadas de eventos de sucesso ou redefinir os eventos de insucesso, para ir adiante. O coletivo de pensamento Eugênico teve

erros sérios, produzindo discriminações e um modelo segregacionista, amparado pelo equívoco de inferioridade humana, porém produziu discussões que levaram a formulações de códigos de ética com vistas aos direitos humanos. Foi um estímulo para o estranhamento e a defesa do direito à vida e a qualidade desta no processo de desenvolvimento da genética humana como ciência. O contraponto entre a Eugenia negativa e a busca pela melhoria da qualidade de vida foi uma consequência positiva perante estes erros.

7. Outro ponto crucial a demonstrar, diz respeito à influência do pensamento eugênico perante o percurso da expressão e significado do conceito de deficiência no contexto de legalização da educação brasileira e no primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia na época, no que se refere à educação para as pessoas com deficiência. É de lamentar a influência da Eugenia, cuja gênese definida neste estudo como “ a persistência das ilusões de superioridade humana sobre outros da mesma espécie” impediu que florescesse visões alternativas, socialmente mais humanas e condizentes com os potenciais humanos.

8. Abordou-se as perspectivas de Vygotski e Pestalozzi como possibilidades de implantar um sistema de educação voltado para as possibilidades humanas de aprender por meio do processo de compensação. Ambos os autores trabalharam com nomenclaturas diferentes, mas direcionaram suas ações pelo mesmo fio condutor, a interação humana e a relação dos sujeitos com seu meio social. Assim, com este ponto de vista, os profissionais da educação poderiam ter colocado as pessoas com deficiência em situações de resolução de problemas cotidianos e inerentes à vida no contexto comum. Ressaltou-se que Vygotski desenvolveu estudos científicos para a área da deficiência, que chamou de ciência da defectologia. Estes estudos ocorreram em tempos contemporâneos aos estudos da linha da Escola Ativa e do modelo dos testes. Porém o Brasil, mesmo com a implementação das Instituições Pestalozzi, não conseguiu interpretar seu fio condutor, a educação por meio da vida social e a relação direta com os conhecimentos que o mundo lhes oferecia. Mesmo Helena Antipoff, conterrânea de Vygotski pendeu para a educação funcional sob uma interpretação eugênica, e ainda, demonstrou desconhecimento ou falta de afinidade com os preceitos de Vygotski e do próprio Pestalozzi, cujo o nome foi dado à Instituição que está dirigida em Minas Gerais.. A cultura Eugênica falou mais alto no Brasil e interferiu no modo de interpretar as teorias e práticas na reorganização escolar brasileira.

No capítulo II abordou-se a gênese do pensamento eugênico em uma retrospectiva sócio histórica. Refletiu-se sobre a origem do conhecimento produzido sobre a eugenia e se

chegou ao entendimento que houve uma continuidade dos processos de exclusão das pessoas com deficiência desde séculos anteriores a 1883, quando Galton cunhou o termo eugenia, significando bem-nascidos.

Utilizou-se da abordagem de interpretação da deficiência, baseada nos estudos de Carvalho-Freitas & Marques (2007), delineando as principais matrizes interpretativas, as quais ofereceram justificção para as posições diferenciadas em cada tempo e espaços analisados, quanto aos estilos de pensamento de superioridade e inferioridade humana. Os modelos utilizados foram: subsistência – sobrevivência; sociedade ideal e a função instrumental da pessoa; a deficiência como fenômeno espiritual; a normalidade; e a inclusão social.

Percebeu-se que nos períodos analisados, houve uma tendência a persistência das matrizes de sobrevivência – subsistência e a matriz da sociedade ideal, que se mantiveram firmes em todos os tempos e posteriormente, no início do século XX, somou-se a estas, a matriz de normalidade. As três matrizes citadas instituíram-se na educação brasileira no início do século XX, ganhando força até 1961, quando foi promulgada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN nº 4024/61).

Constatou-se que na matriz de subsistência – sobrevivência a concepção de homem como “belo e bom” valorizada desde a Grécia antiga, foi estabelecida como um dos critérios eugênicos de Galton, cujos estudos sobre hereditariedade visaram a comprovação das características biológicas herdadas como determinantes no desenvolvimento humano. A concepção de homem valorizada por Galton consistia em um indivíduo vigoroso, inteligente (sob o ponto de vista da época), aqueles que ocupavam cargos intelectuais.

Quando a matriz de sociedade ideal, também foi reproduzida nos interesses de Galton, para o desenvolvimento que colocava os objetivos das cidades-estado acima da qualidade para vida humana que incluíssem a todos. Mas, Galton almejou além, uma sociedade de raça pura. A purificação da raça, baseada na seleção artificial de estirpe dos bem-nascidos, produziria um mundo, ao seu modo, de perfeição humana. Diante disto, ficou socialmente instituída a comparação entre as pessoas, como superiores, medianas, ou inferiores, sob o nome de eugenia.

Como as pessoas com deficiência não contemplavam as características eugênicas, de beleza, perfeição, inteligência brilhante e produtividade, tornou-se naturalizada a ideia de eliminação, segregação e esterilização destas. A eugenia contribuiu para instituir um coletivo

de pensamento de superioridade humana baseada em certos atributos valorados como melhores e fortes, sobre outros tidos como inferiores e fracos. Este pensamento de superioridade humana se consolidou com a adesão de uma comunidade científica que partilhava dos estilos de pensamento de épocas anteriores como a de Malthus (1798) e Spencer (1850).

A matriz de normalidade foi reconhecida no posicionamento de Galton, principalmente em seus estudos sobre hereditariedade e na gênese de sua compreensão sócio-cognitiva. A conclusão a que se chegou sobre a compreensão sócio-cognitiva de Galton, foi que este se identificava com a comunidade científica que se dedicava aos estudos e conhecimentos médicos/biológicos, com o cunho filosófico enraizado no determinismo biológico, o qual concebia e interpretava os fatos científicos sob o ponto de vista inatista. Seus projetos: de sociedade ideal e investigação quanto a hereditariedade trilharam por experiências que viriam a provar suas pré-ideias, às quais aderiu de Weisman e Darwin, como a pangênese. Pôde-se perceber que de original foram as experiências em termos estatísticos. Na área da hereditariedade elucidou questões importantes sobre as heranças de geração para geração, utilizando-se da estatística como metodologia e meio de legitimação, aprimorando o método a cada circunstância necessária. Porém, suas pré-ideias tendenciosas para provar a superioridade humana, o impediu de ver os humanos contextualmente, sob mais de um ponto de vista. Esta centração do olhar e empreendimento teórico, sob observação e acompanhamento de famílias previamente selecionadas apontaram para resultados equivocados quanto a hereditariedade humana levando-o a conclusões parciais e superficiais.

Sua produção de conhecimentos foi extensa, influenciando muitos outros estudiosos da época, assim como Karl Pearson na estatística, Spearman na psicologia diferencial. No período de Galton circulava duas correntes fortes, sócio-cognitiva: a que admitia a transmissão de caracteres adquiridos e a outra que restringia a transmissão inata destes. A última correspondeu ao entendimento e concepção cognitiva de Galton, sendo que se direcionou para provar que as aptidões mentais eram transmitidas por herança como outros caracteres inatos do gene.

Com este estilo de pensamento formou ao entorno de Galton uma comunidade tenaz em busca de comprovação deste, formando uma estrutura que se assemelhou a um sistema, expandindo não só na Inglaterra a ideologia eugênica, como em várias outras nações, entre

elas os EUA por Davenport o qual instituiu a eugenia negativa e, no Brasil por Renato Kehl pela eugenia preventiva.

Outra questão importante que se compreendeu refere-se aos novos rumos da eugenia com o surgimento da genética. Viu-se que muitos eugenistas migraram para a genética, levando consigo a ideologia de promover a purificação da raça humana, priorizando características eleitas por estes como superiores às demais. A genética tornou-se para a eugenia a teoria da hereditariedade a que Galton não conseguiu chegar. A intenção dos eugenistas ao aderir à comunidade científica da genética humana visava não apenas a busca por uma teoria, mas as intenções sociológicas separatistas há que se destinavam, para pôr em prática seu projeto social de elevar a quantidade de “bem-nascidos” e gradativamente eliminar as possibilidades de outros se expandirem, aqueles considerados por essa ideologia como degenerados e incapazes. Portanto, ressaltou-se a importância da instituição do código de ética em defesa da diversidade pessoal, cultural e científica, a partir da declaração universal dos direitos humanos (1996), proclamando a dignidade como essencial e intrínseca à condição humana.

Os desmandos preconceituosos precisavam ser contrastados com uma conduta ética universal, para que medidas drásticas e invasivas à liberdade e aos direitos de vida dos seres humanos pudessem ser garantidas. Com isso, se pode inibir as atrocidades cometidas em nome da eugenia, como: castração, cerceamento da liberdade e até a eliminação como houve na Alemanha, comandada por Hitler.

Neste sentido, se resume as consequências epistemológicas da história do conceito de eugenia como aquela que trouxe um referencial que marcou diferentes tempos e lugares, como um tema ainda atual, que merece discussões contemporâneas, de análises sobre a base do equívoco que instituiu o pensamento comparativo e valorativo de superioridade e inferioridade humana. Concluiu-se que este pensamento já existia em outros espaços e tempos anteriores, porém o termo eugenia o instituiu como entidade social e cultural, reconhecida como verdade científica, naturalizando comportamentos, sem estranhezas ou questionamentos quanto à postura excludente por séculos.

Outra consequência do conceito de eugenia atrelada à produção da metodologia antropométrica por Galton se estendeu à educação brasileira e a outros países, através das medidas e classificações dos estudantes conforme o coeficiente de inteligência (QI) modificado por Terman a partir da escala de Binet. Esta consequência influenciou

significativamente para a separação e isolamento de estudantes em classes especiais ou instituições segregadas, a partir da reforma do ensino brasileiro de 1930 em diante.

No capítulo III, abordou-se a organização da comunidade científica em torno dos preceitos que Galton aderiu, de uma cultura de superioridade humana sobre critérios de valorização de determinadas características humanas, como: a saúde, energia, virilidade, capacidade e disposição Cortez.

Para compreender as influências da Eugenia na reforma da educação brasileira, quando foi originada a educação para pessoas com deficiência, retomou-se detalhadamente a gênese da Eugenia, entendendo que esta influenciou diretamente a gênese da educação especial. Concluiu-se que a gênese da eugenia está na persistência da “harmonia das ilusões de superioridade humana sobre outros da mesma espécie” tornando-se um sistema de ideias estabilizado pela tenacidade de sua tendência de persistência deste estilo de pensamento, que se manteve por longos anos, “o perceber dirigido” para a tradição e o costume em perceber os bens econômicos e estruturais da sociedade acima do bem comum à vida humana. Ressalta-se em contraponto a importância de perceber dirigido à valorização da diversidade humana como a principal riqueza, próprio da matriz de interpretação da inclusão.

Com a harmonia interna da supremacia da ideia de superioridade humana, a estabilização da eugenia como entidade social foi legitimada; o comportamento humano de discriminação e naturalização de exclusão de alguns, neste caso das pessoas com deficiência, foi legitimado pela eugenia, que se manteve como regra social e projeto educacional na reorganização do ensino brasileiro, onde as pessoas com deficiência ficaram fora do sistema do ensino comum, a chamada escola para “normais” nas primeiras décadas do século XX.

A gênese da educação especial foi atrelada à gênese da eugenia no que concerne ao sistema de ideias que valorizou: a superioridade humana; a tendência à exaltação das “mentes brilhantes”; a beleza e vigor físico; a normalização dos corpos; a homogeneização dos estudantes em classes classificatórias quanto ao nível mental (inferior, médio e superior).

A circulação das ideias eugênicas na vida cotidiana e escolar colocou como correta a aplicação das regras de separação e isolamento dos estudantes brasileiros que não foram reconhecidos como capazes de aprender e se desenvolver seguindo os critérios de “normalidade” da época. As discriminações foram mais fortes, embora se tenha percebido avanços importantes, como a iniciativa em atender as pessoas com deficiência em unidades de educação, mesmo de modo assistencial, retirando-as dos espaços unificados para alienados,

decréptos, tarados, entre outras nomenclaturas, os quais eram reclusos em hospitais e manicômios. Porém se entendeu como avanço significativo, a saída das pessoas com deficiência das alas de doenças mentais para os pavilhões da deficiência mental e classes de excepcionais, segundo o termo designado por Helena Antipoff, na década de 1930. Relembra-se que os cegos e surdos prosseguiram, em sua grande maioria, nos institutos criados para estes em 1854 e 1857 respectivamente.

Retomando brevemente, o coletivo de pensamento, que formou a gênese da eugenia brasileira, apoiou-se no pensamento coletivo fundado por Galton, o qual aderiu a estilos anteriores ao seu tempo, quanto à soberania de determinadas raças sobre outras consideradas inferiores, que atravessaram séculos. Então, discorre-se sobre algumas considerações importantes de adesão brasileira a esta ideologia.

No Brasil, a eugenia teve sua formação por comunidades científicas que também se identificaram com o mendelismo. Tanto Renato Kehl em sua gestão aderiu ao projeto Galtoniano de eugenia, quanto Domingues em sua teorização sobre hereditariedade e educação eugênica. Ambos coincidiram com o modelo metodológico de Davenport dos Estados Unidos da América, o qual ora utilizava-se da teoria de hereditariedade de Galton, sobre bases estatísticas, ora da genética mendeliana, para garantir explicações e legitimidade para seu projeto sociológico de eugenia negativa. A diferença se deu na adesão à ideologia eugênica no Brasil, que seguiu a Eugenia profilática e preventiva.

Viu-se o impacto das medidas eugênicas para prevenção e profilaxia das situações endêmicas em que se encontrava a nação brasileira no início do século XX à educação. Os estudantes que foram considerados doentes, entre eles as pessoas com deficiência, foram vistos como um risco à sociedade higiênica e por isso deveriam ser isolados, controlados e higienizados. Esta medida ofuscou os olhares sobre estes, como pessoas capazes de superação dos males externos em que foram colocados, sob desvantagem social. Foram vistos como degenerados como estirpe de uma geração de menos valia, considerados indesejáveis àquela sociedade que estava sendo reestruturada.

Renato Kehl, em seu projeto de implementação de uma sociedade eugênica, viu na pedagogia as possibilidades para persuadir e convencer a população a viver sob os preceitos eugênicos e elegeu a escola para transmitir tal ideologia, principalmente quanto à educação sexual e a educação física. Porém, o convencimento aos profissionais da educação, que assumiram posturas para além, divulgaram transversalmente os princípios de superioridade de

raças e seus descendentes, ao selecionar estudantes que poderiam ou não aproveitar os investimentos escolares, por acreditarem no determinismo da genética pelo nascimento.

Os conhecimentos da época apontaram para as características inatas como determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem, e este estilo de pensamento foi difundido e naturalizado pelas ações do eugenistas brasileiros. Principalmente após o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, ocorrido em 1929, coordenado por Renato Kehl. Neste, acordos para a educação eugênica e nomenclaturas foram firmadas para designar pessoas com deficiência, sob uma classificação globalizada, entre outras situações de desvantagem social. Foram arrolados como alienados e classificados no censo divulgado no congresso sob as expressões: cretinismo, tarados, e alienados.

No Brasil, as discriminações quanto às pessoas consideradas “anormais” centraram-se principalmente na avaliação e pré-conceitos na área da inteligência, visto que Renato Kehl apegou-se na teoria de Galton que tratava do gênio hereditário. Dedicou-se principalmente a higiene mental. Domingues também teve influência expressiva com a publicação de seus livros, palestras e presença bem quista. A sociedade brasileira buscou a melhoria para a nação sob o olhar de ordem e progresso, com o intuito de melhorar a imagem e as condições internas do país, utilizando-se do pensamento eugenista.

Renato Kehl empreendeu o projeto social eugênico, buscando adesão de profissionais: médicos, juristas entre outros; elegendo como método ideológico a persuasão para a divulgação de seu conteúdo, contando com adesão destes, principalmente dos professores a tal projeto. Palestras, formações e divulgações foram destinadas à preparação destes profissionais para educação eugênica, a qual veio a ser formalizada legalmente pela constituição brasileira de 1934. Enquanto isso, Otávio Domingues, profissional da agronomia e zootecnia dedicou-se aos estudos da hereditariedade sob a perspectiva da ideologia Galtoniana, porém aproximando-a da genética, através de comparações de resultados experimentais com animais domésticos aos humanos. Domingues deixa clara suas intenções de raça pura ao lamentar a impossibilidade de experimentação em cruzamentos consanguíneos de boas estirpes humanas, devido às restrições morais impostas a esta espécie. Alega que a degeneração de uma prole não se dá por uma cruz consanguínea, mas pela fixação de caracteres indesejados quando um ou os progenitores possuem características latentes degeneradas. Esta posição de superioridade de determinadas características humanas foi transposta por Domingues em seus livros sobre educação, o qual se dedicou a educação eugênica.

Tanto Renato Kehl quanto Domingues buscaram ajustar meios de utilização da teoria de hereditariedade de Galton, aproveitando-se da ideologia incutida nesta e, penderam para a concordância na experimentação pela genética mendeliana. Ajustaram à genética sob a metodologia estatística, o que parecia incompatível, tornou-se naturalizado no Brasil. Esta tendência de juntar eugenia e mendelismo veio por influência de Davenport nos estados unidos, que já havia feito esta aproximação como meio de provar seus resultados estatísticos.

Percebe-se, como apresenta Fleck (1935), uma tendência a persistência das ilusões quanto a determinados conhecimentos que são tidos como “corretos” em determinadas épocas, transcendendo as fronteiras locais de uma nação e assumindo uma estrutura global. Sob análise da gênese dos desenvolvimentos científicos diz-se que se formou um coletivo de pensamento eugênico generalizado, parecendo o melhor para a humanidade, naturalizando a separação, o isolamento e a eliminação das estranhezas, gerando a discriminação e a normalização dos humanos.

Diante disto, afirma-se que no Brasil a Eugenia foi produtora do pensamento de superioridade de alguns em detrimento de outros julgados como inferiores. Esta superioridade alicerçou-se sobre os conhecimentos médicos e biológicos, repercutindo na linguagem e conhecimentos defendidos pelo determinismo biológico. Como tratou Canguilhem (1977) às expressões de uma área de conhecimento podem migrar a outras. Foi o que ocorreu na educação brasileira, principalmente quando se referia a educação das pessoas com deficiência. As expressões mais fortes, advindas da biologia, as quais passaram a caracterizar as pessoas com deficiência foram: degeneração, regularidade e desvios.

Portanto, entende-se que a gênese da educação especial é decorrente da supremacia do pensamento médico e biológico sobre a educação como um todo, a qual se colocou em um lugar passivo, enquanto a ciência biológica exerceu o papel ativo, de conhecimento científico. A credibilidade na ciência, somado aos estilos de pensamento favoráveis a superioridade humana de alguns, baseada em critérios marcados pelas matrizes de sobrevivência/subsistência, sociedade ideal e normalidade, produziram a cultura de exclusão. Cultura esta que se fortaleceu com a modernidade e consolidou-se como natural a partir do século XX, já no período contemporâneo.

Com esta mentalidade chegou-se a origem da educação para as pessoas com deficiência como ensino emendativo. Um ensino para reparar, reabilitar, corrigir as pessoas. Estas foram compreendidas como doentes e como tal, em uma sociedade que buscava a

higienização e profilaxia para as doenças e endemias, receberam um atendimento em busca de cura, quando o diagnóstico médico era favorável ao desenvolvimento. Quando o descrédito e falta de perspectiva de aproveitamento ao investimento médico diante do prognóstico de degeneração eram dados como inviáveis, foram ignorados ou continuaram a ser atendidos em asilos ou hospitais para alienados.

Se acompanhou no capítulo IV os reflexos da Eugenia na educação, conforme já se mencionou em algumas considerações. Estes reflexos foram sentidos nas primeiras décadas do século XX e culminaram com sua instituição na legislação brasileira no período até 1961. Foram analisadas as expressões eugênicas difundidas no Brasil, que elucidaram a reestruturação da educação as bases biológicas, trazendo para a linguagem própria para educação emendativa (destinadas a pessoas com deficiência, a qual se tornou educação especial na metade do século XX). Na gestão política e social da concepção eugênica, a qual foi determinante para a concepção da educação especial brasileira difundiram os termos advindos da biologia:

- Degeneração, sendo este generalizado para os conceitos de imperfeição moral, intelectual e física, sob o aval teórico de Renato Kehl e Domingues;
- Regulação, como proposta de controle humano externo, para selecionar e corrigir a falta da regulação interior os degenerados, sobre o controle higiênico e profilático pela influência médico social, através de Renato Kehl e seus aliados.
- Desvios, considerando que todo aquele que fugia do padrão de normalidade, legalizado pela comprovação estatística ou biométrica seria um desviante, portanto inadequado aos padrões sociais de liberdade ao uso dos bens comuns.

Na gestão teórica sobre hereditariedade e educação eugênica, principalmente difundida por Domingues, considerou-se cinco unidades de pensamento médico biológico, aliado aos princípios eugênicos, reforçando os termos carregados de conceitos excludentes. A primeira unidade que se constatou, diz respeito “aos psiquicamente inaptos”, validando a incapacidade de alguns para a educação escolarizada, centrando na deficiência e na limitação decorrente da insuficiência de alguns dos órgãos, alegando “más heranças”. Apontou os “retardados mentais”, como incapazes, engrossando as crenças na higienização mental.

Outra unidade que foi destacada na teorização de Domingues diz respeito a “unidade dos testes psicométricos”. Esta unidade dos testes classificatórios foi constatada como fundamental para o rumo que a educação especial que se encaminhou no Brasil. A partir dos

testes de QI, com as classificações individuais e coletivas, se firmaram as segregações de estudantes em classes homogêneas sob três perspectivas de ensino e aprendizagem: inteligência inferior, mediana e superior.

A próxima unidade endossada por Domingues compactuou com a metodologia de Galton e posteriormente Kehl, sendo esta a “unidade de persuasão educacional”. Defendeu a educação com a função de utilidade para Eugenia e higiene social, convencendo os estudantes, através de seus professores, ao controle populacional dos “indesejáveis”, descritos na unidade dos degenerados.

Na unidade compreendida como “unidade de melhoria pela ambiência” convergiu com sistema da reforma educacional brasileira, centrado nas teorias de Claparède e Binet da Escola Nova, valorizando a educação como meio de melhorar as condições externas para alavancar o desenvolvimento dos estudantes brilhantes e minimizar os esforços e despesas com aqueles considerados improdutivos, reforçando a educação para os afazeres manuais e utilidade dos conteúdos.

E por fim, a “unidade de normalização”, onde Domingues, assim como os gestores educacionais da época, apoiaram a institucionalização apropriada aos “anormais” e a escola comum para os “normais”, subdividida em classes homogêneas: para alunos brilhantes pelo ensino intelectualizado e; classes homogêneas para alunos medianos e outras para os de inteligência inferior, voltadas para os fazeres manuais e práticos, tornando-os produtivos para a sociedade.

No capítulo V demarcou-se o pensamento coletivo de ordem teórica que produziu a concepção de educação para os “normais” e “anormais” para a nação na década de 1930, sob influência do coletivo do pensamento eugênico que cruzou as ações e interpretações de tais teorias. Principalmente àquelas advindas da educação funcional de Claparède e da Escala de Binet.

O entendimento sobre educação, na reestruturação educacional no Brasil neste período, visou o acesso da classe popular à escola, a qual era destinada a poucos, àquelas cujas famílias eram de classes econômicas mais altas. A luta por melhoria na educação foi centrada na popularização do ensino. O cunho eugênico que atravessou a interpretação e o projeto escolar foi aderido pelos dirigentes educacionais, não apenas pela divulgação do projeto social explícito de Eugenia, mas pelo mesmo fator que levou Galton a nomear seu estilo de pensamento e de muitos outros da sua época como Eugenia, representada pela gênese

desta “a harmonia de ilusões de superioridade humana sobre outros de suas espécies”. Também a supremacia da medicina e biologia intrínseca nas teorizações da Escola Nova e na psicologia experimental levaram a educação para a abertura ao ensino popular, porém dentro de uma classificação biológica entre bem-nascidos, de inteligência inata, conforme níveis: brilhante, médio ou inferior.

As escolas criadas para os “normais” dividiram-se em classes para homogeneizar o ensino e, aqueles que foram avaliados como inaptos para ao ensino formal, foram encaminhados para as classes especiais. O parâmetro de normalidade imposto pelos testes psicométricos delineara o perfil separatista e integracionista na escolarização. Portanto, muitos estudantes que não estavam na escola e ingressaram neste tempo, passaram a receber o estigma de anormais pelo desempenho em avaliações padronizadas.

Os avanços que ocorreram neste tempo se deu nas mudanças de tratamento dispensado àqueles que não foram incluídos no sistema escolar normal. Antes isolados e segregados em asilos e hospitais para alienados ou em suas residências, passaram a ser vistos como sujeitos de educação, para além de sua deficiência. Embora essa educação tivesse sido voltada para o ensino emendativo, de reparação e reabilitação, abriu-se para inserção destes em instituições educacionais, libertando-os da designação de doentes. Assim, a primeira iniciativa ocorreu com o pavilhão de Bourneville, pela abertura de uma ala de atendimento às pessoas internadas com deficiência, destinada às crianças, dedicando a estas assistências e educação.

Posteriormente acompanhou-se a inauguração das instituições Pestalozzi, no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, com o objetivo de acolher pessoas com deficiência e outras abandonadas. Nestas instituições clarificou-se a intencionalidade do ensino emendativo, com a mesma base teórica dispensada a educação popular para “os normais”; também sob a tendência da Escola Nova, sob orientações teóricas francesa. Viu-se ainda o cruzamento das ideias de educação e Eugenia no manifesto dos pioneiros, por uma educação abrangente a todas as classes sociais. Estes lutaram pelo empreendimento do ensino utilitário, através das reivindicações para atividades úteis quanto ao trabalho e ao progresso social, pelos estudantes de classes mais baixas. A educação voltada para os afazeres e a eficiência foi marcada pelo objetivo da época, a ordem e o progresso.

Nesse manifesto também houve a preocupação e com o caráter biológico, centrado na hierarquia das capacidades, também alicerçados sob a ideia da Escola Nova, mesmo visando melhorias para o ensino não fugiram do coletivo de pensamento que concebia as diferenças

humanas sob condições de capacidades e incapacidades; inteligência superior ou inferior; possibilidades e impossibilidades de aproveitamento das oportunidades e; a classificação quanto às aptidões.

A nova concepção de escola propôs à educação funcional, um contraponto às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional. Há seu modo, esta tendência também foi extensiva à educação emendativa, principalmente por influência de Helena Antipoff. Com a gestão administrativa da educação pública, neste tempo configurou-se a mesma tendência à persistência dos sistemas de ideias já explicitados, primando pela educação nacional da escolanovista, ensino analítico e método ativo.

Como já se constatou a classificação dos estudantes se deu pelos testes psicométricos, instituídos no Brasil pelos Institutos de Psicologia Experimental, os quais se destinavam às avaliações classificatórias dos estudantes e formação de professores que atuavam em classes escolares. A gestão da educação nacional, através do modelo dos testes passou a classificar os diferentes tipos mentais em: avançados e grupo dos retardados (atrasados pedagógicos, retardados físicos e indisciplinados inatos).

O modelo de educação especial alicerçou-se sob esta classificação. A antecipação do destino de cada aluno se deu de acordo com o prognóstico psicobiométrico quanto aos padrões de inteligência e sua insuficiência para alfabetização. Instituiu-se a matriz interpretativa da deficiência centrada nos padrões de normalidade. Foi priorizada neste estudo, a educação funcional por entender que esta foi central, tanto para o ensino em escolas comuns quanto no ensino para as pessoas com deficiência. Se destacam princípios que direcionaram originalmente às situações de ensino na educação especial, tais como:

- Os processos educacionais sob o ponto de vista funcional, pelo valor da relação com o conjunto do organismo e sua adaptação ao meio físico e social (visão integracionista);
- O valor da utilidade das atividades para a vida (origem dos planejamentos para atividades de vida diária);
- A utilidade das aplicações práticas do ensino;
- A conduta dos estudantes foi vista como um processo, composto por sistemas de auto regulação e reajustamento do equilíbrio, visando a manutenção, preservação ou restauração da integridade do organismo (visão biologicista da regulação);
- A função da “necessidade” a ser satisfeita também foi ressaltada como provocadora de reações próprias para impulsionar o sujeito ao movimento, buscando

saciedade através da ação para satisfação. O conceito dos sistemas das necessidades surgiu pela educação funcional e passou a ser visto como motor de conduta humana. Claparède estabeleceu leis que são próprias deste sistema, as quais influenciaram diretamente a proposta para educação especial.

Estas leis primaram pela: tendência ao movimento; extensão da vida mental; tomada de consciência; interesses; reprodução do semelhante; lei da compensação e; por último a lei da autonomia funcional. Diante desses princípios, o ideal da reforma educacional brasileira e da educação para as pessoas com deficiência foi regido com intencionalidade de alcançar a “escola sob medida”.

Compreendeu-se que o ensino baseado nas aptidões, termo herdado da biologia e da metodologia baseado nos estudos de Binet “aprender a aprender a ortopedia mental”, colocou os estudantes, e especialmente aquelas da educação especial, em uma posição de ajustamento, correção das faculdades intelectuais e da atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

Neste mesmo capítulo, deu-se ênfase aos laboratórios de psicologia experimental como grande suporte e legitimador da matriz interpretativa de normalidade, devido ao seu caráter científico e respaldado por modelos de testes para medir a inteligência humana. Estes modelos, especialmente de Binet e Terman (Q.I.), foram utilizados, produzindo um contexto classificatório para homogeneização e segregação daqueles considerados inaptos ou de inteligência inferior.

Este modelo foi implantado na educação com um todo, naturalizando a separação dos estudantes em classes por nivelamento, tendo os parâmetros comparativos entre a superioridade e a inferioridade mental. Esta configuração escolar, em que os estudantes viram como “normal” a separação e o escalonamento dos estudantes, sob a valorização de alguns atributos como superiores a outros, produziu um sistema de exclusão de qualidades diversas, habilidades pessoais e potencialidades peculiares, tornando-se impensável a estranheza de tal cultura de exclusão, permanecendo por muitos anos, as quais foram legalizadas nas constituições federais de 1934, 1937, 1946 e na LDBEN nº 4024/61.

Analisa-se os efeitos da origem da educação dos alienados, passando a educação dos “excepcionais” pela LDBEN nº 4024 de 1961 e posteriormente designada como educação especial durante a primeira metade do século XX, sob o enfoque do pensamento coletivo produzido pela naturalização das ideias de humanos superiores a outros da mesma espécie. Constatou-se que o modelo eugênico contribuiu bastante, através da divulgação em

propagandas, boletins, livros e, promoção de palestras e congressos. Este também contava com apoios e literatura internacional que compartilhava do mesmo estilo de pensamento a favor da Eugenia. Porém, chama-se à atenção que antes deste estilo de pensamento receber o nome de Eugenia, por Galton, o pensamento de superioridade e inferioridade já existia. A adesão ao estilo eugênico se deu em grande parte pela identificação de muitos com um estilo que já lhe fazia parte. A educação eugênica encontrou concordância devido aos diversos setores que aderiam a este pensamento, o qual existia sem uma organização promotora. O que a educação eugênica fez, foi organizá-lo em forma de Sistema, como instituição de “verdade científica”.

Este estilo eugênico foi colocado em ação por meio da educação pública brasileira. Em situações de ensino ligadas à educação física, sexual e higienista na escola. Na sociedade como um todo, foi posto como estudos científicos, credíveis. Este conjunto de ações nem sempre estava explícito ou comandados por campanhas abertas na sociedade, porém na escola foram materializadas pelas classes homogêneas, as Instituições dos alienados, depois para excepcionais. Esta materialização produziu um pensamento coletivo de “normalidade” da exclusão de pessoas “inferiores” sob o entendimento destes como incapazes. O que se discutiu aqui é a eugenia como expressão de um estilo já existente, que ganhou forma sistêmica e outorgada pela administração pública. Como em Esparta a eliminação e abandono de bebês “defeituosos”, no século XX, no Brasil o isolamento e asilamento destes.

Se colocou em análise as motivações humanas que levaram à separação e isolamento daquilo que lhes causam estranhamento. Esta questão é maior que a Eugenia, na qual está inserida. Estas motivações puderam ser vistas durante todo o estudo e constatou-se que acompanharam os grupos humanos em todos os tempos analisados. Viu-se que já havia motivações para a separação e isolamento das pessoas com deficiência antes das pesquisas e teorizações da biologia terem adquirido o Status que chegou ao século XX. Teve-se a oportunidade de acompanhar a descrença nas possibilidades de *Paul Pinel* sobre Vitor de Aveiron conforme apresentado no quarto capítulo, entre outras situações de descrença no potencial humano. Este processo de continuidade da separação e isolamento das pessoas com deficiência na primeira metade do século XX confirmou um coletivo de pensamento que já vinha sendo executado na sociedade, o qual passou a fazer parte do currículo escolar na origem, na instalação da educação brasileira. Este modelo separatista, com tendências ao isolamento e eliminação das estranhezas, analisado aqui sob o ponto de vista da estranheza às

peessoas com deficiência, encontrou-se em todas as matrizes de interpretação da deficiência que se estende desde a antiguidade. Cabe lembrá-las, a fim de analisar os efeitos da educação eugênica e suas semelhanças no início do século XX: matriz de subsistência/sobrevivência; da sociedade ideal; da função instrumental da pessoa; da deficiência como fenômeno espiritual; da normalidade; e da inclusão social. Constatou-se que os vínculos mais fortes se deram com as matrizes da subsistência/sobrevivência, sociedade ideal e da normalidade.

A educação brasileira fortaleceu o pensamento advindo da matriz de subsistência/sobrevivência, do mesmo modo de agir e pensar a população, retratando a concepção de homem necessária à organização de uma sociedade útil, forte, produtiva e preocupada com a aparência física das pessoas. Assim como na idade média a preocupação dos dirigentes sociais e governamentais era com uma sociedade guerreira, agrícola e preocupada com a defesa e subsistência da organização social que aspirava ao homem “belo e bom”, o Brasil no início do século XX utilizou a educação como meio de alavancar o progresso da nação, para a produtividade tecnológica e industrial. Os ideais de utilidade e corpos viris permaneceram, tendo seu lugar como disciplina de educação física, cívica e moral. Quanto a educação para o belo, pode-se observar no livro de Renato Kehl “A cura da fealdade” tratando determinadas características físicas como a doença do feio. Neste sentido, se pode observar os efeitos na forma como foram interpretadas as teorias da escola ativa, os testes de inteligência na perspectiva classificatória de *Terman*, as classes homogêneas, escolas normais e instituições para alienados. Em nome do progresso, o Estado deveria investir naquilo que julgavam que iria ser aproveitado e transformado em produção econômica. O objetivo se deslocou da sociedade da guerra e se alocou na sociedade para o capitalismo. Apenas deslocou o objeto a ser alcançado, pois a motivação continuou a mesma, o domínio dos “fortes” sobre os “fracos”, utilizando-se a linguagem de Black (2003). Assim como os deficientes que não contemplavam características para a guerra eram naturalmente eliminados, na educação para os “normais” eram naturalmente separados, isolados, asilados, hospitalizados ou ignorados. Constatou-se a origem de tal concepção classificatória e segregacionista através dos estudos de Gould (2003) ao analisar o conteúdo do livro *A falsa medida do homem*; e em Isaias Alves, entre outros.

Esta educação que perpassou, pelos corpos e mentes dos estudantes desta época, criou um contexto de adesão e persuasão a este pensamento, que muito antes de ser nominado de

Eugenia, já existia como “o entrave dos inferiores”. Esta geração de estudantes, conforme a organização humana gerou sua prole neste padrão de “normalidade”. Chegando à primeira LDBEN em 1961 em sua terceira geração, podendo se constatar as marcas desta educação. Quanto matriz interpretativa da sociedade ideal e a função Instrumental da pessoa, Carvalho-Freitas & Marques (2007) apresentam a concepção de homem, mundo e sociedade, originada no período clássico, como compartilhadas por seus pensadores mais representativos. Expõe a busca de um ideal de sociedade de formas perfeitas, onde as pessoas serviriam ao Estado. O valor das pessoas estava em sua função social e na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A reforma escolar a partir de 1930 preocupou-se com a sociedade ideal, ao voltar-se para a educação sexual nas escolas. Esta educação tinha um caráter higiênico de cuidado profilático, de prevenção de doenças venéreas e outras comuns neste tempo. O cunho higiênico entra na proposta na LDBEN 4024/61 quanto trata da higiene social, medida esta que visa a qualidade de saúde de seus estudantes, já que o objetivo da higiene social é de prevenção e educação para contribuir para o bem-estar individual e coletivo. Foi desenvolvido um projeto de higiene positivo nestes termos, que visava a saúde da população e toda a sociedade estaria em função das melhorias sociais. Ao visar a saúde, também positivamente foi declarada a campanha pela adesão de todos contra a doença, a qual se manifestava na população como a sífilis, tuberculose entre outras. Esta campanha convenceu e aplicou medidas de combate à doença por vacinação em massa, conscientização sobre higiene pessoal e saneamento. Esta iniciativa foi um ponto importante para a aprendizagem dos estudantes quanto a responsabilidade consigo e com a sociedade. Tudo isto contribuiu para o progresso, através da educação higiênica. A ideia de sociedade ideal, conforme este projeto foi para um bem geral. Porém, na educação para a saúde e guerra contra a doença, puniu as pessoas com deficiência, pois eram considerados doentes. A separação e o afastamento destes entraram no projeto como um bem para a sociedade, já que a “doença” que portavam era uma ameaça para a população sadia. Este cunho eugênico, reforçado pelo pensamento desde a matriz de subsistência e da sociedade ideal, culminou com a exclusão destes, quanto aos bens comuns à sociedade, por reclusão dos mesmos em hospitais, asilos e outras instituições de isolamento social.

Outro fator importante, decorrente da educação sexual, a partir do projeto de Eugenia associado ao currículo escolar, que também distanciou as pessoas com deficiência da sociedade. Neste projeto, à educação escolar caberia, conforme Domingues (1929, p. 144), a

“Explicar, convencer ao homem, ao cidadão, de que as más heranças só se acabarão se o indivíduo geneticamente maus não procriar”. Esta mentalidade passa a ideia de evitação e eliminação de “tipos” considerados “degenerados”, os quais foram sendo vistos como “indesejáveis” desde a mais tenra infância. A discriminação e o afastamento pelas pessoas “normais” foram vistos como próprias para a preservação do seu próprio bem-estar e da sociedade. Foi validada a discriminação pelo projeto eugênico escolar, o qual foi legalizado pela Constituição de 1934. Faz-se uma interpretação do que diz Fleck aplicando-a aos conhecimentos escolares, tidos como “verdades” tanto quanto os científicos. Ao analisar a circulação dos conhecimentos com embasamento científico, sobre escolares submetidos a um modelo passivo a receber os conteúdos, como se propôs Domingues sobre Eugenia, um sujeito ativo na comunidade científica, compreende-se o poder de persuasão e convencimento ao projeto. Para Fleck (1935, p. 130) o fato científico pode ser definido como: Una relación conceptual conforme al estilo de pensamiento que es analizable desde el punto de vista de la historia y de la psicología – ya sea ésta individual o colectiva-, pero que nunca es reconstruible en todo su contenido desde esos puntos de vista.

O autor ainda argumenta que quanto mais elaborado e mais desenvolvido se encontra um campo de saber, menores são as diferenças de opiniões, por sua relação inseparável entre as partes ativas e passivas do saber e o fenômeno em questão. Diante disto, diz-se que a tendência destes estudantes pendeu para uma tradição e crenças mediante sua formação, que os colocou em situação favorável “a uma disposición a percibir y actuar conforme a um estilo, es decir, de forma dirigida y restringida” (idem, p. 131).

Diante do exposto, se argumenta que os estudantes deste período experimentaram, em classes homogêneas para “normais” e em classes homogêneas para “anormais” as mesmas influências ideológicas deste tempo. Uns evitando o convívio e outros sendo evitados, mas o resultado, entre as ações ativas e passivas contribuíram para a exclusão. O sofrimento pela exclusão restringiu muito às possibilidades destes estudantes “excepcionais” de compensarem de forma saudável as insuficiências biológicas decorrentes da deficiência. Encerrando tais posições de exclusão, acredita-se que o contraponto a estas matrizes de interpretação se faz necessário, uma análise quanto ao lugar das pessoas com deficiência sob a Perspectiva da Matriz interpretativa da Inclusão baseada em Vygotski e Pestalozzi.

Mediante os estudos e análises da educação voltada para as pessoas com deficiência, na primeira metade do século XX, observa-se uma postura centrada na deficiência e ainda,

tratada como doença. Vê-se uma modificação importante durante a análise sócio-histórica em função de ampliar os espaços para estas. Há um movimento de superação no modo de atendimento às pessoas com deficiência, as quais eram internadas em unidades hospitalares e asilos. Passam a concebê-las como pessoas da educação, para além da doença. Embora, tenha-se tido esta abertura, a qual foi um marco para outras possibilidades, compreende-se que o caminho que tomou, manteve estas pessoas aprisionadas em seu corpo biológico e da medicina. Manteve-as sob uma concepção de incapacidade, mesmo depois de não serem mais chamadas de alienadas. Mudou a nomenclatura, mas o estigma permaneceu.

A questão fundamental que se aborda quanto ao caminho seguido, direciona-se ao isolamento em que foram submetidas, mesmo que em escolas. Esta escola para o ensino emendativo os colocou sob uma perspectiva de remediar, restaurar os defeitos por intenções biopsicomédicas. Neste caso, argumenta-se quanto aos benefícios da intervenção por meio da interação social para facilitar o processo compensatório, defendido por Vygotski no mesmo período em que começou a reorganização da educação no Brasil. Este foi contemporâneo de Binet e Claparède, os quais foram pontos de referência quanto à psicologia e educação da nação. Os teóricos brasileiros foram influenciados pela escola nova, porém estavam direcionados para ver sob o enfoque da superioridade humana sobre outros considerados inferiores. Pode-se aplicar aqui ao que se chegou quanto à gênese da Eugenia: “a harmonia das ilusões de superioridade de homens sobre outros da mesma espécie”. Diante desta concepção partiram da intrínseca ideologia que manteve as matrizes de subsistência, sociedade ideal e normalização, o projeto social eugênico geriu o coletivo de pensamento para a separação e distanciamento de pessoas, no caso deste estudo, pessoas com deficiência foram banidas e/ou reclusas da participação social.

Então, se propõem um modo de pensar a deficiência, o qual não foi possível conceber no tempo analisado. Torna-se importante refletir sobre o projeto de interação social para os processos compensatórios da psique humana, através das aprendizagens como um modo de contrapor o ensino emendativo, o qual remete as pessoas com deficiência para a correção dos limites decorrentes da insuficiência de um órgão afetado. Pretende-se com isso, abrir precedentes para a reflexão em torno da educação especial voltada para a matriz interpretativa da inclusão, a qual foi percebida neste estudo através do posicionamento de Pestalozzi, porém sem aplicabilidade em sua essência.

Pestalozzi (1746–1827) apresentou uma postura profissional inclusiva, baseada na interação social, colocando as crianças em situações de vida cotidiana comum, proporcionando a resolução de problemas de vida diária em conjunto com os demais. Esta atitude profissional converge com o estilo de pensamento de Vygotski (1926) em suas discussões sobre defectologia. Faz-se a aproximação dos estilos de Pestalozzi e Vygotski quanto à intencionalidade de colocar as pessoas em contexto sociais, onde seja possível desenvolver-se e aprender mediante as experiências. Pestalozzi não teorizou profundamente como Vygotski, porém descreveu suas ações intuitivas, demonstrando nos relatos feitos em suas cartas (1818-1819) enviadas para amigos, uma ação intencional para promover a autonomia e a superação dos entraves que eram impostos às crianças por decorrência das desvantagens sociais, físicas e mentais. Daí justifica-se tal aproximação, mesmo que estes tivessem vivido em tempos diferentes. Chama-se a atenção para o estilo de pensamento oposto ao eugênico, o qual valoriza todas as formas de vida.

Compreende-se que a posição de Vygotski não foi considerada no período analisado, pela educação brasileira, nem mesmo através de Helena Antipoff, a qual foi conterrânea deste. Porém, quer-se evidenciar tal estudo por considerar que esta corrente de pensamento existiu no mesmo período em que a Eugenia ganhou tanto espaço. Demonstra-se então, que havia desde este tempo outra linha, voltada para a matriz de inclusão que poderia ter contrastado e quebrado a hegemonia da Eugenia, porém não ganhou força naquele tempo, pois o coletivo de pensamento que vinha há séculos sendo executado, o qual foi nomeado por Galton como Eugenia, estava em lugar de legitimação científica.

A análise e posicionamento de Vygotski sobre a situação da educação e pesquisas na Rússia, ponderando sobre outros pontos de vista da França e Alemanha, são fundamentais para se entender o movimento internacional de concordância com alguns autores e divergência de outros. Optou-se por contrapor com a educação emendativa no Brasil, sob os aspectos de concordância de Vygotski com o pensamento de *Lipps* e *Stern*. Estes tratam da educação especial em interação na sociedade, assim como Pestalozzi. Esta abordagem, a qual Vygotski discute, traz a concepção de construção da personalidade da criança com deficiência, de um modo qualitativo; voltado para as possibilidades destas em elaborar e resolver suas questões de vida ao experimentar e viver as situações em meio ao movimento social, às exigências que as relações sociais os colocam, sob uma forma viável para interagir. O projeto social que se aponta é aquele que oportuniza as pessoas a se relacionarem com o

mundo que as rodeia do qual devem ser pertencentes. Porém, salienta-se que não se trata do mundo eugênico, que se coloca como impeditivo, por descrença no potencial humano e restringe a liberdade por suas barreiras aos bens comuns.

A base metodológica aconselhada por Vygotski (1931) esclarece o que concerne em uma prática educativa construída sobre bases de princípios e definições positivas, em que seja considerada a peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que estudam a defectologia. Afirma que não há teoria possível, baseada em premissas negativas. Completa seu pensamento com a ideia de sistema de tarefas positivas como constituintes do centro metodológico da defectologia atual³². Chama a atenção para a importância da atitude humana e profissional, a qual determina o lugar, o espaço de cada problema parcial e concreto. Com esta ideia se entende a defectologia como um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas; a defectologia passa a ser possível como ciência, já que adquire um objeto específico, metodologicamente delimitado de estudo e conhecimento. Deixa a base puramente quantitativa, como o modelo de testes psicométricos utilizados no Brasil e em várias partes do mundo. Transforma o olhar fixo na pedagogia quantitativa e terapêutica, a qual conduz a visão eclética e fragmentada de dados e procedimentos empíricos.

Para o autor a defectologia tem seu próprio e particular objeto de estudo, sendo este os processos de desenvolvimento infantil, os quais possuem uma vasta diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. Compreende a ciência como o meio de investigar as peculiaridades e aplicá-las, conhecer “os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade” (p.14). O trabalho profissional daqueles que atuam com pessoas com deficiência é o de investigar o problema prático das leis do desenvolvimento. Pelo estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar um nível e gravidade da insuficiência. Torna-se imprescindível a consideração dos processos compensatórios, os quais possibilitam à criança modos substitutivos, estruturados sobre aqueles que já possuem; niveladores no desenvolvimento e a conduta da criança. Parte-se do argumento para a educação especial, substitutiva do ensino emendativo, que o objeto constituinte no processo educativo não centre na insuficiência em si e sim na criança que foi acometida pela insuficiência. A criança é o motivo de investigação educacional, sem que os fatores biológicos se tornem maiores do que a sua própria vida. A criança tem uma vida interna dinâmica, muito além do corpo físico. Esta

³² Acrescenta-se que quando este fala em “atual” refere-se aos meados de 1930.

é a consideração mais importante na educação especial, para que não se repita o ensino emendativo. Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência é um fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia.

Vygotski considera o posicionamento de W. Stern no campo das funções psíquicas, o qual menciona que a menos valia de uma capacidade pode ser compensada por completo, ou em parte, com intenso desenvolvimento de outra. Mas, esclarece que pode haver situações em que isso não ocorra na totalidade. Esta compensação que trata, diz respeito às compensações psicológicas, não se trata da função de um órgão a ser compensado por outro. Há em alguns casos a falsa ideia, por exemplo, de que os cegos desenvolvem o tato para compensar a falta de visão. Porém se esclarece que o tato poderá ser ampliado se esta criança tiver a oportunidade de experimentar e colocar-se em relação aos objetos sociais de exploração. A compensação se dá pela oportunidade de construir-se pelas condições e peculiaridades de cada um, depende daquilo que lhe for possível viver. Ao permanecer isolada do mundo e dos objetos sociais, como ocorria em Bourneville, por exemplo, esta se vê restringida diante do mundo, e sua aprendizagem limitada. Situação esta que aprisiona, não por sua insuficiência, e sim pela insuficiência das relações sociais a que é submetida.

Vygotski também aborda o posicionamento de Theodoro Lipps (1907) destacando que este viu uma lei fundamental da vida psíquica: se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo produz uma inundação, isto é, um aumento da energia psíquica; o obstáculo cumpre o papel de Dique (p.15). O mesmo apresenta o fator favorável para a energia se concentrar em um ponto, diante de um obstáculo, o qual inicialmente o interrompe, mas no decorrer do processo pode superá-lo e transbordar, tomando caminhos alternativos. Surgindo novos processos de desenvolvimento, pela superação daquilo que causou o impedimento em dado momento do processo em desenvolvimento.

Menciona Adler (1928) pela compreensão convergente, o qual concebe contato com o meio exterior como fundamental para pôr a criança em meio a um campo de conflito, onde a falta de correspondência entre o órgão ou função insuficiente e as tarefas que se apresentam provocam a necessidade de superação, diante da enfermidade e da limitação. Defende o conflito como gerador de possibilidades e estímulo para compensação e supercompensação. Aponta-se que a educação especial, como fonte de superação, exatamente o inverso do estilo eugênico que se verifica na legislação brasileira até 1961, principalmente quanto ao ensino

emendativo e o lugar em que foi colocada no sistema educacional. Relembra-se que o lugar da educação especial, ficou fora dos capítulos da Lei, que trataram do ensino de grau primário e secundário, tratada na LDBEN nº 4024/61 como a educação dos excepcionais e; no Conselho Nacional de Educação foi designada como ensino emendativo. Em um e outro documento legal apareceu como modalidade, como *aspecto diverso* ao que a educação poderia ser apresentada. O Lugar ocupado como modalidade coloca a deficiência convertida em um ponto de chegada, como um resultado final, em que o ensino de grau primário e secundário não seria o lugar.

Ao supor que, nos referidos documentos oficiais, a educação especial, não fosse considerada uma modalidade de educação e sim, parte do ensino comum sob o mesmo título, estaria de acordo com o pensamento de ensino dinamizado pelas oportunidades sociais comuns, onde a deficiência se converteria em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. Estabeleceria metas pela qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas, e orienta o processo de crescimento e formação da personalidade. Para Adler com o qual Vygotski converge neste ponto, à deficiência eleva a tendência ao avanço, “desenvolve os fenômenos psíquicos de previsão e pressentimento, assim como fatores ativos (memória, atenção, intuição, sensibilidade, interesse – em síntese, todos os momentos psicológicos -) em um grau acentuado” (p.15). Cita-se Vygotski (1924) para contrapor a posição excludente da educação para os excepcionais (educação especial) contida na Lei como modalidade separada dos capítulos da educação geral. O autor se posiciona quanto à educação geral e especial, no *II congreso de protección jurídico-social de los menores de edad*, argumentando que: es sumamente sencillo definir el lugar que ocupa la educación especial dentro de el sistema de la educación general, se partimos de su teses com respecto a la educación en su conjunto. Toda educación se produce en fin de cuentas, a establecer algunas nuevas formas de conducta, a formar reacciones condicionadas, o reflejos condicionados como dicen ahora los fisiólogos (p.62).

Defende-se a educação especial em um lugar de interação, no sistema educacional geral, considerando o posicionamento de Vygotski sobre os “princípios de La educación de los niños físicamente deficientes” mediante os processos psíquicos compensatórios segundo Stern (1923). Concorde-se que a teoria da compensação mostra o caráter criativo do desenvolvimento orientado pelas alternativas resultantes destas. Conforme se comentou anteriormente, diante do processo de superação e de luta, a compensação pode resultar em

vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro. Porém, seja qual foi o desenlace que ocorra no processo de compensação, siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgânico e psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos sobre estruturado, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, e la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo (idem, p.16).

Ressalta-se a importância do olhar sob a peculiaridade positiva da criança deficiente, pois esta não se vê anormal. O modo como se vê é aquele que pode compreender por suas condições. O social é que pode impor a esta, um comparativo de normalidade, em função de outras crianças cujas características são consideradas normais, sob um enfoque de sociedade ideal. O fato das crianças com deficiência viverem em espaços comuns, sob uma realidade social que condiz com o seu tempo e lugar de vida, não irá eliminar sua insuficiência orgânica. O que decorre dessa experiência social faz nascer novas formações que apresentam em sua unidade a reação da personalidade à deficiência, à compensação no processo do desenvolvimento.

Conforme se viu no Decreto que cria a Inspetoria para o ensino emendativo, o incentivo legal para a formação de profissionais para a atuação nesta área, a tendência era de prepará-los para o ensino de reabilitar e concertar. Enquanto que o ensino nesta perspectiva, que está se contrapondo fundamenta-se no conhecimento das peculiaridades do percurso a ser seguido com a criança. Ao compreender a peculiaridade, entende-se a lei de transformação diminuindo o efeito da deficiência e aumentando a compensação. Gera o equilíbrio das funções adaptativas, cria novos princípios, levando a um novo equilíbrio como reação ao desafio social.

De acordo com a linha de pensamento que se vem seguindo, apontam-se os fundamentos da psicologia de Adler (1928) o que se pode converter para a educação. A posição social que a pessoa ocupa influencia no desenvolvimento psicológico, assim como a disposição orgânica desta. Portanto, se a criança é colocada sob condições submetidas apenas às leis biológicas, impedindo-a de conviver com as exigências sociais (objetivos), interferirá diretamente quanto às possibilidades de satisfazer sua necessidade de adaptar-se a um meio sócio-cultural destinado ao humano. Este isolamento social é o que atrasa seu desenvolvimento, não a deficiência. Por este posicionamento interativo, a deficiência lhe

impulsiona a superar. Assim como a criança pega um bastão para alcançar seu brinquedo preferido, que se encontra fora de seu alcance, esta utiliza meios, instrumentos para superar o obstáculo que lhe separa do objeto de sua vontade. Esta é a regra básica de superação humana, impulsionar-se para romper os limites que lhe aprisionam. O impulso de movimento está na vontade e na necessidade de alcançar objetivos de vida.

Complementando, Vygotski defende que o grau de deficiência de um ser e sua normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda sua personalidade. Portanto, pode-se considerar que a educação especial, deixará de ser emendativa e eugênica se considerar os planos de desenvolvimento natural, social e cultural, os quais coincidem e se funde um com o outro. Ambas as séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e constituem, em essência, a série única da formação sócio biológica da personalidade. Argumenta-se a favor da inserção de todos na cultura, como medida digna de igualdade de direitos e endossa-se o que disse Vygotski (1929) em *La sección de defectología del Instituto de pedagogia científica* na Universidad Estatal de Moscú. En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado. El desarrollo del lenguaje en el niño puede ser un buen ejemplo de la fusión de los dos planos del desarrollo: el natural y el cultural (p. 26).

Por fim, a educação especial deverá atender as peculiaridades das pessoas e não do Sistema. A cultura de exclusão, fruto do pensamento eugênico coloca a Sociedade ideal antes das pessoas que nela habitam. Acredita-se que a formação de profissionais da educação pode dedicar-se a conhecer outro modelo, aderir a outros estilos de pensamento que se contraponha a essa hegemonia do pensamento de ilusório de perfeição e superioridade humana. Percebe-se que este é um pensamento que atravessou séculos e que mesmo assim não foi reflexionada.

Tem sido tomado como “normal” e natural. Torna-se urgente que a humanidade continue a estranhar os ditames de verdade disfarçados naquilo que chamam de “socialmente correto e aceitável”. Cada vez mais se precisa de novos estilos de pensamentos voltados para o direito de todos aos bens comuns humanos. Com as adesões e negociações destes estilos, podemos chegar há um coletivo de pensamento inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Alves, I. (1930). *Os testes e a reorganização escolar*. Bahia: Ed. A Nova Graphiica
- Black, E. (2003). *Guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante*. Tradução Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa Editora
- Bomfim, M. O (1928). *Methodo dos tests*. Rio de Janeiro: Francisco Alves
- Bourneville, D.-M. (1840-1909). by Adalberto Tripicchio on 20 de fevereiro de 2008. in Dicionário. Recuperado de <http://www.redepsi.com.br/2008/02/20/bourneville-dsir-magloire-1840-1909>
- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento - 16/7/1934, Página 1 (Publicação Original). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Brasil. (1934). *Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934: Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/1934, Página 15330 (Publicação Original). Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1937). Câmara dos Deputados. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, Página 22359 (Publicação Original). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm
- Brasil. (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/9/1946, Página 13059 (Publicação Original). Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946365199-norma-pl.html>
- Brasil. (1957). *Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957: Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original), Coleção de Leis do Brasil - 1957, Página 301 Vol. 8 (Publicação Original). Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-427283-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1958). *Decreto Nº 44.236, de 1º De Agosto de 1958: Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais*. Página 17528 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1958, Página 236 Vol. 6 (Publicação Original). Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-norma-pe.html>

Brasil. (1960). *Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960: Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/9/1960, Página 12829 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1960, Página 762 Vol. 6 (Publicação Original). Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960388634-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. (1961) *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original), Coleção de Leis do Brasil – 1961. Página 51, Vol. 7 (Publicação Original) Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722norma-pl.html>

Brasil.(2005). *Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola necessidades educacionais especiais dos alunos: Projeto Escola Viva*. Brasília. Recuperado de portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt

Campos, R. H. F. (2010). *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.152 p.: il. – (Coleção Educadores)

Campos, R. H. F.; Gouvea M. C. S. de & Guimarães, P. C. D. (2014). A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história *Revista Brasileira História Educação*, 14 , 2 (35), 215-242. Recuperado de http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/696/pdf_23

Canguilhem, G. (1977). *Ideologia e Racionalidade nas Ciências da Vida*. São Paulo: Livraria Martins Fontes

Carneiro, L. (1929). Educação e eugenia (conferência). In: *I Congresso Brasileiro de Eugenia. Actas e trabalhos*. Rio de Janeiro

Carvalho, B. (1929). Estatística dos tarados. (trabalho apresentado). In: *I Congresso Brasileiro de Eugenia. Actas e trabalhos*. Rio de Janeiro

Cassier, E. (1992). *A filosofia do iluminismo*. Campinas SP: UNICAMP

Castañeda, L. A. (1998b). *Apontamentos historiográficos sobre a fundamentação biológica da eugenia*. Episteme

Castañeda, L. A. (1994). As idéias de herança de Darwin: suas explicações e sua importância. *Revista da SBHC*, 11

Condé, M. L. L. (2012). *Ludwik Fleck: estilos de Pensamento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço

Claparède, E. (1950). *A Educação Funcional*. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional

Costa, F. (1935). *Pestalozzi*. Belo Horizonte: Publicações da Sociedade Pestalozzi

Darwin, C. (2009). *A Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural*. São Paulo: Editora Escala. Disponível: <http://www.dicio.com.br/frenologia/>

Diwan, P. (2007). *Raça Pura; uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto

Domingues, O. (1929). *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo

Domingues, O. (1933). *Eugenia, seus propósitos, suas bases, seus meios*. São Paulo: Companhia Editora Nacional

Domingues, O. (1935). *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo: Melhoramentos

Domingues. (1936) *Hereditariedade e eugenia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Domingues. (1942). *Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios. (Em cinco lições)*. São Paulo: Nacional.

Dreyfus, A. (1929). O estado actual do problema de hereditariedade (conferência). In: *I Congresso Brasileiro de Eugenia. Actas e Trabalhos*. Rio de Janeiro

Kehl, R. (1935). Lições de Eugenia. 2ª edição. In *Congresso Brasileiro de Eugenia. Actas e trabalhos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves

Kehl, R. (1938). *Bio-Perspectivas: dicionário filosófico*. São Paulo: Livraria Francisco Alves

Kehl, R. (1948). *Psicologia da personalidade (Guia de orientação psicológica)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves

Kehl, R. (1951). *A Interpretação do Homem (Ensaio de Caractereologia)*. São Paulo: Livraria Francisco Alves

Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de um hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial

Galton, F. (1849). *The Quetelet research in probability applications, translated*. Recuperado de www.mugu.com/galton/biography/biography.html

Galton, F. (1865). Hereditary talent and character. *Revista da Macmillan*, 12. Recuperado de http://galton.org/bib/JournalItem.aspx_action=view_id=9

Galton, F. (1968). *Hereditary genius [carta]*. Recuperado de http://galton.org/bib/JournalItem.aspx_action=view_id=335

Galton, F. (1869). Hereditary Genius. *Revista Macmillan*, 2º edição de 1892. Recuperado de <http://galton.org>.

Galton, F. (1874). Inglês Men off Science. *Revista Macmillan*. Recuperado de <http://galton.org>.

Galton, F. (1878). *Experiments in pangenesis through cross rabbits of a pure variety*. Recuperado de http://galton.org/bib/JournalItem.aspx_action=view_id=46

Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. *Revista Macmillan*, 2ª edição. Recuperado de <http://galton.org>.

Galton, F. (1889). *Natural heritage*. *Revista Macmillan*. Recuperado de <http://galton.org>

Galton, F. (1908). *Memories of My Life*. Londres: Methuen. Recuperado de <http://galton.org>

Gould, J. S. (2003). *A Falsa Medida do Homem*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fortes

Gardou, C. (1999). Os novos desafios pedagógicos: Educação Especial. In: Guy, A. *A pedagogia Atual – disciplinas e práticas*. São Paulo: Loyola. Recuperado de <https://books.google.com.br>

Guerreiro, E. M. B. R. & Villela, T. C. R. (2003). A legislação educacional brasileira de 1930 a 1961 com relação à pessoa com deficiência *Revista HISTEDBR On-line*, 52, 183-197. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/.../4635>

Jannuzzi, G. M. (2004). *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados

Mai, L. D., & Angerami, E. L. S. (2006). Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. *Rev Latino-am Enfermagem*, 14(2), 251-8. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a15.pdf>

Monarcha, C. (2010). *Lourenço Filho*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana

Piaget, J. (1935-1969). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. In: Munari, A. *Jean Piaget*. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana

Romeo, C. C. M. (1999). Las prácticas eugenésicas: novas perspectivas. In: Cátedra interuniversitária Fundacióm BBV – Diputación Foral de Bizkaia de Derecho y Genoma Humano. Bilbao-Granada, *La Eugenesia Hoy*.

Rosa, A. (2005). *Quando a Eugenia se distancia do Saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933)*. (Dissertação Mestrado em História das Ciências da Saúde). Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz FIOCRUZ. 126f

Santos, L. A. C. (1985). O pensamento sanitaria na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade. *Dados. Revista de Ciências Sociais*, 28(2), 193-210

Serpa, O. D. (1998). *Mal-estar na natureza*. Belo Horizonte: Te Corá Editora.

- Silva, R. P. (2009). Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. *Revista Latino-Americana de Psicoopatologia Fundamental*, 12(1), 195-208. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n1/a13v12n1>
- Souza, V. S. (2008). Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 1(2), 146-166
- Soëttard, M. (2009). Quinta Carta. Tradução de “Lettera Prima” por Dorothy Fraccalvieri e transcrita por Martha Ap. Santana Marcondes. In: Gsparin, J. L., & Marcondes, M. A. S., *Johann Pestalozzi*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana
- Soëttard, M. (1800-2010). Cartas de Pestalozzi. In: Gsparin, J. L., & Marcondes, M. A. S., *Johann Pestalozzi*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana
- Würth, T. (1926-1971). *Pestalozzi e a Pedagogia Social*. Rio Grande do Sul: Edição do Instituto Pestalozzi de Canoas
- Vygotsky. (1924). El defecto y La compensación. In: Vygotski, L.S. (1997), *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor
- Vigotsky. (1924). Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: Vygotski, L. S. (1997), *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor
- Vygotski. (1929). Los problemas fundamentales de La defectologia contemporânea. In: Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor. pp. 11-40
- Zanardini J. B. (2012). Dos testes psicométricos às avaliações em larga escala: instrumentos diferenciados com ontologia em comum. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 15(3), 65-74