

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, HIGIENISMO, MORAL E PATRIOTISMO NA I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)

Laerthe de Moraes Abreu Junior¹
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Eliane Vianey de Carvalho²
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

RESUMO

Este trabalho aborda a análise dos discursos presentes nas teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação de 1927. Foram selecionadas onze teses em que se relacionam os conceitos de educação, higienismo, moral e patriotismo. A pesquisa contribui para a compreensão e interpretação do papel formador do discurso pedagógico na década de 1920, momento de grande efervescência no país. Acreditava-se que a educação seria um dos principais meios para formar o cidadão republicano com hábitos civilizados, preparados para o trabalho e preocupados com a saúde individual e coletiva. Desta forma, a escola se tornou o principal dispositivo para intelectuais, médicos, políticos, advogados, engenheiros e pedagogos com a intenção de moldar os indivíduos e a população. A análise das teses demonstra que há uma interpenetração dos conceitos de moral, higiene e patriotismo como meio formar um cidadão voltado para a unidade nacional e o progresso do país.

Palavras-chave: moral, higienismo, patriotismo, I Conferência Nacional de Educação.

RELATIONS BETWEEN EDUCATION, HYGIENE, PATRIOTISM AND MORALS IN THE FIRST NATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION (1927)

ABSTRACT

This paper discusses the analysis of discourses present in the theses presented in the First National Conference on Education, 1927. Eleven theses that relate the concepts of education, hygiene, morality and patriotism were selected. The research contributes to the understanding and interpretation of the formative role of pedagogic discourse in the 1920s, a time of great changes in the country. It was thought that education would be the major means to form the republican citizen with civilized habits, prepared for work and health-conscious individually and collectively. Thus, the school became the main device for intellectuals, doctors, politicians, lawyers, engineers and educators with the intention of shaping individuals and the population. The analysis of the thesis shows that there is an interpenetration of the concepts of morality, hygiene and patriotism as a means to form a citizen-oriented national unity and progress of the country.

Keywords: moral, hygiene, patriotism, First National Conference on Education.

Introdução

Este trabalho trata das relações entre higienismo, moral e patriotismo presentes nas teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, Paraná, em dezembro de 1927. Em princípio, o higienismo foi o tema dominante no evento. Na

realidade, desde o século XX, a atenção à higiene se apresentava como um ramo da medicina de muita visibilidade na sociedade européia e assim como no Brasil. Para a consecução das práticas médicas higienistas, a educação teria um papel de destaque. No entanto, em nosso país, o que pautava os discursos educacionais era uma ação conjunta de princípios morais, higienistas e também patrióticos, pois se referiam com muita frequência à unidade nacional como meta para o desenvolvimento. Essas três vertentes muitas vezes se confundiam, mas no Brasil com a força da presença da igreja católica na educação, o destaque à moral nas discussões, vinculada à religião se fazia notória. Por outro lado, essa moral, como que paradoxalmente, manifestava-se em muitos discursos imbuída de um sentido científico. A conduta moralmente correta estava assim submetida a um contexto de sujeição a normas e procedimentos fundamentados, em princípios da medicina e da psicologia amalgamados a dogmas religiosos.

O objetivo deste trabalho é analisar relações entre higiene, moral e patriotismo na formação do discurso educacional e apontar dentro da força de persuasão que embasa as teses, a fraqueza epistemológica de sua argumentação. Dentre as 112 teses defendidas na I Conferência Nacional de Educação, foram selecionadas onze: cinco por trazerem em seu título referência à unidade nacional, e em algumas, ainda aparece a palavra moral; outras cinco por trazerem no título os termos ensino ou educação, seguidos ou não da palavra moral; e uma por trazer justamente no título os dois termos “união e educação nacional”. Embora a palavra higiene não apareça nos títulos das teses está muito referido direta ou indiretamente nos textos, seja pela associação entre moral (ou falta de) nas manifestações das moléstias, da anormalidade, do cuidado com o corpo e com o próprio ensino de higiene.

Para analisar as teses foram utilizadas concepções teórico-metodológicas de Michel Foucault a partir de sua proposta “de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1979, p. 7).

Higienismo, moral e patriotismo como fundamentos da educação

O higienismo está muito presente nos cursos de medicina em nosso país, desde 1845, aproximadamente. Muitas teses defendidas pelos médicos em trabalhos de conclusão do curso propunham desde a seleção de locais e modos para construir escolas, passando por medidas para a disposição das salas de aula e chegando a exercícios físicos para robustecer o corpo do aluno e restabelecer sua saúde. Gradativamente, a partir do início do século XX, foram propostas medidas mais efetivas para a educação, tais como exames e testes das condições sanitárias, tanto biológicas como psíquicas dos alunos. Neste percurso pela educação, os médicos, principalmente, mas não com exclusividade - pois também havia advogados, engenheiros e professores no contexto - produziram discursos que defendiam uma pedagogia salvacionista para os males que afligiam o povo brasileiro. Para tal, esses discursos se valiam, também, de um forte apelo moral presente nos enunciados como uma verdade à qual não se pode desvencilhar.

No entanto, é preciso estar atento para o que Nietzsche apresenta a respeito da formação dos valores morais. Para esse filósofo, o juízo de valor bom, por exemplo, não procede daqueles a quem se reconhece praticar bondade, isto é, não há um princípio geral no qual se pautar para definir quais os valores moralmente válidos. Na verdade, foram os auto-intitulados “bons”, “isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiam e estabeleceram a si e a seus atos como bons.” (NIETZSCHE, 2009, p. 16-17).

Portanto, se o conceito de moral é relativo a um determinado tempo, cultura ou sociedade, ele não pode ser um conceito universal, atemporal e muito menos válido para toda e qualquer época.

Foucault, por sua vez ao analisar a relatividade do conceito de moral apresenta duas manifestações tanto complementares quanto antagônicas:

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédios de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. [...] Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos. (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Com isso, entende-se a relatividade da ação moral, como uma prescrição que nem sempre é acatada; ou seja, faz parte da conduta moral sua negação ou até mesmo a burla. No campo educacional, a presença de prescrições morais foi se forjando durante séculos, a ponto de se constituírem como parte inquestionável das práticas educativas. Os procedimentos delas decorrentes ficaram tão arraigados a ponto de se naturalizar a ação moral como algo intrínseco à educação em casa e na escola, premiando as condutas “boas” e punindo as “más”.

Nesse contexto, é a partir de Comenius (1592 -1670) com a *Didática Magna*, seguido por La Salle (1651-1719) com *Conduite des écoles chrétiennes* – cujo primeiro manuscrito data de 1706 - que o ato de educar incorpora a vigilância constante na escola para impedir más ações. É essa presença de longa duração, a dos bons modos de se comportar na sociedade que merece ser vista com atenção.

Assim, desde suas primeiras manifestações na modernidade européia, a moral, qual seja o comportamento socialmente adequado, está associada à religiosidade. Dessa forma, nota-se o fortalecimento de organizar de forma prescritiva os comportamentos desejáveis, a partir da observação criteriosa e respaldada em normas e procedimentos guardados em documentos de fácil consulta. Para La Salle, o professor deve registrar, entre outros desempenhos dos alunos, “ordem da lição em que se encontra, o caráter de seu espírito, se é piedoso na igreja e durante as orações, se não tem algum vício, como o de mentir, jurar, furtar, o de impureza, gula, etc.” (LA SALLE *apud* NARODOWSKI, 2001, p. 119).

A partir do final do século XIX e começo do XX, o discurso moral tenta ganhar aura de cientificidade, principalmente com as contribuições do higienismo e seus diagnósticos a respeito da normalidade. É então pelo saber médico que se define e se propaga o que está fora da norma, entendida como correção da anormalidade e também como uma ação de fundo moral. (CANGUILHEM, 1982). As contribuições da medicina e da psiquiatria a respeito da normalidade foram bastante exploradas por Michel Foucault no curso ministrado no Collège de France entre 1974-1975 com o título *Os Anormais*. Nessa obra, o autor analisa a genealogia do discurso médico – aliás, discurso médico-jurídico – na França em meados do século XIX, em sua pretensão de normalizar a sociedade. (FOUCAULT, 2002). Foucault não intenta realizar uma análise institucionalista ou ideológica, mas procura identificar as tecnologias de poder que utiliza esse discurso médico e tenta fazê-lo funcionar.

No início do século XX, a partir do diagnóstico que a medicina dispõe sobre os distúrbios de comportamento, déficits cognitivos e outras manifestações dessa dita anormalidade, surgem os testes psicológicos para medir a inteligência da criança e, conseqüentemente, os índices que indicam os diversos níveis de normalidade, agora registrados concretamente nas folhas de respostas a essa testagem. A iniciativa mais

marcante na época foi a de Alfred Binet que, em 1906, inventariou tarefas para avaliar diretamente os diferentes aspectos da inteligência. Binet entendia que os testes existentes em sua época se restringiam a medições de caráter apenas fisiológico. Para ele, essas medições não constituíam uma verdadeira medida da inteligência; por isso abandonou a craniometria – oriunda da medicina - e dedicou-se aos coeficientes de inteligência (Teste de Q.I.). Esse teste passou, desde então, a caracterizar boa parte do campo de atuação da psicologia. (GOULD, 1999, p. 151).

É importante também deixar registrado que se formou um campo de disputa a respeito do diagnóstico da normalidade em sua relação com a moral. No Brasil, por exemplo, o médico Artur Ramos, do Serviço de Higiene Mental do Distrito Federal, na década de 1930, criticou o excesso de testes e o falso diagnóstico que rotulavam as crianças desajustadas:

muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos [...] as crianças “caudas de classe” nas escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas [...] na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma “anomalia” moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram anormalizadas pelo meio. (RAMOS, apud GARCIA, 2006, p. 69).

Na mesma época, os inquéritos com alunos das escolas primárias de Minas Gerais, os testes de inteligência realizados por Helena Antipoff³, demonstravam que “havia uma forte relação entre os quocientes intelectuais e o nível socioeconômico dos alunos”. Dessa forma, o fracasso escolar “se explicava pela incapacidade, incompetência e falta de talentos dos alunos mais pobres”. As professoras, a partir dos resultados dos testes, se isentavam da responsabilidade do ensino, direcionando esses alunos para as classes especiais, ou mesmo instituições para crianças anormais. (SOUZA, 2008, p. 118). Apesar dessa preocupação com a influência do meio em que a criança é educada, tanto Ramos quanto Antipoff parecem estar convencidos do efeito de verdade de uma possível existência da anormalidade mesmo que condicionada pela vida social.

Nas primeiras décadas do século XX, em nosso país, outro componente fundamental para o pleno exercício da educação era o cultivo do patriotismo. Com o advento da república houve a valorização do espírito nacionalista muitas vezes associado ao militarismo. A população era caracterizada como doente e assim entendida por meio de relatórios dos intelectuais e cientistas que visitavam o interior do país São diagnosticadas nas viagens “as deformidades físicas e mentais causadas pelas doenças endêmicas, o bócio, ao lado das endemias de leishmaniose, tuberculose, sífilis, disenterias, ancilostomíase, malária, febre amarela.” (MONARCHA, 2009, p. 93). Pretendia-se realizar uma série de ações para uma suposta melhoria da composição da nacionalidade brasileira, buscando a formação de uma nova figura do trabalhador, pautado em propósitos de racionalização e visando a moralização e domesticação dessa população. (ROCHA, 2003, p. 43).

Com essa finalidade, nas escolas, a ginástica passa a ter um papel relevante para a correção da anormalidade característica dessa população pobre, doente e sem moral, correção esta a ser executada no próprio corpo dos alunos. Trata-se de uma ginástica como um dispositivo disciplinar e militarizado:

Assim, por meio de marchas e das séries de exercícios físicos prescritos, o corpo das crianças era submetido a uma nova organização de tempo (...); de espaço (...); de ordem (...); era submetido também aos imperativos econômicos da higiene, para fazer nascer nas crianças uma

outra sensibilidade corporal (...) relacionada às novas exigências do trabalho industrial e da vida urbana. (VAGO, 2010, p. 54).

Enfim, para o exercício pleno da cidadania da nascente república era preciso enaltecer e cultivar o patriotismo por meio de ações claras e concretas que teriam na educação escolar, principalmente, seu local de referência.

I Conferência Nacional de Educação no contexto da Associação Brasileira de Educação

A I Conferência Nacional de Educação precisa ser analisada no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), proponente desta em 1927 e de outras duas na mesma década: em 1928 em Belo Horizonte, Minas Gerais e em 1929 em São Paulo, na capital. O primeiro desses grandes eventos nacionais foi realizado em Curitiba, Paraná, apesar da ABE ser na época uma instituição mais referenciada ao Rio de Janeiro, onde tinha sua sede. (CARVALHO, 1998).

Na primeira metade do século XX, a ABE, fundada em 1924, teve participação ativa nos movimentos em prol da educação no país, principalmente na década de 1920. Composta por intelectuais, médicos, cientistas, educadores, juristas e religiosos, a ABE pretendia fazer da educação institucionalizada a principal transmissora dos valores prevaletentes da época quais sejam a higiene, a moral e o patriotismo. Os agentes educativos dessa associação também estabeleciam em seus textos e palestras propostas concretas para a mudança da sociedade, tais como regras de conduta moral, e atitudes do patriotismo como base para a formação da nacionalidade brasileira. No entanto, apesar dessa aparente convergência de princípios, não havia homogeneidade de interesses na ABE, posto que se disseminavam acirradas disputas internas entre os participantes da associação que formavam verdadeiras “facções”, diferenciadas por seus interesses: seja pela criação de um partido político, seja pela difusão do ideário moral católico, entre outras divisões internas. (CARVALHO, 1998, p. 53-60).

Foram seus associados ou compuseram sua diretoria da ABE intelectuais bastante conhecidos, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Manoel Bonfim, Belisário Penna, Afrânio Peixoto, entre outros. Assim, na ABE, “um grupo de intelectuais se autorrepresentou como “elite” que se autoincumbiu de organizar o país” afirma Carvalho (1998, p. 39). A autora critica a simplificação com que muitos estudiosos trataram o projeto de uma política nacional que teve na ABE sua principal instância de disseminação, projeto esse, considerado como portador da novidade e da ruptura dos velhos moldes da educação:

O autoritarismo desse projeto não tem sido registrado nos estudos de história da educação. Colocado neste âmbito, o movimento educacional foi sem dúvida uma das instâncias de elaboração e disseminação da ideologia autoritária nos anos 20. Nele foram repropostas representações do “povo brasileiro” como carência, passividade e amorfia. Nele se propôs a escola como instância de homogeneização cultural por via da inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas. (CARVALHO, 1998, p. 44).

É nesse contexto de propostas de condução de um povo considerado por suas elites como dependente e necessitado de uma intervenção firme em seu modo de viver que podem ser lidas as teses divulgadas durante a I Conferência Nacional de Educação.

O evento foi, verdadeiramente, o primeiro acontecimento institucional na área da educação de alcance nacional. Ele teve como tema central discutir “o grande problema da educação nacional”, e interpretada por Carvalho a partir do modo como foi divulgada a conferência como “festa cívico-nacionalista cuja finalidade última e razão de ser eram (nas palavras do comunicado oficial do evento) ‘a unidade e grandeza da Pátria por um ensino bem orientado’.” (CARVALHO, 1998, p. 308). A temática central foi dividida em quatro grupos:

- 1º) A Unidade Nacional a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral.
- 2º) A uniformização do ensino primária, nas suas ideias capitais, mantida a liberdade dos programas.
- 3º) A criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico de nosso professorado do ensino secundário e normal.
- 4º) A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário. (CARVALHO, 1998, p. 310).

Onze teses da I Conferência em análise

Na I Conferência foram apresentadas cento e doze teses, mas para este trabalho, escolhemos onze para análise. O critério para essa seleção se baseia na presença explícita de relações entre higienismo, moral e patriotismo na argumentação presente nos textos. Se bem que em outras teses, nota-se a presença de um desses três temas, eles não parecem tão articulados como nos trabalhos aqui selecionados.

Notou-se nessas onze teses, que a exposição mais evidente ou a justificativa das propostas de intervenção ali contidas gira em torno do apelo moral. Numa tentativa de organizar a análise, foi feita uma divisão dos trabalhos em três grupos, pela afinidade da temática condutora da argumentação. Assim há o primeiro grupo de três teses que colocam a mulher no papel de educadora moral; o segundo, também com três teses que associam fortemente moral à religião e o terceiro, com cinco teses que encarregam o professor ou a escola a responsabilidade maior pela condução da moral e em que a preocupação com a nacionalidade – entenda-se como patriotismo – é destacada.

Primeiro grupo: A mulher e a moral

A primeira tese desse grupo é a de número 43: *Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral*. O autor, Fernando Luis Osório, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul afirmava:

À mulher, que pela sua natureza moral, pureza e ternura é superior ao homem, cabe elevar o nível moral da sociedade, a proteção da raça, da mocidade, do combate à miséria e aos flagelos dos povos, preciosamente cooperando no ensino e na higiene. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 260- 261)⁴.

O discurso de Osório delegava à mulher a tarefa da educação moral e higiênica, uma vez que ela estaria junto à criança no papel de mãe ou mesmo no papel de professora, identificada como a atividade profissional condizente às mulheres daquele período.

Essa foi uma tese também de cunho patriótico, pois sugeria a criação de vários órgãos nacionais – inclusive o Ministério da Educação Nacional – como medidas para forjar

[...] um sistema cultural “sistematizante” contra o “perigo brasileiro”, escudando o Brasil social, a unidade da Pátria, a República baseada na difusão das luzes e da moral, de males que seus filhos possam provir: míngua de instrução, depauperamento do caráter, definhamento do patriotismo consciente, organização das elites, classes dirigentes dos chefes, das populações, das forças ativas da Nação. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 251).

O autor da tese propunha uma república com princípios unificadores em que imperasse um projeto de nação baseado no patriotismo, na moral, na instrução e na higiene. Cabe elucidar que, naquele momento, defendia-se uma instrução diferenciada para as elites e para a população em geral. A primeira, deveria receber instrução e cursar o ensino secundário, pois seriam os dirigentes do país. Enquanto a segunda, deveria ser educada nos princípios básicos de: ler, escrever e contar – assim como nos fundamentos da moral e da higiene – pois constituiriam “as forças (de trabalho) ativas da Nação.” (CARVALHO, 1998, p. 332-333).

A segunda tese, de número 44 *A unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica, pela cultura moral* foi defendida por Isabel Jacobina Lacombe, do Rio de Janeiro, DF, uma das fundadoras da ABE em 1924 e proprietária do Colégio Jacobina. A autora - embora destacasse a relação da moralidade com a religião e que “tudo seja instilado no coração inocente do pequenino brasileiro” e com isso, a criança “trará nas veias o influxo vivificador do patriotismo são” - considerava que “às mães compete essa tarefa silenciosa, modesta e abnegada” e que “a escola completará o trabalho do lar. À mestra caberia continuar a tarefa da mãe, cultivando com carinho a semente trazida no coração da criança” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 267). Lacombe foi uma das representantes da elite feminina da ABE. Em 1927, essa instituição se colocava como responsável pela “missão” de buscar o progresso do país através de argumentos que convencessem as mulheres de seu papel na sociedade: formar as crianças com base no ensino nacionalista patriótico, moral e religioso (leia-se, católico). (HORTA, 1994, p. 96).

A terceira e última tese desse grupo é a de número 90: *A moral na escola primária*, de Annette C. P. Macedo professora da Escola Complementar, de Curitiba, PR. Suas colocações perpassavam a escola, os professores, os pais e os alunos das escolas, a propósito de quais eram ensináveis, e como devia ser feito o ensino da moral na escola: “O ensino da moral é toda a educação, é toda a formação do caráter. Começa ministrado pelos pais, e principalmente pela mãe, no lar doméstico”. E ela ainda enfatizava: “no lar e na escola primária (perdoai que o diga), a mulher é melhor educadora que o homem; mãe e professora, ela tem primazia”. E fazia uma ressalva: “em assembléia na qual predominam os homens pelo peso do seu saber, rendo-lhe todas as homenagens, mas... as mulheres professoras valem muito mais para formar homens”. Se havia uma manifestação de submissão da mulher em relação ao homem, nota-se uma contradição quando afirmava que sua exposição sobre a moral foi feita através de “estudos nos livros, e também através da observação e experiência de alguns anos de prática de ensino.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 545), isto é, ela própria se apresentava como alguém que buscou o

saber. Vale lembrar, que o magistério foi uma das primeiras profissões que as mulheres poderiam exercer aceitas socialmente no período. Mas, mesmo assim, seus superiores quase sempre homens, as faziam subalternas e submissas as suas ordens. (SOUZA, 2008, p. 45-46).

Em relação à saúde, a tese também oferece condições para situá-la no movimento higienista que acontecia no Brasil. A autora descreve quais as qualidades físicas e morais os professores deveriam ter para que pudessem assumir o magistério. O mais interessante é perceber que estas características – morais e físicas – se apresentavam como uma coisa só. Por exemplo: “As moléstias do corpo podem impedir o professor de ser pontual e assíduo, de estudar e de ensinar, de ser calmo e prudente, de ser bom e justo, sendo inegável que as doenças do corpo afetam o espírito.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 547). Pode-se notar que, para essa autora, não há moral sem saúde e não há saúde sem moral.

Outra contribuição da tese é expor claramente que a escola não era para todos, mas para aqueles considerados aptos para ocuparem seus bancos: os alunos ditos “normais”. Segundo a autora, “há crianças ineducáveis” e seu lugar não era a escola. Na pretensão de existirem apenas classes homogêneas nas escolas, os alunos considerados anormais eram encaminhados para séries especiais e instituições para o tratamento de crianças com distúrbios físicos e psicológicos. (SOUZA, 2008, p. 141).

Segundo grupo: A religião e a moral

Nesse novo grupo, a primeira tese a ser considerada é a de número 69 – *A unidade nacional pela cultura moral: a educação religiosa como melhor meio de nacionalizar a infância*, de Roberto de Almeida Cunha da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte, MG. O autor fez verdadeira “pregação” a favor da implantação do ensino religioso católico em todos os estados, como forma de unificar o país. Ele propunha medidas para que “cheguemos, pela formação conseqüente do caráter brasileiro, a uma coletividade homogênea”. E perguntava: “Como pensar em fazê-lo (formar e orientar a criança), se o governo exige que não toque ao menos no assunto religião? Haverá educação moral sem religião?” Partia então de uma premissa: “ao Estado cabe a educação da infância: da educação é parte primordial o sentimento religioso”. Para ele, essa premissa se apoiava numa consideração que se naturalizou em muitos discursos - e não só naquela época - a de que “o povo brasileiro é, e ainda por muitas gerações será, católico, profunda e ardentemente católico!” Junto a essa pretensa constatação, há uma consideração de cunho patriótico, pois seria preciso “unificar a educação religiosa para alcançar a consolidação da unidade da pátria”. E conclamava com ufanismo, muito comum nos discursos do início da república: “Façamos o Brasil uno, preparando em diretrizes seguras os brasileiros de amanhã!” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 407-409).

Em Minas Gerais, estado de origem do autor, acontecia também em 1927 a Reforma do Ensino Primário liderada por Francisco Campos durante o governo de Antônio Carlos (1926-1930). Devido à forte tradição católica, e principalmente, com a união de interesses entre o Governo e a Igreja, a laicidade do ensino parece não ter sido aplicado à escola mineira (SOUZA, 2008, p. 49-51). Isto talvez justifique a ênfase do autor em levar o ensino religioso para ser discutido em uma conferência de âmbito nacional, pois em seu estado estava ocorrendo grandes embates públicos sobre a laicidade ou a volta do ensino religioso nos programas do ensino primário, o que resultou na obrigatoriedade do ensino com o respaldo da lei no ano seguinte.

Cunha, membro da Faculdade de Medicina, em suas considerações demonstrava estar familiarizado com as idéias higienistas do momento: “O caráter se constitui de parcelas analisáveis, entre as quais avultam: a hereditariedade, o temperamento moral, a saúde ou o temperamento físico, o meio, a educação”. O curioso é perguntar: Por que um homem da ciência iria defender justamente o ensino católico? Esta pergunta nos leva a uma hipótese: a moral (católica) estava totalmente entrelaçada na corrente higienista, uma justificava a atuação da outra. Outra manifestação importante nessa tese era a associação entre moral e patriotismo, como se lê na afirmação: “Ao Estado cabe orientar o ensino religioso, se quer preencher o seu papel de educador”. E fazia, ainda, uma crítica à classe política: “O ensino leigo é uma solução claudicante, astutamente preferida por legisladores incapazes de encarar de frente o problema que lhes barra o caminho” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 407-409).

A segunda tese desse grupo, de número 89: *A educação moral na escola primária* é de Palmyra Bompeixe de Mello, professora do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva de Curitiba, PR. Ela fez suas considerações sobre como ministrar o ensino da moral, relacionando-o aos deveres dos professores, dos pais e da escola. Considerava a moral como “ciências das ciências”, mas logo em seguida se voltava à religião, pois “todos os preceitos desta ciência se resumem nos dez mandamentos da lei de Deus”. Como professora, Palmyra estava de acordo com o papel religioso da educação na formação moral:

A escola primária é o primeiro degrau por onde o homem ascende a todas as aspirações sociais, e é, então, dever sagrado dos professores, preparar desde cedo, o caráter das crianças, infundindo-lhes uma Educação Moral eficiente, baseada nos princípios dos grandes educadores (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 543).

A tese de Mello, assim como outras teses da conferência, defendia o ensino moral católico. Para isso, apregoava que “o sucesso do ensino será obtido através da conduta moral do professor e a forma como ele emprega estes ensinamentos”. Havia, também, um papel para os pais nessa educação, responsabilizando-os pela “infelicidade dos seus filhos por desconhecem os princípios da educação ou, por descaso inconcebível”; qual seja com o a educação moral. A autora se colocava como outros educadores e médicos, na posição de um “soldado” que vai “combater” a imoralidade e a doença para “salvar a pátria”. Nesse modo de pensar, a criança educada desde a mais tenra idade em princípios morais religiosos e patrióticos, resultaria em adulto que acataria as normas estabelecidas pelos dirigentes. Esses dispositivos para a consecução dessa formação para Foucault constituem tecnologias “positivas” de poder (FOUCAULT, 2002, p. 59) em que ações efetivas pautadas pelas instâncias político-administrativas visam a produção de comportamentos, tanto individuais, quanto sociais. Para isso, as tecnologias de poder se valem da produção e difusão de normas e procedimentos visíveis e palpáveis em sua natureza operativa (FOUCAULT, 2002, p. 64).

A terceira e última tese desse grupo é a 86 – *A unidade da pátria pela cultura moral*, de Antonio V. C. Cavalcante de Albuquerque, registrado como membro da ABE em 1927. Para o autor, “as morais inspiradas exclusivamente nas ciências, até hoje só tem dado como resultado conduzir a alma humana para o diletantismo, para o ceticismo ou para o pessimismo moral”. Albuquerque afirmava que a moral capaz de alcançar a unidade nacional é a moral baseada nos princípios da religião católica, “uma moral de abnegação, de sacrifício, de altruísmo, de resignação e de amor”. Para ele, “é a moral que se liga à religião a única que pode garantir a harmonia entre os homens”, posto que “sem religião

toda moralidade tende a dissolver-se”. E conclamava categoricamente: “o homem não pode passar sem Deus!”. Em sua tese havia também um viés de nacionalismo, pois “a unidade moral, garantindo a unidade da Pátria, só depende dos exemplos de dedicação e de patriotismo fornecidos às novas gerações” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 528-531).

Ao se identificar como membro da ABE, Albuquerque dispõe do que Foucault denomina “vontade de verdade”, que, “como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um conjunto de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2009, p. 17). Sendo assim, ele manifestava sua “verdade” não apenas em seu nome, mas também em nome da instituição a qual pertencia, a ABE, que na década de 1920 foi responsável por desenvolver trabalhos, palestras e cursos de cunho pedagógico, em várias regiões do país.

Terceiro grupo: O professor, a escola e a moral

A primeira tese desse grupo, de número 50 - *Considerações sobre o ensino*, é de Sara Machado Busse, também do já mencionado Grupo Escolar Xavier da Silva de Curitiba, PR. A autora, já no início da tese, afirmava que “a escola é o professor” responsabilizando-o diretamente pelo aprendizado do aluno: “Cada criança constitui um clareira para receber, por essa abertura, todos os ensinamentos. Depende, portanto, só da inteligência e do tato do professor para descobrir essa porta”. Assim, “o feliz sucesso do ensino depende, quase sempre, das cores ou dos tons do raio, da menor ou da maior intensidade da centelha despedida pelo professor”. Chegava a afirmar que o professor “luz muito intensa muita vez entontece o aluno”. Criticava os métodos de memorização: “O cérebro da criança é submetido, pela escola, a um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento” e advertia: “Nunca se deve admitir que instrução degenera em mero exercício de memória”. Sua tese criticava também um certo tipo de professor: “Contenta-se o professor inábil de apresentar aos alunos a lição e verificar mais tarde se a não esqueceram”. A autora se mostrou conhecedora dos conhecimentos médico-científicos ao criticar o ensino precoce da gramática: “Abusamos de uma combinação química abstrata, contraindicada para organismos em plena formação por demais delicados, ainda inadequados para assimilar preparados tão irracionalmente receitados”, e completava seu raciocínio com a seguinte consideração: “O pedagogo e o médico caminham paralela e harmonicamente; este cuida do corpo e aquele do intelecto e do sentimento” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 296-298).

É interessante notar como ao longo da tese, o discurso da autora entra em contradição. Se no início, ela direcionava a responsabilidade do aprendizado para o professor, no final da tese ela usava justificativas higiênicas baseadas, principalmente, em estudos e métodos usados na América do Norte para classificar e separar os alunos. A autora colocava a culpa pelo fracasso escolar nas capacidades físicas e mentais dos alunos: “É sabido que os meninos das escolas formam dois grupos: os normais e os anormais ou retardados”. E estabeleceu uma divisão para o ensino: os normais numa primeira divisão composta pelos “sãos de corpo e espírito, robustos, de vontade ativa, capazes de dirigirem a vida por si mesmos”. E na segunda divisão, os anormais, os semi-anormais ou semi-retardados que são aqueles que “perdem tempo por doenças, irregular assistência, freqüente troca de escolas, meninos lerdos, desalentados, débeis, indiferentes, mas que são regulares e não estão pré-dispostos à delinqüência”. Propôs, também, uma terceira divisão para “os vagabundos incorrigíveis, que aborrecem a escola, desobedecem a seus regimentos, desafiam as leis e regulamentos da comunidade em que vivem, veteranos na

perniciosa aprendizagem das ruas”. Eles foram classificados como “arruaceiros, fumadores, embusteiros, jogadores, ratoneiros, perjuros, de perigoso temperamento”. Houve, finalmente uma quarta divisão para os subnormais, aqueles “de órgãos defeituosos, de funções irregulares ou afetados de geral debilidade, aqueles cujo poder mental está, quanto à quantidade, abaixo do termo médio”. No entanto, ela considerava que esses são “susceptíveis de melhora por meio da escola e de serem úteis a sociedade na proporção de suas naturais aptidões”. Nessa categoria também se colocavam “os retardados, desalentados pelas dificuldades de compreender, irritados pelas faltas que os professores apontam em seus boletins”. Com isso “começam a aborrecer a escola” e por fim “tornam-se preguiçosos, desordenados, sentem o desejo de vagar nas ruas e constituem o pior elemento da escola” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 304-305).

O discurso da autora no começo da tese não condissse com o do final, pois ela mudou a responsabilidade pela aprendizagem, passando do professor para o aluno. O que podemos concluir é que o aluno que ela descreveu no início da tese é um aluno “idealizado”, classificado pela ciência dentro de “padrões de normalidade”. Busse acreditava que a escola conseguiria bons resultados com “classes regulares”, separando os ditos “anormais” em classes especiais e instituições adequadas a eles. Dessa forma, “desde que os professores libertos dessa pesada carga (os anormais) de diário tormento, possam fazer justiça aos melhores alunos”, a escola obteria “as vantagens de tal divisão” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 305). Quanto aos alunos anormais, seu destino era o de serem úteis à pátria de acordo com suas “aptidões”, provavelmente, para realizar trabalhos braçais, obedecer às normas cívicas, morais e religiosas e estar desinteressados de qualquer pretensão de ascensão social.

A segunda tese do grupo é a de número 52 - *Unidade nacional pela cultura pedagógica – a unificação do magistério nacional*, de Nestor dos Santos Lima. O autor era formado em Direito, Diretor do Departamento de Educação e representante da Escola Normal de Natal, RN. Ele tratou da necessidade “da unificação do magistério primário nacional, isto é, o reconhecimento recíproco da validade dos diplomas conferidos pelas escolas normais de uns estados no sistema orgânico de ensino dos demais”. Havia uma preocupação como aspectos legais da educação, pois “tudo impede que o ensino nacional caminhe, porque cada estado, legislando à vontade, provê, a seu modo, a instrução popular” e propunha a discussão sobre um plano nacional de educação - um tema presente nos encontros educacionais da época. No entanto, pode-se vislumbrar também a base moral e patriótica de sua ponderação quando afirmava que a preparação do professorado “reveste um mesmo caráter e tem um mesmo ideal: servir à Pátria e formar brasileiros dignos do Brasil” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 311-312). Assim, o trabalho de unificação nacional da formação dos professores deveria se preocupar com o caráter do professor em formação para a dignidade da pátria brasileira.

A terceira tese desse grupo, de número 54 - *A unidade nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; pela cultura moral*, é de Manoel Pedro de Macedo, identificado apenas como de Ponta Grossa, PR. O autor propunha a relação entre dois elementos, segundo ele, indispensáveis à educação: moral e instrução e prescrevia: “Educado no caminho do bem e do justo, ele (o adolescente) será um pai exemplar, um marido estimado pela esposa e um cidadão correto”. Obtida essa relação, ela “eleva a sociedade e lhe aumenta o patriotismo moral que é solidez e união de potencialidades”. A importância atribuída à educação moral era tal que “até com pouca instrução, mas com uma dose forte de moralidade, o homem afastando-se do mal, constitui um baluarte contra o vício, contra o roubo, contra o crime, contra a falsificação e contra a mentira” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 320-321). Ele considerava ser mais importante a educação

moral do que a instrução na formação de um cidadão apto para a sociedade. Em outra passagem do trabalho, defendeu ainda o serviço militar como “defesa do território” e “meio eficaz e rápido para civilizar o caipira”, além de ensinar a noção do papel que os indivíduos representariam “perante a sociedade que antes os considerava como seres inferiores”. Havia, assim, a defesa de um tipo de escolarização bem específica, qual seja a instrução militar: “Persistamos nessa tarefa emancipadora e disciplinadora da mocidade”. Essa educação apresentaria um resultado expressivo na autoestima da população pobre, pois “milhares dos nossos irmãos que passaram pela caserna têm hoje, graças às escolas de quartel, a noção do papel que representam perante a sociedade que antes os considerava como seres inferiores”. Nesta tese, a moral se era a base para a formação, encontrava-se no militarismo o modo de educação capaz de levar ao povo o sentimento de pátria presumidamente tão carente em nosso país e capaz de conquistar “a garantia dos direitos de soberania” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 320).

A penúltima tese do grupo, a 87 - *O ensino da moral e do civismo*, de Nelson Mendes também identificado apenas como de Curitiba, PR, era prescritiva, pois ao dissertar sobre a conduta dos professores, propunha formas de ensinar as disciplinas de moral e de civismo nas escolas. Ele afirmava que: “nas nossas escolas, a moral não constitui a primeira preocupação do professor e, pelos horários em vigor, somente uma vez por semana, durante 30 minutos, são ministrados os ensinamentos morais e cívicos”. Considerava, então que “é mister colocar em primeiro lugar estas duas disciplinas, que devem ser ministradas, diariamente, em aula especial, durante maior lapso de tempo do que o das outras matérias”. Para isso “impõe-se, em primeiro lugar, a seleção do professorado; deste tudo depende. Sem um professorado constituído de verdadeiros caracteres, de abnegados sacerdotes, de patriotas sinceros, é inútil qualquer tentativa”. Sua argumentação prosseguia com a defesa da atuação eficaz e permanente dos professores que deveriam “empregar o máximo dos seus esforços para que os seus ensinamentos produzam resultados eficazes, que perdurem, que acompanhe os seus alunos até o fim da existência”. Dessa forma, “o objetivo do professor é ensinar a distinguir o bem do mal; fazer os seus alunos fugirem deste e praticarem aquele”, e em sua ação pedagógica o professor deve “criar hábitos de trabalho honesto, da prática das virtudes, de respeito mútuo e de altruísmo”. Como se não bastasse tantos cuidados havia ainda uma condição para o professor de “se erigir em um exemplo vivo desses predicados, para que a sugestão de seus atos lembrem a todo instante, às crianças, os ensinamentos que doutrinou” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, (p. 533- 535). A tese de Mendes é rica em detalhes, principalmente, em se tratando dos exemplos de como ensinar a “moral” e o “civismo” nas escolas. Para ensinar a moral: “Deve o professor reunir o maior número de exemplos, que devem ser colhidos na vida real; os fatos de que os alunos foram testemunhas, ou cujos personagens sejam por eles conhecidos, são os mais apropriados”. Para o ensino do civismo propunha que “idêntico processo deve ser empregado na educação cívica; as biografias têm para isso um valor inestimável; estas devem ser interessantes, reunindo o maior número de notas, de atos de valor praticados pelos biografados” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 537-538).

Aqui se nota com muita ênfase a responsabilidade depositada no professor pela educação moralizadora de seus alunos, e a cobrança exacerbada sobre a sua própria conduta moral, que se constituía como requisito primordial para o trabalho. Isso teria que acontecer, sobretudo porque ele deveria dar bons exemplos para educar seus alunos demonstrando “hábitos de pontualidade, asseio, ordem, disciplina, urbanidade e caridade”. Ele também recomendava o uso “historietas leves” para o ensino de moral e “Narrativas Históricas” para o ensino do civismo (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 535).

A última tese selecionada, a de número 103, *A união e a educação nacional*, é de Mario Pinto Serva que simplesmente assinou o nome, mas ele foi jornalista e político na época. Em seu trabalho fez um balanço a cerca do analfabetismo no Brasil, e no mundo por meio de quadros estatísticos. Afirmava que “o problema da educação brasileira é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional”. Para ele este “é quase o único problema nacional, porque a educação generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 643). Para sanar esse problema, sugeriu ações de cunho moral e higiênico: “A todos por igual a Nação deve procurar dar um corpo são e uma mente sã e culta”. Propôs, também uma “ação do governo federal do Brasil, com relação ao problema da educação” com quatro pontos. O primeiro era “criar um Bureau de Educação igual ao americano ou argentino, com idênticas funções”; em seguida sugeriu “fundar umas dez ou vinte escolas normais, principalmente no Norte do País”; em terceiro lugar “criar escolas noturnas para adultos”; e com quarto ponto sugeriu “fundar escolas primárias nos estados que solicitem ou não se oponham a elas”. Sua preocupação estava fundamentada em números: “Há atualmente cerca de 5 milhões a 6 milhões de menores brasileiros sem escolas para que se matriculem”. Serva alegava que “a nossa situação em face do mundo é mais desoladora. Segundo a publicação americana “The World” o Brasil possui 85,2 % de analfabetos” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 642-644).

Esta tese revela como os intelectuais brasileiros, pautavam seus projetos educacionais por pesquisas realizadas em outros países. Embora a tese não se baseie explicitamente em prescrições morais, como nas outras teses, o autor não deixou de citar “que a Nação deve procurar dar um corpo são e uma mente sã e culta” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 642). O que nos leva a supor que Serva também estava de acordo com as ações higienistas voltadas para a educação: cuidar da saúde do corpo – com a intervenção médica; da saúde da mente - com a intervenção psicológica; aliadas a atuação do professor que cuidaria da educação moral e cívica na escola, constituindo os indivíduos dentro dos padrões patrióticos idealizados para o Brasil.

Considerações finais

Das onze teses analisadas, quatro foram defendidas por mulheres e sete por homens. Foi possível identificar cinco representantes do Estado do Paraná, onde ocorreu a conferência; dois representantes do Estado do Rio Grande do Norte; um representante do Estado de Minas Gerais, vinculado à Faculdade de Medicina; uma representante vinculada à ABE, do Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro. Não foram identificadas as origens de dois representantes, porém, um deles também era vinculado a ABE e o outro era um jornalista. Dessas informações, pode-se inferir que, embora a conferência tenha sido realizada no Paraná - o que facilitava a participação de congressistas locais - estiveram presentes vários representantes de outros estados do país. E mesmo com a presença da maioria dos participantes daquele estado, assim como muitos trabalhos apresentados eram de lá, isto não caracterizou a regionalização do evento, posto que as propostas defendidas pelos próprios intelectuais e educadores paranaenses estavam afinadas com o que se discutia e propagava por todo o país.

Em relação ao tema da moral desenvolvido neste trabalho, percebe-se a presença recorrente nas teses das seguintes concepções: Os professores eram responsabilizados pelo ensino da moral; a moral ensinada na escola deveria ser a fundamentada pela doutrina católica; a nação poderia se elevar através da formação do “caráter” dos alunos; os

professores também deveriam gozar de “boa saúde” e de “boa conduta moral” para ensinar com os próprios exemplos; era mais importante educar do que instruir, na concepção de que educar englobava ensinamentos de moral, civismo, higiene aliados às outras disciplinas, e que instruir era apenas ensinar as matérias escolares; os pais eram criticados por descuidarem da educação dos filhos e também convocados a colaborar com a escola na formação moral; e por fim, no ensino da moral e do civismo incluíam-se também as noções de higiene, pois alguns autores se repetiam ao afirmar que “corpo são mente sã” eram fundamentais para formar os indivíduos que a pátria necessitava para atingir o progresso espelhado em outros países.

No entanto, os argumentos usados pelos congressistas para conseguir os objetivos educacionais eram constituídos por conceitos de pseudo-cientificidade com grande fraqueza epistemológica. O que se destaca nas teses é a força persuasiva através dos discursos que adquiriam “efeito de verdade” por serem proferidos pela elite intelectual do país sob respaldo das instituições que eles representavam.

O que se nota de forma generalizada é a visão salvacionista da educação escolar designada como o âmbito institucional mais adequado para conduzir a sociedade em ordem e progresso, através da correção e prevenção das anormalidades do povo brasileiro e propondo a seleção e separação dos sujeitos que pudessem atrapalhar esse percurso (ou seja, internação em instituições específicas). Como disse a professora Lucia Magalhães em sua tese de número 13 - que não foi selecionada para este trabalho - mas que resume bem a disposição da época: “A seleção de alunos numa classe criará, evidentemente, para o aluno normal ou supra-normal, possibilidades de adiantamento muito mais rápido e mais eficiente, pois não haverá na turma o elemento “criança anormal” atrasando o curso regular das aulas.(p. 108)”.

Este trabalho aponta para a necessidade de se debruçar cuidadosamente sobre os discursos a respeito da educação para compreender a relevância do estabelecimento de normas e procedimentos visíveis e palpáveis na sociedade brasileira e que se demonstraram de forma tão explícita nas teses da I Conferência Nacional de Educação. Para aqueles intelectuais que ali se manifestaram, a sociedade brasileira era doente. Segundo um dos maiores expoentes desse movimento salvacionista, o médico Belisario Penna, presidente da seção de Educação Física e Higiene da Associação Brasileira em 1927 na tese número 1 da conferência *Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar* afirmava que “a doença seja qual for a sua causa é sempre um fator de desordem na família e na sociedade” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 29). Dessa forma o dever de salvar a população brasileira era um dever moral e higiênico.

Como um último ponto, pode ser destacado que as teses mostram como os intelectuais da primeira metade do século XX depositavam uma verdadeira crença nos poderes da escola, quase como um local sagrado, para a consecução de sua missão salvacionista. Com isso, propunham atitudes de cunho autoritário, visando à intervenção efetiva na realidade cotidiana do país, sem se preocupar como a população brasileira reagiria a essa ingerência em suas vidas.

Fonte

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **I Conferência Nacional de Educação** (1927). Brasília, DF: INEP, 1997, 694p.

Referências

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** (organização e tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Os anormais: Curso no Collège de France** (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e a análise da criança-problema (Rio de Janeiro 1930-1940). **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, PI: UFPI, ano 11, n. 14, p. 59-72, jan./jun., 2006.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil** (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo** (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Histórias das punições e da disciplina escolar: Grupos escolares de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

Notas:

¹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: laerthejr@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: eliane.vianey@ig.com.br

³ Helena Antipoff foi trazida, entre outros professores europeus, pelo Governo do Estado de Minas para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de professores em 1929. Ela ficou responsável pelo Laboratório de Psicologia Aplicada da instituição (SOUZA, 2008).

⁴ Doravante, todas as citações referentes às teses da I Conferência, serão indicadas apenas pelos números das páginas entre parenteses, por todas elas estarem reunidas no mesmo livro.

Recebido em: 24/08/11

Aprovado em: 19/01/12