

Preferencialmente não mães: mulheres, docência e eugenia

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati¹  0000-0002-0656-0995

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. 93022-750



Resumo: No objetivo de analisar a imbricação entre eugenia, educação e inserção da mulher-mãe no magistério novecentista, fundamentado teórica e metodologicamente nos estudos de gênero pós-estruturalistas e nos estudos de História da Educação, recorreu-se à materialidade da I Conferência Nacional de Educação (1927), em que se investigou a educação e o discurso médico-eugênico pensados para a condução biossocial da mulher-mãe, o qual visava intervir no corpo feminino a fim de gerar descendentes eugenizados. A maternidade posicionaria a mulher-mãe em um não lugar no magistério. Esse ideário, presente também na Conferência de 1927, estabelecia que o compromisso primeiro da mulher-mãe obedeceria às tarefas do lar e ao zelo com os filhos e o esposo. Os "custos" do Estado alusivos à licença especial concedida por lei às mulheres puérperas durante o período letivo foi igualmente debatido.

Palavras-chave: gênero e sexualidade; corpo; magistério; maternidade.

Preferably non mothers: women teaching and eugenics

Abstract: To analyze the overlap between eugenics, education and the insertion of the woman-mother in the 19th century teaching, theoretically and methodologically grounded in post-structuralist gender studies and in the History of Education studies, the materiality of the I National Conference on Education was used. (1927), which investigated the education and medical-eugenic discourse designed for the biosocial conduct of the woman-mother, who aimed to intervene in the female body to generate eugenized descendants. Motherhood would position the woman-mother in a non place, as far as teaching is concerned. This ideology, also present in the Conference of 1927, established that the commitment of women would obey the tasks of the home. The "costs" of the State related to the special leave granted by law to postpartum women during the school year was also debated.

Keywords: Gender and sexuality; Body; Magisterium; Maternity.

Preferentemente no madres: mujeres docentes y eugenésicas

Resumen: Con el fin de analizar la superposición entre eugenesia, educación e inserción de la mujer-madre en la enseñanza del siglo XIX, fundamentada teórica y metodológicamente en los estudios de género postestructuralistas y en los estudios de Historia de la Educación, la materialidad de las I Jornadas Nacionales de Se utilizó Educación (1927), que investigó la educación y el discurso médico-eugenésico diseñado para la conducta biossocial de la mujer-madre, que pretendía intervenir en el cuerpo femenino para generar descendencia eugenésica. La maternidad situaría a la mujer-madre en un no lugar, en cuanto a la enseñanza se refiere. Esta ideología, también presente en la Conferencia de 1927, establecía que el compromiso de la mujer obedecería a las tareas del hogar. También se debatió sobre los "costos" del Estado relacionados con la licencia especial otorgada por ley a las puérperas durante el año escolar.

Palabras clave: género y sexualidad; cuerpo; magisterio; maternidad.

Introdução

O presente artigo problematiza a inserção das mulheres na docência nas primeiras décadas dos anos 1920. Para tanto, fundamentado teórico e metodologicamente nos estudos de Gênero pós-estruturalistas e nos estudos de História da Educação consoante a genealogia histórica-documental, tem-se por escopo escrutinar a I Conferência Nacional de Educação de 1927 (I CNE). O recorte temporal e a eleição da materialidade ocorrem em virtude de que foi nesse evento que se elevou o debate sobre a educação brasileira para nível nacional. O estabelecimento dessa pesquisa resulta de uma dissertação de mestrado já finalizada e de pesquisas realizadas no doutorado, ambas em Educação. Ademais, somou-se ao material elegido e ao método analítico outros documentos do mesmo período histórico e pesquisas atuais que versam sobre a temática estudada.

Antes de adentrar na análise propriamente dita, é preciso estabelecer o que se compreende aqui por educação, eugenia e gênero. De acordo com Dagmar Meyer (2012, p. 50), entende-se a educação como um conjunto “de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”. As identidades de gênero constituem-se no âmbito e a partir desses processos educativos. Assim, ainda que o conceito de gênero opere na organização sociocultural (Joan SCOTT, 1995; Linda NICHOLSON, 2000; MEYER, 2012), no caso desta pesquisa, é necessário destacar que esse conceito corrobora a construção sócio-histórica dos modos pelos quais as mulheres-mães postulantes ao magistério eram estereotipadas e posicionadas em sociedade. Fundamentados nos autores referidos acima, Jaime Zanette e Maria Cláudia Dal’Igna (2018, p. 126) entendem que “o termo ‘gênero’ é resultado de intensos debates no campo dos estudos feministas, que emergiram na França e nos Estados Unidos, entre o fim do século XIX e o início do século XX, a partir de muitos movimentos sociais – neste caso, em especial, do feminismo”.

Ao que tange à Eugenia, essa teoria foi criada em 1875 pelo antropólogo, matemático e estatístico britânico Francis Galton, que a definiu como sendo o estudo dos agentes biológicos cuja finalidade seria a de aprimorar ou empobrecer o componente biológico de cada indivíduo. A eugenia (boa geração), desde sua emergência, esteve articulada ao dogma racista e ao determinismo biológico (Jerry DÁVILA, 2006). “Eugenia é a ciência do aperfeiçoamento físico, psíquico e mental do gênero humano, tendo em conta as disposições hereditárias da semente e as medidas que a beneficiem através das gerações” (Luis HUERTA, 1929, p. 2).

No limiar dos anos 1900, o discurso médico-eugênico passou a ser considerado como uma possível solução para o problema da “degeneração” (vícios, doenças sexuais e demais hábitos insalubres e “imorais”) da “raça” brasileira. Sendo assim, postulando o aprimoramento físico, cognitivo e moral dos indivíduos segundo os preceitos teóricos que embasaram os estudos sobre a suposta “pureza da raça”, os eugenistas encontraram no Brasil o cenário ideal para seus estudos. Segundo William Provine (1986), o interesse de diferentes geneticistas e eugenistas estrangeiros pelo país ocorria em decorrência da constituição multiétnica de nossa nação, ou seja, da mestiçagem e de seus efeitos na hereditariedade do povo brasileiro.

Tendo em vista que a eugenia que se imbricou a diferentes áreas do saber, dentre as quais a educação, denota-se que o discurso médico-eugênico não obedeceu a nenhuma corrente política ideológica específica, sendo-o apreciado por liberais, anarquistas e comunistas uma vez que, supostamente, a pauta dessa teoria residiria no melhoramento da espécie humana por intermédio da intervenção direta no corpo.

Nesse sentido, a seleção da I CNE como materialidade empírica justifica-se em razão da importância de se estudar esse evento que justapõe eugenia e educação e a função social da mulher no processo de educabilidade do brasileiro moderno. Ademais, passados cem anos da primeira lei de educação no país (Lei 15 de Outubro de 1827), foi na conferência nacional de 1927 que, pela primeira vez, se debateu de modo efetivo e amplificado a prática docente, a constituição da escola e a formação do brasileiro segundo preceitos liberais e fordistas.

O objetivo da Lei 15 de outubro de 1827, conforme o Art. 1º, era ampliar o número de instituições escolares no Império, a saber: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p. 71). Diante do fracasso da lei de 1827, no ano de 1927, e em celebração ao centenário da primeira lei sobre educação no país, sob a tutela de diferentes autoridades, organizou-se a I CNE no intuito de repensar a formação do indivíduo. Dentre os caminhos educacionais postulados à época, debateu-se também a eugenia da *raça brasileira*.

Assim, perante o prisma da eugenia, o estabelecimento de uma norma biológica teria em si o sentido de “conseguir que homens e mulheres desempenhassem, tanto seus papéis como produtores quanto como reprodutores, e guardiões de proles sãs e de uma raça sadia e na medida do possível, pura” (Micael HERSCHMANN; Carlos Alberto PEREIRA, 1994, p. 17). À vista disso, debateu-se a viabilidade de um ensino eugênico em solo nacional e nas escolas, conforme analisado na seção subsequente.

A emergência de uma educação novecentista à luz da eugenia

Denota-se que o discurso médico-eugênico vigorou de forma contundente nas propostas educacionais brasileiras entre os anos de 1880 e 1945. Após esse período, com exteriorização das atrocidades cometidas contra a humanidade pelos nazistas alemães nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve a dubiedade do descrédito referente à eugenia enquanto ciência. Os eugenistas radicais viam na intervenção direta na genética das populações a garantia da “higiene racial”. Em nome da defesa do patrimônio biogenético humano se justificaria o extermínio, a esterilização e/ou a reclusão compulsória de pessoas indesejáveis (deficientes, viciados, negros, indígenas, mestiços, “imorais” e “desocupados” entre outros) concebidas como “disgênicas”. A reclusão compulsória dos “indesejáveis” foi, infelizmente, uma realidade que ocorreu em Barbacena/MG entre os anos de 1910 e 1980, em que cerca de 60 mil pessoas foram excluídas arbitrariamente do convívio social.

A estimativa é que 70% dos atendidos não sofressem de doença mental. Apenas eram diferentes ou ameaçavam a ordem pública. Por isso, a Colônia tornou-se destino de desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive os chamados “insanos” (Daniela ARBEX, 2013, p. 26).

Com base na autora, observa-se que não somente as pessoas deficientes foram reclusas ao Sanatório de Barbacena, todos os indivíduos que destoavam da moralidade vigente na época eram igualmente retirados de forma compulsória do convívio social em razão de serem “indesejados” e, por conseguinte, incorrer risco à saúde e à “moralidade” da população.

Com fundamento discursivo no higienismo e no discurso médico-eugênico, a escola novecentista, em um primeiro momento, escalonaria os estudantes separando-os em “normais”, “anormais corrigíveis” e “anormais incorrigíveis”. Desse modo, o professor, junto ao médico puericultor e/ou eugenista, objetivaria normalizá-los para o trabalho. Após, aqueles que seriam considerados (atestados) como “irrecuperáveis” ou “inaptos” teriam por destino a reclusão em instituições especializadas, como o já referido Sanatório de Barbacena, manicômios e leprosários. Aliás, a não adequação às normas morais instituídas naquele período resultaria na exclusão social de indivíduos adultos, como no caso de prostitutas, alcoólatras, sífilíticos, pessoas em situação de mendicância e/ou vadiagem, desafetos políticos e mães solteiras, entre outros casos.

Sob esse prisma, o intuito da pedagogia concerniria em inserir todos os indivíduos no mercado de trabalho, uma vez que para o “fordismo não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral” (Lindolpho XAVIER, 1997[1927], p. 71). Assim, a teoria economicista de Henri Ford confluía no estabelecimento do pensamento pedagógico na época, cujo objetivo era formar mão de obra para a indústria. Logo, todos os indivíduos, de algum modo, deveriam cooperar com sua força de trabalho para o pleno desenvolvimento da nação que, nos anos 1920, vivenciava a expansão urbana e industrial. Conforme defendeu Xavier (1997[1927]), seria necessário desenvolver uma educação capaz capacitar todos para o laboro, excetuando aqueles considerados “inaptos incorrigíveis” e os “indesejados” da sociedade.

Esse processo de reclusão compulsória dos “indesejáveis” resultava das intenções de eugenizar os brasileiros, entretanto, em consequência de a constituição multiétnica da nação, seria improvável fazer dos brasileiros arianos (caucasianos “puros”). Grande parte dos intelectuais e das autoridades políticas da época entendia que o problema do país residia na promiscuidade e na imoralidade que ocasionaram o vício em jogos e psicotrópicos: cocaína, éter, álcool e a proliferação de doenças venéreas – a sífilis, sendo, então, as precárias condições de higiene, e não a constituição “racial” em si, o real problema a ser enfrentado pelas autoridades. Nessa perspectiva, a hibridização (mestiçagem) não seria a causa da “degenerescência do brasileiro” (Philippa LEVINE, 1988, p. 74-75). De acordo com o antropólogo brasileiro Álvares Fróes da Fonseca (1929, p. 79): “como o têm reconhecido todos os grandes espíritos que têm procurado pôr em equação o nosso futuro, o problema fundamental é o da educação em geral e o da hygiene em especial”.

O médico sanitário e eugenista Belisário Penna (1997[1927]) entendia que o país enfrentava uma situação de calamidade pública cuja saída ocorreria através da implementação de um ensino alicerçado na eugenia. Penna (1997[1927]) compreendia que a eugeniação biossocial dos brasileiros só seria possível mediante a ampliação do acesso à educação eugênica. Nessa perspectiva, o país vislumbrava a “primazia” de uma educação à luz da eugenia supostamente “imprescindível para o progresso biológico, moral e social dos homens, devendo figurar, obrigatoriamente, no programma dos cursos gymnasiais e normaes, como matéria à parte ou, não sendo possível, como parte da história natural ou da hygiene” (Renato KEHL, 1931, p. 5). Nessa preceptiva, entre eugenia e educação, Penna (1997[1927]) compreendia que:

Se mais de 90% dos brasileiros não sabem ou não têm suficientemente educadas a inteligência e a vontade para defender e melhorar incessantemente a própria vida, é evidente que não contribuem para a defesa e melhoramento da vida da família, da sociedade e da espécie (PENNA, 1997[1927], p. 30).

[...] com a constituição eugênica da família, pela preparação do casamento, tendo em vista uma prole melhorada e perfeita criação e educação dos filhos (PENNA, 1997[1927], p. 32).

Impõe-se, portanto, a primazia da educação higiênica e eugênica na escola e no lar, como medida fundamental para a formação de uma mentalidade coletiva equilibrada e de uma consciência sanitária, isto é, de um espírito nacional absolutamente compenetrado do valor inestimável da prática dos preceitos da higiene e da eugenia, como indispensáveis a prosperidade individual, da família, da sociedade e da espécie (PENNA, 1997[1927], p. 33).

Conforme supracitado, poucos seriam os brasileiros em condições de defender e de melhorar a própria existência. Diante do alto índice de analfabetismo no país, os riscos contidos nos vícios e nos comportamentos sexuais inadequados não seriam sanados sem a instituição de um ensino à luz da higiene e da eugenia. À vista disso, buscava-se “a conscientização dos indivíduos, [e] a mudança comportamental [que] se daria em prol do bem maior da nação e ocorreria somente a partir de uma educação alicerçada na eugenia” (Alexandre ALVES; Audrei PIZOLATI, 2019, p. 436). Nessa perspectiva, pertenceria à escola a tarefa de iniciar o preparo de crianças e de jovens à luz da eugenia para que, no futuro, essas pessoas estivessem aptas a tornarem-se “educadoras de seus filhos” (Celina PADILHA, 1997[1927], p. 431). A preocupação em sistematizar um ensino fundado na eugenia não se restringiu apenas à educação primária. Debateu-se também a necessidade de se instituir a Educação Superior de Ciências Filosóficas no intuito de preparar os futuros dirigentes da nação. Na opinião de Raul Bittencourt (1997[1927], p. 660), “as cátedras de Sociologia Política, Ética, Economia do Brasil, Eugenia, Sociologia Brasileira e outras correlatas, uma tal faculdade seria o viveiro dos nossos maiores, onde se habilitariam de fato e sem perda de tempo as aptidões vocacionais dos homens públicos”.

Supostamente, entendia-se que a falta de instrução se configurava em um entrave para o progresso da nação. Sendo assim, a higiene, o sanitarismo e a eugenia eram confundidos como práticas similares no país.

Diferentemente da higiene, cujos esforços se concentravam na melhoria das condições de vida e trabalho dos indivíduos, a eugenia tinha como meta organizar, facilitar e acelerar os efeitos da seleção natural no âmbito da espécie humana. Assim como os criadores obtinham resultados altamente positivos a partir do cruzamento de exemplares particularmente dotados, Galton esperava, por processo análogo, aperfeiçoar física e moralmente o homem por meio da formação de uma aristocracia de eugênicos (Tânia DE LUCA, 1999, p. 152).

Apesar de distintos saberes e de distintas interpretações, o que se difere em termos analíticos é a imbricação entre eugenismo e educação, cuja base discursiva residia na tríade sanitarismo-higiene-eugenia. A instituição de indivíduos saudáveis estaria correlacionada invariavelmente à educação eugênica e esta deveria figurar como matéria escolar no currículo à época. Na definição de Olegário de Moura (1919):

Saneamento e Eugenia é uma e mesma coisa. Para o público, Saneamento é talvez uma palavra mais compreensível, mais acessível. Pois bem, não há motivo algum para ser recusada a palavra Eugenia, tanto mais que esta tem caracter científico. Quem quiser chame Saneamento. Quem quiser chame Eugenia. Ao Brasil o que interessa é que a questão caminhe, é que a questão se apresente a todos, é que a questão se vá derramando sobre a colectividade brasileira e se vá infiltrando na consciência nacional. Saneamento-Eugenia aspira ser, e, de facto é, o fundamento essencial, incontestado e logico para o desdobramento e para a márchia ascendente da civilização, nesta parte do planeta (p. 82).

Esse método visava eugenizar os indivíduos por meio da persuasão, e não de modo coercitivo. Uma saída plausível para o uso da coercitividade praticada na Alemanha Nazista e nos Estados Unidos no período seria o artifício da persuasão. Com isso, se evitaria, por intermédio da educação, a reprodução dos “degenerados”. Para Kehl, abdicar de procriar proles disgênicas constituir-se-ia em uma “prova de grande nobreza de sentimentos, do mais admirável espírito da humanidade, que o doente renuncie a ter filhos” (KEHL, 1929, p. 47). Adepto da eugenia *soff*, Octávio Domingues partilhava de mesmo prisma acerca da reprodução entre disgênicos. Segundo Domingues (1929),

à educação peçamos mais esse valioso auxílio, em favor do bom êxito das medidas eugênicas. Pela educação, podemos ensinar a todos os humanos a beleza das uniões eugênicas, e pregar o horror à reprodução entre os tipos cuja herança biológica claudicante for uma ameaça fatal à descendência (p. 143).

Acerca disso, a função da higiene na I CNE e a conceituação do eugenismo nos Boletins de Eugenia assumem a incumbência saneadora e educativa (*eugenia soff*) e se distanciam parcialmente do que era praticado em termo de engenharia social ou de higiene social nos países de matriz anglo-saxônica – eugenia radical. Sobre esse tema, Jane Almeida (2009) entende que

a corrente higiênica havia plantado a semente da mulher ser a principal responsável pela saúde de seu corpo e dos filhos. Os homens deveriam ser os provedores da família e os guardiões das mulheres. Portanto, a educação deveria encaminhar-se para os objetivos definidos quanto aos papéis [funções] sexuais: às mulheres, a reprodução; aos homens, a proteção (p. 146).

À vista disso, é importante destacar que a eugenia não significa eugenismo ou higienismo ou a higiene racial alemã. Os termos “[...] eugenia e o eugenismo são duas coisas diferentes que se completam para o mesmo fim” (PENNA, 1929, p. 3). Assim, Kehl (1929) define que o

Eugenismo é educação, é saneamento, é hygiene, é esporte, é legislação, é tudo que, beneficia o homem, reverte, direita ou endireita em benefício da sua próle. Não se deve, portanto, capitular da eugenia o que é eugenismo. Para concluir: A eugenia é sciencia do aperfeiçoamento physico, psyquico e mental do gênero humano, tendo em conta as disposições hereditárias da semente e as medidas que a beneficiem através das gerações. O eugenismo corresponde ao culto e à prática de acção eugênica no sentido amplificado, sem limite claro e explicito, visando proteger e favorecer o indivíduo em relação a si próprio e ao meio que o cerca (p. 1).

Denota-se que a eugenia ortodoxa exerceu pouca influência conceitual e prática no Brasil, sendo-a adaptada aos moldes brasileiros, em que a miscigenação não seria o problema causador do subdesenvolvimento socioeconômico do país e, sim, as precárias condições de saneamento e higiene. Desse modo, intelectuais como Belisário Penna, Frôes da Fonseca, Levi Carneiro e Fernando Magalhães defendiam uma intervenção eugênica “branda”, com base na educação, na antropologia e na sociologia. Por conseguinte, o termo eugenia cede lugar ao conceito de eugenismo, o que o aproxima as práticas relacionadas à educação e à saúde e não à intervenção direta no componente biológico, conforme ocorria em países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Ainda assim, embora a eugenia radical e a higiene racial não tenham sido praticadas de modo contundente no país, evidencia-se que, no “Brasil, particularmente, as questões raciais sempre tiveram grande destaque, o que se deveu em grande parte ao modelo de colonização implantado no país e à miscigenação advinda do mesmo” (Simone ROCHA, 2011, p. 162-177).

De fato, ocorreu certa confusão no país entre eugenia e eugenismo. Para tanto, é necessário observar a influência que o mendelismo exerceu na Europa anglo-saxônica enquanto o lamarckismo prevaleceu no Brasil, na França e na URSS (União Soviética). Essa distinção teórica resulta da tradução do termo *eugenics* cunhado por Galton. Evidencia-se a tonicidade da vogal “i”, que remete à *eugenique*, vinculada à eugenia “branda” e ao lamarckismo; posto que o termo *eugenésia*, cuja ênfase ocorre no “e”, se associava ao mendelismo – eugenia radical. Em relação à eugenia em si, para que o discurso médico-eugênico obtivesse o devido êxito, seria necessário superar o entrave no que diz respeito ao papel da mulher na reprodução da espécie humana, mais precisamente em relação à moral.

A moralidade burguesa e religiosa novecentista impelia casamentos com indivíduos muitas vezes considerados não apropriados à luz da eugenia. Para Kehl (1933), o primeiro compromisso da mulher deveria dirigir-se à humanidade – maternidade eugênica. Nesse caso, mesmo que impelida a casamentos compulsórios, isso não significaria que ela devesse gestar filhos de indivíduos disgênicos. Noutros termos, a traição conjugal em razão de uma prole eugenizada seria aceitável em nome da “raça pura”. Em consonância com os eugenistas radicais, a “degenerescência” biossocial seria resultado de um determinismo biológico. Sendo assim, a eugenia deveria se sobrepor em importância ao discurso moral vigente na época, interpretado como um entrave à evolução humana em virtude de seu caráter arcaico e retrógrado, cujas bases se assentam no patriarcalismo.

Destarte, na continuidade do estudo, é analisada a articulação entre o sentimento materno e o amor atribuídos naturalmente à mulher, o que foi engendrado a partir do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa (Maria FREITAS, 2000). Assim, sob influência de ideários francófonos no processo de expansão do ensino nacional novecentista, debateu-se no âmbito e a partir da I CNE a contribuição da mulher enquanto mãe, educadora e eugenizadora da prole e do futuro biológico da nação.

As posições de sujeito mulher na sociedade novecentista

Nessa conjuntura histórica na qual se circunscrevem os debates sobre a posição de sujeito mulher e mulher-mãe, houve um intenso diálogo entre os apologistas da eugenia e os educadores acerca de sua suposta função social enquanto mãe e educadora na contribuição

para a eugeniização e educação das futuras gerações. Segundo a perspectiva eugênica, a educação feminina deveria estar direcionada para o preparo e o exercício da maternidade e os cuidados com a prole – eugenizada.

A educação deveria direcionar-se para a constituição da mulher e da mulher-mãe eugenizada e eugenizadora. Kehl (1931, p. 09) argumentou que, por intermédio da “educação eugênica da mulher brasileira, depende, essencialmente, a elevação física, psíquica e moral de nosso povo. Todas as brasileiras devem, pois, interessar-se, pelos estudos eugênicos”. Sendo assim, formar-se-ia uma consciência eugênica capaz de direcionar os indivíduos ao bem maior da nação, ou seja, à “necessidade de seres tão perfeitos quanto o possível” (Manuel LOURENÇO FILHO, 1930, p. 24). O espectro eugênico figuraria nos lares brasileiros em um primeiro momento e seria substanciado nas escolas, estabelecendo, desse modo, um ciclo de conscientização coletiva acerca dos benefícios de uma educação à luz da eugenia – educação eugênica.

Com a instituição de um ensino alicerçado na eugenia, o intuito nesse processo seria o de “evitar o casamento de mulheres com determinadas características, ou portadores de certas moléstias, explicando-se que das más uniões só poderá nascer uma prole má, e das uniões boas, uma prole boa” (DOMINGUES, 1933, p. 15). Ao homem incumbiria o provimento do lar e à mulher os deveres acerca dos cuidados com os filhos e o esposo. Essa concepção referente às atribuições sociais ao sexo biológico masculino e feminino seria replicada e ratificada socialmente por intermédio da educação (Amélia MARTINS, 1997[1927]).

Então, fazia-se necessário constituir indivíduos aptos para o trabalho segundo apregoava o fordismo justaposto ao eugenismo, o que exigia uma formação física e o pleno desenvolvimento da saúde, ideário esse igualmente presente nos discursos eugênico, higienista e sanitário. Osório (1997[1927]), sobre a “função” educativa da mulher-mãe, resumiu:

Os primeiros bancos da escola são os joelhos das mães, ensina a pedagogia social. E a mulher, que pela sua natureza moral, pureza e ternura é superior ao homem, cabe elevar o nível moral da sociedade [...] a mulher, que nos liga ao passado como mãe, ao presente como esposa e ao futuro como filha, comunicando ao indivíduo e ao cidadão os sentimentos de apego, de veneração e de bondade (Fernando OSÓRIO, 1997[1927], p. 260-261).

Segundo a citação acima – a articulação entre a formação física do indivíduo e a educação, bem como o imaginário construído acerca da mulher, da maternidade e do amor e à tarefa da pedagogia –, após determinado período etário, a prole seria necessariamente entregue a um educandário a fim de prosseguir sua formação para o social e para o trabalho. Nesse prisma, ao evidenciar a importância da mulher-mãe na primeira infância da criança, mais precisamente aos cuidados referentes à primeira infância, após esse primeiro período de vida, a educabilidade da criança caberia aos educandários e à escola que o/a formariam para o ingresso em uma carreira profissional. Seria, então, essa a tarefa da escola. Assim, ao professor, incumbiria zelar pela educação desse indivíduo, cujas fases perpassariam pela infância, juventude e sua “madureza”.

Desde que a criança se move por suas próprias mãos, aprende a comer e a falar, está começada a idade da primeira educação. Esta pertence a mãe. É ela a melhor professora, e pena é que não acompanhe os passos do filho até o fim da sua carreira de estudos. A natureza marcou-a com os signos da educadora: deu-lhe o leite e a ternura, dons esses que não deu ao homem, para mostrar que a ela e não a ele compete esse mister sagrado da educação na primeira infância. Depois vem o jardim de infância, a escola primária, o colégio; a mãe, não podendo dar o ensino que ignora, entrega o filho a um educandário. Começa aí a responsabilidade da Pedagogia. É preciso guiar a tenra plantinha, para que ela não torça, não degenera. É ensinando aquelas cinco heranças ancestrais que o professor lhe dirige os passos, até que atinja a idade da adolescência, da juventude, da maturidade. Da escola elementar, do colégio do curso secundário vai o jovem as escolas profissionais; aí se forma para a vida prática, adquire os instrumentos com que vai ganhar a subsistência, conquistar a posição na sociedade. Enfim, até que o estudante atinja esta idade e ingresse definitivamente na carreira profissional independente, está consumida a metade da existência de uma geração. É demais! – redarguirão os cétricos (XAVIER, 1997[1927], p. 69).

A educação obedeceria à finalidade profissional, forjando a autonomia da criança que perduraria cerca de 28 anos de estudos; assim, o aluno tornar-se-ia um profissional disciplinado, normalizado e independente, sobretudo, comprometido com o desenvolvimento e os valores morais da nação. Sob essa preceptiva, cumprir-se-ia o ciclo natural da vida e da educação, cuja participação da mãe e da professora seria fundamental no desenvolvimento da criança até a fase adulta.

Em decorrência do analfabetismo brasileiro, conforme já analisado anteriormente, aventou-se a possibilidade de se instituir o serviço pedagógico obrigatório em virtude da carência de mão de obra no magistério. Com base nisso, maternidade e docência, consoante o pensamento novecentista presente na I CNE, estariam indissociáveis à moral. Ademais, o exercício da prática docente deveria prescindir de outras profissões.

Este serviço pedagógico deve ser o preferido; outro qualquer, no tipo dos serviços nacionais – a enfermagem, as vigilâncias domiciliares –, fica em segundo plano, a menos que, no exercício das visitas aos lares desprotegidos, não se crie a obrigação de um sistema educativo pelo conselho e pela persuasão. Esta modalidade do dever cívico completa a outra, primacial, a alfabetização. Está visto que a mulher mãe fica isenta desta ocupação; ela dispõe de regalias invulneráveis (Fernando MAGALHÃES, 1997[1927], p. 316-317).

A necessidade de as mães ganharem para o seu sustento importa no abandono das crianças durante o tempo mais ou menos longo dos seus afazeres fora do domicílio. Quando pequenos, ainda não podendo ser entregues a própria direção, em geral são deixados a terceiros que, mediante pagamento do qual procuram tirar lucro, se encarregam de tomar conta de inúmeras crianças, de origem e procedência diversas, na mais completa promiscuidade e imundície e onde facilmente se propagam as doenças que destroçam as populações infantis. O problema comporta, pois, para melhoria desta situação, fundar “casas” especiais onde, por preços módicos, fossem recolhidas as crianças, definitivamente ou durante o impedimento materno. De grande vantagem se nos afigura tenham médicos, de preferência especialistas, que recebessem as crianças ao entrar, examinando-as e acompanhando-as por largo tempo, organizando a entrada a caderneta sanitária individual, com todos os dados, e os tendo em observação quando necessário, para não serem transmissores de moléstias aos já existentes no recolhimento (José ARAGÃO, 1997[1927], p. 452).

Naquele contexto, o exercício da docência não exigia uma formação acadêmica plena, pois apenas estar letrada (saber ler e escrever) seria o suficiente para atender às demandas da profissão. A predileção pelo magistério deveria distinguir-se em detrimento a outras profissões, o que isenta as mães dessa tarefa. No cenário novecentista, as mulheres, ao reivindicarem o direito ao voto e à cidadania, foram incumbidas do compromisso moral pela formação dos futuros cidadãos – leia-se, inclusão ao magistério.

De acordo com o professor Magalhães (1997[1927]), o direito ao exercício da cidadania através do voto as impelia ao dever cívico do magistério. Esta proposta não chegou a figurar como algo compulsório, semelhante ao alistamento militar obrigatório – no caso dos homens. Ademais, o exercício da docência feminina representava uma responsabilidade e um “dever moral” da mulher com a sociedade novecentista. Somado a isso, denota-se que a necessidade da expansão de escolas infantis privadas de baixo-custo, para atenderem aos cuidados dos filhos das mães-trabalhadoras em outros setores da economia, esteve em pauta na I CNE. Noutros termos: nesse evento, ensaiou-se a instituição de “creches privadas”. Pode-se afirmar que a primeira concepção de parceria público-privada no campo da educação foi germinada no evento de 1927. Outrossim, tratar-se-iam de escolas privadas, e não de escolas religiosas, pois se aventou a possibilidade de uma mensalidade módica.

A imbricação entre os movimentos eugenistas e feministas nesse período configurava-se a partir do posicionamento da mulher em sociedade consoante seu sexo biológico, o qual definia sua função social em sociedade. Essa representação da mulher no campo social obedecia à reprodução eugenizada (controle de natalidade entre os “degenerados”, direito ao aborto e à seleção do progenitor) e à educação (alfabetização) das crianças – conforme debatido no âmbito e a partir do I Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) e, igualmente, presente nas publicações do Boletim de Eugenia (1929-1932).

Nessa circunstância, eugenia – envolvendo um programa científico que lidava com saúde hereditária – incorporou-se nos movimentos sociais femininos, abrangendo questões sobre o controle da natalidade e a prevenção de doenças hereditárias. Assim, os movimentos eugênicos no mundo caminharam na história paralelamente à ascensão dos movimentos feministas e ao questionamento que eles representaram para as visões tradicionais sobre o local e os direitos das mulheres (Anderson Ricardo CARLOS; Fernanda FRANZOLIN; Márcia Helena ALVINM, 2020, p. 784).

O direito ao sufrágio feminino só foi oficializado em 1932, no Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). O decreto n. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, Art. 2º, definiu por eleitor todo o “cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código” (BRASIL, 1932). Mesmo de posse do direito ao voto sob a forma da lei, as mulheres não eram obrigadas a exercê-lo, caracterizando certo despreço por parte do governo à causa feminista, o que ratifica o patriarcalismo vigente no período. Diante disso, muitas mulheres não compareciam aos pleitos eleitorais em virtude da imposição de seus cônjuges. Se, para as mulheres, votar era facultativo, para os homens, a facultatividade do voto só lhes seria concedida após os 60 anos de idade: “Art. 121. Os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral” (BRASIL, 1932). À vista disso, a maternidade estaria vinculada à docência e ao aumento populacional. Conforme as concepções eugênicas sobre a mulher, evidenciou-se, na I CNE, que

o trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos; assim, ela não pode contribuir para formar uma progênie sadia. Os eugenistas afirmam que as mulheres que trabalham mentalmente são pouco aptas para a “profissão maternal”. Ao argumento da economia política, exigindo solução para a crise da natalidade nos países saídos da guerra, cabalmente respondem as estatísticas da Áustria, segundo as quais 37% das famílias de professoras não têm filhos e 42% só os têm um ou dois (Nestor LIMA, 1997[1927], p. 405-406).

A questão do trabalho e do suposto desgaste físico e mental feminino também foi debatida na I CNE, mais precisamente por Lima (1997[1927]). Em sua opinião, fundamentado no discurso médico-eugênico, compreendia que o exercício da docência limitaria a mulher, fazendo com que ela não desse conta da prática docente em virtude de sua “suposta incapacidade mental” de concatenar maternidade e docência. Ainda assim, a necessidade crescente por mão de obra fez com que muitas mulheres adentrassem ao mundo do trabalho, o que resultaria à emergência de casas especiais para o cuidado de seus filhos. A demanda por professoras e escolas aumentava em concomitância a emancipação da mulher perante a sociedade patriarcalista e a necessidade de uma educação massificada.

Nesse ínterim, em sua suposta responsabilidade moral com a sociedade, a mulher deveria, em primeiro lugar, ocupar-se de gerar e de criar filhos eugenizados para, só então, quando necessário, dedicar-se ao exercício do magistério. Essa representação do sexo feminino à época as imputava o compromisso da maternidade e do magistério – mediante o celibato pedagógico. Por conseguinte, articulado esse pensamento à eugenia, compreendia-se que a mulher deveria procriar e cuidar da prole, e as que Deus não incumbiu da maternidade (freiras) que, por livre-arbítrio, abdicassem da gravidez ou viúvas e freiras seriam-nas conferida a atribuição de criar e de zelar pelos filhos de outrem por intermédio da docência. O celibato pedagógico figurou nos debates sobre a docência feminina no período, evidenciando o conservadorismo e o patriarcalismo presentes no imaginário brasileiro (1920-1950).

A proposta de imposição do celibato às professoras não prosperou, mas também não se tornou um tema esquecido nas décadas seguintes. Na segunda metade dos anos 1940, com a indústria de base recém-instalada e uma nova realidade de urbanização da sociedade brasileira em andamento, o conservadorismo brasileiro retomava as discussões sobre o papel da mulher (Fábio LIMA, 2021, p. 11).

Somado a isso, em consequência da exaltação do espectro moral feminino e do sentimento materno que lhes eram naturalmente atribuídos, o compromisso das mulheres na formação das futuras gerações foi amplamente debatido na I CNE. Convencionou-se socialmente que as primeiras lições na vida do indivíduo se manifestaram através da relação entre mãe e filho, o que posiciona a mulher-mãe como responsável pela educação da prole na primeira infância, sendo sua responsabilidade zelar pela criança até a idade escolar. O processo de educabilidade perpassaria pelas seguintes etapas: jardim, escola primária, colégio e secundário.

Perante a perspectiva do celibato pedagógico que se afinava ao discurso médico-eugênico, compreendiam-se que as mulheres não mães seriam as ideais para o exercício do magistério, em contrapartida, excetuavam-se as mulheres-mães. A despeito disso, as viúvas ou avós seriam indicadas para exercer a docência, uma vez que já “cumpriram” sua função social em relação à criação de seus filhos.

Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário a regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer a hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu, ou que está com febre, ou quebrou algum objeto (LIMA, 1927, p. 405).

No ideário novecentista, a professora, quando mãe, supostamente não se adequaria ao exercício do magistério, uma vez que, ao ter filhos, não conseguiria dedicar-se integralmente às atividades provenientes do ofício. O aspecto biológico também se fez presente na argumentação presente na I CNE. Ao buscar aporte na eugenia, Lima (1927) percebia a mulher como um ser cognitivamente inferior em relação ao homem e mentalmente incapaz de conciliar as tarefas do lar e da maternidade com a prática da docência, conforme já discorrido anteriormente.

Nesse mesmo período, um estudo realizado na Baviera constatou que o número de filhos de mulheres que exerciam alguma atividade de trabalho formal era inferior quando comparado às mães que se dedicavam exclusivamente às prendas domésticas. Como alternativa para a baixa natalidade na época, aventou-se a possibilidade de que somente as freiras pudessem exercer o magistério ou, em casos excepcionais, as mulheres solteiras, não mães e avós. Com isso, garantir-se-ia, por meio do celibato pedagógico, a dedicação exclusiva ao exercício da docência e se

direcionaria as demais representantes do sexo feminino para o advento da maternidade e da reprodução eugênica. “O Celibato Pedagógico (conforme LIMA, 1997[1927]) vincula as condições do exercício profissional ao caráter de gênero em torno de um modelo idealizado da professora e do seu dever para com a sociedade” (Antônio MENEZES, 2009, p. 102).

À normalista caberia, então, replicar em sala de aula os postulados morais e higienistas conceituados pela sociedade na época. Para tanto, preferencialmente, “1) o regente seja normalista, de preferência professora; 2) esta resida no lugar; 3) dê aula todos os dias e não viva de licenças” (Maria BURTZ, 1997[1927], p. 189). Com o advento das reformas trabalhistas nesse período, oportunizou-se aos trabalhadores e às trabalhadoras o acesso ao laboro. Ademais, houve a garantia e a instituição de uma licença especial para as mulheres que engravidassem durante o exercício da docência, sendo que o afastamento ocorria entre o último mês de gestação e o primeiro mês após o nascimento da criança.

Nesse prisma, a questão da licença especial (maternidade) debatida à época provocou as autoridades presentes na I CNE a se manifestarem sobre o receio referente ao suposto mal-uso ao direito à licença especial que poderia configurar-se em um privilégio ou em um subterfúgio para o não cumprimento dos deveres trabalhistas assumidos pelas professoras. A licença especial (maternidade) com base na

Lei nº 405, de 1916, no seu artigo 224, autoriza conceder as professoras em estado de gravidez dois meses de licença, que compreende o último que precede e o primeiro que sucede o parto. A Lei nº 677, de 7 de novembro último, em seus artigos 14 a 17, desenvolveu o instituto da licença especial. A prática dessa medida vem resultando francamente desfavorável ao ensino público, sempre às voltas com as ausências das suas regentes, em virtude das licenças especiais e, a seguir, das comuns, que se requerem para completar a cura ou o restabelecimento da puérpera [mulher que deu à luz a pouco tempo]. Teremos dado um passo avante? Ou teremos contribuído diretamente para prejuízos certos e indeclináveis do ensino oficial? (LIMA, 1997[1927], p. 406).

O exercício da docência nesse contexto pressupunha que a licença especial seria interpretada como algo que poderia ser utilizado como pretexto ou justificativa para a ausência ao labor. Diante disso, o não lugar de mulher-mãe no magistério acentuou a celeuma sobre o direito à licença especial (maternidade) concedida às normalistas que engravidassem durante o período de trabalho. A despeito disso, Lima (1997[1927]) considerava a promulgação da lei nº 405, de 1916 (Licença Especial de dois meses), como sendo um entrave para o desenvolvimento do trabalho docente.

De acordo com as palavras de Lima (1997[1927]), as mulheres, ao se licenciarem da docência devido à gravidez, poderiam influir em prejuízos financeiros ao estado e afetivos aos educandos. O afastamento, mesmo que temporário, das professoras, prejudicaria supostamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos e obrigaria a escola a contratar uma professora substituta. Ademais, sob o espectro do patriarcalismo, era inconcebível que uma mulher deixasse (leia-se: abandonasse) os afazeres do lar para se dedicar a uma profissão, seja ela qual fosse. Marli Zibetti (2007) destaca que

dedicar-se ao ensino configurou-se como uma alternativa ao casamento ou ao ingresso em ocupações de menor prestígio como as de costureiras, parteiras, governantas as quais eram normalmente reservadas às mulheres. Comparada com as anteriores, a docência era uma atividade mais agradável que permitia acesso à cultura e certa liberdade pessoal. E neste sentido significava uma oportunidade de igualar-se aos homens em termos culturais (p. 4).

Apesar de essas objeções referentes ao advento de mulher-mãe alusivo ao exercício da docência, ainda assim, é inegável que o magistério lhe conferiu uma posição de destaque sociocultural quando comparado às demais atuações que antes lhe eram naturalmente atribuídas. Essas discursividades produzidas no âmbito e a partir da I CNE (1917) ainda ressoam no presente, ressignificadas de outros sentidos que trazem em si os resquícios de um passado patriarcal e machista característico dos anos 1920. Esse pensamento segue supostamente velado atualmente e ambiciona, constantemente, posicionar a mulher em sociedade, o que reflete diretamente na prática docente feminina.

Eugenia, feminização do magistério e sua ressonância na atualidade

Após a digressão histórica realizada nessa pesquisa, evidencia-se que a inserção feminina no magistério e na sociedade, e a maternidade, a educação feminina e a eugenia no contexto dos anos 1920, mobilizaram debates acerca da formação do indivíduo novecentista, os quais foram atravessados de diferentes modos pelo discurso médico-eugênico e patriarcal. Essa discursividade buscou validação científica ao se articular ao higienismo, ao sanitário e à educação, observando este campo como sendo importante para promover discursividades por todo o tecido social e seus ideários referentes à “raça pura”. Na contemporaneidade, o discurso eugênico assume um “caráter liberal” (Michael SANDEL, 2013, p. 87) que não mais se articula

à profissão do magistério; porém, esse ideário de raça pura ou de bem-nascido (eugenia em grego) ainda está presente em distintas áreas sociais, conforme aponta o filósofo e professor estadunidense Sandel (2013):

“Enquanto os eugenistas autoritários da velha guarda buscavam produzir cidadãos a partir de um único molde de projeto centralizado”, escreve Nicolas Agar, a marca que distingue a nova eugenia liberal é a neutralidade do Estado. Os governos não podem dizer aos pais que espécie de filhos devem projetar, e os pais podem projetar nos filhos apenas os traços que melhorem suas capacidades, sem prejudicar suas escolhas de vida (p. 87).

Ao que concerne ao aspecto moral feminino, ressalta-se que o caráter materno atribuído naturalmente à mulher persiste por todos os primeiros anos da educação básica, sendo desatrelado gradativamente após o final do primeiro ciclo escolar. Conforme Mariana Monteiro e Helena Altmann (2013), é nos primeiros anos da docência que as relações de gênero se manifestam de maneira desigual, evidenciando um problema que ainda necessita ser superado; por conseguinte, tendem a reverberar no imaginário social. O resultado desse constructo social na atualidade é o estranhamento ao exercício de determinados ofícios feminizados e masculinizados, como no caso de professores homens que atuam na educação infantil e de mulheres que exercem a profissão de motorista ou de mecânico automotivo, por exemplo.

No campo da educação, o efeito desses discursos manifesta-se na baixa adesão de professores masculinos no ensino primário, cujo índice não supera 2,1% de docentes homens na área, o que evidencia a necessidade de se desfeminizar e de se desmasculinizar as profissões, sobretudo a docência (MONTEIRO; ALTMAN, 2013). Argumenta-se, mediante números estatísticos, que se põe em suspeição as relações desiguais entre gêneros e exige-se das autoridades políticas competentes a promoção da equidade e o respeito entre ambos os sexos nas relações sociais e de trabalho e nos direitos civis.

A constituição histórica desses discursos que vislumbraram a moralidade feminina contribuiu para posicionar as mulheres como o ser humano ideal para a educação da primeira infância. O resultado dessas discursividades novecentistas no presente é a concepção social de um estereótipo pejorativo relacionado ao homem pedagogo que atua na educação infantil. Este estranhamento ao docente masculino o exige constantemente a comprovação de suas competências profissionais.

O professor “homem deve corresponder a determinadas expectativas para não ser chamado de homossexual, pedófilo ou louco” (ZANETTE; DAL'IGNA, 2018, p. 143), o que advém desde a sua formação acadêmica, uma vez que “estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados a incorporar a necessidade de apresentarem desempenho escolar irrepreensível, acima da média” (Rogério JUNQUEIRA, 2012, p. 174). Ainda segundo o autor, a inclusão docente é consentida desde que superadas as expectativas de desempenho e de performance profissional, exigência que é explicitada de maneira contundente no caso de docentes homossexuais masculinos.

Desse modo, é possível identificar que o cenário atual de disparidade salarial entre homens e mulheres ainda é uma constante, conforme apontam José Alcides Figueiredo Santos (2008), Jerônimo Oliveira Muniz e Carmelita Zilah Veneroso (2019). A equidade de gênero nas relações de trabalho não foi e nem está consolidada; entretanto, o cenário ao qual as mulheres-mães recebiam salários inferiores aos dos homens está se modificando na atualidade em determinados nichos da economia, o que não elimina a diferenciação entre recebimentos pecuniários e a empregabilidade quando se comparados à questão de gênero, principalmente em posições de gerência onde a predominância é masculina. Logo, a equidade de gênero ensejada por ativistas dos direitos trabalhistas e sociais já tem determinadas garantias em lei; porém, não resulta em um direito garantido e efetivado, uma vez os debates políticos e determinadas opiniões sociais conservadoras e reacionárias referentes aos direitos laborais e à própria vida de pessoas LGBTQIA+, étnico-raciais, mulheres e sujeitos em vulnerabilidade social que ainda permanecem em constante litígio.

Considerações finais

Dentre as ressalvas enaltecidas pelos pareceristas na conferência acerca da feminização do magistério, destaca-se o aspecto biológico que, na perspectiva eugênica, compreendia as mulheres como seres incapazes de conciliar a maternidade com o exercício da docência em razão de sua suposta fragilidade mental; a baixa natalidade de mulheres laboriosas quando comparada às que se dedicavam integralmente ao lar e o afastamento da profissão devido à licença especial que resultaria em prejuízos econômicos para o Estado segundo aventados na I CNE. Portanto, referente às profissões destinadas ao sexo feminino, o magistério deveria figurar entre as principais opções de laboro para as mulheres não mães devido ao aspecto moral e à

amorosidade pertinentes a elas. Inclusive, sobrepor-se-ia em importância às demais profissões, como enfermagem, secretariado, operária fabril, entre outras.

Considerando os debates sobre a inserção das mulheres no magistério ocorridos durante as primeiras décadas do século XX, sobretudo na I CNE, percebe-se que alguns discursos ainda ressoam no contemporâneo. Essas discursividades que conferiam amorosidade às mulheres também contribuíram para o seu destaque moral em relação ao homem. As relações entre mulheres, mulher-mãe e o magistério estabelecidas nos anos 1920 ainda produzem reverberações no presente, principalmente ao que tece às questões de gênero, sexualidade e educação – o que permite ampliar o olhar para essa questão e estabelecer outras possibilidades de problematizações acerca do tema em si. Entende-se que este é um ponto que ainda merece ser investigado em estudos futuros.

Referências

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro. Genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares. “Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)”. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 139-152, dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/ijer/a/vMbbX59ZF966XWGck3XfXSM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 07/08/2021.

ALVES, Alexandre; PIZOLATI, Andrei Rodrigo da Conceição. “Eugenia, educação e saber médico: o discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927)”. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2019. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33680>. Acesso em 05/08/2021.

ARAGÃO, José Maurício Muniz de. “Assistência médica à infância escolar. Cadernetas sanitárias”. In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília, MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 446-452.

BITTENCOURT, Raul. “Da necessidade da educação moral no ensino secundário e superior”. In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília, MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 664-661.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. (Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827, v. 1, pt I).

BRASIL. *Decreto nº 21.076*, de 24 de fevereiro de 1932. Decreta o Código Eleitoral. Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1932.

BURTZ, Maria Luiza. “O ensino nas escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros”. In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 189-191.

CARLOS, Anderson Ricardo; FRANZOLIN, Fernanda; ALVINM, Márcia Helena “Problematizações das relações de gênero no primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia: status da mulher, determinação de sexo biológico e controle reprodutivo”. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 781-801, jul./set. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/ijhcs/a/49mcl8ncQXSBK7PcfNrVvhJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09/08/2021.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de branquira: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2006.

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista; Primas, 1999.

DOMINGUES, Octávio. *A hereditariedade em face da educação*. Bibliotheca de Educação, Vol. VI. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

DOMINGUES, Octavio. *Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios em cinco lições*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Memória de Professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

FRÓES DA FONSECA, Alvares. Os grandes problemas da Anthropologia. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. *Anais...* Rio de Janeiro: s. n.º, 1929. v. 1, C76. reg. 8328/06 ex.3. Rio de Janeiro, 1929. p. 79.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto (Orgs.). *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HUERTA, Luis. "Os fundamentos científicos da eugenia". *BOLETIM DE EUGENIA. Anais...* Rio de Janeiro, n. 8, ago. 1929. p. 1-8.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "A 'Pedagogia do Armário': heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar". *Revista Educação On-line PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 143-143, dez. 2012. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20048/20048.PDF>. Acesso em 28/01/2020.

KEHL, Renato Ferraz. *Aparas eugênicas: Sexo e Civilização*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

KEHL, Renato Ferraz. *Lições de eugenia*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

KEHL, Renato Ferraz. "O ensino da Eugenia nas escolas secundarias". In: *BOLETIM DE EUGENIA. Anais...* Rio de Janeiro, Revista Medicamenta. Anno III, n. 30, jun. 1931. p. 1-13.

LEVINE, Philippa. *Racial Hygiene. Medicine under the Nazis*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1988.

LIMA, Fábio Souza. "Não pode casar ainda/só depois que se formar': controle do corpo e formação de professoras normalistas na capital do Brasil (1920-1950)". *Educar*, Curitiba, v. 37, p. 1-24, jan./dez. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/yhj3fkckHSBRgwpMdR36pfd/>. Acesso em 10/08/2021.

LIMA, Nestor dos Santos. "Unidade Nacional pela Cultura Pedagógica. A unificação do Magistério Nacional". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 311-314.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MAGALHÃES, Fernando de. "Para lutar contra o analfabetismo: o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 314-317.

MARTINS, Amélia de Rezende. "Uma palavra de atualidade". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 152-159.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. "A moda e o celibato pedagógico: pressupostos éticos e higienistas na educação da década de 1920". *Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 27, p. 97-107, jul./dez. 2009. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/75/64>. Acesso em 07/08/2021.

MEYER, Dagmar E. Estermann. "Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica". In: MEYER, Dagmar E. Estermann; PARÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias Pós-críticas em Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

MONTEIRO, Mariana K.; ALTMANN, Helena. "Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil". In: ANPEd, 36, 2013, *Anais...* Goiânia/GO, 2013. p. 1-17.

MOURA, Olegário de. *Saneamento – Eugenia – Civilização*. ANNAES DE EUGENIA. Contributor, Sociedade Eugénica de São Paulo. Edição da Revista do Brasil, 1919. p. 83.

MUNIZ, Jerônimo Oliveira; VENEROSO, Carmelita Zilah. "Diferenciais de participação laboral e rendimento por gênero e classes de renda: uma investigação sobre o ônus da maternidade no Brasil". *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-38, out. 2019.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/dados/a/y5gC4JLvrQRTTgb7zfz4HcQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09/08/2021.

NICHOLSON, Linda. "Interpretando o gênero". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, jul./ago. 2000. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>. Acesso em 09/08/2021.

OSÓRIO, Fernando Luis. "Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 250-265.

PADILHA, Celina. "Sobre a educação sexual". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 428-433.

PENNA, Belisário. "O ensino da genética nas escolas primárias". In: BOLETIM DE EUGENIA, *Anais...* Rio de Janeiro, ano 1, n. 11, nov. 1929. p. 1-4.

PENNA, Belisário. "Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 29-33.

PROVINE, William. "Geneticists and race". *American Zoologist*, Utica, v. 26, n. 3, p. 857-887, jan. 1986.

ROCHA, Simone. "A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no Boletim de Eugenia 1929-1933". *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 6, n. 13, p. 162-177, dez. 2011. Disponível em https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq13/11%20_a_educacao_cp13.pdf. Acesso em 15/03/2021.

SANDEL, Michael J. *Contra a perfeição: Ética na era da engenharia genética*. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 15/03/2021.

XAVIER, Lindolpho. "Necessidades da pedagogia moderna". In: COSTA, Maria José Ferreira Franco da; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). *Anais...* Brasília MEC SEDIAE/INEP IPARDES, 1997. p. 65-73.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. "'Ser homem' e 'ser pedagogo': relações de gênero nos caminhos da profissionalização". *Textura*, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, maio/ago. 2018. Disponível em <https://www.readcube.com/articles/10.17648%2Ftextura-2358-0801-20-43-4022>. Acesso em 06/07/2021.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. "O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente?" REUNIÃO ANUAL DA ANPED. ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30., 2007. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 2007, p. 01-15.

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati (audreipizolati@gmail.com) é doutor (2022) e mestre (2018) em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2022) – PROEX CAPES –, especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2023...), licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2022) e licenciado em História pela Universidade Luterana do Brasil (2013) – ProUni. Membro pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq/UNISINOS).

COMO CITAR ESTE ARTIGO DE ACORDO COM AS NORMAS DA REVISTA

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. "Preferencialmente não mães: mulheres, docência e eugenia". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 1, e83952, 2023.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/Brasil) – Código de financiamento 001.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Este artigo está licenciado sob a Licença Creative Commons CC-BY 4.0 International. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

HISTÓRICO

Recebido em 17/09/2021
Reapresentado em 30/06/2022
Aprovado em 01/08/2022

