



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA
DAS CIÊNCIAS

MURILENA PINHEIRO DE ALMEIDA

REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO NO
CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA
PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE

Salvador
2016

MURILENA PINHEIRO DE ALMEIDA

**REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO NO
CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA
PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Orientação do professor Dr. Marco Antonio Leandro Barzano.

**SALVADOR
2016**

Ficha Catalográfica

Espaço reservado aos dados da Ficha Catalográfica

**REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO NO CURRÍCULO DO ENSINO
DE CIÊNCIAS DA ESCOLA PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO FEDERAL DO
ACRE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.

Salvador, 09 de dezembro de 2016.

Marco Antonio Leandro Barzano – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Rosiléia Oliveira de Almeida
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Heloisa Helena Pimenta Rocha
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP

Fernanda Rebelo Pinto
Doutora em História das Ciências e da Saúde pela Casa de Osvaldo Cruz, Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ

À Ilsa Helena, Victor, Laura Luiza e Cenair, Roberto, Ubijara Junior, Angela e Marlene porque para suportar a angústia, a ausência, a distância e o tempo, apenas o amor, o carinho, a alegria, a ternura e a coragem que sustentam e provém sentido único à existência e ao nosso caminhar nesse mundo, linhas mestras das costuras nos tempos de nossas vidas.

À Elena e Murilo, in ~~memoria~~*memoriam*, saudades que ~~transbordam~~
~~transbordam...~~ ~~gratidão~~ Gratidão eterna.

Às pessoas que dedicam suas energias, sentimentos, inteligências ~~es~~,
poderes criativos ao diálogo ~~e~~ ao desafiador trabalho de educar, porque
o conhecimento liberta, emancipa e empodera.

Na história, aquilo que aparece como eterno não é mais que o trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo (estas noções abstratas sendo simples designações estenográficas de mecanismo complexos, que devem ser analisados em cada caso e em particularidade histórica) é reinserir na história e, portanto, devolver a ação histórica, a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca (e não, como quiseram me fazer dizer, tentar parar a história e retirar às mulheres seu papel de agentes históricos) Pierre Bourdieu (2012).

AGRADECIMENTOS

Nos caminhos para a concretização do presente trabalho foram mobilizados muitos esforços, labores, emoções, a generosidade e gentileza de muitas pessoas, em muitos lugares, às quais, expresso meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus força criadora;

Aos meus irmãos Roberto, Ubirajara, Ângela e Marlene por todo apoio.

Aos meus filhos Ilsa Helena, Laura Luiza e Victor e ao meu companheiro de todas as horas, em muitas jornadas e muitos caminhos Cenair Soares, por vocês as angustias da ausência, à distância e o tempo se transformaram em fontes de energia e inspiração, diante de tantos desafios, por isso minha gratidão eterna. A Regina Pinheiro da Silva pelo auxílio e apoio carinhoso.

Ao professor orientador Dr. Marco Antônio Leandro Barzano por acolher e acreditar neste projeto, pelo auxílio, incentivo, apoio, zelo, presteza e confiança generosamente concedidos em todas as suas etapas para concretizá-lo, com sua orientação sempre sábia, segura e fraterna, fundamental nos (des)caminhos da produção do conhecimento, agradeço profundamente a oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência Dr^a. Maria Cristina Penido, Dr. Jonei Cerqueira, Dr^a Andreia Oliveira, Dr. Andre Luís Mattedi Dias, Dr. Charbel El Hani, Dr. Marcos Cueto, Dr^a. Marta Almeida, Dr^a. Moema Vergara, Dr. José Fernando Moura Rocha, Dr. Amilca Baiardi, Dr. Olival Freire e Dr^a Rosiléia Almeida, agradeço a jornada de crescimento pessoal e profissional.

À Professora Dr^a Ângela Maria Freire de Lima e Souza pela generosidade, carinhosa acolhida e sororidade nas atividades do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM/UFBA, fundamentais para a consecução deste trabalho. Minha gratidão eterna.

Às professoras Dr^a Fernanda Rebelo Pinto, Dr^a Heloisa Helena Pimenta Rocha e Dr^a Rosiléia Almeida pela gentileza, a leitura atenta, as considerações precisas e as valorosas contribuições para a finalização deste trabalho. Agradeço fraternamente.

Aos colegas do PPGEFHC, especialmente pela amizade, companheirismo, confiança e generosidade nessa jornada rica em aprendizados, a Izaura Cruz, Virlene, Ramicelli, Amaleide Lima, Ana Clara Brito, Tatiana Simões, Tamila Marques, Silvana Oliveira, Ivanise Arcanjo, Helaine Souza, Tatiane Assunção, Mariana Pinheiro, Leticia, Alexandre Fregolente, Marsilvio Pereira, Eliseu Pinheiro, Ricardo Machado, Javier Giovanne Sanches, Vanessa Santos, Vanessa Reis, Marcio Nicory e as colegas do PPGNEIM/UFBA Amilde Fonseca, Aldevina Maria dos Santos e Monise Siqueira pelo companheirismo e amizade e as muitas contribuições.

Ao grupo de pesquisa Rizoma/UEFS agradeço as colaborações e as contribuições à minha formação e desenvolvimento profissional.

Aos servidores da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Marli, Priscila, Lúcia e João Paulo, o meu reconhecimento e gratidão pela atenção, gentileza e o apoio sempre dispensado no pronto atendimento de todas as demandas administrativas.

À equipe de Informática do Instituto Federal da Bahia – GGTI – IFBA, especialmente ao senhor Jorge Lázaro de Assunção, Pablo Castro Lemos, Luiz Carlos da Silva Santos, Murilo Rosário Costa, Wesley Gomes Lima Melo e Monalisa Cirqueira de Santana, o meu agradecimento ao suporte tecnológico.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre.

À CAPES e a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Acre – FAPAC pela concessão de bolsa.

Aos docentes do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre pelo apoio concedido à qualificação. E em especial a Cleyde Castro, Lurdes Esteves, Nabiha Bestene, Maria Evanilde, Giane Grotti, Elisabeth Miranda de Lima e Marcelo Brum pela colaboração e apoio a concretização deste trabalho.

E as professoras participantes desta pesquisa que gentilmente consentiram e concederam a permissão para que pudéssemos conhecer parte muito significativa de suas vivências e experiências na educação acreana Euri Figueiredo, Déia Figueiredo, Odinéia Viana, Flávia Pimentel, Iris Célia Zanini, Olinda Batista, Lourdes Esteves, Luiza Castro, Nabiha Bestene, Cacilda Santos e as religiosas da Ordem dos Servos de Maria - Irmã Juliana e Irmã Claudia, Irmã Regina, minha eterna gratidão.

Aos profissionais do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Acre.

Aos profissionais do Conselho Estadual de Educação do Acre.

Aos profissionais do Arquivo Geral do Estado do Acre.

Aos profissionais do Museu da Borracha em Rio Branco – Acre

Aos profissionais do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC, em Brasília.

Ao senhor Jorge Lázaro de Assunção e a equipe de Manutenção e Informática do Instituto Federal da Bahia – IFBA pelo apoio operacional e tecnológico a esta pesquisa.

À Senhora Neide Oliveira e sua família por me acolher gentilmente em Salvador e tornar-me parte de sua família.

ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. As representações do corpo humano no currículo do ensino de ciências, da escola primária, no Território Federal do Acre. 316 f. il. 2016. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem por propósito caracterizar a representação do corpo humano presente no currículo do ensino de ciências da escola primária, no Território Federal do Acre. A História Cultural e os Estudos Culturais constituem as perspectivas epistemológicas utilizadas nesta pesquisa. Empregou-se: a pesquisa documental, a análise de conteúdo, a técnica *snowball*, entrevistas em profundidade com onze professoras e alunas. A seleção de documentos foi realizada nos acervos do Centro de Documentação Histórica, Conselho Estadual de Educação do Acre, Arquivo Geral do Estado do Acre, Museu da Borracha e do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC em Brasília. Os programas de ensino, os regulamentos de funcionamento do ensino primário, as fotografias, as gravuras, as notícias e os artigos sobre educação em jornais da época foram as fontes de pesquisa. A construção e abordagem das séries documentais e a análise foram mediadas pelo conceito de representação social. Esta narrativa concebeu o corpo humano, enquanto um ente da natureza sobre o qual incidem a cultura, as representações sociais e as práticas sociais, em sua produção científica. As representações sobre o corpo encontram-se subjacentes aos modos diversificados da escolarização, no sistema de ensino do Território Federal do Acre e no currículo do ensino de ciências da escola primária. A unificação administrativa do Território Federal do Acre teve efeitos no currículo, e na expansão de modos diversificados de realização da escolarização, consubstanciou o corpo como artefato cultural, no eixo civilidade – civismo – moral, para produzir o brasileiro e a brasileira acreanos. O ensino de ciências erigiu um viés antropocêntrico e expressou uma linguagem androcêntrica que revelou um corpo canônico – o masculino, que comportava a subsunção do corpo feminino ao corpo masculino. Essa imagem do corpo forjada na ciência representava a todos e findava por não representar especificamente a ninguém. O foco discursivo sobre o corpo encontrava-se centrado na morfologia anatômica e no funcionamento: dos órgãos dos sentidos, da digestão, da respiração e circulação sanguínea. Nos corpos, em vista de seus atributos e de suas propriedades, incidiram as condições de acesso a direitos humanos fundamentais e outras demandas do social, e também endereçavam as pessoas aos espaços sociais.

Palavras-chave: representação social; escola primária; currículo; ensino de ciências; corpo humano.

ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. The representation of human body in the curriculum teaching elementary school science in the Federal Territory of Acre. 316 f. il. 2016. Thesis (Ph.D) – Institute of Physics, Federal University of Bahia, State University of Feira de Santana, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This thesis has the aim to characterize the representation of human body in the curriculum teaching elementary school science in the Federal Territory of Acre. Cultural History and Cultural Studies constitute the epistemological perspectives used in this research. We applied: documentary research and content analysis, the snowball technique, in-depth interviews with eleven female teachers and female students. The choice of documents was held in the collections of Centro de Documentação Histórica, Conselho Estadual de Educação do Acre, Arquivo Geral do Estado do Acre, Museu da Borracha e do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC in Brasília. Teaching programs, primary school operating regulations, photographs, pictures, news and newspaper education articles of the time were the sources of research. The construction and approach of documentary series and analysis were mediated by the concept of social representation. This narrative has designed the human body as a being of nature on which relate to culture, social representations and social practices in their scientific production. The representations of the body are underlying the diversified modes of schooling in education system of the Federal Territory of Acre and on curriculum teaching elementary school science. The political and administrative unification of the Federal Territory of Acre had effects in the curriculum, and in the expansion of diversified ways of accomplishing schooling, conceived the body as a cultural artifact, in the civility - civic - moral axis, to produce the Brazilian and the Brazilian Acreans. Science education formed an anthropocentric bias and expressed an androcentric language that revealed a canonical body - the masculine that behaves the subsumption of the female body to the male body. This image of the body manipulated in science represented all people and ended not specifically represent anyone. The discursive focus on the body is centered on the anatomical morphology and functioning of the organs of the senses, digestion, respiration and blood circulation. In bodies, in order of their attributes and their properties, they focused the conditions of access to fundamental human rights and other demands of the social, and also addressed people to social spaces.

Key-words: social representation; elementary school; curriculum; science education; human body

ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. Las representaciones del cuerpo humano en el currículo de la enseñanza de ciencias, de la escuela primaria, en el Território Federal de Acre. 316 f. il. 2016. Tesis (Doctorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2016.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de caracterizar la representación del cuerpo humano presente en el currículo de la enseñanza de ciencias de la escuela primaria, en el Território Federal do Acre. La Historia Cultural y los Estudios Culturales son la perspectiva epistemológica utilizada en esta investigación. Se utilizó: la investigación documental, el análisis de contenido, la técnica snowball, entrevistas en profundidad con once profesoras y alumnas. La selección de documentos fue realizada en los acervos del Centro de Documentação Histórica, Conselho Estadual de Educação do Acre, Arquivo Geral do Estado do Acre, Museu da Borracha y del Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC en Brasilia. Los programas de enseñanza, los reglamentos de funcionamiento de la enseñanza primaria, las fotografías, las imágenes, las noticias y los artículos sobre educación en los periódicos de la época fueron las fuentes de la investigación. La construcción y el abordaje de las series documentales y el análisis fueron mediadas por el concepto de representación social. Esta narrativa concibió el cuerpo humano como un ente de la naturaleza sobre el cual inciden la cultura, las representaciones sociales y las prácticas sociales en su producción científica. Las representaciones sobre el cuerpo se encuentran subyacentes a los modos diversificados de escolarización, en el sistema de enseñanza del Território Federal do Acre y en el currículo de enseñanza de ciencias de la escuela primaria. La unificación administrativa del Território Federal do Acre tuvo efectos en el currículo, y en las expansión de modos diversificados de realización de la escolarización, encarnó el cuerpo como artefacto cultural, en el eje de civilidad - civismo - moral, para producir el brasileiro y la brasileira acreanos. La enseñanza de ciencias erigió un sesgo antropocéntrico y expresó un lenguaje androcéntrico que reveló un cuerpo canónico – el masculino, que implicaba la subsunción del cuerpo femenino al cuerpo masculino. Esta imagen del cuerpo forjado en la ciencia suponía representar a todos, pero al final no representaba concretamente a nadie. El enfoque discursivo sobre el cuerpo se centraba en la morfología anatómica y en el funcionamiento: de los órganos de los sentidos, de la digestión, de la respiración y circulación sanguínea. En los cuerpos, en consideración de sus atributos y de sus propiedades, incidieron las condiciones de acceso a derechos humanos fundamentales y otras demandas sociales, y también direccionaban las personas a los espacios sociales.

Palabras-clave: representación social; escuela primaria; currículo; enseñanza de ciencias; cuerpo humano.

ALMEIDA, Murilena Pinheiro. Les représentations du corps humain dans l'enseignement des sciences, école primaire, dans le Territoire Fédéral d'Acre. 316 f. il. 2016. Thèse (Ph.D.) - Institut de Physique, Université Fédérale de Bahia, Université d'État de Feira de Santana, Salvador, 2016.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de caractériser la représentation de ce corps dans l'enseignement des programmes d'études scientifiques de l'école primaire dans le Territoire Fédéral d'Acre. Perspectives épistémologiques utilisés dans cette recherche étaient l'histoire culturelle et les études culturelles. Il a été employé: recherche documentaire et l'analyse du contenu, la technique de Boule de Neige, des entrevues en profondeur avec onze professeur et en leur qualité d'élèves des écoles primaires. La sélection des documents a eu lieu dans les collections du Centre de documentation historique, Conseil d'Etat Education Acre, Acre Général de l'État Archives, Musée du Caoutchouc et du Centre d'information et de l'éducation Bibliothèque - CIBEC à Brasília. Programme d'études, les règlements de travail de l'enseignement primaire, des photographies, des photos, des nouvelles et des articles sur l'éducation dans les journaux de l'époque ont été les sources de recherche. La construction et l'approche de la série et de l'analyse documentaire ont été médiés par le concept de représentation sociale. Ce récit a conçu le corps humain comme un être de nature à laquelle se rapportent à la culture, les représentations sociales et les pratiques sociales dans leur production scientifique. Les représentations du corps sont sous-jacentes aux divers modes de scolarisation dans le Territoire Fédéral d'Acre système d'éducation et de l'enseignement des programmes d'études scientifiques de l'école élémentaire. L'unification administrative du Territoire Fédéral d'Acre a eu des effets dans le programme, et l'expansion de diverses formes de réalisation de la scolarisation incarne le corps comme un artefact culturel, l'axe de civilité - civilité - morale, pour produire l'Acre brésilien et brésilien. L'enseignement de la science a érigé un préjugé anthropocentrique et exprimé un langage androcentrique qui a révélé un corps canonique - le mâle qui a tenu la subsomption du corps féminin du corps masculin. Cette image du corps forgé dans la science représentée à tous et se terminait pas représenter quelqu'un en particulier. L'accent discursive sur le corps se concentre sur la morphologie anatomique et la fonction: les organes des sens, la digestion, la respiration et la circulation sanguine. Les organismes en raison de leurs attributs et leurs propriétés, concentrées les conditions d'accès aux droits fondamentaux de l'homme et d'autres demandes sociales, et adressée aussi les gens à des espaces sociaux.

Mots-clés: représentation sociale. école élémentaire. Curriculum. l'enseignement des sciences. le corps humain.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa da América do Sul – 1860	135
Figura 2	Mapa do Brasil – 1866	136
Figura 3	Mappa Geral dos Estados Unidos do Brazil segundo os mais recentes trabalhos do Engenheiro Joao Coelho – 1891	137
Figura 4	Uma heroína no Acre – Angelina	139
Figura 5	Cartograma Evolução da Divisão Territorial Brasil – 1911	143
Figura 6	Map South America (Northern Sheet) – 1911 (Norte da América do Sul – 1911)	144
Figura 7	Mapa do Território Federal do Acre em 1904.	149
Figura 8	Território Federal do Acre – 1912	150
Figura 9	Indígenas Poyanawa	156
Figura 10	Indígenas Poyanawa vestidos.	156
Figura 11	A marca de Felizardo Cerqueira (FC) em na pele de um braço indígena	159
Figura 12	Marca de Felizardo Cerqueira (FC) em indígena ancião	159
Figura 13	Gravura Barracão de seringueiro – colocação	160
Figura 14	Corte de Bandeira em Seringueira para extração do látex	169
Figura 15	Processo de defumação manual do látex	169
Figura 16	Formação de péla de borracha por processo de defumação	169
Figura 17	Transporte de borracha e de mercadorias para Seringal	170
Figura 18	Trabalho feminino em seringal no Sul do Amazonas	170
Figura 19	Alunos e professor em Escola Mista de Sena Madureira – Acre – 1908	206
Figura 20	Quadro de Escolas mantidas pelo Território em 1923:	239
Figura 21	Quadro de Escolas mantidas pelos Municípios do Território em 1923	239
Figura 22	Taxidermia de iguana. Museu Escolar Escola Caetano de Campos	253
Figura 23	Peças de taxidermia de aves. Museu Escolar Escola Caetano de Campos	254
Figura 24	Peças de taxidermia de aves. Museu Escolar Escola Caetano de Campos	254
Figura 25	Os sentidos – Atlas Pedagógico	279
Figura 26	A vista	279
Figura 27	O Corpo Humano – Esqueleto	279
Figura 28	Corpo Humano Aparelho Digestivo	280
Figura 29	Aparelho Respiratório	280
Figura 30	Circulação do Sangue	281
Figura 31	Cabeça óssea	281
Figura 32	Corte da Face Anterior	282

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIBEC	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CME	Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAIC	Diretoria de Estatística do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
	OBJETIVOS	15
	CAMINHOS DA PESQUISA	16
	AS FONTES E A PRODUÇÃO DOS DADOS	17
	ESTRUTURA DA TESE	19
1	ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA	21
1.1	CURRÍCULO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA	21
1.2	PERSPECTIVAS PÓS – CRÍTICAS	25
1.3	CURRÍCULO - HISTÓRIA CULTURAL – ESTUDOS CULTURAIS	32
1.4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CURRÍCULO	45
2	CORPO HUMANO: UMA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL	57
2.1	O CORPO NA HISTÓRIA – DE OBJETO DA NATUREZA A ARTEFATO DA CULTURA	57
2.2	REPRESENTAÇÕES DO CORPO – O CORPO DE SEXO ÚNICO	73
2.3	REPRESENTAÇÕES DO CORPO – A PRODUÇÃO DO MODELO DE SEXO OPOSTO E A CIÊNCIA DA DIFERENÇA	89
2.4	O SEXO E GÊNERO – CONSTRUÇÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS	128
3	A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE – DAS ESCOLAS ISOLADAS AO GRUPO ESCOLAR – O CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS	134
4	A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DEPARTAMENTAL DO ACRE TERRITÓRIO	173
4.1	O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO JURUÁ	173
4.2	O ENSINO PRIMÁRIO NO DEPARTAMENTO DO ALTO PURÚS	187
4.2.1	O Programa de Ensino Primário do Alto Purús	207
4.3	O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO ACRE	228
4.4	O ENSINO PRIMÁRIO NO PERÍODO DEPARTAMENTAL DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE	233
5	O CORPO HUMANO NO CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA DO TERRITÓRIO NO GOVERNO UNIFICADO – A PRODUÇÃO DE UM ARTEFATO CULTURAL	237
5.1	ASPECTOS DO ENSINO PRIMÁRIO NO GOVERNO UNIFICADO	237
5.2	A REPRESENTAÇÃO DO CORPO – UM ARTEFATO CULTURAL NO CURRÍCULO	273
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
	REFERÊNCIAS	304

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.2	OBJETIVOS	15
1.3	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	16
1.4	AS FONTES E A PRODUÇÃO DOS DADOS	17
1.5	ESTRUTURA DA TESE	19
2	ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA	21
2.1	CURRÍCULO — UMA — CONSTRUÇÃO — SOCIAL, — CULTURAL — E — HISTÓRICA	21
2.2	PERSPECTIVAS PÓS — CRÍTICAS	25
2.3	CURRÍCULO — HISTÓRIA CULTURAL — ESTUDOS CULTURAIS	32
2.4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CURRÍCULO	45
3	CORPO — HUMANO — UMA — PRODUÇÃO — HISTÓRICA — E — CULTURAL	57
3.1	O CORPO NA HISTÓRIA — DE OBJETO DA NATUREZA A — ARTEFATO DA CULTURA	57
3.2	REPRESENTAÇÕES DO CORPO — O CORPO DE SEXO ÚNICO	73
3.3	REPRESENTAÇÕES DO CORPO — A PRODUÇÃO DO MODELO DE SEXO OPOSTO E A CIÊNCIA DA DIFERENÇA	89
3.4	O — SEXO — E — GÊNERO — — CONSTRUÇÕES — CULTURAIS — E — HISTÓRICAS	128
4	A — ORGANIZAÇÃO — DO — SISTEMA — DE — ENSINO — DO — TERRITÓRIO — FEDERAL — DO — ACRE — — DAS — ESCOLAS — ISOLADAS — AO — GRUPO — ESCOLAR — — O — CURRÍCULO — DO — ENSINO — DE — CIÊNCIAS	134
5	A — EDUCAÇÃO — NO — PERÍODO — DEPARTAMENTAL — DO — ACRE — TERRITÓRIO	173
5.1	O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO JURUÁ	173
5.2	O ENSINO PRIMÁRIO NO DEPARTAMENTO DO ALTO PURÚS	187
5.2.1	O Programa de Ensino Primário do Alto Purús	207
5.3	O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO ACRE	228
5.4	O — ENSINO — PRIMÁRIO — NO — PERÍODO — DEPARTAMENTAL — DO — TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE	233
6	O — CORPO — HUMANO — NO — CURRÍCULO — DO — ENSINO — DE — CIÊNCIAS — NA — ESCOLA — PRIMÁRIA — DO — TERRITÓRIO — NO — GOVERNO UNIFICADO — — A — PRODUÇÃO — DE — UM — ARTEFATO — CULTURAL	237
6.1	ASPECTOS DO ENSINO PRIMÁRIO NO GOVERNO UNIFICADO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE — —	237
6.2	A REPRESENTAÇÃO DO CORPO — UM ARTEFATO CULTURAL NO CURRÍCULO	273
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
8	REFERÊNCIAS	304

1-INTRODUÇÃO

A escolarização é um importante componente da história cultural no qual se entrelaçam a cultura e a sociedade. Nessas relações imbricadas são engendrados conhecimentos, regras culturais, identidades, discursos, símbolos, sentimentos, ideais e estilos de vida, padrões de comportamentos, hábitos, valores, representações e práticas que configuram legados educacionais a serem transmitidos e incorporados às populações. O processo de escolarização situa a escola como o *locus* prioritário da educação institucionalizada, e confere centralidade ao currículo, o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

Entretanto, a educação também ocorre em diferentes espaços do mundo contemporâneo, no qual cumprem um tipo de ação educativa as imagens, filmes, as músicas, os textos escritos, as propagandas, as charges, os jornais e a televisão, seja onde for que estes artefatos culturais se exponham (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Deste modo, os estudos que põe em relevo o processo de escolarização, sua dinâmica, aspirações e objetivos têm o currículo como fonte de pesquisa, em suas diferentes formas e modalidades de materialização. Pois, mediado pelo seu arsenal de referências, valores, códigos, recursos e práticas culturais, o currículo produz pessoas e ao fazê-lo implica sentidos e significados inscritos nas dinâmicas das culturas e nas tramas do social, o que o torna uma produção social e histórica. Isto suscita o exame de sua constituição histórica, assim como, dos temas que, em certos momentos, passaram a compor o currículo, ou dele se tornam ausentes, ou ainda inscritos em tramas de conflitos, disputas e silenciamentos.

O corpo humano é um desses temas que engloba uma complexidade de disputas, conflitos, silêncios, ocultamentos. E por sua vez, busca legitimar-se e conferir legitimidade por meio da ciência a outros tantos temas e conceitos na configuração do currículo. Thomas Laqueur, (2001, p. 202) argumenta que a ciência alega que “o corpo oferece uma sólida fundação, um ponto causal, do significado de homem e de mulher”. E conseqüentemente, isto se expressa na produção de pessoas, tais como: as questões relacionadas à saúde, higiene, gênero, papéis sociais, identidade, sexualidade, raça, etnia, genética e evolução dentre outras vinculações complexas presentes na constituição do humano como ser e de seu ser nos tecidos do mundo social e cultural intermediado pelo currículo.

Todas as ilustrações anatômicas, históricas e contemporâneas são abstrações; são mapas de uma realidade surpreendente e infinitamente variada. As representações das características pertencentes em especial ao homem e a mulher, em razão das enormes consequências sociais dessas distinções, são mais obviamente determinadas pela arte e pela cultura. Como os mapas, as ilustrações anatômicas focalizam a atenção em uma característica particular ou em um grupo particular de relações espaciais. Para realizar essa função, assumem um ponto de vista – incluem algumas estruturas e excluem outras, e esvaziam o espaço cheio de matéria que enche o corpo: gordura tecido conjuntivo e “insignificantes variações” que não merecem nomes ou identidades individuais (LAQUEUR, 2001, p.203).

As representações que compõem o conjunto de conhecimentos em anatomia e fisiologia expressam um tipo de produção cultural e histórica que possuem um lugar social e transbordam o significado de estados particulares do conhecimento sobre as estruturas do corpo (LAQUEUR, 2001; [ROLDENROHDEN](#), 2003; STEPAN 2005, FAUSTO-STERLING, 2006; LE GOFF e TRUONG, 2012.). A produção desses conhecimentos além de aspirarem à elucidação dos mistérios do corpo, também cumprem funções sociais e políticas, e deste modo, carecem tanto de uma rede de elaboração como de transmissão e circulação de seus conhecimentos. A escola se constitui em um desses espaços.

Assim, o corpo humano é um tema que conquistou espaço nas tramas do processo de escolarização. Esse tema passou a ocupar um lugar mediado por formas metodológicas de abordagem, no currículo do ensino de ciências na escolarização e em especial na fase inicial, para cumprir finalidades políticas e socioculturais. E por sua vez, a própria escolarização também contribuiu para conformar, configurar social e culturalmente o corpo humano, por meio da valorização e o privilégio a certos padrões culturais e práticas sociais.

As abordagens do corpo humano, na escolarização inicial, são atravessadas por poderes simbólicos, representações e práticas sociais que implicam em certas formas de subjetividades e em políticas de produção de identidades. Logo, contribuem para erigir certos projetos de homem e de sociedade e a privilegiar certos padrões culturais.

Por conseguinte, são postos em causa, não apenas as condições de recepção e as formas de apropriação (CHARTIER, 1990) dos conhecimentos provenientes da fisiologia e anatomia, a serem ensinados nas escolas, em diferentes níveis de ensino. Mas, sobretudo, os modelos, os papéis sociais, os limites, os padrões culturais impostos e legitimados aos homens e as mulheres, por meio do conhecimento científico que comporta o tema corpo humano. Abraçar essa complexidade no ensino de ciências, na abordagem do corpo humano, enseja rupturas com propostas que se

restringem exclusivamente a definição e sequenciamento de conceitos, a organização e a opção por certos tipos de abordagens metodológicas específicas.

E do mesmo modo, convida-se a uma compreensão mais ampla do currículo, daquilo que a escola ensina, a engastá-lo nas dinâmicas do social e nas práticas culturais. Desta maneira, o currículo não se reduz precisamente a um conceito, mas uma construção cultural, social e histórica que comporta diferentes modos de organizar práticas educativas, cuja existência vincula-se explícita e implicitamente aos seus atores (SACRISTÁN, 2000; GIROUX, 2003; GOODSON, 2012).

Assim, propõe-se o estudo das representações do corpo humano presentes no currículo do ensino de ciências da escola primária, no Território Federal do Acre, no marco temporal durante o primeiro de 1910 até 1939, ciclo econômico da borracha. Um período marcado pela anexação do Acre ao Brasil, a queda dos preços da borracha no mercado internacional e a deflagração da Segunda Guerra Mundial, e também pela constituição e difusão da instrução pública por intermédio da propagação da escola primária no Território do Acre. Essa proposição de estudo, aqui apresentada, mantém relações intrincadas com o legado histórico do Acre e a sua população heterogênea, resultante do amálgama entre muitas etnias indígenas e não-indígenas, em um ambiente caracterizado pela floresta equatorial.

E é nessa trama social que o seringal (a unidade de produção extrativista gumífera) ocupa o lugar referência de produção cultural e identitária da população acreana. De tal sorte que sobreviver nele e às adversidades de seu contexto contribuíram para erigir modelos e modos de ser e comportar-se, conduzir a homens, mulheres e crianças produzindo uma cultura que privilegiou certos modelos de masculino e feminino, para além dos determinantes estritamente biológicos, nem sempre explícitos no currículo. O que traz a lúmen a seguinte questão: **Que representação do corpo humano está presente no currículo do ensino de ciências da escola primária, no Território Federal do Acre?**

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Caracterizar a representação do corpo humano presente no currículo do ensino de ciências da escola primária, no Território Federal do Acre, no período de 1910 a 1939.

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

Objetivos específicos:

- Identificar as representações de corpo humano, em circulação no ensino de ciências, no Território Federal do Acre;
- Identificar as políticas culturais produzidas a partir dessas representações;
- Explicitar o funcionamento dos mecanismos de legitimação do tema corpo humano na escola primária: a utilidade e o status acadêmico, no Território Federal do Acre;
- Desnaturalizar a seleção e orientação curricular que se materializa na abordagem do corpo humano no currículo do ensino de ciências no Território Federal do Acre;

CAMINHOS DA PESQUISA – A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

A presente narrativa busca captar as representações sociais, sobre o corpo humano, em circulação no currículo de ciências da escola primária, no Território Federal do Acre, no primeiro ciclo da borracha. Na consecução desse propósito, utilizou-se o conceito de representação social postulado pela História Cultural, para a construção e abordagem das séries documentais. Também, foram utilizados os aportes metodológicos da pesquisa documental proposta por Borgdan e Biklen (1984) e a técnica da análise de conteúdo elaborada por Bardin (2004), um recurso para a produção e abordagem dos dados obtidos para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

A opção pela perspectiva histórica elaborada pelo historiador francês Roger Chartier (1990) se justifica em razão das representações se constituírem em classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social enquanto categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Nelas o poder e a dominação

estão sempre presentes. As representações produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, e mesmo a legitimar escolhas.

Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou mesmo a um grupo uma concepção de mundo social: o que engendra “conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1990, p. 17). Portanto, as representações sociais, os fenômenos de apropriação e as condições de recepção, assim como, suas formas incorporadas em esquemas intelectuais, *habitus* e estratégias de distinção comandam atos, que têm por objetivo a construção do mundo social, e consequentemente, às identidades culturais e sociais (CHARTIER, 1990).

4.4 AS FONTES E A PRODUÇÃO DOS DADOS

A seleção de documentos foi realizada nos acervos Centro de Documentação Histórica, Conselho Estadual de Educação do Acre, Arquivo Geral do Estado do Acre, Museu da Borracha e no Acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC em Brasília. Buscou-se localizar todos os documentos disponíveis sobre a escola primária, relativos ao Território Federal do Acre. Foram encontrados programas de ensino, regulamentos de funcionamento do ensino primário, fotografias, gravuras, notícias e artigos sobre educação em jornais da época.

Além dos documentos impressos selecionados, também foram realizadas entrevistas, com 11 ~~peçoas~~ ~~rofessoras e alunas~~ que estudaram ~~e lecionaram~~ no ensino primário ~~e posteriormente~~ exerceram o magistério primário, no Território Federal do Acre, no período em estudo. A seleção das professoras para entrevistas foi mediada por outras professoras, com as quais as entrevistadas mantêm relações de amizade, respeito e cordialidade, construídas ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa técnica de seleção de participantes para pesquisas é conhecida como *snowball*, bola de neve, ou cadeia de informantes.

Trata-se de uma amostragem não probabilística, na qual os participantes de uma pesquisa indicam, sucessivamente, outros participantes, até que se atinja um ponto de saturação das informações obtidas. Portanto, traça-se uma cadeia de referência ou uma forma de rede de contatos. O emprego ~~da~~ essa técnica snowball permite recrutar para a pesquisa, pessoas que exerceram ou exercem papel de liderança, ou que contam com o reconhecimento de seus pares e da comunidade em

Formatado: Recuo: À esquerda: 1 cm

Formatado: Fonte: Itálico

que vivem, em razão da atuação e relevância do trabalho realizado. A utilização dessa técnica permite captar e efetuar um processo reflexivo sobre as práticas sociais vivenciadas.-(BIERNACKI, WALDORF, 1981).

O contato estabelecido com uma professora possibilitou a localização de outras professoras, que também estudaram no ensino primário e atuaram profissionalmente ou estudaram na época do Acre Território, no período demarcado nesta pesquisa. Dessa forma, foi possível identificar professoras que atuaram no magistério primário, no período do Acre Território, o fato que proporcionou a localização das professoras e as condições para a realização das entrevistas, as quais foram todas realizadas nos ambientes e horários previamente agendados pelas entrevistadas. Elas elegeram suas residências como o ambiente mais adequado e com as condições mais confortáveis para o diálogo com a professora pesquisadora, que foi prontamente aceito. Assim, após os contatos iniciais, com cada professora, para solicitar a sua participação e a autorização de uso do conteúdo de suas entrevistas, as gravações foram aceitas, acordadas, agendadas e realizadas conforme a disponibilidade de cada professora entrevistada. Aceitaram participar e autorizaram a utilização de suas narrativas nesta pesquisa as professoras: Euri Figueiredo, Deia Figueiredo, Nabiha Bestene e Lourdes Esteves naturais de Xapuri; Odineia Viana Fontes e Luiza Castro naturais de Sena Madureira, Iris Celia Cabanellas Zanini, Flávia Barros Pimentel naturais de Rio Branco; e Olinda Batista natural de Brasília. As Professoras Irmã Claudia e Irmã Juliana trabalharam em Xapuri, Rio Branco e Sena Madureira.

O período do Acre Território corresponde à anexação das terras acreanas ao Brasil, com desfecho definitivo em 1910 e encerra-se com a elevação do Território a condição de Estado da Federação, em 1962. Ao longo desse período, a instrução pública assumiu diferentes modos de realização e de configuração da escola primária e de seu currículo. E para captar essas transformações na escolarização destinada à população do Território impõem-se recorrer e recuperar as narrativas, vivências e experiências profissionais de professoras protagonistas da educação acreana, na escola primária, no Acre Território. Assim, após a realização das entrevistas, essas foram organizadas em décadas, constituindo uma série temporal juntamente com as fontes documentais.

Desse modo, privilegiaram-se nesta pesquisa, com o propósito de completar as lacunas deixadas pela documentação, as narrativas das experiências e vivências mais recuadas no tempo, ou seja, as falas das professoras Euri Figueiredo e Deia

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Figueiredo, do município de Xapuri. Contudo, é imperativo advertir que não se pretende traçar e estabelecer a escrita da História da Educação Acreana referenciada apenas nas falas dessas duas professoras. Entretanto, as experiências e vivências que se expressaram em falas permitem adentrar, acessar e ensejar à reflexão sobre importantes aspectos da organização e funcionamento da escola primária acreana, do seu currículo e do trabalho docente.

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Cabe ressaltar que, para as professoras convidadas a participar desta pesquisa, esse convite foi considerado uma forma de valorização e reconhecimento a um trabalho arduamente realizado àquela época e em condições desafiadoras, adversas e por muitas vezes inóspitas. Pois, a pesquisa permite resgatar, registrar e convidar a refletir sobre aquilo que foi vivido e experienciado. Portanto, uma forma de valorização e reconhecimento à contribuição dessas professoras — importantes protagonistas da educação acreana, em tempos adversos e precários — a formação cultural de várias gerações de estudantes no Acre Território. — importantes protagonistas da educação acreana, em tempos adversos e precários.

Formatado: Cor da fonte: Azul

O fato de participar de uma pesquisa fez com que as professoras se sentissem valorizadas.

Pois, isto permitiu o registro e o resgate de experiências vivenciadas. O procedimento de realização das entrevistas buscou manter um clima favorável à livre expressão das experiências vivenciadas pelas professoras, tanto na condição de estudante, quanto como no momento de suas narrativas sobre o exercício profissional da docência, na escola primária no Acre-Território.

Assim, utilizou-se o procedimento de entrevistas em semiestruturadas, cujo roteiro foi previamente elaborado pela pesquisadora e acordado o foco das narrativas vivenciadas, com as professoras, antes da realização das entrevistas, assim como a obtenção do consentimento de uso desse material nessa pesquisa.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

O roteiro de entrevistas seguiu as seguintes categorias perguntas e foco de interesse sobre os quais todas as professoras participantes narraram as suas perspectivas e vivências, abordou os seguintes focos de interesse:

01 – O percurso como estudante na escola primária: as origens das entrevistadas; o ingresso na escola primária; as aulas; os materiais utilizados; a o percurso escolar e a atuação profissional; indicação de gostos e preferências sobre as matérias e as atividades escolares; atividades em que se destacaram na escola; as

Formatado: Fonte: Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

dificuldades no percurso escolar; a relação com as professoras; a disciplina escolar, o ensino de ciências e o estudo do corpo humano.

02 – O percurso profissional no magistério primário: o ingresso na escola como professora; e o percurso como estudante; o ingresso e o percurso profissional no magistério; o que era considerado fundamental para ser ensinado no ensino primário; o que seguia para preparar e ministrar aulas; a preparação das aulas e a confecção de materiais; os materiais utilizados; as aulas ministradas; as práticas escolares; as aulas para meninos e meninas como se modificaram; as aulas de higiene; os materiais utilizados; as aulas de ciências e o estudo do corpo humano; o que se ensinava sobre o corpo humano; as dificuldades em ensinar algum tema para meninos e meninas.

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Fonte: Não Negrito, Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

Formatado: Cor da fonte: Azul

1.5- ESTRUTURA DA TESE

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

Na **Introdução** da presente tese investigação são apresentadas as questões de natureza teórica e metodológica que orientaram a sua elaboração, as fontes e o processo de produção de dados.

Na **Abordagem Teórica e Metodológica** apresentam-se aspectos relativos ao currículo, entendido enquanto uma construção social, cultural e histórica, as perspectivas pós-críticas do currículo, um espaço de produção e circulação de representações sociais, que o entrelaçam à História Cultural e aos Estudos Culturais, perspectivas epistemológicas utilizadas na presente pesquisa.

Em **O Corpo Humano uma Produção Histórica e Cultural**, sob a perspectiva da História Cultural, discute-se os estudos do corpo humano, as interações entre o social e a cultura, na produção da anatomia e da fisiologia humana e as políticas simbólicas imbricadas nessa elaboração. Nessa narrativa concebe-se o corpo humano, enquanto um ente da natureza sobre o qual incidem o olhar da cultura, as representações sociais e as práticas sociais, em sua produção científica. Assim, aborda-se o corpo na história – de objeto da natureza a artefato da cultura; representações do corpo – o corpo de sexo único; representações do corpo – a produção do modelo de sexo oposto e a ciência da diferença; o sexo e gênero – construções culturais e históricas.

Em **A Organização do Sistema de Ensino do Território Federal do Acre – das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar – O Currículo do Ensino de Ciências** O processo de construção social, política e histórica do Sistema de Ensino, no Território se imbricam com a História do Acre. A compreensão deste fenômeno está associada à História acreana, especialmente o primeiro ciclo da borracha, aqui narrada, com este propósito. Faz-se mister compreender o processo de anexação do Território ao Brasil e a conformação das instituições nessa trama histórica, assim como aspectos da cultura e da sociedade acreana imbricados com implantação de formas e modos diversificados de realização da educação primária produzida no Acre Território. Para isto, são abordados aspectos relativos à: Educação no período Departamental do Acre Território; O ensino primário no Alto Juruá; O ensino primário no Departamento do Alto Purús; O ensino primário no Alto Acre; O ensino primário no período Departamental do Território Federal do Acre.

Em **O corpo humano no currículo do ensino de ciências na escola primária do Território no governo unificado – a produção de um artefato cultural** A unificação administrativa do Território permitiu a unificação do currículo e a expansão de modos diversificados de realização da escolarização, que consubstanciou o eixo civilidade – civismo – moral para produzir o brasileiro e a brasileira, naquela distante fornteira. Um contexto discutido em Aspectos do ensino primário no governo unificado; A representação do corpo – um artefato cultural no currículo.

As **Considerações Finais** destacam os aspectos que caracterizaram o currículo do ensino de ciências no primeiro ciclo da borracha no Território Federal do Acre.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

1.2.2+ CURRÍCULO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA

Uma história do currículo não deve estar focalizada no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero (SILVA, T. in Goodson, I. 2012, p.12).

O que ensinar? A resposta, ou as repostas a essa indagação podem contemplar e estar imbricadas a diferentes significados e implicações, para diferentes abordagens e estudos curriculares. A intenção de conceituar o currículo convida a pensar como este se constrói e consolida nas tramas das teorias, das práticas da educação e ver como este se consolida como transmissor, produtor e produto das culturas. Portanto, a situa-lo nos contextos da história cultural de uma sociedade.

O termo currículo é oriundo da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida) (GOODSON, '2012). Remonta a essa origem etimológica a imagem de curso enquanto sequência organizada de estudos, atividades, experiências e situações que intencionam determinados tipos de aprendizagem. Hamilton (1992) credita a primeira menção ao termo currículo, em seu sentido

consolidado na escolarização – conteúdo apresentado para estudos, em 1633, na Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro a ser seguido pelos estudantes.

O currículo escolar expressa o conhecimento ensinado nas escolas, em diferentes níveis, formatos, modalidades com gramáticas e códigos explícitos e implícitos. É um campo de estudos inaugurado, de modo sistemático, com os trabalhos de Bobbitt sistematizados no livro *The curriculum* em 1918. Com inspiração nos princípios da administração científica, o currículo é considerado “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2011, p.12).

Nessa perspectiva, os estudos do campo do currículo dedicaram-se a conferir organização e racionalidade ao conhecimento a ser ensinado nas escolas. Desse modo, intencionou-se garantir às formações profissionais, o tipo de escolarização e as formas culturais consideradas necessárias ao adequado funcionamento da sociedade. Assim, por meio da racionalidade e organização curricular, orquestrou-se o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade.

Notadamente, sob a preponderante lógica de uma concepção unilateral da relação educação e sociedade, na qual a sociedade poderia ser modelada, moldada mediante o emprego dos meios e dos procedimentos educacionais, especialmente pelo currículo. Isto é, a sociedade produzida em conformidade com as lógicas orquestradas nas políticas educacionais e, sobretudo, as políticas curriculares. Essa lógica de pretensa determinação unilateral da sociedade pela educação – por meio das políticas educacionais e principalmente pelo currículo –, consolidou-se fortemente apoiada na concepção da verdade como algo essencial e universal. E por sua vez, obtida por intermédio da utilização do método científico, enquanto garantia de obtenção de um conhecimento neutro, objetivo e racional.

Dessa forma, na própria aquisição do status de cientificidade, as chamadas ciências sociais e humanas, também subordinaram todo o seu trabalho e formas de produção de conhecimentos aos fundamentos essenciais e aos modelos das chamadas ciências da natureza, alçados à principal forma de produção do conhecimento considerado válido e socialmente aceito, em virtude da obtenção de resultados confiáveis, universais e replicáveis. A própria pedagogia também se consolida, enquanto ciência, quando subordinada a esse paradigma de racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada no campo da educação buscou fundamentar e produzir prescrições às políticas educacionais e curriculares, com o

propósito de organizar, regular e racionalizar a educação escolar, tendo em vista a concretização dos ideais de homem e de sociedade a partir da lógica da racionalidade científica, neutra e objetiva.

O estudo e a aplicação de resultados da pesquisa no campo do currículo foram cruciais para justificar o ato de prescrever e ordenar as experiências e as situações de aprendizagem no contexto escolar, o que torna esse campo um espaço de disputas, conflitos e silenciamentos em torno de conhecimentos, valores e práticas.

As transformações ocorridas no campo do currículo corroboraram para modificar o seu objeto e os seus significados: o conjunto de disciplinas, matérias escolares, programas de disciplinas e de matérias escolares, guias curriculares, atividades escolares intra e extraescolares, planos de ensino, experiências propostas e vivenciadas por alunos e professores, discursos e práticas escolares e a própria compreensão de currículo.

Efetivamente, o currículo apresenta aspectos explícitos, materializados nas práticas sociais escolares e no contexto educacional, passíveis de múltiplas formas de registros. E também, aspectos implícitos e subjacentes à própria organização curricular e às práticas sociais materializadas em múltiplos contextos educacionais.

Os conhecimentos que a escola ensina passam por modificações e transformações decorrentes de diferentes finalidades educacionais pretendidas e de seus contextos socioculturais de produção (LOPES, MACEDO, 2011; SILVA, 2011). A escolarização assume diferentes finalidades que conformam projetos de homem enquanto sujeito universal e de sociedade também distintos. Desta forma, determinados conhecimentos são legitimados e outros excluídos do currículo escolar configurando o currículo como um campo que guarda tensões, relações de poder e de disputas (LOPES, MACEDO, 2011; SILVA, 2011; GOODSON, 2012).

Por conseguinte, o currículo não é neutro, questiona a ordem social estabelecida e os sistemas de reprodução, legitimação e exclusão. Nas demarcações e fronteiras entre o conhecimento válido para ser ensinado e o excluído, o conhecimento desse território, guardam relações hegemônicas, distribuição e disputas de poder, hierarquizações sociais e construções ideológicas (YOUNG, 1978, 2000; GOODSON, 1983, APPLE, 1989, GIROUX, 1997). Assim, questões como classe social, a reprodução das desigualdades de classe, reprodução cultural, relações de produção, poder, ideologia, conscientização, emancipação, libertação e resistência foram o centro de pesquisas, com o intuito de desvelar o porquê de certos conhecimentos e não outros conquistarem um lugar, se manterem ou serem excluídos

do currículo privilegiando certas identidades e subjetividades (SILVA, 2011; LOPES e MACEDO; 2011; GOODSON, 2012, 2013).

No Brasil, o educador Paulo Freire foi um importante tributário da teoria crítica, cuja produção intelectual utilizou-se dos aportes teóricos marxistas, a partir do qual elaborou o método de alfabetização que visava despertar a consciência crítica dos oprimidos. Paulo Freire concebeu a conscientização como um despertar, ou aumentar a consciência sobre algo, aprofundar o conhecimento sobre algo, alguma circunstância, contexto ou situação. O pensamento crítico é o pensamento que distingue uma solidariedade indivisível entre o mundo e os homens. Desta forma, percebe a realidade como processo de transformação e não como uma entidade estática. É o pensamento que não se —separa-se da ação. A reflexão autêntica considera os homens em sua relação com o mundo, sem a ação é vazia, apenas verbalismo.

Como seres conscientes, os seres humanos são dotados de imaginação criativa. Eles podem fazer algo sobre a sua situação e, precisamente como seres humanos, eles são chamados a fazer algo sobre isso. É o tipo de liberdade que os seres humanos gozam. É uma liberdade situada, não a liberdade de perceber, os ideais abstratos absolutos como tal, mas a liberdade de dirigir-se à sua situação, apoderar-se dos seus pontos de crescimento, para criar o melhor. Diálogo e Práxis são as formas de materializar a reflexão e ação sobre o mundo, a fim de transformá-lo.

A luta contra a desumanização do homem implica no reconhecimento da unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A realidade nunca é simplesmente o "dado objetivo", mas é também a percepção das pessoas e encontra-se impregnada por sua visão de mundo. Logo, os seres humanos devem assumir-se como sujeitos e não meros objetos de sua própria história. Isso implica em empreender a luta contra a desumanização oriunda da exploração, a opressão e todas as outras formas de injustiça, as quais resultam de uma ordem injusta que gera nos opressores uma violência que, por sua vez, desumaniza o oprimido.

Portanto, a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertarem-se dos seus opressores, movendo-se à humanização através da práxis. Nessa tarefa de libertação a educação é uma ação cultural para a liberdade. E apenas pode ser concretizada por uma relação pedagógica dialógica, não autoritária, participativa e reflexiva. Nessa lógica, busca-se o desvelamento, a desmitificação, a reflexão-ação por meio da problematização, a qual opera o confronto com os problemas da

realidade e os desafios a serem superados. Consequentemente, o propósito e a finalidade da educação residem na conquista da condição emancipatória, mediada pelo conhecimento, para a superação das múltiplas formas de opressão e submissão.

Contudo, a teoria crítica e seus pressupostos sofreram abalos, sobretudo, após as transformações históricas ocorridas, ao final do século XX, na Europa Oriental, com o descrédito do projeto socialista, nas Ex-Repúblicas Socialistas Soviéticas. E do mesmo modo, o projeto social e político da modernidade, iniciado na renascença e consolidado com o iluminismo, no qual as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante constituíram a matriz sobre a qual a sociedade industrial se desenvolveu.

1.32.2 PERSPECTIVAS PÓS – CRÍTICAS

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

No cenário, configurado ao longo do século XX e principalmente no início do século XXI se processaram múltiplas transformações de diferentes matizes, no plano econômico, social, político, cultural, científico e tecnológico. Nesse contexto se destacaram: a globalização da economia; a transnacionalização dos capitais; emergência de novos movimentos sociais; criação de ambiente tecnológico; criação da sociedade informacional; diminuição da natalidade humana; o aquecimento global; a dispersão da poluição; o comprometimento da água potável disponível; intensificação de fluxos migratórios humanos; ethnocídios e genocídios; degradação ambiental e da própria condição humana, dentre outros fenômenos, que influenciaram a vida humana, sobretudo, pela velocidade e pelas formas com que se processaram.

Efetivamente, os valores e referenciais tradicionalmente ancorados na modernidade demonstraram-se insuficientes para responder às novas demandas emergentes. O historiador Eric Hobsbawm vê o século XX marcado por três eras, a da catástrofe de (1914 a 1948) e a de ouro de (1949 a 1973) e a dos desmoronamentos de (1974 a 1991). Nele mataram-se mais seres humanos do que

em qualquer outra época e nele se chegou a níveis de bem-estar e a transformações jamais vistas na experiência humana.

A uma Era de catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos em que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise – e, com efeito para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofes (HOBBSAWM, 1995, p.15).

Nesse sentido, a ciência, fonte de ideais e respostas às questões existenciais, depositária das esperanças de uma vida melhor, frustra as expectativas com a percepção de que está a serviço das guerras, da manutenção da dominação e não comprometida com a resolução de problemas como a fome e outros que afligem a humanidade. Isso implicou na necessidade de revisão de conceitos como progresso e desenvolvimento, principalmente o desenvolvimento econômico fundamentado no princípio de acumulação infinita da riqueza e dos capitais.

Efetivamente, o modelo de desenvolvimento econômico capitalista, marcado pela filosofia liberal, pela redução do Estado, pela autorregulação dos mercados, associado ao progresso científico e tecnológico, não conseguiu distribuir equitativamente as riquezas e tampouco possibilitou às pessoas um equitativo padrão de qualidade de vida, assim como pôs em risco a qualidade de vida e a própria existência de futuras gerações. Por um lado, desnudou-se a fragilidade e limitações do projeto social e político da modernidade, e de outro lado, possibilitou-se a emergência de novos pressupostos teóricos e de novos objetos, assim como, de novas abordagens teórico-metodológicas e novas epistemologias, tais como: os estudos culturais, multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, epistemologias feministas, epistemologias étnicas e a teoria *queer*.

É nesse contexto que as proposições de análise e julgamento à teorização crítica o fazem considerando as limitações e mesmo a ausência de lugar, no interior do projeto do marxismo e neo-marxismo, para acolher as temáticas e desafios emergentes tais como as questões relativas à: identidade, gênero, raça, etnia, subjetividades, alteridade, discursos, representações, saber-poder, cultura e multiculturalismo. E assim, também, questionam as suas próprias características fundantes, quais sejam: “suas proposições teleológicas binárias, seu status de

metanarrativa, seu essencialismo, seu economicismo, seu eurocentrismo e seu lugar no interior do projeto iluminista” (Mc ROBBIE, 2013, p. 39).

Tributária das prerrogativas da modernidade, a teoria crítica da educação e do currículo é posta em dúvida em virtude de sua dependência do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. Sem o pressuposto de um sujeito provido de uma essência universal, que por intermédio de um currículo crítico, se torna finalmente emancipado e libertado das formas de opressão por meio de seu desvelamento, a teoria crítica do currículo se torna inviável.

Por conseguinte, os avanços e posições produzidos e corroborados pela teoria curricular crítica, também, foram submetidos ao exame crítico de suas proposições e resultados. A esse respeito Silva (2013, p.185) destaca que

Boa parte da teorização crítica do currículo continua presa a certas concepções, seja do saber, seja do poder, ou ainda da relação entre os dois, que têm sido questionadas pela teorização social e cultural mais recente, particularmente, por aquilo que se passou a se chamar de “pós-estruturalismo”.

Na perspectiva pós-estruturalista a produção de uma teoria importa na representação, na construção de imagem, de signos de uma realidade que lhe é ontologicamente anterior. Logo, a tarefa de descrever, assim como, a própria ação de explicar a realidade implica na sua própria produção, não sendo possível separar a descrição simbólica dos seus efeitos, pois descrever é um ato de criação, de invenção.

Deste modo, a centralidade é deslocada do foco em conceitos para os discursos. “O discurso produz seu próprio objeto e a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2013, p.12). Assim, a intencionalidade de definir o quê o currículo é, se desloca para como o currículo tem sido definido em diferentes teorias, em diferentes momentos, em diferentes discursos. Dessa forma, os conhecimentos que devem ser ensinados, ou seja, os considerados válidos para esse propósito sofrem deslocamentos, ênfases e transformações decorrentes de processos de seleção, justificados pelas teorias curriculares. Esse processo de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos orquestrado por meio do currículo, por sua vez, implica na produção de determinados tipos de pessoas, em um determinado tipo de sociedade e ambiente cultural (~~WILLIAMS, 1961;~~ LOPES e MACEDO, 2011; [GIROUX, 2013; 2014;](#) [SILVA, 2014](#); [APPLE, 2006;](#) [APPLE e BURAS, 2008](#)).

Nessa perspectiva, o currículo também comporta procedimentos e dispositivos de seleção cultural. O que Raymond Williams (1961) denominou de *tradição seletiva*. As produções culturais e suas correspondentes práticas, transmitidas por meio dos procedimentos e práticas curriculares, expressam determinadas formas de registro cultural, seletivamente realizadas e onde se processam reiteradas interpretações e reinterpretações. O conjunto da cultura que constitui o currículo resulta de uma seleção que privilegia e articula determinadas formas de política cultural, nas quais são atendidos certos propósitos sociais e políticos, que se transformam historicamente (GIROUX, 2003; SANTOMÉ, 2013).

Desse modo, ambigualmente, opera-se um jogo de luz e sombras, no qual se produz uma cultura humana (pretensamente) universal em detrimento de certas formas culturais, ou mesmo do ocultamento dessas. Isto também justifica a ideia de cultura erudita e de classe dominante e a preponderância dessas sobre a cultura popular e da classe dominada no currículo. Isto é, na hegemonia da erudição sobre a cultura popular no currículo da escolarização capitalista (APPLE, 1989). Assim, certos conhecimentos, valores e práticas sociais são considerados socialmente válidos e legítimos para serem ensinados, em detrimento de outros que são preteridos no processo de escolarização (GIROUX, 1997; APPLE, 1989; YOUNG, 1989, 2000; LOPES e MACEDO, 2011; GOODSON, 2012). O currículo comporta uma tensão de poder, tanto coercitivo quanto produtivo, na circulação, distribuição e regulação do conhecimento e de formas culturais em diferentes espaços sociais.

Por conseguinte, estabelecendo-se uma subordinação de formas culturais, naturalizadas no currículo, em função de práticas educacionais que se tornaram hegemônicas, com suas ambíguas ênfases e omissões. Assim, a seleção de conhecimentos, valores, significados, sentidos e práticas sociais que compõem os discursos e as práticas escolares presentes nas escolas, tanto nas suas formas prescritivas escritas, quanto nas suas formas práticas engendram formas de relações de poder, tanto coercitivas quanto produtivas.

Consequente, o processo de escolarização emoldurado pelo currículo é, ao mesmo tempo, produtor e produto de seleção cultural, logo, um processo histórico no qual se exerce controle social. Visto que as políticas de escolarização forjam processos de organização, seleção distribuição, circulação e controle do conhecimento escolar.

A produção do currículo é uma produção histórica cujo exame frequentemente alude aos regulamentos, regimentos, instruções, normas, programas e

guias curriculares, a sua dimensão prescritiva, e também, “aos processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é frequentemente subvertido e transformado” (GOODSON, 2012, p.9). E essas duas dimensões – o prescrito e o vivido nas práticas – necessitam ser considerados, simultaneamente e em conjunto. Pois, vistos de modo autônomo há o risco de obscurecer, mitificar ou naturalizar a complexidade teórica e prática inerente à construção social curricular, que ocorre em diferentes áreas, níveis, instâncias e com múltiplos atores (GOODSON, 2012).

Ivor Goodson (2012) considera o processo de elaboração do currículo a “invenção de uma tradição”, nos termos propostos pelo historiador Eric Hobsbawm.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2014, p.8).

A invenção de tradições comporta um sentido amplo, abrangendo as tradições construídas, formalmente institucionalizadas e aquelas que surgiram em um período de difícil localização temporal, que se estabeleceram com enorme rapidez (HOBSBAWM, 2014). As tradições inventadas buscam estabelecer uma conexão e uma continuidade artificial com o passado. Nessa perspectiva almejam tornar imutáveis e invariáveis determinados aspectos da vida social. Portanto, as tradições inventadas forjam práticas sociais – como rotinas, convenções e hábitos – que se pretendem fixos e invariáveis em suas formas, por meio das repetições. A invariabilidade e as práticas fixas caracterizam as tradições inventadas, tanto em um passado real quanto forjado, exercem e funcionam enquanto sanções às mudanças e às inovações (HOBSBAWM, 2014).

Eric Hobsbawm classifica as tradições inventadas em três categorias superpostas:

- a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou comunidades reais ou artificiais;
- b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relação de autoridade;
- c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (HOBSBAWM, 2014, p. 17)

A invenção de tradições conta com a ação tanto de uma, como de várias pessoas e às vezes, pessoas que não podem ser determinadas, especificamente, localizadas no tempo e no espaço. Visto que o exame das tradições inventadas

enfrenta desafios tais como a documentação e o registro de suas origens, nem sempre realizado de forma clara e precisa nas fontes históricas. As tradições institucionalizadas e/ou planejadas por instituições possuem alguma forma de registro ou documentação, o que torna possível acessá-las. De outro modo, quando tradições são produzidas por grupos fechados, de modo informal dispensando as formalidades de registro e documentação, torna-se mais difícil o acesso e a localização das suas origens.

Contudo, tanto as tradições inventadas que se institucionalizaram, quanto aquelas de caráter informal, são dotadas de forte conteúdo simbólico e implicam em dificuldades nas tarefas de localização de suas origens. E por sua vez, não refletem fielmente o passado, mas uma parte, ou partes dele, intencionalmente selecionadas para cumprir determinada finalidade social, cultural ou política. Toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela própria se torna o símbolo de conflitos (HOBSBAWM, 2014).

O capital simbólico das tradições inventadas atuou como um agente conformador de identidades sociais e culturais, legitimação política e ideológica, de controle social e exercícios de poder. E assim, serviu, sobretudo, às relações de natureza coloniais, em diferentes partes do mundo, fenômeno próspero no século XIX e início do XX, até a I Guerra Mundial. (CANADINE, 2014; COHN, 2014; HOBSBAWM, 2014; MORGAN, 2014; RANGER, 2014; TRAVER-HOPER, 2014).

Efetivamente, esse cimento de coesão social, muitas vezes, realiza-se por meio da produção de memórias, selecionadas, descritas, popularizadas e institucionalizadas por atores encarregados deste empreendimento. Com a emergência dos estados-nação, e principalmente da república na França, o Estado passou a ser um importante protagonista na produção de tradições inventadas repletas de capital simbólico e carga emocional. O hino nacional, a bandeira nacional e as armas nacionais se tornaram os símbolos pelos quais um país independente simboliza sua identidade, expressa sua independência e soberania. Além desses elementos, também adquiriram importância por sua condição de produzir e difundir capital simbólico a escola primária, as cerimônias públicas e os monumentos públicos (HOBSBAWM, 2014).

Nesse contexto, a escola primária cumpriu a função de produzir o homem imbuído de princípios nacionalistas e revolucionários da emergente república. Isto é, transformar pessoas em cidadãos por meio da celebração do indivíduo e sua

liberdade. As cerimônias públicas – as manifestações oficiais e não oficiais e festividades populares – expressaram a nova condição humana de cidadania e a participação democrática na modernidade. Desse modo, externaram-se os ideais da revolução francesa, bem como o poder e a pompa do estado e a satisfação de seus cidadãos. Por seu turno, os monumentos públicos celebraram o patriotismo local, as virtudes e o espírito da república, a legitimidade da prosperidade e do progresso técnico e a conquista colonial global.

Os ideais de democracia, o espírito republicano e a necessidade de produção do cidadão no estado-nação corroboraram ativamente para consolidar o processo de escolarização, enquanto um processo de educação em massa, principalmente com a expansão e universalização da escola primária. Nesse processo foram sendo configuradas as formas, as regras, os regulamentos e as normas de funcionamento da escola primária, a distribuição e regulação do conhecimento e dos comportamentos, atitudes e valores de professores e alunos. Assim, a escola primária fora institucionalizada inventando e produzindo tradições que priorizaram certos modos de socialização, promoveram a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento com a finalidade de estabelecer e consolidar a coesão social da república brasileira (SOUZA, 2000; FARIA FILHO, VIDAL 2010; GONDRA, 2010; GOODSON, 2013; HOBBSAWM, RANGER, 2014).

A alfabetização, e a instrução – em níveis cada vez mais elevados – passaram a ser condição necessária para admissão em certos grupos, para o ingresso no mundo do trabalho, a sobrevivência, o exercício de direitos, o sufrágio universal, a participação política e social. No século XXI, credencial essencial para a sociabilidade, em um mundo, cada vez mais, marcado por tecnologias, sobretudo, as embasadas na eletrônica, com destaque para as tecnologias da informação e da comunicação e biotecnologias que alteraram significativamente os modos de vida e a cultura (HOBBSAWM, 1995, CASTELLS, 1997; HARGREAVES, 2003; GOODSON, 2013; HOBBSAWM e RANGER, 2014).

Não obstante, esse não foi um processo universal e nem simultâneo, embora as lutas por escolarização tenham acontecido e, ainda, ocorram em muitas partes do mundo. Ele ocorreu principalmente na Europa e na América – em estados-nações ocidentais inspirados e sob a égide da influência dos princípios e valores republicanos e dos ideais civilizatórios das revoluções burguesas – vislumbrando-se a modernização da sociedade com consequente bem-estar social. Nesse contexto, algumas tradições pedagógicas foram inventadas, reinventadas e ainda persistem

como a própria configuração da escola primária e de seu currículo, sob a forma de disciplinas e/ou matérias escolares.

A invariabilidade, imutabilidade e a repetição tencionam a constituição social e histórica das matérias escolares, conflitando com as inovações e mudanças para atender a certos objetivos sociopolíticos. Apesar das profundas transformações ocorridas ao longo do século XX, de ordem cultural, social, econômica, científica e tecnológica, as matérias escolares mantêm certo grau de estabilidade em sua estrutura, identidade e discursos, mostrando-se resistentes e refratárias às inovações.

Contudo, no âmbito das matérias escolares, as transformações e mudanças ocorrem às vezes abruptas, outras lentas e graduais refletindo uma complexidade de aspectos e correlações de forças e jogos de poder. Nessa trama complexa do social e da cultura, tanto a escola como seus agentes, quanto o currículo sofrem transformações. Assim, temas, práticas, procedimentos entram e saem do currículo, são forjados e extintos para cumprir objetivos sociopolíticos. As matérias escolares exemplificam bem esse tipo de produção histórica inscrita nos sujeitos e nas instituições. Pois, consagram o currículo como uma importante prática cultural capaz de atingir a diferentes grupos sociais de modo distinto (GOODSON, 2012).

12.34 CURRÍCULO — HISTÓRIA CULTURAL — ESTUDOS CULTURAIS

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

O estudo histórico do currículo contribui para traçar uma compreensão ampla e profunda sobre o surgimento e as persistências de determinados conceitos, conhecimentos e convenções, tais como as matérias escolares, seus conteúdos, formas metodológicas e objetivos sociopolíticos. A luta para definir um currículo envolve o tensionamento de prioridades sociopolíticas e discurso intelectual, com o “objetivo de fazer crer que determinada versão da escola deva ser considerada “boa”, portanto priorizada e outras suprimidas” (GOODSON, 2012, p. 28).

Notadamente, o currículo orquestra, também, a produção de identidades e/ou subjetividades em seus diferentes níveis modalidades e formas de materialização. Assim, a concepção do currículo como um discurso, o situa enquanto um sistema simbólico e linguístico contingente responsável pela própria construção de realidades sociais e culturais. Visto que se trata de “um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais, que ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41). Nessa lógica, a

organização do currículo em disciplinas é ela própria atravessada por múltiplos discursos e representações, o que permite situar o currículo e suas práticas em um de âmbito de intersecção entre da História Cultural e dos Estudos Culturais.

Por conseguinte, o currículo é uma prática cultural, na qual a cultura significa e re-significa seus elementos, onde se produz, reproduz, seleciona e distribui a cultura e variantes culturais e hibridismos e entrecruzamentos de fronteiras culturais, no tempo e no espaço. Um mesmo currículo em uma mesma instituição produz sujeitos diferentes (HAMILTON, 1992; GOODSON, 2012; 2013). No entanto, ao longo do tempo, determinados hábitos, atitudes, conceitos e habilidades, estilos cognitivos, estilos de pensamentos, são arbitrariamente urdidos e transmitidos de uma geração para outra. Assim, são celebradas e eternizadas, no currículo, determinadas formas e padrões culturais, que se tornaram hegemônicos, ou os que foram capazes de suplantar os seus concorrentes correlatos. Pois, no âmbito do currículo são corporificadas políticas e disputas de identidade e de representação social, que compõem partes da História Cultural de vários grupos sociais. Uma vez que, se entrelaçam e interseccionam questões raça, etnia, classe, gênero e geração (SILVA, 2014; HALL, 2014; WOODWARD, 2014).

Nessa perspectiva, a história do currículo é também uma História Cultural, pois o currículo é ele próprio um artefato simultaneamente produtor e produto da cultura, um meio de sua veiculação e transmissão espaço-temporal. No currículo estão contidas, selecionadas e expressas as produções arbitrárias da cultura e as disputas simbólicas do campo social. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2014, p. 19).

A História Cultural realiza uma articulação entre a estrutura social e estrutura cultural, considerando-as como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais (CHARTIER, 1990). Desse modo, as fronteiras entre a cultura e o social são fluidas, dinâmicas, híbridas e muitas vezes imbricadas. A cultura constitui uma conceituação de extrema complexidade, rica em sentidos e significados, com efeitos e incidências sobre toda a produção humana. Deste modo, os fenômenos econômicos, políticos e sociais, assim como, a educação são passíveis de explicações culturais em virtude do capital simbólico e do viés interpretativo que comportam em diferentes culturas, uma perspectiva compartilhada por autores de diferentes filiações teóricas, no estudo da

cultura (WILLIAMS, 1961; THOMPSON, 1963; HOGGAR, 1969; CHARTIER, 1990; BURKE, 2008; HALL, 2014).

A História Cultural e os Estudos Culturais realizaram “o deslocamento da suposição de uma racionalidade imutável para um interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2008, p.8). Assim, após a Guerra Fria, as distinções culturais passaram a estar no foco das questões políticas e econômicas, evidenciando não apenas os conflitos internacionais de interesses, mas, principalmente “as guerras culturais” (HUNTINGTON, 1997).

A interpretação cultural da história possibilitou a produção de uma “virada cultural”, ela própria integrante da História Cultural. Um terreno comum onde reside a preocupação com o simbólico e as suas interpretações. Os historiadores culturais priorizam a procura de significados, práticas e representações que podem ser expressas em descrições ou em narrativas (BURKE, 2008). “Os símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre tantas” (BURKE, 2008, p.10).

Desta forma, foram focalizados artes e aspectos do passado, até então preteridos, e produzidas histórias culturais diversas: da longevidade; do pênis (Daniel Friedman); do arame farpado; da masturbação (Thomas Laqueur, Paul Veyne e Georges Duby); do corpo (Gilberto Freire, Emanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff, Thomas Laqueur); dos gestos (Jean Claude Schmitt); dos funerais (Thomas Laqueur); da leitura (Chartier); da cultura do autocontrole e das emoções (Norbert Elias), dentre outras tantas (BURKE, 2008). Os trabalhos produzidos em História Cultural se vinculam a diferentes tradições culturais, tais como a alemã, a holandesa, a inglesa, a norte americana e a francesa. E essas efetivamente se entrelaçam transversalizadas com a evidente abordagem da cultura ou de temas com clivagens culturais.

Todavia, a perspectiva da História Cultural francesa, se distingue das demais, por não se referir diretamente ao termo cultura e utilizar os termos: civilização, civilização material, mentalidades coletivas e o imaginário social. Desse modo, a perspectiva da História Cultural francesa está indiscutivelmente intermediada pela produção cultural, ainda que tenha elaborado perspectivas teóricas diversificadas refletindo a multiplicidade da História Cultural.

Conforme, Burke (2008), o período entre 1800 e 1950 pode ser designado por História Cultural Clássica. Nesse período, os historiadores estavam preocupados com

as conexões entre as diferentes artes e assim, concentravam-se na história dos clássicos cânones das artes, literatura, filosofia e ciência. Exemplificam esse contexto de produção os trabalhos de Jacob Bruckhardt *A cultura do renascimento na Itália*, em 1860 e Johan Huizinga *Outono da Idade Média*, em 1919, ambos dedicados à história da arte. O trabalho do historiador consistia em retratar padrões de cultura, ou seja, descrever os pensamentos e sentimentos característicos de uma época e suas incorporações nas obras de literatura e de arte, por meio do estudo dos símbolos, temas, sentimentos e formas.

Posteriormente, a prioridade dessa alta cultura tradicional, na escrita da história, passou a ser criticada e assim os historiadores buscaram acolher a história da cultura popular - a cultura de baixo e as múltiplas variações de subculturas. Os trabalhos de Eric Hobsbawm – que sob o pseudônimo de Francis Newton escreveu – *História social do jazz*, em 1959 e Edward Thompson *A formação da classe operária*, em 1963 dentre outros, ilustraram essa perspectiva. Em seguida, essa forma de produção da História Cultural, que distingue o popular e o erudito, passou a ser questionada e efetuou-se um deslocamento em direção aos discursos, representações e práticas culturais, hibridismos, e entrecruzamentos de fronteiras. Dessa forma, foram desconstruídas as suposições de uma unidade cultural universal, assim como, a direta correlação e a equivalência entre a classe social e a sua correspondente cultura.

Os historiadores Duby (1968), Chartier (1990) e Burke (2008) argumentaram a necessidade de não se compartimentar e distinguir rigidamente a cultura em popular e cultura erudita. Para Chartier (1990) era praticamente impossível rotular objetos ou práticas culturais como exclusivamente “populares”. Para isso, Chartier (1990) apresenta como exemplo a história da leitura, na França do século XVII, a leitura da *bibliothèque bleue*, livros de cordel considerados um exemplo da cultura popular. Os leitores desses livros incluíam, também, as mulheres nobres, em uma época em que as oportunidades de letramento eram limitadas, sobretudo, às mulheres, mesmo para aquelas pertencentes à nobreza.

Por sua vez, Burke (2008, p.42) afirmou que:

Focalizando os grupos sociais, e não os objetos ou as práticas culturais, pode-se argumentar que as elites da Europa Ocidental no começo dos tempos modernos eram “biculturais”, participando do que os historiadores chamam de “cultura popular” e também de uma cultura erudita de que as pessoas comuns estavam excluídas. Só depois de meados do século XVII as elites deixaram em geral de participar de participar da cultura popular.

Contudo, os termos popular e erudito não podem ser abandonados, uma vez que, são necessários para descrever e explicar as muitas interações que são produzidas entre ambos. Porém, suas fronteiras não podem ser consideradas de modo rígido e fixo, porque as pessoas podem transitar em diferentes espaços, tanto do popular como do erudito, espaços que por sua vez configuram formas e relações de poder. Conforme afirma Burke (2008, p.42), “pessoas de status elevado, grande riqueza ou poder não são substancialmente diferentes, no que diz respeito à cultura, das pessoas comuns”. As práticas culturais e as pessoas que as produzem, em seu interior, estão intrincadamente envolvidas em uma profusão de relações de poder – assim poder e cultura se pertencem.

A cultura é indiscutivelmente central na História Cultural e nos Estudos Culturais. Embora, os Estudos Culturais se ocupem, prioritariamente, da tensão produtiva em torno dos modelos de cultura e de modernidade – de como moldam as constantemente transformadas relações da história, da experiência e da cultura – e forneçam um lugar que torna possível o julgamento e a intervenção. Essa tensão é constantemente questionada e se questiona constantemente (NELSON; TREICHLER; GOSSBERG, 2013).

A abordagem e a própria compreensão de cultura, nessa perspectiva, são diversificadas. Em seu contexto e percurso de constituição, os tributários da História Cultural utilizaram diferentes categorizações e compreensões da cultura. O significado do termo cultura, que passou por alterações na História Cultural, tem por referência principal as produções da antropologia. Trabalhos dos antropólogos Marcel Mauss, Edward Evans-Pritchard, Mary Douglas, Claude Lévi Strauss e Clifford Geertz forneceram aportes para muitos historiadores culturais conectando antropologia e história. O conceito de cultura elaborado pelo antropólogo Clifford Geertz foi amplamente utilizado e tornou-se uma referência preponderante nos trabalhos de muitos historiadores culturais.

“O conceito de cultura ao qual adiro (...) denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida” (GEERTZ, 1989, p 89).

A teoria interpretativa da cultura e a prática etnográfica preconizada por Clifford Geertz inspiraram muitos trabalhos na História Cultural, pois, permitiram capturar a alteridade por intermédio da leitura dos rituais. Neste sentido, um ritual pode ser lido, como se lê uma cidade, assim como se pode ler um conto folclórico ou

um texto filosófico (DARNTON, 1984). A obra de Robert Darnton, *O grande massacre dos gatos* (1984), é um importante exemplo e ilustrou a importância de se captar a alteridade.

Por conseguinte, as definições antropológicas de cultura ou das culturas corroboraram para prover sustentação às argumentações e narrativas nesse terreno da produção histórica, dando lugar a “uma virada cultural”, principalmente, entre os anos de 1960 e 1990. E do mesmo modo, a emergência dos Estudos Culturais trouxeram à cena e interseccionaram as políticas da diferença – racial, étnica, sexual, cultural – articulada com a pluralidade, assim como nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, cultura popular, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global em uma era pós-moderna, temas indissociavelmente conectados às dinâmicas práticas socioculturais.

Nesse terreno, os Estudos Culturais “rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON; TREICHLER; GOSSBERG, 2013, p.12). Nesta mesma direção, Pierre Bourdieu, em *A distinção: a crítica social do julgamento* (2007) argumentou que as distinções entre formas culturais de elite e populares são elas próprias resultantes de relações de poder. Desta forma, o canônico em termos de cultura, comporta uma tradição seletiva profundamente implicada em relações existentes de poder.

O domínio do simbólico e das interpretações ocupa o cerne dessa “virada cultural” no enfrentamento das questões que entrelaçam cultura e sociedade. No terreno do plano simbólico, ideias, conceitos, valores são traduzidos e materialmente corporificados em artefatos, construções, instrumentos, objetos e mesmo nas pessoas, sob a forma de conhecimentos, crenças, hábitos e representações partilhadas. Aquilo que contém uma natureza abstrata erige e se transfigura em uma realidade concreta mediante corporificações e materializações no plano das relações sociais.

Desse modo, o simbólico compele a uma multiplicidade de leituras e reconhecimentos, a interpretações, ao processo de produção e distribuição de significados, representações, enunciados expressos em discursos que circulam em economias de trocas simbólicas e relações de poder. Por intermédio desses processos de produção de significação, de representação, o simbólico circula e produz entrelaçamento e ressignificação entre as formas populares e outras formas culturais.

Assim, o simbólico é produzido em interações sociais, nas quais os significados circulam e transitam, são corporificados em objetos e práticas, distribuídos, reproduzidos, re-elaborados, transmitidos de forma inter e intra-geracional. Por conseguinte, o simbólico organiza e normatiza o mundo social contém, engendra, configura formas e relações de poder, e assim, se produz e se reproduz.

Os trabalhos de autores com diferentes filiações teóricas, especialmente os críticos e pós-críticos, como Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward Thompson, Stuart Hall, Donna Haraway, Emily Martin, Homi Bhabha e Angela Mc Hobbie, dentre outros, exemplificaram o quão tênue são as fronteiras, as separações, entre a cultura considerada popular e outras formas. E da mesma forma, a permeabilidade entre a ciência e as crenças populares corporificadas nas práticas culturais. A História Cultural e os Estudos Culturais confluem em suas recusas em definir a cultura de forma isolada do resto da vida social. A História Cultural também recebeu contribuições provenientes de outros campos disciplinares como a sociologia. O trabalho de Max Weber *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904) apresentou uma explicação cultural para a mudança econômica, enfatizou o *ethos* ou sistema de valor protestante para a acumulação de capital e a ascensão do comércio e da indústria. Do mesmo modo, Norbert Elias em *O processo civilizador* (1939) demonstrou a construção da cultura do autocontrole ou do controle sobre as emoções.

Também foram importantes aportes teóricos para a História Cultural, os conceitos elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu – campo, a teoria da prática, *habitus*, capital (nas formas: econômico, social e cultural) a noção de distinção e a reprodução cultural. Esse autor, em suas proposições teóricas, analisou o mundo social e a cultura, sob a perspectiva de metáforas provenientes da economia, – em termos de bens, produção, mercado, capital e investimentos. Também, somou-se à sua contribuição o uso da metáfora militar estratégia de distinção. Prática cultural empregada pela classe burguesa para diferenciar-se de outros grupos, aqueles que são considerados os “inferiores”, sobretudo, no que compete à capacidade de externar e valorizar conhecimentos, práticas, atitudes e valores, classificados hierarquicamente, como eruditos, em detrimento da cultura popular. A estratégia de distinção se configura em um mecanismo de produção da identidade social de classe por meio da diferença. “A identidade social está na diferença, e a diferença é afirmada contra aquilo que está mais perto, que representa a maior ameaça” (BURKE, 2008, p.78).

A cultura se reproduz por intermédio de uma diversidade de dispositivos e práticas, dentre esses a escola e o currículo ocupam um lugar privilegiado nas sociedades letradas. Especialmente, após a formação dos estados nacionais na Europa e da ocorrência de muitos movimentos emancipatórios simultâneos aos processos de industrialização, urbanização e a formação de metrópoles ou a concentração humana em cidades, principalmente, nos séculos XIX e XX. Para explicar os processos de reprodução da cultura perpetrados pela escola, Pierre Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural, em contraposição as explicações produzidas pela teoria do capital humano.

Efetivamente, a teoria do capital humano, proeminente durante as décadas de 1960 e 1970, preconizava que tanto o sucesso ou o fracasso escolar consistiam no efeito, no resultado das aptidões e talentos naturais dos estudantes. Bourdieu demonstrou, em seu programa de pesquisa, o funcionamento de mecanismos sociais de reprodução cultural e do poder simbólico. Assim, esclareceu que o fracasso e o sucesso escolar decorrem das condições sociais objetivas dos estudantes e não de intrínsecos atributos pessoais naturais e inatos, como aptidões, dons e talentos.

Por conseguinte, desconstruiu premissas idealistas no campo da educação e da circulação e reprodução da cultura, explicitou a atuação das forças sociais, sobretudo, da classe burguesa na conformação e transmissão da cultura letrada. Conforme Bourdieu (2013, p. 81 - 82), os atributos pessoais – aptidão, dons e talentos – são produtos de um investimento em tempo e em capital cultural e resultam de uma transmissão doméstica do capital cultural, previamente investido pelas famílias. E por sua vez, o rendimento econômico e social pretensamente decorrente da posse de certificado escolar – também depende do capital social herdado que possa ser posto ao seu serviço. O capital cultural está indissociavelmente unido ao corpo de seu detentor. A sua incorporação, e, portanto, a aquisição implica um trabalho de inculcação e de assimilação, investimento de tempo, em um processo pessoal e intransferível de cultivar a si mesmo. Para Bourdieu (2013, p.82), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. E pode existir sob três formas:

No *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado* sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e enfim no *estado institucionalizado*, sob a forma de objetivação que é preciso colocar a parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital

cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2013, p.82).

A perspectiva de reprodução cultural, proposta por Pierre Bourdieu, trouxe luzes sobre o processo pelo qual um grupo social mantém e reproduz sua posição social, por meio de um sistema educacional (o sistema de ensino francês), – aparentemente neutro, imparcial e autônomo em relação à sociedade. A escolarização, fundamentada em preceitos meritocráticos, efetivamente seleciona, para o ensino superior, apenas os alunos com as qualidades desejadas, que lhes foram inculcadas desde o nascimento, naquele grupo social. Nesse processo, a cultura hegemônica na escolarização é a cultura da classe também hegemônica. Assim, opera-se o que Bourdieu chamou de violência simbólica – a imposição da cultura da classe economicamente dominante às classes dominadas. Desse modo, os alunos provenientes das classes populares situam-se em condições de desvantagens, na realização das tarefas e no cumprimento das atribuições escolares, pois não possuem familiaridade com os cânones da cultura hegemônica.

Pierre Bourdieu destacou que, de todos os obstáculos culturais impostos aos estudantes oriundos das classes populares, no interior do sistema de ensino, o domínio e manejo da língua, é o principal mecanismo de seleção e exclusão social. Para as crianças provenientes das classes populares,

A língua falada no meio familiar é sem dúvida o mais grave e o mais insidioso obstáculo ao êxito escolar, sobretudo, nos anos iniciais de escolarização, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção central na avaliação dos mestres (BOURDIEU, 2013, p.50).

As crianças da classe hegemônica utilizam a mesma língua em seu ambiente social e na escola. E de outro modo, as crianças das classes populares aprendem outra modalidade da língua na escola, diferente daquela que utilizam em seu ambiente social. Por conseguinte, estão em condições de desigualdade linguística. Nessa perspectiva, as condições de êxito escolar refletem e são subjacentes às desigualdades sociais de classe. Conforme se ilustra, a seguir:

A influência do meio de linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos em todas as carreiras universitárias, até mesmo as científicas. De um lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas, quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da

língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhe parece resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 2013, p. 51).

O historiador Peter Burke (2008, p. 77) considera que a produção de Pierre Bourdieu “examinou a prática cotidiana em termos de improvisação sustentada numa estrutura de esquemas inculcados pela cultura tanto na mente quanto no corpo”, (*schéma corporel* e *schème de pensée*) os esquemas corporais e os esquemas de pensamento. Esse esquema por meio do qual ocorre a inculcação da cultura nas pessoas Bourdieu designou de *habitus*. Esse termo foi retomado dos trabalhos do historiador Erwin Panofsky, em história da arte, que por seu turno, o tomou de empréstimo de filósofos escolásticos para designar a capacidade de improvisação. Panofsky percebeu que “hábitos mentais”, similares aos arquitetos góticos e aos filósofos escolásticos, estão presentes em qualquer civilização.

Com efeito, os esquemas que organizam o pensamento dos homens cultos, nas sociedades dotadas de instituição escolar, desempenham a mesma função que os esquemas inconscientes, presentes em mitos e rituais em sociedades não escolarizadas, onde esses não podem ser conscientemente percebidos, nem transmitidos de modo explícito e metódico (BOURDIEU, 2011). Conforme Bourdieu (2011) Erwin Panofsky, ao estudar as catedrais góticas e a suma teológica, recorreu ao conceito escolástico de *habitus* para designar a cultura inculcada pela escola medieval. E ao fazê-lo, mostrou que:

A cultura não é somente um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados; é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. Este *habitus* poderia ser definido, por analogia com a gramática generativa de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações de características de uma cultura, e somente esses (BOURDIEU, 2011, p. 349).

Erwin Panofsky procurou extrair, nos discursos e nas demais produções simbólicas expressas na arquitetura gótica, a “forma interior” que permitiu organizar um *modus operandi* capaz de engendrar e emoldurar os pensamentos dos teólogos e dos arquitetos, que, por sua vez, propiciou as fundações da unidade da civilização do século XIII (BOURDIEU, 2011; BURKE, 2008). Por conseguinte, o *habitus* consiste

em “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2011, p. 191).

Para Bourdieu o *habitus* é socialmente construído, se constitui e conforma a estrutura de esquemas inculcados pela cultura, tanto na mente quanto no corpo, além disso, promove a passagem das estruturas constitutivas de um tipo singular de contexto ao domínio das práticas e representações. Por seu intermédio, as disposições e posições de classe são incorporadas e o simbólico é simultaneamente transmitido e corporificado nas pessoas, de modo a orientar, fundamentar as suas escolhas, as formas de atuação no mundo social e a justificar suas práticas culturais.

Neste sentido, o exemplo do sistema de ensino da França é emblemático. Nele, o *habitus* burguês é correspondente e coerente com as qualidades valorizadas e privilegiadas pelo sistema de educação superior. No sistema de ensino francês, estudado por Pierre Bourdieu, os filhos da burguesia obtêm êxito e sucesso escolar, são favorecidos em razão daquilo que deles se exige para integrar o mundo social: a incorporação dos cânones da cultura, socialmente válidos e valorizados no âmbito do sistema de ensino, uma aquisição beneficiada pela condição de classe. Porquanto, mediante uma lógica meritocrática, pretensamente, neutra e autônoma, em relação ao mundo social, se naturaliza as diferenças, as desigualdades e os conflitos.

Em termos educacionais, em aquisição de capital cultural, social e simbólico, os filhos da burguesia obtêm melhores chances de êxito, sucesso e prestígio profissional, enquanto que aos filhos das classes populares resta a conformação com o fracasso escolar. Dessa maneira, a política social e cultural de legitimação do fracasso escolar fundamenta sua visão de mundo, suas posições e disposições, em uma filosofia racionalista e em uma premissa de aptidões e talentos inatos para o mundo do conhecimento e para o exercício das carreiras consideradas de prestígio acadêmico, sobretudo, as científicas.

Esses pressupostos se interseccionam e se inscrevem nas pessoas – em seus corpos de maneira corporificada e em suas mentes de forma inculcada –, e assim, legitimam, dissimulam e naturalizam as desigualdades de classe, gênero e raça. Não é apenas o conhecimento *per se*, sua produção, sua incorporação, aquisição do *habitus* cultural que é posto em causa, mas a conformação dos corpos e mentes, o ajustamento das pessoas ao seu lugar no mundo social, por meio do conhecimento ou falta deste.

Portanto, o corpo é submetido e atravessado por poderes simbólicos que simultaneamente, irradiam, distribuem e transmitem formas culturais, capazes de justificar e emoldurar posições e disposições sociais, que se expressam em uma profusão de enunciações e gêneros discursivos e práticas culturais, nas instituições e fora delas.

Ele é até naquilo que parece mais natural (seu volume, seu talhe, seu peso, sua musculatura, etc.), um produto social, que depende de suas condições sociais de produção, através de diversas mediações, tais como as condições de trabalho (que abrangem as deformações e as doenças profissionais por ele geradas) e os hábitos alimentares. O *hexis* corporal, no qual entram, ao mesmo tempo, a conformação propriamente física do corpo (o físico) e a maneira se servir dele, a postura, a atitude, ao que se crê expressa o “ser profundo”, a “natureza” da “pessoa” em sua verdade, segundo o postulado da correspondência entre o “físico” e o “moral”, nascido do conhecimento prático ou racionalizado que permite associar propriedades “psicológicas” e “morais” a traços corporais ou fisiognômicos (um corpo delgado e esbelto, por exemplo, percebido como sinal de um controle viril de apetites corporais). Mas essa linguagem da natureza, que se acredita trair o oculto e o mais verdadeiro ao mesmo tempo, é, de fato, uma linguagem da identidade social, assim naturalizada, sob a forma, por exemplo, da “vulgaridade” ou da distinção, ditas naturais (BOURDIEU, 2012, p 80).

Logicamente, essas relações se expressam ao longo do processo de escolarização e se materializam de modo conflituoso e ambíguo no currículo. Contudo, elas vão muito além da escola, conectam-se a diferentes instâncias do mundo social, em cadeias não-lineares complexas de intercâmbios de formas culturais. O exercício do controle social e cultural, sobretudo por autoridades, tornou-se bem explícito nos trabalhos de Michel Foucault sobre o eu – sobre o corpo e a mente – na história da loucura, da clínica, dos sistemas intelectuais, da vigilância e da sexualidade.

Em sua historiografia, amparada nas proposições de Nietzsche, Foucault abordou a produção de genealogias buscando captar os efeitos dos acidentes, as descontinuidades culturais, as rupturas e os discursos. E dessa forma, contrapôs-se a interpretação da história, em termos de progresso e evolução linear das liberdades e do individualismo, preconizada por Hegel e seus seguidores desde o século XIX. Nesse sentido, a argumentação de Michel Foucault preconiza que

A história de um conceito, não é de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 2012, p.5).

A História Cultural recebeu importante contribuição de Michel Foucault com a sua concepção e esclarecimentos sobre a produção dos *regimes de verdade*,

circulantes nos discursos e em redes de enunciação, como resultantes de uma dada cultura e, ao mesmo tempo, pelas forças que lhe dão forma. Nos *regimes de verdade* se inserem o conjunto de práticas e os tipos de discurso que uma sociedade aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem a alguém distinguir afirmações verdadeiras e falsas e os meios pelos quais cada uma delas é sancionada; as técnicas e os procedimentos a que se dá valor na aquisição da verdade; e o estatuto daqueles que são encarregados de dizer o que conta como verdade (FOUCAULT, 1980; 2012).

Isto, por sua vez, possibilitou captar, os modos como certos temas e ideias são incluídos ou excluídos em determinados sistemas de pensamento ou de sistemas intelectuais. E consequentemente, como determinados grupos, especialmente, os desviantes da arbitrária normatividade social e cultural – especialmente os loucos, os criminosos e os desviantes sexuais – foram excluídos das ordens intelectuais, as quais se viam por eles ameaçadas.

A contribuição de Foucault também se estende a proposição de procedimentos para a realização de estudos dos discursos de um período histórico, conforme enunciados em seus livros *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1972). Esse autor argumentou que há categorias e princípios subjacentes e organizadores, para tudo que possa ser pensado, dito ou escrito em um determinado período histórico, os discursos de um período.

[...] Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sobre ele, mas que ele recobre e faz calar. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua distância da origem; é preciso tratá-lo no jogo de suas instâncias (FOUCAULT, 2012, p. 30 - 31).

Os discursos atravessam os sujeitos e são por esses historicamente atravessados, ao mesmo tempo, operam e sofrem interditos em suas lógicas e práticas

sociais. E desta maneira, erigem e naturalizam certas formas culturais e certas realidades sociais.

O discurso, embora proferido de modo individual, constitui em si uma síntese histórica coletiva, com temporalidade própria, capaz de conectar diferentes sujeitos em diversos contextos. Por conseguinte, o discurso se constitui em uma prática coletiva onde se imbricam a cultura e as práticas sociais. “O campo de relações que caracterizam uma formação discursiva é o lugar de onde as simbolizações e os efeitos podem ser percebidos, situados e determinados” (FOUCAULT, 2012, p. 200).

O discurso produz e proclama identidades, é ele próprio a prática, o material e o cimento da construção cultural, por intermédio do qual, os poderes simbólicos se inscrevem e modelam os corpos e suas respectivas mentes. Assim, instituições como prisões, escolas, fábricas, hospitais, manicômios e quartéis têm como ponto de intersecção a vigilância e o controle, intermediados pelos discursos, com a finalidade de produzir corpos e mentes dóceis (FOUCAULT; 1966; 1972; 1975). Isto, em uma sociedade na qual o princípio subjacente e organizador do mundo reside, prioritariamente, na imposição da disciplina às pessoas, realizada por meio de inúmeras instituições e a autoridade exercida mediante seus agentes autorizados.

O controle, a vigilância e a disciplina são orquestrados pelas práticas discursivas, pelos regimes de verdade, produzidos, compartilhados e postos em circulação nas múltiplas formas da cultura e nas diversas instituições e instâncias da sociedade. Portanto, o poder - um atributo presente e, ao mesmo tempo, produzido pelo discurso - comporta um conjunto de relações irradiadas em diferentes instâncias, aptas a erigir condições coercitivas, repressivas sobre instituições, grupos e indivíduos, bem como, as situações produtivas capazes de estabelecer transformações e deslocamentos sobre os objetos, os conceitos e as práticas.

O poder enquanto condição produtiva se fundamenta na elaboração de verdade. Nessa perspectiva, a verdade implica “um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e manejo de afirmações” (FOUCAULT, 1980, p. 133). Nesse sentido, a relação do poder com o conhecimento funciona como uma força construtiva, uma rede produtiva transversalizada por todo o corpo social, capaz de produzir coisas, objetos, procedimentos, técnicas e formações discursivas (LENOIR, 2003).

Consequentemente, as práticas discursivas, em suas múltiplas formações e enunciações, constroem ou constituem os objetos de que se fala. E, em última instância, a cultura, em sua diversidade de formas e a própria sociedade, com sua

complexa dinâmica de interações de redes de micro poderes. Desse modo, captar os significados, forjados no universo relativamente instável do simbólico e as práticas nele e por ele engendradas, implica considerar as representações sociais produzidas e em circulação.

1.5.2.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CURRÍCULO

Formatado: Recuo: À esquerda: 1 cm

As representações sociais constituem um território do mundo social, no qual são produzidas imagens sobre diversos grupos sociais, instituições e mesmo objetos. Também se constituem em um campo de produção simbólica, com poder de modificar a própria realidade que almejam refletir. As representações sociais interessam a História Cultural, pois, possibilitaram captar o imaginado e as imagens produzidas em diferentes temporalidades (CHARTIER, 1990, BURKE, 2008).

A imaginação e tudo que pode ser imaginado por inúmeros sujeitos passaram a ser considerados com um papel ativo na escrita da história, até então, irrelevante, sem prestígio ou insipiente. Por exemplo, a ideia de purgatório captada por Jacques Le Goff em *O nascimento do purgatório* (1981), revelou mudanças da concepção de espaço e tempo, no período medieval. “Os trabalhos sobre visões e fantasmas também foram encorajados pela preocupação com o papel ativo da imaginação, enfatizando as combinações criativas de elementos oriundos de pinturas, contos populares e rituais” (BURKE, 2008, p. 85).

Deste modo, dar espaço aquilo que possa ser imaginado no terreno da história possibilitou a produção e emergência do registro de muitas formas históricas de representação: literárias, visuais e mentais; representações da natureza e da estrutura social – *O Homem e o Mundo Natural* de Keith Thomas (1983); *A história da imaginação* de Benedict Anderson (1983); *As três ordens* de Georges Duby (1978). Nesse mesmo sentido, existem representações do trabalho, das mulheres – como deusas, prostitutas, mães, feiticeiras, do “outro”, e da santidade.

A imagem do “outro”, nos estudos orientais ou orientalismo, focaliza as imagens do oriente no ocidente e revelam o olhar estereotipado do ocidente para com o oriente (SAID, 1993). Na análise da ópera *Aída*, de Verdi, o historiador Edward Said, em seu ensaio *Cultura e imperialismo* (1993) sugere a imagem ocidental do Oriente como um lugar exótico, distante e antigo, onde os europeus podem ostentar certo poder. Os trabalhos do historiador Edward Said (1978; 1993) exploraram as formas de representação sobre o “outro” e contribuíram para um contexto cultural

favorável a ascensão do pós-colonialismo. Dessa forma, desvelou os estereótipos, sobre o Oriente Médio, presentes nas percepções de viajantes, romancistas e acadêmicos ocidentais como “atraso”, “degeneração”, “despotismo”, “fatalismo”, “luxo”, “passividade” e “sensualidade”.

A teorização pós-colonialista foi responsável por expor os modos e formas pelos quais a narrativa da civilização ocidental secundarizou e relegou ao plano da invisibilidade questões geopolíticas importantes, sob o manto do preconceito. Estiveram fora dessa agenda, às lutas pela independência e a formação de Estados no Terceiro Mundo, à contínua exploração econômica do Terceiro Mundo, por parte dos países mais ricos, sobretudo, os europeus. E especialmente, a força dos preconceitos coloniais e sua persistência em épocas pós-coloniais.

-Edward Said, também, revelou como os acadêmicos ocidentais, principalmente europeus, mantiveram compromissos manifestos e latentes com a sustentação do colonialismo e seu ideário, sobre os Estados do Terceiro Mundo, argumentando-se uma lógica binária para a distinção “nós e eles”, e, em última instância, as diferenças discriminatórias “nós e eles”. Este tipo de estudo, sobre a representação, inspirou vários trabalhos em [História sobre a África, as Américas e a própria Europa](#), como determinadas tradições sobre o “outro” são forjadas.

Na mesma trilha da luta contra o preconceito e a invisibilidade na narrativa histórica tradicional, destacam-se, também, os trabalhos feministas empenhados, em duplo compromisso de reescrita histórica, desmascarar os preconceitos contra as mulheres e a enfatizar as contribuições das mulheres para a cultura. *A história das mulheres no Ocidente* (1990 - 2), organizado por Georges Duby e Michelle Perrot aborda em seus ensaios a educação das mulheres, as visões masculinas sobre mulheres, dentre outros temas, nos quais as mulheres, em sua condição histórica, são o foco do interesse.

Algumas mulheres participaram ativamente da produção cultural em diversos campos de conhecimento, da antiguidade clássica ao século XXI, quando, ainda, lutam por reconhecimento e igualdade de direitos e condições (PERROT, 2005). Entretanto, suas contribuições são, no mínimo, pouco conhecidas e geralmente ignoradas, nos próprios livros de história, sobretudo, na educação básica, e em outros campos disciplinares também.

A vida de personagens femininas, em geral, passa aos registros da História com muitas lacunas e obscuridades. Para melhor exemplificar [esta](#) argumentação, veja-se a vida e a obra de Hipátia de Alexandria, que se dedicou a matemática, a

física, a astronomia e a filosofia. Não obstante, essa personagem permanece ausente em livros das áreas que prestou relevantes contribuições (PERROT, 2005). Essa ausência de reconhecimento da produção científica e cultural atingiu a tantas outras mulheres no percurso da História. Isto demonstra— [o engendramento de marginalidade das mulheres](#), sobretudo, na atuação no campo científico tecnológico e cultural, em razão do predomínio de padrões masculinos nos domínios da produção cultural (KELLER, 1996; SCOTT, 2001). A produção científica e tecnológica feminina é sistematicamente secundarizada ou alvo de ações de apagamento ([SCHIEBINGER](#), 2001). A história de Hipátia de Alexandria ilustra o apagamento da produção feminina no campo científico, pois mesmo sendo a autora de importantes estudos em geometria, como os cones e as elipses, seu nome e trabalho são sistematicamente omitidos nos livros didáticos, especialmente, na educação básica.

O registro da história sobre mulheres inspirou os historiadores a deslocarem o olhar, das fontes tradicionais de literatura, para acolher também as escritas informais – como as cartas pessoais. Isto porque, obviamente, as mulheres não foram e ainda não são bem representadas na literatura e em vários outros espaços de produção cultural, inclusive na ciência. Assim, as mulheres passaram não somente a constituir e a re-escrever a história, mas também a alterar os paradigmas da própria produção científica, um espaço em que foram sistematicamente cerceadas (SCOTT, 2001; [SCHIEBINGER](#), 2001). Nesse mesmo sentido, a ascensão do ponto vista das epistemologias feministas, prestou uma importante contribuição, que foi capaz de alterar a forma de produção da ciência, por fazer emergir as relações entre gênero e ciência (KELLER, LONGINO, 1996; HARAWAY, 1991; SCOTT, 2001; [SCHIEBINGER](#), 2001).

No campo da biologia, especialmente na primatologia, as observações realizadas, sob o enfoque feminista, possibilitaram a reconstrução dos paradigmas fundamentais que cancelavam aqueles estudos produzidos, sob a visão de mundo masculina. Em suas argumentações [Schiebinger](#) (2001) abordou o gênero nos fundamentos das culturas científicas e como conteúdo da própria ciência. Deste modo, enfatizou a necessidade de se incorporar uma consciência crítica de gênero, na formação básica dos jovens cientistas e no mundo cotidiano da ciência, um entendimento crítico de como os papéis de gênero funcionam na sociedade e na ciência. Também, destacou a importância do escrutínio das relações de produção científica para compreender como e o porquê as mulheres e outros grupos

considerados minoritários sofrem marginalização nesse espaço de produção cultural ([SCHIEBINGER](#), 2001).

Não obstante, [SchienbingerSCHIEBINGER](#) (2001) advertiu para a imperiosa necessidade de se evitar as armadilhas clássicas das perspectivas biologizantes estereotipadas sobre os papéis de gênero nos estudos científicos. Embora existam métodos alternativos de conduzir pesquisas, eles não estão diretamente relacionados a sexo ou qualidades "femininas". A produção científica de mulheres e homens não difere em virtude de atributos ou características estritamente biológicas.

Contudo, as diferenças na ciência produzida por mulheres e homens estão impregnadas, dentre outros fatores, das condições políticas, sociais, culturais e econômicas dos contextos de produção científica. E especialmente, agregadas dos processos pelos quais as subjetividades e as representações do e no mundo social, são produzidas e incorporadas pelas pessoas e refletidas em seus trabalhos de perscrutar o mundo, seus entes, sentidos e significados. Isto, por sua vez, ocorre ao longo do processo de escolarização e letramento, em suas formações acadêmicas, no percurso da educação científica e tecnológica, onde o currículo e suas mediações se constituem em referência central.

Os processos por meio dos quais a cultura é produzida, bem como, a produção das relações sociais incidem direta e indiretamente na organização, regulação e funcionamento das práticas científicas (LENOIR, 2004), posicionam mulheres e homens nos espaços, modos, formas e valores dessa produção (BOURDIEU, 2011, 2012, FOUCAULT, 2012). E da mesma maneira, são importantes, também, para a configuração de epistemologias feministas.

Os trabalhos produzidos sob a égide de epistemologias feministas contribuíram, significativamente, para tornar as mulheres visíveis na história, em vários outros campos científicos e também para escrever acerca do passado, sob o ponto de vista feminino (SCOTT, 2001; DUBY e PERROT, 1990). Essa forma de escrita da história e da produção científica não interessou apenas aos grupos ditos minoritários, aqueles e aquelas sem vez e sem voz, os invisíveis na tradição oficial.

As epistemologias feministas mostram-se bastante significativa porque pessoas, em diferentes posições de sujeito, em diversas categorizações – classe, gênero, etnia ou nacionalidades, dentre outras possíveis – podem ver o mesmo evento ou estrutura, a partir de perspectivas muito diferentes. Além disso, foi posta em causa a suposição de transparência das fontes, dúvidas sobre a correspondência

objetiva entre as representações e os objetos representados e a evidente opacidade das fontes históricas (BURKE, 2008).

É nesse contexto, que o historiador Roger Chartier (1990) apresentou a perspectiva da construção ou produção da realidade (que possibilitaram o escrutínio de temas como conhecimento, territórios, classes sociais, doenças, tempo, idade, o corpo, dentre outros) por meio de representações. A produção intelectual do historiador francês Roger Chartier aborda uma diversidade de práticas e objetos culturais caros à História Cultural, tais como: a análise das instituições de ensino e as sociabilidades intelectuais; a marginalidade, os intelectuais frustrados, a festa ou a morte, da França urbana à vida privada; história da leitura confrontada com a história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos; a interrogação à teoria da recepção e à sociologia cultural; análise da cultura política nas suas várias configurações – dos círculos cortesãos aos meios populares – no que concedeu especial atenção aos discursos escritos. E por fim, porém não menos importante, elaborou reflexões fecundas sobre o ofício de historiador, a partir do exame das condições de produção dos agentes da prática historiográfica, por meio da avaliação dos conceitos e das formas discursivas que fundam essa prática.

A teorização, sobre as representações sociais, elaborada por Roger Chartier enuncia as seguintes tensões:

- a) Interroga permanentemente a possibilidade de ir do discurso ao fato.
- b) Questiona a ideia de fonte como testemunho de uma realidade, pensada enquanto mero instrumento de mediação com o passado.
- c) Analisa a realidade social através das suas representações para considerar as representações como realidades de múltiplos sentidos.
- d) Constata a existência de práticas sociais que não podem ser reduzidas às representações, porque se revestem de lógica autônoma.

A proposição teórica de Roger Chartier efetuou um deslocamento da história social da cultura para a História Cultural da sociedade. E trouxe, em seus subterrâneos, o enfrentamento à concepção de conhecimento objetivo, como dado e neutro.

A perspectiva do conhecimento como produto da objetividade – a pressuposição da existência de fatos objetivos sobre o mundo, independentes da interpretação e da presença humana – enfrentou questionamentos provenientes de diversos campos disciplinares. As interrogações lançadas à objetividade, enquanto fundante do conhecimento científico foram corroboradas, especialmente, pelas

produções teóricas e experimentais da física, com o desenvolvimento da teoria quântica, e em diferentes frentes da produção científica e filosófica, ao longo do século XX e se aprofundaram com as teorias pós-críticas. Albert Einstein e Karl Popper enfatizaram que as teorias assumidas pelos pesquisadores delimitam e demarcam as suas observações sobre os fenômenos. Conforme Karl Popper é impossível observar a natureza adequadamente sem uma hipótese para testar, sem um princípio de seleção que permita que o observador veja um padrão. Do mesmo modo, Georges Gadamer afirmou que a interpretação de textos depende de pré-julgamento. Arthur Schopenhauer advogou o aforismo “o mundo é minha representação”. Friedrich Nietzsche argumentou sobre a “criação da realidade”, em detrimento de descobertas e Ludwig Wittgenstein afirmou que “os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo”.

Por conseguinte, a aceitação de que aquilo que se observa sofre a interferência do observador, da existência de incertezas e da realidade como resultado de relações sociais e da cultura, possibilitou aos sociólogos, antropólogos e historiadores a falarem, cada vez mais, em invenção ou constituição da etnia, da classe, do gênero e da própria sociedade. Em contraposição ao determinismo social, à pressuposição de essência universal dos sujeitos, a percepção de estruturas sociais como duras, inflexíveis e universais (BURKE, 2008, WOODWARD, 2014, HALL, 2014).

Produzir um conhecimento objetivo de caráter universalista, neutro, capaz de generalizar as suas explicações, foi um desafio imperativo imposto às ciências sociais e humanas, para que pudessem dispor do *status* de cientificidade, que logicamente, estende-se à História. Daí como destacou Chartier (1990), a incessante e ilusória luta, no terreno da produção historiográfica, entre a objetividade das estruturas e a subjetividade das representações.

Nessa disputa a oposição se realiza entre abordagens estruturalistas, com foco em grande escala sobre as posições e relações dos diferentes grupos, de um lado, e de outro, as perspectivas fenomenológicas, que enfatizam o estudo dos valores e dos comportamentos de comunidades mais restritas, em geral tomadas como homogêneas. Por conseguinte, superar esta disputa teórica e metodológica implica em

Considerar os esquemas geradores de classificações e percepções próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social (CHARTIER, 1990, p. 18).

Por um lado, por intermédio de documentos quantificáveis e seriados, foi possível captar as estruturas e reconstruir o passado das sociedades, “tal como verdadeiramente ocorreu”. E por outro lado, a produção de uma história de outro tipo, a das representações dirigidas para “as ilusões de discursos distantes do real” (CHARTIER, 1990, p.18).

Entretanto, a abordagem dos conflitos de classificação ou de delimitação, não implica na proscrição do social (BOURDIEU, 2004). Contrariamente, ensejam uma postura teórico-metodológica que “consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1990, p.17). Para o historiador Marcel Mauss (1969), as representações sociais adquirem existência material, quando governam os atos e objetivam a construção do mundo social e a definição das identidades, a sua própria e a de outrem.

Especificamente, nos domínios da história, o desvio das estruturas para as relações, das posições para as representações, do duro para o fluido, promoveu a emergência de novos objetos, até então sem legitimidade, ou tomados por menores: as atitudes perante a vida e a morte; as crenças e os comportamentos religiosos; os sistemas de parentesco e as relações familiares; os rituais; as formas de sociabilidade; as modalidades de funcionamento escolar etc, em suma o estudo das utensilagens mentais (CHARTIER, 1990).

Isto implica em considerar, tal como proposto pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Lévy-Bruhl, que as categorias de pensamento não são, de modo algum, universais e que as maneiras de pensar dependem, acima de tudo, dos instrumentos materiais (as técnicas) ou conceituais (as ciências) que as tornam possíveis. E do mesmo modo, não existe um progresso contínuo e padronizado na sucessão das diferentes utensilagens mentais.

A utensilagem mental é o estado da língua, no seu léxico e na sua sintaxe, os utensílios e a linguagem científica disponíveis, e também esse suporte sensível do pensamento que é o sistema de percepções, cuja economia variável comanda a estrutura da afetividade (CHARTIER, 1990, p. 37).

Nessa perspectiva, “a História Cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16 - 17). Um dos modos de consecução dessa empreitada implica em considerar as representações sociais enquanto classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social, portanto, como categorias fundamentais de percepção e de apreciação

do real. Desta forma, as disposições estáveis e partilhadas próprias de um grupo atuam decisivamente na produção das classes sociais e dos próprios meios intelectuais (BOURDIEU, 1979; CHARTIER, 1990; LENOIR, 2004; BURKE, 2008; HALL, 2014).

Esta proposição teórica da História Cultural possui confluência com os Estudos Culturais e ambos permitem compreender parte dos processos que moldaram a sociedade e a cultura moderna do século XX: a industrialização, a modernização, a urbanização, a comunicação de massa, a crescente mercantilização da vida cultural, o desenvolvimento de novas formas de imperialismo, a criação de uma economia global, a disseminação mundial da cultura de massa, a emergência de novas formas de migração, políticas de gênero, a re-emergência do nacionalismo e das hostilidades raciais e religiosas.

Porquanto, nesses fenômenos ocorrem as produções de imagens para o “outro”, forjando para este “outro” um processo identitário, de maneira a que este fique compreensível e acessível (CHARTIER, 1990). E, do mesmo modo, produzem-se sentidos, significados e estratégias para as práticas sociais de modo a legitimá-las. Esses processos possuem centralidade na educação e no currículo e assumem formas implícitas e explícitas nos contextos das práticas culturais (FOUCAULT, 1987, CHARTIER, 1990; BOURDIEU, 2011, 2012; HALL, 2014).

As configurações identitárias são produzidas e orquestradas na definição e nas práticas curriculares. E esse mesmo contexto, é também marcado por uma vasta “desconstrução das perspectivas identitárias, em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificadora” (HALL, 2014, p. 103). Assim, são postas em questão as concepções racionalistas de sujeito, em favor da crítica antiessencialista, realizadas pelas epistemologias feministas, das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da política da localização.

A identidade não resulta, necessariamente, em um produto fixo, imutável, originário em um momento histórico, vitorioso, heroico e glorioso. Embora, ocorram lutas de representação, nas quais os grupos e indivíduos em disputas almejem a fixação e a imutabilidade das imagens, tanto de si, como do outro. Entretanto, as representações e as identidades por elas forjadas e inventadas não são fixas, nem imutáveis e nem universais. As lutas de representação povoam o currículo em toda a sua extensão e profundidade, e por isso, urdi desnatura-las.

Em uma perspectiva emancipatória, a educação e o currículo firmaram compromissos em investir nos estudantes os esquemas intelectuais necessários à contestação e a avaliação das convenções sociais, os modos de pensamento e as relações de poder existentes, tão caros ao empreendimento de transformação social. E desse modo, não podem prescindir das formas de representações, apropriações e das condições de recepção sobre os seus objetos e práticas, ou seja, aquilo que ensinam e que legitimam em seus territórios, discursos e ações.

A escola tem sido por muito tempo, um dos locais centrais nos quais vários grupos têm tentado construir autoridade cultural e regular a forma pela qual as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com as outras e seus ambientes sociais e físicos comuns (SIMON, 2013). E o currículo, por sua vez tem sido ao longo da história da escolarização, o instrumento de mediação e de articulação entre grupos, interesses sociais e culturais, para a conformação dos indivíduos, para em última instância produzi-los, ou seja, um espaço de lutas de representações (POPKIEWITZ, 1987; GIROUX, 2003; GOODSON, 2012, SILVA, 2014, WOODWARD, 2014; HALL, 2014).

Por conseguinte, cabe questionar as bases normativas do ensino e a responsabilidade política dos educadores, em favor das questões relacionadas à forma como elas podem ajudar os estudantes a identificar, abordar e transformar as relações de poder que geram as condições materiais do racismo, do sexismo, da pobreza e de outras condições opressivas (GIROUX, 2003). Efetivamente, os esquemas intelectuais incorporados, resultantes dessa construção cultural do social, elaboram as figuras e imagens por meio das quais, o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado (CHARTIER, 1990).

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isto, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção sobre do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p. 17).

Conforme Chartier (1990), a representação comporta sentidos distintos: quando se reporta a algo ausente e quando se representa a exibição de uma presença, como a exposição pública de algo ou de alguém. Para dar a ver uma coisa ausente – se distingue aquilo que se representa daquilo que é representado. Assim, “a representação é um instrumento de conhecimento mediato que faz ver o objeto ausente através da sua substituição por uma “imagem” capaz de o reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é” (CHARTIER, 1990, p. 20). Em ambos os sentidos, o de ausência e o de exibição de presença, a representação comporta uma relação simbólica entre o signo visível e o seu referente significado capaz de comandar o pensamento e consequentemente as práticas sociais.

A relação entre representação e representado é pervertida pela teatralização da vida social, com o propósito de produzir a identidade do ser, em estreita correspondência com a sua representação, de modo que este somente exista no significado que exhibe. A representação é assim confundida pela ação da imaginação, “essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade, que toma o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como prova de uma realidade que ela não é” (CHARTIER, 1990, p. 22). Assim, deturpada a representação é convertida em artefato, maquinaria, para a fabricação do respeito e da submissão, intermediado por um constrangimento interiorizado, necessário a onde quer que falte o recurso à violência imediata.

Neste sentido, Chartier (1990) argumenta que a posição de cada indivíduo depende do crédito atribuído à representação, que ele faz de si próprio e por aqueles de quem espera reconhecimento, quando compreende as formas de dominação simbólica. Dessa forma, a representação, enquanto, forma interiorizada de constrangimento e autocontrole promove o apagamento da violência bruta e essa passa a ocupar os espaços do simbólico. Por conseguinte, as lutas de representação põem em jogo a ordenação e a hierarquização do mundo social, permitindo aos grupos modelarem a si mesmos e aos outros, construindo identidades por séries de discursos, que também estão expressas em imagens e textos antigos.

Nessa perspectiva, à História Cultural torna-se possível captar a produção e as estratégias de produção do ser apreendido constitutivo de identidade, por meio da articulação de três modalidades da relação com o mundo social:

O trabalho de classificação e de delimitação, que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos. As práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar

simbolicamente um estatuto e uma posição. As formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetua a existência de um grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Conforme Roger Chartier (1990) são centrais a representação, a apropriação e as condições de recepção. A representação diz respeito ao modo como o mundo é classificado. A apropriação consiste em uma prática de leitura – refere-se ao modo pelo qual o leitor é afetado pelo discurso e impulsionado na compreensão de si e do mundo –, por seu intermédio é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. E dessa maneira, são articulados o mundo dos textos e o mundo dos sujeitos, as configurações narrativas e as refigurações das experiências, o que implica o reconhecimento às descontinuidades das formações sociais e culturais, bem como a ruptura com o conceito de sujeito universal e abstrato. Pois, as práticas por intermédio das quais os textos são apropriados são histórica e socialmente variáveis.

“A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26).

Nesta perspectiva, o ato de ler, o deciframento das palavras e enunciados, não se configura em uma relação transparente, abstrata e extrínseca aos objetos e entes a que se reporta, reduzida ao seu conteúdo semântico. Assim, a leitura não se emoldura em uma invariância universal e trans-histórica da individualidade. “Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que os suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 1990, p. 25).

Consequentemente, a leitura é um ato concreto de produção de sentidos, que intersecciona os leitores e os textos de modo variável e descontínuo. Por um lado, a dinâmica da interpretação articula leitores, providos de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizadas por suas práticas do ler. E por outro lado, articula os textos cujos significados se encontram sempre dependentes dos dispositivos discursivos e formais dos leitores (CHARTIER, 1990).

Dessa forma, traçar a história das interpretações remete às determinações fundamentais, que são sociais, institucionais, culturais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Nessa mesma lógica, a acolher as condições e aos processos que designam as operações de construção de sentido, implicam em reconhecer que as inteligências não são desencarnadas e nem universais. E também,

que as categorias, supostamente invariáveis, devem ser construídas nas descontinuidades das trajetórias. Essa produção da história postula o empreendimento do estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, se conduz às práticas diversificadas que dão significados ao mundo, rompe com a ideia de textos e obras constituídas de um sentido único, absoluto e intrínseco.

32 CORPO HUMANO UMA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

23.1 O CORPO NA HISTÓRIA – DE OBJETO DA NATUREZA A ARTEFATO DA CULTURA

Os corpos trazem as marcas do processo civilizatório – Thomas Laqueur.

A história do corpo transcende a narrativa da produção da anatomia e fisiologia, da sucessão dos saberes e teorias e seus propósitos de elucidar os mecanismos de funcionamento e a vulnerabilidade às doenças e agressões do ambiente e os mistérios do corpo. Essa narrativa é, antes de tudo, uma narrativa

cultural e social. Portanto, o produto de relações humanas, a ação de vários personagens em seus espaços-tempos. Pensar a narrativa da história do corpo, em termos, exclusivamente, relativos à sucessão de conceitos e teorias da anatomia e da fisiologia produz um tipo de história restrita e reducionista, que desconsidera os efeitos da cultura e das relações sociais, na própria produção científica.

A história foi frequentemente escrita do ponto de vista dos vencedores conforme demonstrou Walter Benjamin, em sua extensa produção. E sob a lógica de March Bloch (2001), também, foi, por muito tempo, despojada do corpo, de sua carne, de suas vísceras, de suas alegrias e desgraças. Não obstante, nenhuma inteligência erige-se e proclama seus estatutos simbólicos e efetua suas produções, no mundo social, de modo absolutamente desencarnado (CHARTIER, 1990; BLOCH, 2001; BOURDIEU, 2011, 2012).

Portanto, conforme preconizaram Le Goff e Truong (2012) se faz necessário dar o corpo à história e dar uma história ao corpo. Então, o corpo tem uma história e faz parte dela, assim como as estruturas econômicas, políticas, sociais, os discursos e as representações.

As concepções do corpo têm seu lugar na sociedade e na constituição da História Cultural das sociedades e marcam decisivamente presença no imaginário, na realidade e na vida cotidiana, e em momentos excepcionais, sofreram modificações em diversas sociedades humanas (BLOCH, 2001). Essa argumentação é corroborada por David Le Breton, que elabora uma abordagem antropológica do corpo (2013, p. 8),

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos suas performances, suas correspondências etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias da concepção de pessoa. Assim, numerosas sociedades não separam o homem do seu corpo, a maneira dualista, tão familiar ao ocidental. Nas sociedades tradicionais o corpo não se distingue da pessoa. As matérias-primas que compõem a espessura do homem são as mesmas que dão consistência ao cosmo, à natureza. Entre o homem, o mundo e os outros, um mesmo estofo reina com motivos e cores diferentes, os quais não modificam em nada a trama comum.

A existência do homem e as configurações de suas experiências são inexoravelmente corporais. “Na disciplina histórica reinou por muito tempo a ideia de que o corpo pertencia à natureza, e não a cultura” (LE GOFF; TRUONG, 2012, p.16). Todavia, é sobre e com o corpo, que se constroem e se fazem circular as produções da cultura, na dinâmica do social. E assim, o corpo humano transborda e transcende o seu sentido de um ser exclusivo da natureza, e que não se restringe a sua

dimensão biológica. No corpo, o biológico é configurado pelo social e pelo cultural, e também são forjadas as políticas de identidade social e cultural e da diferença (BOURDIEU, 2011, 2012, HALL, 2003, 2014; WOODWARD, 2014).

Por conseguinte, o corpo se constitui no agente e no produto de estruturas econômicas, sociais e de representações sociais. Portanto, inscrito na dinâmica do social, provido de capital simbólico e historicidade. No corpo se vinculam o biológico ao social, ao econômico e a cultura, seu arsenal de células, tecidos e complexos processos bioquímicos e biofísicos, aos domínios do simbólico, ao território do arbitrário.

“A história do corpo desenvolveu-se a partir da história da medicina, mas também os historiadores da arte e da literatura, assim como os antropólogos e sociólogos, se envolveram no que poderia ser chamado de ‘virada corporal’” (BURKE, 2008, p.95).

A história do corpo, por sua vez, se conecta a outras histórias, por intermédio do poder simbólico e dos códigos culturais que comportam, tais como o vestuário, a alimentação, os gestos, as bebidas, as habitações, da dança, da arte, os espaços da casa, a sexualidade, as relações de gênero, raça e etnia, os interditos, o *habitus*, a disciplina, o processo civilizador - o autocontrole. E do mesmo modo, se imbrica com as histórias das instituições, a infância, a família, a escola, a igreja, os quarteis, os hospitais, manicômios, presídios e os espaços e as formas de produção científica, dentre outras.

Notadamente, nessas instituições e em demais espaços da cultura, entram em cena os dispositivos de regulação e repressão. O corpo é claramente o objeto da atuação de poderes coercitivos e produtivos. No corpo, as diversas instituições e seus agentes imprimem-lhe as premissas dos interditos, da vigilância, do controle e da disciplina, atuam e constroem regimes de verdade, os quais comportam e atendem a objetivos sociopolíticos implícitos e explícitos (FOUCAULT, 1980; 2012).

Os poderes, desta forma, exercidos sobre o corpo, visam conformá-lo ao processo civilizador, por intermédio da substituição das formas de violência físicas e explícitas por sua sofisticação simbólica – a incorporação voluntária do autocontrole e da disciplina para a produção da pessoa civilizada (ELIAS, 1994). Desse modo, o corpo configura-se em discursos e em textos a serem lidos, decodificados, interpretados e assim se converte em artefato da cultura e efeito do social.

O historiador Marcel Mauss inaugurou, em 1934, o território das “técnicas do corpo” – entendidas como os modos como os homens, sociedade por sociedade, de

uma maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Mauss compreende a técnica enquanto “um ato tradicional eficaz” e o corpo enquanto “o primeiro e mais natural instrumento do homem” (MAUSS, 2003).

Uma questão que me é familiar e que eu pude, infelizmente, apenas indicar parcialmente em uma conferência na Sociedade de Psicologia, sobre as técnicas do corpo, permite-me entrever uma parte dos movimentos do corpo humano - não somente nos jogos, nas atitudes, no nado, na dança, etc., mas também, naturalmente, em todas as técnicas, como por exemplo, na maneira de arrancar um peso ou carregar uma carga - como o efeito do ensinamento humano, da invenção humana e da sua propagação social pela via tradicional ou pelo empréstimo. Ideias desse tipo podem ser difundidas perfeitamente nos meios de educação física. Por um lado, será preciso conhecer, desse ponto de vista, todas essas técnicas em seu todo [um branco na página], pois elas podem ter utilidades inimagináveis com as quais nossas ignorâncias tradicionais na Europa, por exemplo, poderiam ser totalmente informadas. Exemplo: a geração atual é, como eu tenho o costume de dizer, sem chapéu. A minha é ainda com chapéu. Ai estão questões da sociologia da juventude e questões da sociologia da velhice. Eu acredito que, precisamente, é útil, sob todos os pontos de vista, tratá-la em conjunto e separadamente. Da mesma forma, existem velhos senhores de barba, e isso supõe um comportamento muito diferente do de um jovem homem sem barba (MAUSS, 2010, p. 244).

Para Marcel Mauss (2003) as técnicas que regem o corpo modificam-se conforme as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios. As formas e os propósitos pelos quais as pessoas servem-se e utilizam os seus corpos, não resultam exclusivamente de propriedades biológicas, mas também se constituem em atributos da cultura e das relações sociais. Por conseguinte, os movimentos, a hexis corporal se constitui como uma imbricada construção biológica, social e cultural. Por um lado, somente se materializa na conjunção de células e na trama dos tecidos que compõem as estruturas da espessura humana. E por outro, conformam e configuram os legados da cultura e das relações sociais as quais cada pessoa pertence.

Nessa mesma perspectiva, Norbert Elias buscou compreender o processo civilizador – o autocontrole da violência e a interiorização das emoções – por intermédio da produção dos costumes e das técnicas do corpo, em um processo designado por configuração, historicamente delimitado especialmente na Idade Média e no Renascimento. Nas suas obras *O processo civilizatório* e em *A dinâmica do Ocidente* o sociólogo Norberto Elias explicitou como as funções corporais foram alçadas a condição de objeto histórico e sociológico, a relevância e as implicações desse tipo de estudo para as chamadas Humanidades.

Norbert Elias, intelectual alemão de origem judaica, formado em medicina, filosofia e sociologia, seguidor e tributário dos trabalhos do sociólogo Max Weber, foi obrigado a fugir das perseguições impostas aos judeus na Alemanha nazista,

durante a II Guerra Mundial, o que o fez migrar para a França e posteriormente à Inglaterra. Sua condição humana, em seu tempo, se fez sentir sobre a elaboração e a circulação de sua produção intelectual. Os dois volumes de sua obra consagrada ao estudo do processo civilizador: *O processo civilizatório* e *A dinâmica do Ocidente* foram redigidos entre 1936 e 1937, publicados originalmente no idioma alemão no ano de 1939 e traduzidos para o inglês somente em 1969.

Nessa produção, foram postos de lado a repulsa, a resistência e a redução do corpo a Natureza e examinados os manuais de civilidade: os modos à mesa, as maneiras, autorizações ou proibições de assoar o nariz, de escarrar, de vomitar, de defecar, de urinar, de copular ou de lavar-se. Nesse trabalho fecundo, Norbert Elias, desconstruiu o caráter exclusivamente natural atribuído às funções corporais, mostrou que elas também são culturais, históricas e sociais. Norbert Elias evidenciou a evolução das normas sociais, a incorporação das restrições e interditos, assim, destacou a produção cultural da vergonha, do constrangimento e do poder, nos caminhos da História do homem ocidental da era moderna. Assim, os fatos triviais e imediatos que compunham o cotidiano foram relacionados à estrutura social do Antigo Regime (DEL PRIORE, 1994). Nestes termos, Norberto Elias formulou uma sociogênese e uma psicogênese: a história de uma sociedade se reflete na história interna de cada indivíduo (ELIAS, 1994).

Para Elias, a instauração do poder absoluto (do príncipe, do rei) é o resultado e o princípio do equilíbrio social, na sociedade de corte, no ocidente, faz-se acompanhar de grandes evoluções, constitutivas do processo de civilização. Notadamente, entre os séculos XII e XVIII, a expressão das sensibilidades, emoções e comportamentos foram modificadas, profundamente, por dois fatores principais: o monopólio estatal da violência, meio pelo qual se impôs o domínio das pulsões e pacificou-se o espaço social; o estreitamento das relações interindividuais, que obrigou a intensificar um rígido controle das emoções e dos afetos (ELIAS, 1994). Impôs-se progressivamente a atitude de pudor, o constrangimento, a autodisciplina em relação às funções fisiológicas, a desconfiança em relação aos contatos físicos e o distanciamento dos corpos. A remodelagem dos corpos, por intermédio da introjeção de código de conduta do pudor, do constrangimento e do autocontrole refletia a remodelagem do próprio corpo social (DEL PRIORE, 1994).

Nesse processo Roger Chartier (1990, p. 109.) destaca que “a progressiva diferenciação das funções sociais, que é condição inerente à formação do Estado absolutista, multiplica as interdependências e, conseqüentemente, dá lugar aos

mecanismos de autocontrole individual que caracterizam o homem ocidental da era moderna”.

À medida que o tecido social vai se diferenciando, o mecanismo sociogênico do autocontrole psíquico evolui igualmente no sentido de uma diferenciação, uma universalidade e uma estabilidade maiores.

(...) A estabilidade particular dos mecanismos de autocondicionamento psíquico que constitui o traço típico do *habitus* do homem civilizado está estreitamente ligada à monopolização do condicionamento físico e a solidez crescente dos órgãos sociais centrais. É precisamente a formação dos monopólios que permite o estabelecimento de um mecanismo de condicionamento social graças ao qual cada indivíduo é educado no sentido de um autocontrole rigoroso. É aí que se situa a origem do mecanismo de autocontrole individual permanente cujo funcionamento é, em parte, automático (ELIAS, 1994, 193-194).

A interiorização do autocontrole e a incorporação do código social e arbitrário que autoriza/desautoriza o servir-se do corpo, atuam decisivamente na elaboração, circulação e refiguração das representações sociais e de suas formas de apropriação. Por essa via, os discursos sobre corpo, as regulações, as classificações são impingidas nos corpos, e, desta mesma forma, reconhecidas entre as pessoas. Essa operação de reconhecimento, também, produz distinções que permitem incluir ou excluir os membros de um grupo, de uma configuração social. Assim, os comportamentos, as imagens e as práticas sociais circulam, se transformam e emolduram o social e exercem poderes simbólicos capazes de delinear, ordenar e conduzir as relações sociais e as práticas culturais.

A invenção de objetos como a escarradeira, o garfo, o lenço foram o testemunho da elaboração de uma codificação social para o corpo, um código para as técnicas corporais, que conformou o processo civilizatório. Profundamente incorporados e sentidos como naturais, esses sentimentos levam a formalização das regras de condutas, que constroem um consenso em torno dos gestos que convém ou não fazer – gestos que contribuem para moldar a sensibilidade (HEINICH, 2001).

Por conseguinte, o processo de civilização, que ocorreu em sociedades ocidentais, consistiu na interiorização individual das proibições, anteriormente impostas do exterior, numa transformação da economia psíquica capaz de fortalecer e refinar os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções. Assim, o condicionamento social, externamente exercido sobre os indivíduos, passou a ser incorporado em forma de *habitus* e se transformou em autocondicionamento.

A sociedade instituiu as regras, os valores, as condutas, os comportamentos, as convenções aceitáveis, por intermédio da atuação de seus diferentes grupos e

configurações. E os indivíduos, por sua vez, incorporam-nas, com o propósito de produzir relações sociais perceptivelmente menos brutais, a fim de dissipar a violência física e efetivar a civilização. Assim, o aprendizado do conter, restinguir, delimitar as pulsões, reprimir os afetos e as emoções, em suma o aprendizado do domínio do corpo e a educação das funções corporais ocupou lugar central no precípua empreendimento de erigir a civilidade. Daí, a forte relação entre uma concepção do corpo educado e o homem civilizado correlacionando os atos de educar e de civilizar.

Na perspectiva de vincular o corpo – a sua condição de natureza à tessitura da cultura e ao social – o historiador March Bloch, um dos instituidores da Escola dos Annales e co-fundador da Revista Annales (1929), se recusou a separar o homem (a pessoa) de suas vísceras e a mutilar o homem de sua sensibilidade e de seu corpo. Esse ponto de vista é também corroborado por outros intelectuais, como Hannah Arendt que ao tentar compreender a produção da condição humana, também dedicou um lugar particular ao corpo – o espaço onde a barbárie se manifesta em toda a sua extensão e profundidade. É sobre o corpo que a barbárie se materializa.

Nessa mesma direção, os teóricos da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno – sob a lógica de enfrentamento a barbárie, ao terror nazista e a degradação humana promovida pelo capitalismo – argumentaram, que a indústria cultural ao produzir a racionalidade técnica levou ao extremo o domínio humano sobre a natureza e exacerbou o controle sobre o corpo. Assim, sob o prisma de Max Horkheimer e Theodor Adorno, o corpo comporta o impensado na civilização ocidental. No corpo explorado, o homem se reduz a objeto e a sede da dominação, é neste corpo que se imprimem os processos de barbárie.

Por seu turno, Michel Foucault em suas obras *História da Loucura* (1966), *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (1975), *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1976), *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* (1984), *História da sexualidade III: o cuidado de si* (1984), dentre outras, insere o corpo em uma rede política, na microfísica dos poderes.

Trata-se de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os corpos com sua materialidade e suas forças. Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas de disposições, a manobras, táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como um modelo antes a batalha perpétua que o contrato

que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (FOUCAULT, 2010, p. 29).

O corpo é o lugar onde residem e atuam as operações e as forças da política. Essas relações de poder marcam, educam, supliciam, submetem aos trabalhos, a cerimônias, rituais e dele exigem sinais, para que se produzam os corpos dóceis, úteis e inteligíveis. (FOUCAULT, 2010). A atuação sobre o corpo articula uma intrincada rede de relações complexas, nas quais se conectam os poderes simbólicos, os discursos, e a produção econômica, para sujeita-lo.

(...) É, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem de terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Os saberes produzidos sobre o corpo são, em toda a sua extensão, poderes exercidos sobre o corpo. E por sua vez, resultam em uma tecnologia política do corpo, amplamente utilizadas pelas instituições coercitivas.

(...) um saber do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia da política do corpo (FOUCAULT, 2010, p.29).

Sob esse prisma, o corpo – que é objeto de atração e repulsão, sobretudo na história europeia – é situado num contexto de biopoder, um poder que tende a rechaçar a morte e a cercar a vida de parte a parte. Os discursos, em suas formas variantes, são o principal instrumento e veículo, dessa forma irradiada e irradiadora de exercício do poder. Cujos propósitos preconizam, de alguma forma e em algum grau de intensidade, a vigilância, o controle, o disciplinamento do corpo para a sua normalização, para prevenir, corrigir, para a anulação ou exclusão dos desvios e dos desviantes social e culturalmente indesejáveis (FOUCAULT, 2010).

Igualmente, Foucault destaca que, dentre os saberes produzidos sobre o corpo, encontram-se confluências entre a moral cristã e o pensamento médico: princípio de uma economia que prioriza a frugalidade, a escassez do uso de recursos; obsessão pelas infelicidades individuais ou pelas doenças coletivas que podem ser suscitadas por um desregramento da conduta sexual; necessidade de um controle

rigoroso dos desejos, de uma luta contra as imagens e a uma anulação do prazer enquanto a finalidade das relações sexuais. Assim, o corpo precisa ser prevenido de males, dos excessos, dos impulsos e corrigido de desvios.

A abordagem que Foucault realizou, sobre a história do corpo, salientou a produção de um tipo de saber-poder – a tecnologia política do corpo –, que orquestrou uma política da prevenção e da correção, as regulações para a normalização de pessoas. E que por sua vez, possibilitou a transição do foco político sobre o corpo, da punição para a vigilância, e dos suplícios e castigos para o controle e à educação. E, conseqüentemente, para a fabricação, não apenas do corpo desejável, mas, sobretudo, das configurações desejáveis de homens civilizados aptos a renunciar a barbárie, por intermédio da atuação dos saberes-poderes articulados em várias artes e ciências.

O estudo das funções corporais, considerado indigno e ignóbil, por parte de intelectuais europeus, até a segunda metade do século XX, somente passou a ser intensificado a partir dos anos de 1980. Nesse contexto houve uma concentração de estudos sobre os corpos masculinos e femininos, os corpos desmembrados, anoréxicos, dissecados e os corpos dos santos e dos pecadores (LE GOFF E TRUONG; 2012; BURKE, 2008). Essa intensificação do estudo do corpo, a partir de 1980, foi corroborada pelo surgimento e disseminação global da epidemia de AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, que expôs inteiramente a vulnerabilidade do corpo contemporâneo (BURKE, 2008).

O estudo do corpo, além de abordar seu caráter biológico, enquanto a sede de funções biológicas, processos fisiológicos e sua luta incessante contra patologias, vírus, bactérias e outros agentes agressores, também o insere no campo de lutas políticas, econômicas, sociais e disputas culturais, nos domínios arbitrários do simbólico. O corpo – sistema de células, tecidos, órgãos – em sua própria constituição, sua anatômica e fisiológica, sofreu os impactos e efeitos da dinâmica do social, do político, do econômico, das representações sociais e ainda disto se ressentido.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-os aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação de homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2012, p. 18).

Conforme as conveniências e as determinações históricas, as sociedades serviram-se e recorreram aos atributos e propriedades biológicas do corpo, para demarcar as diferenças, e assim, definir e engendrar a fabricação e a legitimidade, para os lugares, espaços, papéis sociais e de gênero, direitos e obrigações. E da mesma maneira, engendraram-se políticas culturais, amparadas em invenções de tradições, que conformaram as pessoas às determinações (a toda sorte de preconceitos e discriminações) de gênero, raça, classe e etnia (McROBBIE, 2013; HOBSBAWM e HANGER, 2014, HOBSBAWM, 2014, HALL, 2014) Sempre úteis e necessárias aos processos de dominação, a subjugação.

Nesse sentido, foram emblemáticos os seguintes exemplos: a cultura patriarcal que subjugou as mulheres aos homens; o colonialismo que impôs a escravização e a servidão de muitas etnias fora do continente europeu, ao domínio e expropriação por parte das potências europeias ocidentais, que se autoproclamaram os povos civilizados. Assim, a história e a construção da identidade cultural e nacional de muitos países na África, América, Ásia e Oceania são marcadas por relações perversas de dominação ensinadas, aprendidas e consequentemente assumidas como naturais.

Nesse legado cultural, de tradições culturais inventadas, transmitido a várias gerações, na configuração das culturas de povos colonizados, tiveram destaque e importância, como política cultural de domínio sobre o corpo, a misoginia e o racismo, ainda persistentes em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil. Conforme Ferreira (2013), já nos anos de 1700, o fenótipo já se tornara um indicador importante de qualificação social. Entretanto, ainda distante das formas de racismo vigente no século XIX, que associaram a cor preta ou mulata a uma origem (africana) considerada inescapavelmente inferior, ou, que adotava critérios científicos para diferenciar e hierarquizar as raças. Na sociedade colonial, a associação entre cor e condição social não era sempre automática e poderia estar ligada a uma série de fatores ou percepções. Mas, ela funcionava como meio de demarcar diferenças e permitir discriminações. A cor da pele poderia estar associada à condição que separava a liberdade da escravidão e era lida como uma das muitas marcas simbólicas da distinção social (FERREIRA, 2013).

Contudo, no caso do Brasil, a existência e a persistência da naturalização da cultura do racismo e o seu avanço ao século XXI, ainda rende homenagens ao mito da democracia racial, cuja matriz reside no ideal de uma pátria formada pelas misturas de brancos, negros e indígenas, a pátria miscigenada. E do mesmo modo,

tributária do trabalho de construção da nação brasileira da identidade nacional brasileira. Essa tarefa de fabricação da identidade nacional brasileira foi realizada, a pedido do Imperador Pedro II. Nela participaram ativamente e foram importantes personagens, os intelectuais a serviço do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, especialmente, Francisco Adolfo Varnhagen, ainda no século XIX, em 1857 (GUIMARÃES, 1988).

Em geral busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique à tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinando produtivamente certas idéias solas de nacionalidade... (VARNHAGEN, 1857 Apud: GUIMARÃES, 1988, p. 6).

À época, buscou-se produzir e estabelecer uma visão de homogeneidade sobre o Brasil, no interior das elites brasileira, sob um viés iluminista, do esclarecimento das elites, para que também esclarecessem aos demais setores da sociedade.

No trabalho produzido pelo IHGB, em uma nação marcada pelo trabalho escravo e pela presença de muitas populações indígenas, “a nação brasileira se reconheceu enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARAES, 1988, p.6). Na fabricação da identidade brasileira, produzida pelo IHGB, não houve um movimento de contraposição aos colonizadores portugueses. Mas, a reafirmação da continuidade do processo civilizador, posto em ação pelo homem branco, europeu e português. E a cultura europeia como o referente principal em detrimento das culturas indígenas e negras, que no território nacional, sob a lógica dos intelectuais do IHGB, careciam do processo civilizador e modernizador, representado pelo homem branco europeu. Neste sentido, uma heterogeneidade de referências culturais foi homogeneizada sob o manto da identidade nacional brasileira. Nestes termos definiu-se a identidade nacional e também se demarcou quem é o outro, em relação a esta nação, nos planos interno e externo.

Neste caso, fora definido como referência central na identidade nacional o ideal de homem civilizado, que era o homem branco de origem europeia. E por sua vez, os indígenas locais e os negros africanos, considerados “inferiores” em relação aos brancos, por sua condição de “natureza e barbárie” estiveram excluídos dessa noção de civilidade, excluídos dessa nação, dessa dita brasilidade. Assim, coube aos brancos letrados do IHGB, não somente explicar as razões da inferioridade, sobretudo, dos indígenas brasileiros, como também, recuperar lhes e prover-lhes os

elos com a civilização (GUIMARAES, 1988). Deste modo, o racismo pilar das fundações econômica e social do Brasil colonial, manteve-se após a independência, enquanto integrante e demarcador da conformação da identidade nacional brasileira. O corpo valorizado é o corpo civilizado do homem branco. Portanto, o corpo há que civilizar-se e branquear-se!

A misoginia, um traço intensamente marcante do patriarcado patrimonialista brasileiro, ainda persistente nas relações sociais brasileiras, não somente marcou profundamente os corpos femininos, como também definiu os papéis sociais e o próprio espaço de circulação permitido/proibido às mulheres, do Brasil colonial até a República. A cultura misógina deixou marcas tão profundas na história brasileira, que se refletiu no ordenamento jurídico do país. Somente com a promulgação da Constituição de 1988, as mulheres passaram a ter direitos reconhecidos, no plano do ordenamento jurídico do país, enquanto cláusula pétrea.

Contudo, entre as práticas de sociabilidade e convivialidades o exercício da cidadania, por parte das mulheres, ainda enfrenta os dilemas e paradoxos de uma sociedade, erigida sob o legado de uma cultura patriarcal escravocrata, na qual se naturaliza a submissão e a subordinação de grupos oprimidos. Assim, mesmo sendo maioria numérica, a frente das responsabilidades de provimento e manutenção de suas famílias, neste século XXI, as mulheres ainda são social e politicamente tratadas e adjetivadas como minoria, inclusive em alguns espaços acadêmicos.

Todavia, o trabalho feminino, ainda, é considerado complementar a renda familiar, e não como de fato se constitui o recurso financeiro que, efetivamente, mantém e provém as famílias, que são majoritariamente lideradas por mulheres. Apesar das lutas sociais travadas e do engajamento político das mulheres, essas ainda se ocupam prioritariamente com responsabilidades concernentes aos domínios do espaço doméstico, do privado, em geral, conciliadas com uma jornada de trabalho, um exercício profissional (HIRATA, HUMPHREY 1992; HIRATA, 2014). Entretanto, ainda ocorre o fato de salários pagos às mulheres serem inferiores em relação aos salários pagos aos trabalhadores homens, que realizam as mesmas atividades profissionais. Além disso, o trabalho feminino também sofre severamente com a sua precarização (HIRATA, 2009; 2014).

Embora, a participação feminina no mercado de trabalho tenha aumentado expressivamente, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, a presença feminina nos espaços de participação pública de tomada de decisão, nos exercícios profissionais socialmente valorizados ainda é modesta, em relação ao número

absoluto de mulheres na população nacional. Certamente, reflexos e consequências das formas ambíguas e muitas vezes dissimuladas das desigualdades de gênero, dos sexíssimos, ainda presente na sociedade brasileira, capazes de forjar para as mulheres e outras minorias, identidades subordinadas. Um indubitável legado do período colonial, que ainda persiste neste século XXI.

No plano do ordenamento jurídico, durante todo o período colonial, as mulheres foram completamente sujeitas aos seus pais, enquanto solteiras; subordinadas aos maridos quando casadas, e aos filhos e a família do marido falecido quando viúvas. O Código Civil de 1911, o primeiro do período republicano, não reconheceu direitos civis às mulheres. Nele, coubera, exclusivamente, aos homens a liderança do casal e todas as decisões e as prerrogativas legais sobre a família, seus bens e direitos.

Na prática, os direitos e a vida das mulheres nesse período não se alteraram em relação ao império e a colônia. O Código Civil de 1940 passou a admitir alguns direitos às mulheres, como por exemplo, exercer atividades profissionais, desde que autorizadas por escrito por seus maridos, e também a receber ou recusar heranças. A equiparação das mulheres aos homens, em termos de direitos e obrigações, somente ocorreu, no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Embora, o voto feminino tenha sido sancionado no Brasil em 1932, durante o governo do então presidente da república Getúlio Vargas.

A condição das mulheres, o reconhecimento e acesso aos direitos civis e aos direitos humanos femininos expressaram a divisão do mundo social entre os sexos masculino e feminino, presente na ordem das coisas, de modo inteiramente naturalizado. Em geral, a sociedade ocidental reverencia e celebra o masculino. É o homem quem concede nome às coisas na natureza; as descobertas são masculinas; o trabalho relevante e produtivo é o masculino; a linguagem é prioritariamente centrada no referente do gênero masculino. Em suma, o masculino demarca sua diferença em relação ao feminino e exibe sua força e prevalência, no campo social e simbólico, tal como argumentou Pierre Bourdieu.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local de trabalho, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar da assembléia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, o interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte

feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; e a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos e longos períodos de gestação femininos (BOURDIEU, 2012, p.18).

A misoginia e o patriarcado impuseram às mulheres, sob o argumento de proteção a suas fragilidades, especialmente as suas condições físicas e a presumida hipossuficiente capacidade intelectual, em relação aos homens – atributos e condições considerados naturais –, uma série de restrições e cerceamentos, dentre os mais notáveis, para perpetuar a cultura machista encontram-se: restrições às liberdades individuais, por meio da introjeção de regras tácitas de conduta social e moral, no que se exigiu delas o recato, a modéstia e a honestidade, sobretudo, a sexual; o disciplinamento e a emolduração de seus corpos aos ideais de beleza; restrição e mesmo impedimento de acesso aos serviços educacionais e a escolha voluntária de profissões; assim como modelos sexistas de formação; acesso limitado à Justiça e aos direitos civis; dentre tantos outros efeitos nefastos que delimitaram e determinaram a condição humana feminina que se estendem a outras áreas tais como a participação política e a produção científica.

Uma das muitas consequências da misoginia às mulheres foi sem dúvida, a permanência da violência contra mulher na sociedade brasileira, uma violência não apenas física, mas também simbólica. A reduzida presença feminina, nos campos de produção do conhecimento, sobretudo, nas ciências ditas exatas e da natureza, e, nos espaços de lutas políticas exemplificam bem este fenômeno.

Historicamente, em razão dos interesses e necessidades dos grupos, em condições de produzir e fazer circular representações sociais, modelos de corpo foram forjados e socialmente aceitos e outros excluídos dos espaços sociais de convivência. Assim, o corpo foi classificado conforme as demandas sociais e as regulações da cultura: o corpo masculino para o trabalho, para a produção econômica; o corpo feminino para reprodução.

A cultura patriarcal e o colonialismo contribuíram decisivamente para erigir, instituir, impor e fazer circular, em diversos lugares, em diversas culturas o ideal europeu do corpo, do homem e da mulher. E assim, empreendeu-se um grande esforço para eliminar, excluir a todos que não se enquadrassem nessa perspectiva. Logo, mediante as representações do corpo se produziu a identidade cultural e social e a alterização. Sobre o corpo foram produzidos conhecimentos, saberes, artes e práticas que o classificaram, o sancionaram, o normalizaram. Portanto, a conformação anatômica do corpo e os seus atributos foram capturados para produzir representações sociais, e assim vinculá-los ao cumprimento de determinados papéis

sociais. E, também, a inseri-los em sistemas de classificação social e cultural, excluir, restringir e controlar os considerados indesejáveis. Os pobres, negros, indígenas, mulheres, doentes, doentes mentais, deficientes físicos e deficientes intelectuais mentais, ~~e os mutilados loucos~~ e todos os demais moribundos estiveram sujeitados a esta lógica.

Verena Stolcke (2006) exemplifica este fenômeno ao argumentar que, na cultura ibérica, a doutrina da pureza ou limpeza de sangue era entendida como a qualidade de não ter como ancestral um mouro, um judeu, um herético ou um condenado pela Inquisição. O sangue era então concebido como um veículo de pureza da fé que transmitia vícios e virtudes religioso-morais de uma geração a outra. O sangue constituiu-se em objeto e lugar de operacionalização de uma política simbólica, que impôs e naturalizou a sujeição, a dominação e a exclusão social. Conforme (FERREIRA, 2013), essa doutrina esteve presente na hierarquização da sociedade colonial brasileira, sobretudo durante os dois primeiros séculos da colonização. Avançando a colonização, a linguagem da limpeza de sangue obteve nova relevância, perdeu a sua conotação religioso-moral prévia e adquiriu um sentido racial.

Conforme Verena Stolcke (2006) o sistema de identificação e classificação social baseado no ideal de pureza de sangue, presente na sociedade ibérica, marcou também as relações de gênero e a experiência das mulheres na sociedade colonial. Sob a influência da cultura ibérica, em que a posição social tinha por base a genealogia, a descendência, o controle da sexualidade feminina tornava-se decisivo. Somente as mulheres podiam certificar sobre a legitimidade dos nascimentos. A Igreja reforçou essa mentalidade de controle enaltecendo a virtude sexual das mulheres, a virgindade antes do casamento e a fidelidade depois, como o maior de todos os bens morais (STOLCKE, 2006).

A doutrina da escravidão natural de Aristóteles foi utilizada pelos europeus como justificativa legitimadora do racismo e a escravização de pessoas negras trazidas forçadamente, da África para a América e para outras partes do mundo. O que se processou durante todo o empreendimento colonialista no Novo Mundo e contra as populações autóctones e, sobretudo, em suas relações, com os povos africanos.

Aqueles que diferem entre si como a alma do corpo e o homem do animal (e estão nesta condição aqueles cuja atividade se reduz à utilização das forças físicas, sendo esse o máximo proveito que se pode tirar deles) são escravos por natureza e o melhor para eles é se submeterem a esta forma de autoridade.

(...) A arte de adquirir escravos é diferente de ambas as ciências, e é como uma forma da arte da guerra ou da caça. [...] Por isso, também a arte da guerra será, por natureza, e num certo sentido, arte de aquisição (e, com efeito a arte da caça constitui uma sua parte) e ela deve ser praticada contra as feras selvagens e contra aqueles homens que, nascidos para obedecer, se recusarem a isso, e esta guerra é, por natureza, justa (TOSI, 2003, p. 83-84).

Nesse contexto colonialista, marcado pela aceitação, uso frequente e ostensivo da doutrina aristotélica da escravização natural pelos europeus, o “sangue” negro significava um sangue indelevelmente impuro, contaminado e constituído pela barbárie. Nessa lógica social e culturalmente forjada, o negro materializava e encarnava o símbolo da barbárie. Por seu turno, isso justificava a escravização dos povos oriundos do continente africano e sua consequente exclusão e negação à condição de civilização. Assim, conforme as ideias de Aristóteles, correspondente a uma contaminação indelével dos africanos que, de acordo com ideias de Aristóteles assumidas e utilizadas por europeus-europeus, a presença e a participação de povos africanos eram inaceitáveis na pulitía, ou seja, na civilização, porque eles descendiam dos africanos negros bárbaros da Guiné. Nessa lógica eurocêntrica, empregada na colonização e exploração do Novo Mundo, o sangue negro reputava inferior ao sangue branco europeu, por estar vinculado ao animalesco, por sua condição natural de barbárie. A doutrina aristotélica, amplamente adotada pelos europeus, encontrava na natureza o fundamento e a justificativa para a atrocidade – à escravização do humano pelo humano.

Uma fisionomia negra ou uma pele escura mulata era o sinal visível dessa herança genealógica bárbara, em termos culturais e morais. Desta forma Verena Stolcke (2006) expôs o pressuposto sobre o qual os europeus ibéricos justificaram a escravização de povos africanos – “por que os consideravam “escravos por natureza””, conforme a filosofia aristotélica. Os atributos corporais foram sistematicamente utilizados e articulados pelo colonialismo para justificar e efetivar discriminações, classificações morais e sociais e impedimentos à atuação política. Assim, valorizou-se o homem branco e de “sangue puro”. O patriarcado, a misoginia e o racismo atuaram de forma interseccionada para consubstanciar sobre os corpos, de modo a conferir-lhes as regras e formas de conduta moral, regulação das relações sociais e modo de ser na cultura e a configuração das próprias famílias.

As regulações sociais e culturais incidem de modo direto e indireto sobre o corpo e assim remetem as pessoas, a certas conformações de papéis sociais, em estreita vinculação com a cultura e com seu ambiente social. Nessa lógica, os atributos corporais endereçariam as pessoas ao lugar social e a introjeção de normas

e formas da cultura. Assim, o fenótipo, a anatomia, fisiologia e genética contribuíram inevitavelmente para traçar os destinos de homens e mulheres.

Contudo, conforme argumento Simone de Beauvoir (1949), os destinos de homens e mulheres não se restringem exclusivamente as determinações biológicas da anatomia, fisiologia e genética. A cultura, a história e o social têm efeito sobre os corpos durante toda a existência. As crianças nascem predominantemente, com um sexo definido, o masculino ou o feminino, ou na condição de intersexual. ~~Todavia~~ Todavia, há, há aquelas crianças cujas características relativas ao sexo são indefinidas – os intersexos, e ainda aquelas que apresentam as “desordens de desenvolvimento sexual” (FAUSTO STERLING, 2006, DREGER, VASEY, 2007). Parafraseando Simone de Beauvoir, nenhum ser humano nasce homem ou mulher, aprende-se a ser o homem ou a mulher de cada cultura, de cada teia de relações sociais e de cada tempo histórico.

Na sociedade ocidental, os homens e as mulheres têm seus papéis sociais cultural e socialmente delineados, em grande parte, em relação ao sexo masculino/feminino. Portanto, há uma relação direta entre o sexo e o gênero, social e culturalmente produzida e aceita, a qual todos se conformam. Entretanto, as pessoas intersexos e todas aquelas que de alguma forma transgridam essa relação de conformação do sexo ao gênero, como os homossexuais e transgêneros, enfrentam em seus próprios corpos, em suas vidas, o conflito com código corporal da cultura.

Portanto, isto implica em um duplo reconhecimento a existência de um modelo de corpo a ser perseguido e obtido, o corpo canônico e a existência de corpos que desafiam as categorizações culturais e sociais. Por um lado, a cultura e o social produziram e elegeram um ideal de corpo que se tornou canônico. E por outro lado, de que há corpos que desafiam as regras sociais e as condutas da cultura, como as pessoas com o sexo atípico, os intersexos, com desordens hormonais, os xipófagos – duas pessoas no mesmo corpo (DREGER, 2007). Esses corpos desafiam as categorizações sociais que são permitidas pelo código corporal canônico da cultura, as identidades estabelecidas a partir de atributos anatômicos e fisiológicos e a própria noção de individualidade.

Por conseguinte, pessoas com corpos considerados atípicos, são alvo de discursos, procedimentos e ações de disciplinamento e em última instância de intervenções cirúrgicas para “normalização” dos seus corpos e de suas vidas. Sempre a partir de um ponto de vista e, ao mesmo tempo, para reafirmar de um lado a heterossexualidade, e de outro, o corpo canônico, o corpo sadio e higiênico e

higienizado – aquele cultural e socialmente aceito. Logo, o corpo que não mais desafia as regras, normas e condutas, aquele que se encaixa nos padrões de saúde, na poética e na retórica de normalidade. Assim, o corpo é inscrito nas regulações e prescrições médicas, o corpo que é servido e serve aos processos tecnológicos e procedimentos científicos e nessa trama o corpo produzido social e culturalmente se encontra e se imbrica com o corpo biológico. Este é sem dúvida, um tema que enseja muitas controvérsias e polêmicas. E por seu turno, convida ao exame histórico da produção do conhecimento sobre a relação corpo sexo e gênero (LAQUEUR, 2001, DREGER, 2007).

Os conhecimentos que compõem os campos disciplinares da anatomia, fisiologia e genética – muitas vezes, invocados para justificar e conferir legitimidade às práticas culturais e às diferenças sexuais – resultaram sempre do trabalho de personagens encarnados, situados em teias sociais e em certos espaços culturais. Sob este prisma, o conhecimento biológico sobre o corpo compõe uma dimensão da cultura e do social e também reflete as condições políticas, sociais e culturais de sua própria produção (LAQUEUR, 2001, FAUSTO – STERLING, 2006, DREGER, 2007; LE GOFF, TRUONG, 2012, FINE, 2012, LE BRETON, 2013). Além de o corpo ser ele próprio um objeto da história, o conhecimento sobre as suas estruturas, também, tem uma historicidade, visto que refletem os contextos culturais, políticos, demandas sociais e econômicas.

23.2 REPRESENTAÇÕES DO CORPO – O CORPO DE SEXO ÚNICO

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

O homem é a medida de todas as coisas. (Protágoras)

Por muito tempo, acreditou-se que homens e mulheres possuíam os mesmos atributos corpóreos, inclusive a mesma genitália, a das mulheres dentro do corpo e a dos homens fora. O médico hipocrático Galeno, no século II d.C., que elaborou um modelo da identidade estrutural dos órgãos reprodutivos humanos, também foi tributário dessa concepção de corpo humano, a qual se instalou entre os médicos por 1500 anos.

Para Galeno, “as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa” (LAQUEUR, 2001, p. 16). Nesse modelo do corpo humano denominado por Thomas Laqueur (2001) por mulher-como-homem ou modelo de sexo único com dois gêneros, a vagina é considerada um pênis interno, os lábios análogos ao prepúcio, o útero ao escroto e os ovários aos testículos. Galeno utilizava palavra *orcheis* para designar tantos os ovários como os testículos, ou seja, a mesma palavra.

Laqueur (2001) advoga que esse modelo do corpo humano mulher-como-homem, o modelo de sexo único, que perdurou por 1500 anos, foi abandonado, por volta do século XVIII, quando diferenças entre homens e mulheres passaram a se fundamentar em distinções biológicas constatáveis. Os homens e as mulheres passaram a ser concebidos, enquanto, diferentes nos aspectos biológicos (físicos) e também morais. Uma anatomia e fisiologia de incomensurabilidade substituiu uma hierarquia, na qual a mulher era inferior ao homem, por possuir menor grau de perfeição metafísica e menor quantidade de calor vital. E, posteriormente, ao final do século XIX, as diferenças sexuais passaram a ser constatadas também ao microscópio, quando foram empreendidas tentativas de estabelecer vínculos e correspondências entre as diferenças de ordem biológica e as diferenças sociais e culturais. Contexto em que se consolidou a produção da ciência da diferença (MARTIN, 2006 e RODHEN, 2002, 2003, 2008).

Fabiola Rodhen (2003) destaca, no contexto de elaboração da ciência da diferença, o argumento de que a diferença entre os sexos passou a ser considerada como natural e imutável pela ciência, em especial pela ciência médica. Essa ênfase na naturalidade estaria relacionada com as transformações ocorridas a partir do fim do século XVIII (crescente industrialização e urbanização, entrada mais efetiva das mulheres no mercado de trabalho e o surgimento de movimentos de reivindicação por direitos individuais e sociais) que requeriam mudanças nas relações de gênero estabelecidas. Contudo, nota-se que é exatamente por meio das tentativas de provar que a diferença era natural que se pode perceber o quanto ela era instável e ameaçadora. Intervenções como a educação e o trabalho da mulher poderiam alterar e mesmo “perverter” a diferença. Ser natural, portanto, não significava ser definitivo ou estar garantido (RODHEN, 2003).

A representação do corpo entre os escritores antigos, medievais e renascentistas diferiu, em termos epistêmicos, da representação que foi produzida a

partir do iluminismo, responsável por uma nova visão de natureza e da cultura, fundamentada no individualismo. Nos textos antigos, a descrição do corpo ainda não comportava uma estabilidade de suas estruturas e encontrava-se impregnada de simbolismos e significados culturais. O corpo expressou um microcosmo de uma ordem maior, no qual as partículas da natureza foram dispostas em camadas de significados.

Os corpos nesses textos faziam coisas estranhas, incríveis e, para os leitores modernos, coisas impossíveis. Nas gerações futuras, escreve Orígenes, “o corpo se tornaria menos espesso, menos coagulado, menos endurecido, à medida que o espírito abrigava-se em Deus”; os próprios corpos físicos teriam sido radicalmente diferentes antes da perda da pureza, imagina Gregório de Nissa: homens e mulheres conviviam com a imagem de Deus, e a diferenciação sexual surgiu apenas como a representação na carne da perda da pureza. (...) Há inúmeros relatos de homens que amamentavam e imagens do menino Jesus com seios. As meninas podiam tornar-se meninos, e os homens que se associavam intensamente com as mulheres podiam perder a rigidez e definição de seus corpos perfeitos, e regredir para a efeminação. Em suma, a cultura difundiu-se e mudou o corpo que para a sensibilidade moderna parece fechado, autárquico e fora do reinado do significado (LAQUEUR, 2001, p.18).

Nas representações do corpo humano no modelo sexo único com dois gêneros definiu-se um corpo canônico – o do homem, representado em uma posição hierarquicamente superior ao corpo feminino. Essa representação se fundamentou na compreensão aristotélica de que os homens são mais perfeitos que as mulheres, em razão do excesso de calor, pois o calor é o instrumento básico da natureza. Conforme a quantidade de calor atribuída a cada corpo, ele se moldaria em termos mais ou menos perfeitos, em um corpo de homem quando o calor foi suficiente para externalizar os órgãos reprodutivos, ou em um corpo de mulher, quando foi insuficiente e os órgãos permaneceram internos (RODHEN, 2003).

Nessa lógica que perdurou até o século XVII, as mulheres são homens invertidos, portanto, menos perfeitas. Elas têm os mesmos órgãos que os homens, mas no lugar errado. Nesse corpo de sexo único, os limites entre o masculino e o feminino são efetivamente políticos. Pois, os processos e fluidos não estavam distinguíveis e explicáveis. A carne única, com suas versões atribuídas a dois gêneros, foi estruturada para valorizar e afirmar culturalmente o patriarcado, garantir os poderes e prerrogativas ao pai (BADINTER, 1993; DIMEN, 1997; LAQUEUR, 2001).

Para Aristóteles, os homens e as mulheres estavam subordinados a existência de verdades naturais, logo inexoráveis, que, por si mesmas, justificaram a divisão sexual do trabalho e o cumprimento de papéis sociais. As mulheres eram inferiores

aos homens em decorrência da verdade estabelecida *a priori* de que a causa material é inferior à causa eficiente.

Naturalmente, homens e mulheres eram identificados por suas características corporais, mas a afirmativa de que a geração do macho era a causa eficiente e a da fêmea a causa material não era, em princípio, fisicamente demonstrável; era em si uma reafirmação do que significava ser homem ou mulher (LAQUEUR, 2001, p. 191).

Nessa visão de mundo, as categorias sociais são categorias naturais, em si mesmas. As diferenças seriam de grau, compondo uma hierarquia vertical entre os gêneros. Os órgãos reprodutivos seriam vistos como iguais em essência e reduzidos ao padrão masculino. Isto é, ambos, homens e mulheres, seriam dotados de pênis e testículos. A única diferença é que, na mulher, esses órgãos não foram externalizados. Portanto, há apenas um corpo, uma só carne, para a qual se atribuem distintas marcas sociais e destinada a cumprir as demandas da cultura (LAQUEUR, 2001, RODHEN, 2003).

O sexo cumpria a finalidade de gerar, onde o macho correspondia à causa eficiente e a fêmea a causa material. Conforme explicitado nas palavras do filósofo grego Aristóteles,

A fêmea sempre fornece o material, o macho fornece o que molda, pois esse é o poder que nós dizemos que eles possuem, e isso é o que faz deles macho e fêmea... Enquanto o corpo é da fêmea, a alma é do macho. Os princípios de macho e fêmea podem ser desconsiderados, primeiro e antes de tudo quanto às origens da geração; o primeiro contém a causa eficiente da geração, e o último a causa material (ARISTÓTELES, *Apud* LAQUEUR, 2001, p. 45).

Aristóteles enfatizou que o macho é aquele que gera em outro e a fêmea gera em si mesma. O macho supre a alma sensível, sem a qual não é possível existir rosto, mão, ou qualquer outra parte, sem ela o corpo é um cadáver ou parte de um cadáver (LAQUEUR, 2001). Nesse modelo do sexo único, na diferença entre o homem e a mulher, as hierarquias metafísicas importaram muito mais do que a anatomia perceptível e a própria anatomia se subordinou as hierarquias metafísicas. Construiu-se uma ideia de anatomia a partir de proposições metafísicas. Conforme Laqueur (2001, p 55), isto também se encontrou presente no pensamento de Galeno:

Para Galeno, o pai e a mãe contribuem para moldar e dar vida à matéria, mas ele insiste que a semente da mulher é menos potente e menos informativa que a do homem, em razão da própria natureza da mulher. Ser mulher significa ter semente mais fraca, semente incapaz de procriar, não como matéria empírica, mas como matéria lógica. Em decorrência disso, é claro, a mulher deve ter testículos menores, menos perfeitos, e o sêmen gerado nelas deve ser mais escasso, mais frio e mais úmido. Pois essas coisas também decorrem necessariamente da deficiência de calor.

Galeno, embora, defendesse a existência de duas sementes (sêmen) uma masculina e outra feminina, diferentemente de Aristóteles que admitia a existência apenas da semente masculina, também foi tributário do modelo de sexo único e contribuiu para reafirmar a hierarquia metafísica e física do homem em relação à mulher. No sexo único os fluidos corpóreos também se submetiam coerentemente a hierarquia metafísica do homem sobre a mulher. Evidentemente, sob essa lógica, os fluidos corpóreos masculinos são os mais importantes, fortes e mais potentes, que o das mulheres daí a prevalência da força da semente (sêmen) masculina sobre a feminina no processo reprodutivo. Isto porque, o esperma configurava a essência do cidadão.

O Kurios, a força do esperma para gerar uma nova vida, era o aspecto corpóreo microscópico da força deliberativa do cidadão, do seu poder racional superior e do seu direito de governar. O esperma, em outras palavras, era como que a essência do cidadão. Por outro lado, Aristóteles usava o adjetivo akuros para descrever a falta de autoridade política, ou a legitimidade, e a falta de capacidade biológica, incapacidade que para ele definia a mulher. (LAQUEUR, 2001, p.68).

À mulher, por sua vez, faltava autoridade política, a ausência de legitimidade e insuficiente capacidade biológica. Então, um conjunto de carências – incapacidades e ausências ou insuficiências – em relação aos homens, definiam as mulheres e demarcavam sua posição de inferioridade e de subordinação ao masculino, no mundo do sexo único. A hierarquia metafísica vertical da proeminência do corpo masculino sob o feminino, também foi estendida à leitura, a interpretação e a classificação dos corpos das pessoas, em relação às características psicológicas, fenotípicas e a sua posição na ordem social. O corpo de sexo único também comportou nuances, mulheres valentes, mulheres hirsutas, homens fracos e efeminados, homens frios demais para procriar... Assim, o corpo exprimia sinais que podiam endereçá-lo ou limitá-lo em certas posições e condições de poder e prestígio no contexto social e cultural.

Neste contexto, assegurar a reprodução da espécie humana significou, também, garantir a continuidade do corpo social e sua política simbólica. E desta forma, as práticas sexuais, entre homens e mulheres livres, estavam enredadas em redes simbólicas complexas relacionadas à legitimidade e ao exercício do poder. A honra e o status, conteúdos simbólicos importantes naquela ordem social, eram potencialmente ameaçados pela diferença de status social entre os parceiros, e, também, pelos papéis/posições assumidas nas práticas sexuais. Conforme ilustrado por Laqueur (2001, p. 67)

O homem ativo, o que penetra no coito anal, ou a mulher passiva, a que se deixa esfregar, não ameaçavam a ordem social. O parceiro fraco efeminado é que tinha problemas profundos, em termos médicos e morais. Seu próprio semblante denotava sua natureza: *pathicus*, o que era penetrado; *cinaedus*, o que demonstrava uma luxúria anormal; *mollis*, o passivo efeminado. Por outro lado havia a mulher tribade, a mulher que fazia o papel do homem, que era condenada e, como o *mollis*, era considerada vítima de uma imaginação doentia e com sêmen excessivo e mal direcionado. As ações do *mollis* e da tribade eram anormais, não por violarem a heterossexualidade natural, mas por representarem – literalmente personificarem – as reversas radicais culturalmente inaceitáveis de poder e prestígio.

Nessa perspectiva, o comportamento sexual e reprodutivo de pessoas sem participação política e fora das esferas de poder era considerado irrelevante e desprovido de significados. No pensamento aristotélico, os escravos não tinham sexo porque não tinham importância política, na ordem das coisas (LAQUEUR, 2001). Desta forma, o sexo focalizou prioritariamente aspectos relativos ao poder e a legitimidade, devidamente hierarquizados com a proeminência dos homens sobre mulheres, apenas para as pessoas livres, os cidadãos.

No mundo do sexo único tudo priorizou, enfatizou e se organizou em torno do homem, que se constituiu na referência canônica do corpo. Assim, a paternidade também se sobressaiu sobre a maternidade. Pois, o pai constituiu a representação da ordem das coisas e da própria civilização. O esperma masculino era o único capaz de dotar a matéria humana de alma, e desta forma, demarcava-se a ascendência do espírito sobre os sentidos, da ordem sobre a desordem. Em uma posição secundária nesse ordenamento social, o espírito e o útero das mulheres foram interpretados como áreas equivalentes para a atuação do princípio ativo dos machos; o seu ser estava destinado ao governo e a instrução racional do marido e seu ventre disposto à dominação pelo esperma (LAQUEUR, 2001).

Efetivamente, as diferenciações relativas ao gênero antecederam as diferenciações de sexo. O aforismo de Protágoras – o homem é a medida de todas as coisas –, elaborado sob a vigência do modelo do corpo de sexo único, é revelador do padrão do corpo humano e suas representações, precipuamente, constituídos e alojados no corpo masculino. A mulher não existe enquanto categoria ontológica distinta. O homem é a medida de todas as coisas, a mulher não participa dessa medida, ela é ajustada às conformidades e às conveniências de um mundo conduzido e produzido pelos homens. Entretanto, nesse ambiente cultural, nem todos os homens são masculinos, potentes dignos e poderosos, e algumas mulheres ultrapassaram alguns deles em cada uma de suas categorias.

Essas conexões entre o corpo, o sexo, o gênero e a organização social e política produzidas, a partir da concepção do modelo de sexo único, foram proeminentes durante a Antiguidade Clássica, e também, acrescidas de novos significados com o cristianismo. O corpo no período medieval, sob a égide do cristianismo, foi simultaneamente glorificado, martirizado e ressignificado (GOFF e TRUONG, 2012).

O cristianismo reestruturou os significados do calor sexual; na sua campanha contra o infanticídio, diminuiu o poder dos pais; com a reorganização da vida religiosa e em torno da religiosidade alterou drasticamente o que era para ser feminino e o masculino; na sua defesa a virgindade, proclamou a possibilidade de uma relação entre a sociedade e o corpo, que os médicos mais antigos – salvo Soranus – teriam considerado nociva a sociedade (LAQUEUR, 2001). “De um lado, a ideologia do cristianismo tornado religião do Estado, reprime o corpo e de outro, com a encarnação de Deus no corpo de Cristo, faz do corpo do homem “o tabernáculo do Espírito Santo”” (GOFF e TRUONG, 2012, p. 31). Assim, no contexto do cristianismo,

As ideias cristãs e pagãs sobre o corpo coexistiram, assim como várias doutrinas incompatíveis sobre a semente, a procriação e as homologias corpóreas, pois as diferentes comunidades pediam coisas diferentes da carne. Os monges e os paladinos, os leigos e o clero, os casais estéreis, e as prostitutas que tentavam abortar, os confessores e os teólogos, em inúmeros contextos podiam continuar a interpretar o corpo de sexo único segundo suas necessidades para compreendê-lo e manipulá-lo, a medida que os fatos do gênero mudavam. É um sinal de modernidade querer uma biologia única e consistente como a fonte e o fundamento de masculinidade e feminilidade (LAQUEUR, 2001, p. 74).

No século XVI, ainda perduravam o corpo canônico masculino, as representações e significados dos vernáculos gregos e latinos referentes às partes do corpo e aos seus órgãos. Entretanto, os saberes produzidos sobre o corpo, até então, fundamentados precipuamente em significados especulativamente produzidos, na dinâmica da economia simbólica que permeava a cultura naquele período, passaram, também, a admitir nessa produção o toque, o olhar, a dissecação e o seu registro com a ilustração naturalista. É também, um fenômeno desse período, a individuação dos corpos afirmada pela individuação dos rostos, a parte mais singular da pessoa, a sua cifra (LE BRETON, 2013).

O individualismo assinalou a aparição do homem encerrado em seu corpo, marca de sua diferença, sobretudo, na epifania do rosto. Com a estruturação do individualismo, o corpo se tornou a fronteira que marcou as diferenças entre um homem e o seu outro. Tornou-se possível ser senhor de si mesmo, antes de ser o

membro em uma comunidade. (LE BRETON, 2013). Esse processo que ocorreu simultaneamente com a dessacralização da natureza (BURKE, 2003). Na constituição do saber anatômico, com as primeiras disseções humanas nas universidades italianas de Pádua, Veneza e Florença, no século XIV, iniciou-se o processo de distinção entre o corpo e a pessoa. Antes, no período medieval, o corpo era sagrado, não poderia ser violado (GOFF e TRUONG, 2012; LE BRETON, 2013). As disseções eram veementemente proibidas pela igreja católica.

A principal força de dominação ideológica e teórica do medievo controlava e regulava e mantinha monopólio sobre os desígnios da carne. Pois, o corpo, parte da natureza e criação divina perece, a alma o vínculo entre o humano e o divino transcende o fenecer do corpo e carece de ser protegida das consequências do pecado. A política cultural do corpo no medievo insistiu em conter e expiar os pecados das carnes, para redimir as almas e salvá-las do inferno. Nesse propósito, foram produzidas e socialmente acionadas múltiplas práticas culturais, discursos e regulações impregnadas de recursos simbólicos, dentre elas, as bulas papais, os concílios, a vida monástica, a vida celibatária, as confissões, os jejuns, os castigos e as penitências. Estas práticas interviam nas mentalidades, nos modos de vida e na própria demografia de várias populações europeias, sob o domínio e a influência do cristianismo (GOFF e TRUONG, 2012).

Embora esses procedimentos e modos de vida, do cristianismo, tenham passado por algumas alterações, em função das exigências sociais e das condições históricas, continuaram a ser professados e praticados culturalmente, atravessaram a modernidade e influenciaram os estudos e as contingências que incidem sobre o corpo. Em um momento – no medievo – a igreja católica romana detinha o completo monopólio sobre o corpo e negava a sua profanação, proibia as disseções, e em outro na Renascença, fazendo uso de suas prerrogativas de regulação e controle, a igreja autorizou a disseção de cadáveres de condenados (LE BRETON, 2013). Com os primeiros anatomistas, o corpo foi posto em suspensão, dissociado do homem e estudado como uma realidade autônoma. Portanto, uma mudança de registro ontológico do ser um corpo, para o ter um corpo (LAQUEUR, 2001; LE BRETON, 2013).

Até o século, XVI, o conhecimento do interior do corpo é fornecido pelos comentários feitos em torno da obra de Galeno. Mesmo Vesalius, malgrado os arranhões que não soube poupar, permanece em certos pontos influenciado pela obra de seu ilustre precursor. De fato, os tratados de anatomia anteriores ao século XVI apoiavam-se, sobretudo, na anatomia suína, então considerada pouco distante estruturalmente daquela do homem. Se o corpo humano é intocável, é

que o homem, fragmento da comunidade e do universo é intocável (LE BRETON, 2013, p. 75).

Desde a bula do papa Bonifácio VIII a igreja católica concedeu as autorizações para a realização de procedimentos e atos anatômicos. As primeiras disseções preconizavam finalidades pedagógicas, destinadas aos cirurgiões, barbeiros, médicos e estudantes de medicina, caracterizavam-se por cerimônias lentas, com duração de vários dias. Entre os barbeiros praticantes das disseções, “o que corta a carne é iletrado, e o segundo, que extrai os órgãos para sustentar as intenções do mestre, é mais instruído” (LE BRETON, 2013, p. 80). No século XVI, as disseções se generalizaram, alteraram o seu caráter pedagógico formativo, inicialmente destinado àqueles dispostos a exercer a profissão de curar, para se converterem em espetáculos teatrais públicos, para numerosos espectadores curiosos e heterogêneos.

Os anatomistas, indiferentes às tradições e aos interditos, penetraram o microcosmo com a mesma independência que Galileu, revogou com um golpe matemático o espaço milenar da Revelação (LE BRETON, 2013). Desse modo, inaugurava-se uma lógica e uma retórica empirista na anatomia renascentista, cujo propósito ambicionava a exatidão dos registros observados. Porém, muito do que estava em jogo não poderia ser decidido empiricamente. A esse respeito Laqueur (2001, p. 92) adverte que

A história da anatomia durante a Renascença sugere que a representação anatômica masculina e feminina depende da política cultural de representação e ilusão, não da evidência sobre os órgãos, canais ou vasos sanguíneos. Nenhuma imagem, verbal ou visual, dos fatos da diferença sexual existe independentemente das alegações anteriores sobre o significado dessas distinções.

Nesse período, os discursos sobre o corpo, o prazer, sobretudo o feminino, a cópula e a concepção estiveram fortemente emaranhados na teoria médica e conectados a ordem política e cultural. “Quanto mais os anatomistas da renascença dissecavam, examinavam e representavam visualmente o corpo feminino, mais convencidos ficavam de que ele era uma versão do corpo do homem” (LAQUEUR, 2001, p. 95 - 96). A verdade e o progresso estavam no corpo aberto e adequadamente exposto nas disseções anatômicas públicas. A nova retórica celebrava a disseção como a fonte da verdade sobre o corpo e o fundamento do conhecimento anatômico.

O que antes era oculto – havia muito pouca ou quase nenhuma dissecação humana na antiguidade e nenhuma ilustração anatômica – e o que fora praticado apenas ocasionalmente e com discrição – a anatomia nas universidades

medievais – tornava-se disponível para consumo geral (LAQUEUR, 2001, p. 96).

Os anatomistas renascentistas dispensaram a realização do exercício de imaginação sobre as transformações topográficas de Galeno, a dissecação foi associada à representação artística e essa conexão abriu o caminho para as verificações com os próprios olhos e a circulação desse novo conhecimento. “Os anatomistas têm o poder de abrir o templo da alma e revelar os seus mistérios interiores” (LAQUEUR, 2001, p.100). Os anatomistas, tais como, Mondino (1493), Andrea Vesalius (1543), Johan Ketham (1550), Jean Riolan (1629), Cassario (1656) passaram a ter suas obras ilustradas destacando partes e aspectos dos corpos dissecados para o propósito de revelar a verdade em sua constituição. A arte e a retórica se entrelaçam para criar, ler e comunicar a realidade do interior do corpo. Foram produzidas convenções artísticas e científicas para essa finalidade.

Não obstante, os desenhos, as ilustrações do interior do corpo dilacerado não são neutras. Na transposição das espessuras do corpo para o plano do papel bidimensional transportam-se, também, as representações sociais do homem e do cosmos. As preocupações com a exatidão e a fidelidade, daquilo que é representado, emaranham-se a angústia, o desejo e a morte, expressos nas escolhas das posturas, gestos e demais itens que compõe os fundos dos cenários das gravuras anatômicas, além dos próprios cadáveres retratados (LAQUEUR, 2001; LE BRETON, 2013).

Por conseguinte, a dissecação, ainda vista como uma violação a integridade humana, não escapa aos interditos e resistências e objeções. A necessidade de exatidão e fidelidade às espessuras do corpo, aos órgãos e tecidos esbarrou e enfrentou os dilemas éticos e a repressão cultural de seu tempo, na sua produção dos conhecimentos da anatomia e da fisiologia. Assim, as gravuras se constituíram no conhecimento a ser acessado e passaram a substituir os próprios cadáveres. Celebrou-se a visão, o ver e crer na produção do conhecimento sobre o corpo de sexo único renascentista (LAQUEUR, 2001; LE BRETON, 2013).

Andrea Vesalius em seu manual de anatomia *De humani corporis fabrica* (1543) representou essa mudança na produção e na forma de expressividade do conhecimento sobre o corpo, na Renascença, que considerou o corpo aberto à fonte da autoridade e o lugar onde reside a verdade. Então, o corpo nu e indefeso tornou-se acessível, através da ação do poder da ciência, a uma plateia ávida pela revelação de seus mistérios. E nesse corpo que fala por si só, podia-se ver que as mulheres são homens invertidos, o que reafirmou o modelo de sexo único na anatomia

renascentista. Entretanto, mesmo com as práticas das dissecções humanas, as gravuras e ilustrações produzidas no período renascentista representam estruturas que não estão presentes no corpo, e especialmente no corpo feminino. “Ver-se uma coisa que não existe porque uma autoridade declara-a presente” (LAQUEUR, 2001, p. 106). A representação das diferenças anatômicas entre homens e mulheres expressaram as políticas simbólicas da cultura de seus contextos de produção. O que era visto, era visto através das lentes da cultura.

Desta forma, para manter o modelo de sexo único com dois gêneros – apesar da percepção de diferenças orgânicas estruturais entre os corpos de homens e mulheres –, os renascentistas recorreram à mudança de posição e de direção, do ângulo da observação para elaborar a representação em gravuras e a consequente visualização dessas estruturas. Essa mudança de perspectiva da observação e do registro daquilo que foi observado manteve a percepção da mulher como uma versão invertida do homem. Deste modo, as políticas simbólicas da cultura se fizeram presentes nos registros e interpretações anatômicas do período renascentista.

Os registros do corpo em gravuras e ilustrações, a elaboração de imagens de seu interior, suscitaram a precisão em sua descrição. O que expôs a ausência de uma nomenclatura anatômica precisa para a genitália masculina e para o sistema reprodutivo. Porquanto, se fez necessário a produção de nomenclaturas para as estruturas anatômicas do corpo. “A linguagem forçou a visão dos opostos e considerou o corpo masculino a forma canônica” (LAQUEUR, 2001, p. 120).

Assim, nessa representação de uma só carne e dois gêneros – o corpo humano renascentista –, as palavras elegidas e empregadas para designar as partes do corpo feminino referiam-se aos órgãos masculinos. Termos diferentes eram utilizados para se referir aos mesmos órgãos sexuais. As palavras estavam impregnadas de sentidos metafóricos e simbólicos, o termo escroto também designava as bolsas utilizadas por homens. Por exemplo, as palavras ventre, boca do ventre, cervice, matricis, vulva e bainha foram metáforas empregadas, na renascença para designar a vagina, que “no Latim não possuía o sentido moderno, referia-se a um tudo ou bainha, em geral da espada” (LAQUEUR, 2001, p.144).

Efetivamente, definir e estabilizar os significados de termos concernentes à anatomia humana, em especial do sistema reprodutivo, sobretudo o feminino, foi uma tarefa árdua e envolta em tensões entre os renascentistas. Pois, muitos anatomistas desse período partilhavam a crença de que todas as partes que existem nos homens, também, estavam presentes nas mulheres. Porém, as ações de encontrá-

las e descrevê-las, expuseram as tensões da época, nos trabalhos de registros anatômicos de Renaldus Colombo, Fallopio, Estienne, Bauhin, Mondino, Vesalius, Berengario, dentre outros.

Na linguagem anatômica renascentista, se expressou um corpo masculino estável e canônico e um outro corpo feminino instável, com muitos mistérios a serem revelados, com verdades a serem conhecidas, estruturas, termos e significados a serem estabilizados. Nesse corpo a economia e os significados simbólicos do calor vital continuaram a ser importante para o ato sexual e a concepção. Sem o equilíbrio do calor vital, em seus corpos, homens e mulheres não poderiam emitir e misturar suas sementes, consequentemente, a procriação ficava prejudicada ou mesmo inviabilizada.

O calor vital estava associado a vitalidade, a virilidade e a fertilidade essencial ao prazer sexual e a própria concepção. Para Laqueur (2001, p.126), “um vasto corpo de prática e conhecimentos clínicos concentrava-se no calor, no orgasmo e na concepção”. A preocupação em evitar o desperdício das sementes (sêmen) e garantir a concepção ocorria em razão da mortalidade infantil, na Europa renascentista, pois, uma a cada cinco crianças morria antes de completar um ano de vida (LAQUEUR, 2001).

A matriz das práticas médicas renascentistas conectavam a fisiologia dos fluidos, orgasmo, concepção e calor. A quantidade de calor permitia categorizar os corpos em homens quentes e frios, mulheres quentes e frias, e, assim, situá-los ou excluí-los na dinâmica simbólica da fertilidade, fecundidade, desejo sexual e capacidade de concepção e geração. O calor vital conectava as funções corporais à reprodução e aos símbolos e significados culturais. O equilíbrio do calor era essencial para o equilíbrio geral do corpo e constituiu uma importante referência para as práticas médicas, e também, esteve associado às características sociais e culturais de homens e mulheres. A cerca disso, Laqueur (2001, p. 131) argumenta que

Há uma enorme literatura relacionando os humores frios e úmidos considerados dominantes no corpo da mulher com suas características sociais – mentira, mutação, instabilidade – e os humores quentes e secos do homem com sua suposta honra, bravura, tônus muscular e fortaleza geral de corpo e espírito.

Na interpretação do corpo, fundamentada em dissecções e em muitas ilustrações com convenções artísticas e científicas, cultivava-se ainda a hierarquia do homem em relação à mulher, no corpo de uma só carne. Visto que, os homens eram considerados mais quentes e mais secos que as mulheres. O intelecto e as mãos

masculinas abriam os corpos para revelar os segredos da natureza, e com as ilustrações mostravam corpos masculinos dilacerando-se para os espectadores também masculinos. Na retórica e na poética do corpo o masculino é a referência hierárquica a qual tudo se ajusta e exprime na linguagem, na política e em todas as tramas do social e da cultura.

Os discursos sobre as singularidades femininas produziram uma retórica enriquecida de metáforas que ainda não foi capaz de produzir a incomensurabilidade dos corpos. A anatomia reprodutiva feminina passou a ser produzida de forma incomensurável em relação à masculina, durante o século XVIII. A incomensurabilidade entre as mulheres e os homens estabeleceu-se com a chamada ciência da diferença no século XIX, quando as características físicas e psicológicas das mulheres, atribuídas aos seus órgãos específicos – em especial o útero e os ovários – incidiram decisivamente para definir ontologicamente as mulheres e conduzi-las nos espaços sociais e na conformação da cultura (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2003; 2008; MARTIN, 2006). Contudo, o corpo de sexo único subsistiu as demandas políticas e as relações sociais.

Homens e mulheres foram destacados pela configuração de seus corpos – ter um pênis do lado de fora ou do lado de dentro – para seus necessários papéis procriativos e vários outros papéis de gênero. O corpo de sexo único dos médicos, profundamente dependente de significados culturais, servia tanto de tela microcósmica para uma ordem hierárquica macrocósmica, como sinal mais ou menos estável para uma ordem social intensamente ligada ao gênero (LAQUEUR, 2001, p. 152).

Nesse sentido, a anatomia produzida por Vesalius manteve-se fiel à tradição de abordagem metafórica do corpo, e recorreu à imagem da cidade para expressar a representação da propagação da espécie humana. Sob este prisma, o corpo consistiu em uma arquitetura que se sucede pela união do masculino e do feminino, urdida nos deleites e prazeres da carne. “O prazer, leva a humanidade e todos os animais a iniciar “o milagre da natureza””. A ordem macrocósmica de autoperpetuação é garantida em certo sentido pelas qualidades de corpos meramente mortais. Os intercâmbios entre as imagens do corpo e o mundo da cultura e das relações sociais tenderam a naturalizá-las, de modo, que, não fossem mais percebidas e consequentemente ignoradas.

No corpo humano estavam representados a fecundidade da natureza e o poder dos céus, conectando a geração, o cosmos, o corpo e a vida fora dele. Assim, foram possíveis interpretações, como a de Robert Bayefield (1655), do homem como uma síntese ou mapa do universo. Nessa representação do homem, enquanto o elo e a

síntese do macro e do microcosmo há a conexão entre a natureza e a cultura e entre o mundo social e o indivíduo. Isto se exemplifica em prognósticos e prescrições médicas, e a metáfora da menstruação como as flores de uma mulher para os ingleses. Isto porque, a árvore em flor é igualmente considerada capaz de gerar frutos, o que abre, metaforicamente, o corpo da mulher para toda a natureza. As regras menstruais são chamadas flores na Inglaterra porque aparecem antes da concepção, como as flores aparecem antes dos frutos (LAQUEUR, 2001). As teias de metáforas, através das quais muitos discursos atravessaram o corpo, promoveram as conexões entre o corpo e o mundo e situaram as práticas da medicina entre o macro e o microcosmo.

Nestas conexões entre o macro e o microcosmo, o corpo expressava a grandeza da criação e a perda da pureza, a frutificação da terra e os detalhes mundanos de produzir o grão e assar o pão. Assim, o corpo e suas partes específicas, especialmente o sangue, criavam elos entre as gerações, e a continuação de um corpo social corpóreo. O homem não se alheia de seu corpo e as carnes do homem e a carne do mundo estavam conectadas (LE BRETON, 2013).

Entretanto, no corpo, as conexões entre o gênero e o sexo estavam em questão, visto que, o sexo biológico não prove um sólido embasamento para a categoria cultural do gênero, mas ameaça constantemente arruiná-lo. E na ausência de um sistema simuladamente estável, as leis suntuárias do corpo tentaram estabilizar o gênero – mulher como mulher e homem como homem – e as punições aos transgressores eram muito severas. Pois, não há um sexo verdadeiro que sendo uma qualidade essencial diferencie o homem cultural da mulher. Há apenas um sexo para todos – o masculino.

As funções e as configurações do corpo além de refletirem a ordem do social e da cultura, são inescapavelmente determinadas por elas. Assim, o corpo é retratado, na Renascença, para exprimir o reinado do gênero e do desejo. Tem-se um corpo aberto, no qual as diferenças sexuais eram uma questão de grau e não de espécie, diferenças que incidiam no mundo de homens e mulheres reais com implicações jurídicas, sociais, culturais e políticas.

No período renascentista, o convívio no mundo social para o sucesso político e social, requeria dos homens, além do domínio das artes militares a conjugação da astúcia, poder, a arte da cortesia, a conversação, do vestuário, e de todas as artes de autovalorização (LAQUEUR, 2001; GOFF e TRUONG, 2012; LE BRETON, 2013; ELIAS, 1994). Por conseguinte, o código corporal passou a incorporar novos

repertórios simbólicos, com refinamentos estéticos, novas técnicas do corpo, novos modos e maneiras de portar-se, se exprimiam na linguagem do corpo renascentista (ELIAS, 1994).

Contudo, esse código cultural do corpo – que se distanciou do guerreiro aristocrático da antiguidade clássica e celebrou o homem de corte com novos modos de tratamentos entre seus pares – enfrentou os receios e os temores de efeminação dos homens, que convivessem muito intimamente com mulheres. Entretanto, mais temível ainda era a possibilidade das mulheres tornarem-se semelhantes aos homens.

Os homens podem desenvolver um semblante “suave e feminino” por meio do super-refinamento – encrespar o cabelo, arrancar as sobrancelhas, cuidar-se como se cuidam “as mulheres mais libertinas e desonestas do mundo”. Os homens desse mundo parecem perder a rigidez e a estabilidade da perfeição masculina e fundir-se na imperfeição instável e multiforme. (LAQUEUR, 2001, p.162).

Nesse marco cultural e ordem do mundo social contrapor-se ao gênero culturalmente estabelecido implicava em uma perversão do social. A realização de ações e atividades, consideradas impróprias para o gênero, poderiam transformar e subverter os homens e as mulheres. Dessa forma, foram estabelecidos comportamentos e modos próprios a homens e mulheres a fim de circunscrevê-los nos limites do gênero. Em um mundo em que os conhecimentos sobre a anatomia e a fisiologia do sexo ainda comportavam muita obscuridade, acreditava-se que os comportamentos impróprios para o gênero poderiam acarretar a mudança de sexo (LAQUEUR, 2001).

Assim, o sexo se constituía convencional e corporeamente instável e o gênero parte determinante da ordem social renascentista. É o gênero, considerado como condição natural, que importa cultural e socialmente e por meio dele que se processaram o exercício de direitos e obrigações. O sexo enquanto um atributo biológico estava tão presente nos domínios da cultura e dos significados da cultura renascentista quanto o gênero. “O pênis era, portanto, um símbolo de status e não um sinal de alguma outra essência ontológica profundamente arraigada: o sexo real” (LAQUEUR, 2001, p. 170).

Logicamente, as pessoas que possuíam pênis eram consideradas do sexo masculino e usufruíam de todos os privilégios e estavam compelidas às obrigações dessa condição. E por sua vez, as que tinham um pênis interno pertenciam à categoria inferior das mulheres.

Em um mundo onde o nascimento era tão importante, o sexo era mais uma característica atribuída com consequências sociais; pertencer a um sexo ou a outro dava a pessoa o direito a certas considerações sociais, como o fato de ter origem nobre dava o direito de usar arminho segundo as leis suntuárias da vestimenta. Vestimenta, ocupação e objetos particulares de desejo eram permitidos a uns e não a outros, dependendo se a pessoa tinha suficiente calor para moldar um órgão. O corpo parecia ser o fundamento de todo o sistema do gênero bipolar. Porém o sexo era um fundamento inseguro. As mudanças nas estruturas corpóreas podiam fazer o corpo passar facilmente de uma categoria jurídica (feminina) para outra (masculina). Essas categorias baseavam-se nas distinções de gênero – ativo/passivo, quente/frio, com forma/sem forma – nas quais o pênis externo era apenas um sinal de diagnóstico (LAQUEUR, 2001, p. 171).

Contudo, o sexo, per si, não conseguia prover fundamentos corpóreos seguros e irrefutáveis para as demandas do social e consequentemente do gênero. A existência de pessoas com diferentes graus de características hermafroditas colocaram em questão a ordem do sexo biológico como o fundamento inexorável do gênero. A arquitetura do corpo fora insistentemente invocada à ajustar-se a uma condição de gênero, culturalmente elaborada e à manter claras as fronteiras sociais. “O sexo era estabelecido como consequência da capacidade formativa; ser masculino era ser pai, o que significava ser autor de uma vida” (LAQUEUR, 2001, p. 171). O corpo se ajustava à política simbólica, que se impôs sobre ele, e não podia ferir as leis suntuárias do sexual renascentista.

As transgressões às leis suntuárias do sexual afrontavam e feriam diretamente o ordenamento social e jurídico, eram crimes passíveis de punição com a fogueira. Pois, o sexo e a condição do masculino possuíam status social elevado, em relação ao feminino e às mulheres. Essas condições de gênero eram consideradas naturais, definidas e demarcadas no momento do nascimento, transgredi-las era imoral e abominável. Transgredir a natureza do sexo biológico e recusar ao correspondente gênero, às suas condições e prerrogativas sociais e culturais, constituía-se em ações execráveis, torpes e depravações, severamente puníveis, visto que, subvertiam os direitos e desafiavam as convenções da própria civilização (ELIAS, 1994; LAQUEUR, 2001; GOFF e TRUONG, 2012).

Assim, os órgãos, no corpo, possuíam status social e jurídico e também demarcavam os limites da pessoa na dinâmica da cultura. Os órgãos foram objeto de demarcação política e de ordenamento jurídico. A conformação da genitália humana se correlacionava a direitos e obrigações. E possuir uma genitália ambígua incidia em questionamentos e julgamentos que abalavam o lugar da pessoa no mundo e desestabilizavam a sua própria condição de ser, a sua condição humana. A anatomia e a fisiologia transbordaram a biologia e foram invocadas pela cultura e pelo social

para justificar as convenções e tradições que envolveram as correspondências entre o sexo e o gênero.

Contudo, isto se revelou instável e insuficiente para prover os fundamentos do gênero. Visto que, corpos com órgãos sexuais ambíguos ou discrepantes das convenções aceitáveis fizeram emergir e colocaram em relevo as dificuldades à determinação do sexo em seres humanos, relevantes em razão de desdobramentos jurídicos, políticos, sociais e culturais que comportam. “Durante grande parte do século XVII, ser homem ou mulher era manter uma posição social, assumir um papel cultural e não pertencer ontologicamente a um sexo ou a outro” propriamente biológico (LAQUEUR, 2001, p. 177). A produção ontológica dos sexos masculino e feminino distintos, opostos e incomensuráveis, pode ser localizada no século XVIII e inscrita na representação mecânica do mundo. Nesse cenário, a mulher deixou de ser considerada uma versão menor e imperfeita do corpo masculino, ao longo de um eixo vertical. O corpo feminino passou a ser visto como um ser diferente e distinto, ao longo de um eixo horizontal, um corpo instável com muitas lacunas a serem preenchidas.

32.3 REPRESENTAÇÕES DO CORPO – A PRODUÇÃO DO MODELO DE SEXO OPOSTO E A CIÊNCIA DA DIFERENÇA

Até o século XVII, o sexo (homem – mulher) se caracterizava como uma categoria sociológica e não ontológica. No mundo do modelo de sexo único, a biologia de dois sexos estivera fortemente arraigada ao conceito de gênero. Assim, ser homem ou mulher implicava no cumprimento de obrigações e compromissos relativos à posição social e à cultura. Essa representação da diferença sexual é indelevelmente marcada pela construção social e cultural da correspondência entre o sexo e o gênero (LAQUEUR, 2001). Posteriormente, no século XVIII, o discurso

dominante interpretou os corpos de homens e mulheres como opostos, horizontalmente ordenados e incomensuráveis.

Efetivamente, na mudança do modelo de sexo único com dois gêneros, para o modelo de dois sexos e duas carnes, importou considerar quais diferenças entre os corpos passaram a ser relevantes e com quais finalidades (LAQUEUR, 2001; FAUSTO-STERLING, 2006). O interesse em produzir e demarcar os dois sexos distintos, por diferenças anatômicas e fisiológicas, intensificou-se quando essas diferenças tornaram-se politicamente relevantes. Até 1759, havia uma única estrutura básica para o ser humano: a masculina (SCHIENBINGERSCHIEBINGER, 2001). Assim, “quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pela política de poder de gênero” (LAQUEUR, 2001, p. 22).

Nas formas de interpretar o corpo, com dois sexos opostos, no século XVII, estiveram em ação: pressupostos epistemológicos associados aos desdobramentos políticos daquele período. A ciência deixou de produzir as hierarquias de analogias e dedicou-se ao empreendimento de estabilizar os significados e as próprias estruturas biológicas. A política, neste contexto, criou novas formas de constituir o sujeito e as suas realidades sociais. Assim, corroboraram e se somaram a este conjunto de fatores, que modificaram a representação do modelo de corpo de sexo único para o modelo do corpo de dois sexos opostos, os seguintes fenômenos:

A ascensão do protestantismo, a teoria política do iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Locke do casamento como um contrato, as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaboradas pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o surgimento de uma organização de livre mercado de serviços e produtos, o nascimento das classes. (...) A construção do corpo sexuado foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos (LAQUEUR, 2001, p. 22-23).

Conforme Laqueur (2001), o sexo no mundo de sexo único e no mundo de dois sexos é situacional, assim sendo não pode ser extraído dos contextos da luta sobre gênero e poder. No âmago da historicidade da produção da diferença sexual incidem, inexoravelmente, as reivindicações e tensões sobre gênero e poder. Portanto, o sexo e o ser humano são contextuais, não sendo possível isolá-los de seu meio discursivo e de sua produção social e cultural. Logo, abordar seriamente o sexo e a sexualidade se constitui em uma ação que incide, diretamente, na ordem social que esta representa e confere legitimidade. Por sua vez, as identidades sexuais,

também, são relacionais e se transformaram ao longo da história e em razão de necessidades sociais e materiais (WOODWARD, 2014).

No século XVIII, a representação e a interpretação do corpo sofreram alterações de modo a produzir duas estruturas diferentes para os corpos, uma correspondendo ao homem e outra à mulher. Assim, os órgãos para os quais não havia termos específicos associados como os testículos e os ovários, até então denominados genericamente de *orcheirs*, passaram a ter designação específica. Cada órgão do corpo humano passou a ter uma denominação específica e ajustada ao homem e a mulher, frutos da cultura daquele momento histórico.

Notadamente, o corpo da mulher, que àquela época ainda comportava obscuridades sobre o funcionamento e a constituição de seus órgãos e tecidos, tornou-se um espaço de contestações, incertezas e instabilidades, que também refletiram as redefinições das relações sociais e as volubilidades políticas, principalmente, entre os homens e as mulheres. Foi nesse período, que as diferenças, presentes em toda a extensão do corpo de homens e mulheres, inclusive ao nível celular, passaram a ser afirmadas enquanto o fundamento para o estabelecimento da diferença sexual, que, por sua vez, implicou e buscou justificar a diferença de gênero. As representações das funções corpóreas tangíveis confluíram com as exigências provenientes do campo social de distinguir anatômica e fisiologicamente os corpos de homens e mulheres, para, conseqüentemente, definir seus papéis sociais, políticos, instâncias, modos e espaços de atuação a partir e em conformidade com uma pretensa condição de natureza. “O ventre, que era um falo negativo, passou a ser o útero, cujos nervos, fibras e vascularização ofereciam uma explicação naturalística para a condição social da mulher” (LAQUEUR, 2001, p. 193).

Laqueur (2001) argumenta que a invenção dos dois sexos incomensuráveis se realizou em um contexto político onde havia intermináveis lutas e disputas pelo poder e posição na esfera pública, que atravessaram o século XVIII, XIX, XX e se estenderam à natureza do corpo humano, à sua biologia e ao sexo. Portanto, recorreu-se a anatomia sexual distinta, tanto para negar quanto para reafirmar variedades de reivindicações em diversos contextos sociais, econômicos, políticos, culturais ou eróticos. O corpo tornou-se a referência em muitas reivindicações e contra reivindicações, que aspiraram fundações biológicas para consubstanciar finalidades sociais, políticas e também morais. Apesar da importante produção científica sobre o funcionamento das estruturas do corpo, nesse período, esses conhecimentos não

foram plenamente suficientes para produzir o modelo de dois sexos incomensuráveis, uma vez que a natureza da diferença sexual não é suscetível a exames empíricos.

Os discursos sobre a produção da diferença sexual entre homens e mulheres expressaram as controvérsias desse período. Em uma posição, estavam as feministas, que advogavam os direitos das mulheres, como a britânica Elisabeth Wolstenholme, que considerava a menstruação uma patologia contingente da civilização. E em uma posição oposta, estavam aqueles que consideram que a menstruação demonstrava o poder do útero sobre a vida das mulheres e, portanto, o fundamento natural para o estabelecimento da diferença de gênero, pois apenas as mulheres engravidam (LAQUEUR, 2001). Além das diferenças de gênero, incidiram simultaneamente sobre as pessoas, questões relativas à raça, com o mesmo propósito de utilizar os pressupostos e fundamentos biológicos para finalidades sociais.

Muitas pessoas achavam que as mulheres de cor eram especialmente receptivas sexualmente devido à estrutura de sua genitália, e outras tantas pensavam que o sistema nervoso grosseiro delas e as membranas mucosas secas resultavam de uma “necessidade de sensibilidade genital” (LAQUEUR, 2001, p. 192).

Nesse contexto, a biologia foi insistentemente evocada a prover os fundamentos à ordem social e às regulações morais dessa ordem. Nesse empreendimento a ciência logrou êxito comprovando aspectos até então ignorados da diferença sexual – foram trazidos a lume a ovulação, a produção do esperma, a concepção, fenômenos corpóreos, que ainda são estudados neste século XXI. Contudo, a política de gênero – tão presente no disciplinamento das relações sociais e da cultura – também se expressou e comprometeu a interpretação e a produção de dados clínicos e de laboratório, produzindo leituras de dados corpóreos embotados por lentes gênero. Deste modo, foi privilegiada uma leitura masculina da realidade corpórea e de sua conexão com o mundo social e cultural, em razão da hegemonia masculina na produção científica (SCHIEBINGER, 2001; SCOTT, 2001; LAQUEUR, 2001).

As produções da biologia reprodutiva, mesmo com os progressos conquistados nos percursos de compreensão do sexo, estiveram imbricadas às tramas da política de gênero, visto que, esta já se encontrava presente na linguagem da ciência. Os próprios termos utilizados para designar as partes do corpo, e, consequentemente, a diferença sexual, são produções culturais e estão referenciados na cultura. Entretanto, nenhuma descoberta ou produção científica originou e foi responsável diretamente pela interpretação do corpo de dois sexos opostos. Tanto o

modelo de sexo único quanto o modelo de dois sexos opostos são produtos culturais que interpretaram os corpos de homens e mulheres em termos relativos às diferenças, no primeiro o calor vital e no segundo órgãos incomensuráveis, por todo o corpo, sobretudo, os reprodutivos. O sexo substituiu o gênero, enquanto categoria biológica sobre a qual a cultura e o social agiram, para conformar as identidades.

Ao final do século XVII, os muitos matizes da produção intelectual, principalmente as decorrentes da revolução científica, haviam contribuído para suplantarem a interpretação Galênica do corpo que o considerava enquanto um sistema conectado ao macrocosmo da natureza. A interpretação do corpo humano presente no contexto da revolução científica isolava-o do cosmos e do homem, do ser, para transformá-lo em objeto tangível descrito em partes, em fragmentos, acessíveis por recursos e procedimentos técnicos e constructos científicos. O corpo é inventado como um conceito autônomo, separado do homem e apartado do sujeito. O corpo, nesta perspectiva, é o lugar da morte do homem, visto que, se constitui apenas de um conjunto de estruturas (LE BRETON, 2013).

A produção intelectual da cultura ocidental no século XVII, notadamente europeia, conhecida como revolução científica, realizou-se em torno das denominações atribuídas à ciência naquele período – filosofia natural ou filosofia mecânica. Essa nova filosofia, em sua interpretação e ação sobre a natureza, preconizava a rejeição tanto da tradição clássica quanto da medieval, rechaçava as visões de mundo fundamentadas e subordinadas às ideias de Aristóteles e Ptolomeu (BURKE, 2003).

O apoio a essa nova cosmovisão se processou com a fundação e organização de várias sociedades como a Academia del Cimento, em Florença (1657), a Royal Society, em Londres (1660), a Académie Royale des Sciences, em Paris (1666), instituições que acolheram membros dedicados ao estudo da natureza (BURKE, 2003). “Esses lugares ofereciam microambientes ou bases materiais apropriadas para as novas redes, pequenos grupos ou “comunidades epistemológicas” a que frequentemente se atribuiu importante papel na história do conhecimento (BURKE, 2003, p. 43)”.

A dessacralização da natureza realizada por intermédio de sua interpretação matemática, da qual foram arautos Descartes, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Leibniz dentre outros adeptos da filosofia natural, também fora estendida ao homem, ao indivíduo e ao corpo humano. “O corpo é tornado axiologicamente estrangeiro ao homem, dessacralizado e objeto de investigações que fazem dele uma realidade a

parte” (LE BRETON, 2013, p. 109). O corpo é um fator de individuação, a sede do indivíduo e a demarcação dos limites e das fronteiras do sujeito. O mecanicismo, o racionalismo, o empirismo e o cartesianismo engendraram os fundamentos e os constructos necessários para urdir o homem da modernidade. E também para consolidar a ruptura do ser com o seu corpo e instituir a metáfora do corpo segundo o modelo da máquina (LE BRETON, 2013; LAQUEUR, 2001).

Assim, as etiquetas corporais rígidas constituíram um conjunto de invenção de tradições, enquanto textos que se inscreveram nos corpos e que se incorporaram às subjetividades, para automatizar nas normas da vida cultural, o desprezo e o distanciamento do corpo e o controle das emoções, sobretudo, do homem burguês (ELIAS, 1994; LE BRETON, 2013; HOBBSAWM, 2014). Com a dessacralização da natureza, realizou-se a separação entre Deus e o mundo natural, a disjunção entre o corpo e o espírito, e do mesmo modo, o apartamento entre a razão e a emoção.

O corpo sofreu um controle social profundo que se automatizou e se naturalizou nas sociabilidades e nos ritos de interação social da sociedade ocidental. A fobia do contato expressou o desprezo e impôs o disciplinamento e a privacidade às funções corpóreas. As flatulências, espirros, tosses, arrotos, escarros tornaram-se ofensivos e inadmissíveis em espaços públicos, por força e atuação da etiqueta que passou a constituir o código do corpo na cultura ocidental moderna (ELIAS, 1994). O corpo, limitado por regras de conduta e rigorosa etiqueta no campo cultural e social, fora posto em suspeição e suspensão pela ciência, sua natureza biológica reduzida a objeto. A produção do conhecimento necessitou isentar-se dos sentidos e das emoções, das políticas das ilusões corpóreas apontadas como fonte de erros. Pois, a imaginação e os sentidos eram considerados enganosos e impeditivos ao acesso às verdades da natureza. Por conseguinte, a ciência moderna se instituiu divorciada do corpo e de suas ilusões sensoriais (LE BRETON, 2013).

Efetivamente, o empreendimento da busca da verdade realizou-se por meio da razão e da única chave capaz de prover o necessário distanciamento e tornar a natureza inteligível – a matemática. Os princípios da filosofia mecanicista – a mensuração, precisão, exatidão, e o rigor – passaram a integrar a lógica da produção do conhecimento. E assim, corroboraram para a afirmação do individualismo e o avanço do capitalismo e a emancipação daquele tipo de racionalidade em relação às convicções religiosas, percepções sensoriais, sentimentos e emoções. Portanto, fora estabelecida a fundação simbólica da dominação humana sobre a natureza, então, dessacralizada e privada de transcendência (BURKE, 2003).

A energia humana fora utilizada para transformar a natureza e para conhecer o interior invisível do corpo. Os sistemas simbólicos sobre os quais se pensava o corpo foram reelaborados. Os isomorfismos anatômicos entre o homem e a mulher foram abandonados e expurgou-se da linguagem científica as metáforas que conectavam a reprodução às outras funções do corpo e ao mundo natural. O conceito de geração foi substituído pelo conceito mecânico de reprodução fundamentado na fisiologia (LAQUEUR, 2001; LE BRETON, 2013).

Na metáfora do corpo, enquanto máquina, o eu, o *self*, é o sujeito pensante e não pertencente ao corpo, pois está deste dissociado. Assim, o homem é também uma realidade extracorpórea. A mente sem um corpo não tem sexo e não pode tê-lo (LAQUEUR, 2001; LE BRETON, 2013). Implicações políticas e sociais dessa premissa de separação entre o corpo e a mente incidiram e desencadearam desdobramentos sobre o gênero. Nesse contexto, o gênero, enquanto divisão social entre os homens e as mulheres, buscou um fundamento na biologia para afirmar e justificar as diferenças sexuais, em um corpo reduzido a uma parte da natureza.

No corpo humano, o sexo passou a ser o fundamento simples, horizontal e imóvel do fato físico. O campo de batalha do gênero transferiu-se para os desígnios da natureza, para a conformação das estruturas do sexo biológico, em meio a necessidades e disputas políticas em torno do reconhecimento, conquista e usufruto de direitos sociais na construção da sociedade civil, sobretudo, os direitos das mulheres. Contudo, o novo conhecimento científico sobre o sexo não se conectou a nenhuma das afirmações sobre a diferença sexual advogadas em seu nome, naquele período (LAQUEUR, 2001).

No final do século XVII, já se advogava, tal como argumentado por Poullain de La Barre – a ideia de que as diferenças orgânicas correspondentes às categorias sociais do homem e da mulher seriam irrelevantes ou não deveriam importar para a esfera pública. Entretanto, a argumentação em contrário a isso, também fora invocada com os mesmos propósitos sociais e políticos. Por um lado, o corpo e o sexo biológico tornaram-se lugar das disputas e do controle social, e por outro lado, um lugar de luta e resistência à opressão. O sexo estava em todos os lugares porque a autoridade subjacente ao gênero entrou em colapso, simultaneamente, com a derrocada do direito divino, substituído pelo direito civil fundamentado no contrato social.

No iluminismo, os teóricos políticos, como Thomas Hobbes e John Locke e Jean-Jacques Rousseau dentre outros argumentaram a inexistência de base – na

natureza, na lei divina ou na ordem cosmológica – para justificar a autoridade de um homem sobre todos os demais, no conjunto da sociedade. A autoridade do rei sobre os súditos, do escravizador sobre o escravo ou do homem sobre a mulher, sustentada no direito natural, fora contestada, desconstruída e desautorizada o argumento de uma ordem transcendente e natural fundante do direito divino. A contestação a essa autoridade, erigiu-se sob o argumento de que nada na natureza a justificava.

Nesse sentido, Thomas Hobbes e John Locke concebem o ser humano como um ser senciente, como uma criatura sem sexo, cujo corpo encontra-se isento de relevância política. Entretanto, conforme esses pensadores são os homens e não as mulheres, os que se tornam os chefes de família e de nações. Nessa mesma direção, os homens foram os autores e os atores que celebraram o Contrato Social e não as mulheres. Apesar das participações femininas nas insurgências e lutas pelo reconhecimento e exercício dos direitos civis, na revolução francesa, assim como, em vários outros espaços e tempos em que batalhas foram travadas, com o propósito de conquistar e universalizar direitos civis. As mulheres, mesmo participado dos embates exitosos pelos direitos civis, permaneceram, após a revolução francesa, em uma condição de subordinação em relação aos homens, enredadas em teias da complexidade das diferenças de gênero, que por seu turno, também orquestram outras diferenças como a classe e a raça.

A subordinação das mulheres aos homens, não foi creditada a uma condição de natureza ou a uma ordem cósmica transcendente, nem a ideias religiosas reputadas na superioridade do espírito sobre a matéria. Nesse contexto, a biologia foi chamada a produzir as explicações para as diferenças raciais e sexuais diante do reconhecimento de uma condição de igualdade natural entre os seres humanos. Conforme Laqueur (2001, p. 194)

Afirmar que os negros têm nervos mais fortes e mais grossos que os europeus porque tem cérebro menor; e que isso explica a inferioridade de sua cultura, são paralelas as alegações de que o útero predispõe naturalmente a mulher à domesticidade.

As subordinações das mulheres aos homens resultaram da operação dos fatos da diferença sexual e de suas implicações utilitárias, sobretudo, no campo político e social. Nisso, importou e tornou-se imperativo recorrer a invocação da capacidade e do papel reprodutivo das mulheres. Nas palavras de John Locke, o homem é o mais capaz e o mais forte. Nessa mesma direção, Hobbes advogou a vulnerabilidade das mulheres em decorrência da condição e do exercício da maternidade.

Nesses termos, a diferença sexual – biológica – amparou a ausência de igualdade de direitos. Portanto, as diferenças corporais sustentaram o fundamento, o aparato jurídico que estabeleceu o homem como sujeito de direitos e excluiu a mulher do contrato social. Deste modo, o corpo tornou-se o fundamento da sociedade civil e produziu o sexo a partir da política de gênero (LAQUEUR, 2001; BOURDIEU, 2012). Processo no qual se atribuiu às funções reprodutivas importante carga simbólica. “A fisiologia reprodutiva tem enorme peso aqui, pois o estado de natureza é conceituado em termos de supostas diferenças da receptividade sexual das mulheres e das fêmeas dos animais” (LAQUEUR, 2001, p. 196).

Nesse sentido, as diferenças biológicas foram utilizadas para justificar e hierarquizar as pessoas, em categorias de exclusão, tendo como referente o arquétipo de homem branco europeu. Assim, dados biológicos e atributos corpóreos foram produzidos e elegidos – em contextos de políticas de gênero – e utilizados para justificar múltiplas formas de violência física e simbólica na cultura intrínseca ao colonialismo. E dentre as práticas culturais mais expressivas destacaram-se os regimes escravocratas e a misoginia. O sexo foi produzido a partir do gênero e não o contrário (LAQUEUR, 2001; [SCHIENBINGERSCHIEBINGER](#), 2001; DREGER; VALSEY, 2007).

Sob essa lógica, o trabalho histórico de produção científica e também sociocultural de um corpo canônico, no âmbito da ciência médica – notadamente os *corpora* de saberes constituintes da anatomia e da fisiologia – findou por neutralizar a variabilidade das características e propriedades do corpo humano. E assim, arbitrou-se e estabilizou-se um corpo padrão, que possui sua expressão máxima em uma ordem de estética corporal variável, erigida em conformidade com a produção histórica e as políticas simbólicas que preconizam e corporificam o ideário de corpos belos e saudáveis. Esse corpo canônico irradiou-se para outros campos científicos e foi incorporado ao processo de escolarização obrigatória e em múltiplas formações profissionais.

A produção da diferença sexual, na perspectiva do corpo canônico, implicou consequências sociais, políticas e culturais que incidiram nas construções das identidades ontológicas das pessoas, enquanto um ponto central na definição de seus lugares no mundo do social e da cultura, para além dos papéis de gênero ([SCHIENBINGERSCHIEBINGER](#), 2001; LAQUEUR, 2001; DREGER; VALSEY, 2007). No final do século XVIII, os anatomistas produziram, pela primeira vez, ilustrações detalhadas de um esqueleto explicitamente feminino para documentar o

fato de que a diferença sexual era muito evidente. Por conseguinte, onde havia apenas uma estrutura básica, passou a haver duas e de caráter incomensurável (LAQUEUR, 2001). O sistema nervoso assegurava que o corpo seria um campo observável e internamente coerente de sinais e a simpatia feminina se constituía no resultado da ação das fibras femininas. Aos poucos, as genitálias, que marcaram um lugar no corpo teleologicamente masculino, passaram a ser apresentadas para revelar a diferença incomensurável entre homens e mulheres (SCHIEBINGER, 2001; LAQUEUR, 2001, MARTIN, 2006).

Os órgãos que tinham sido comuns aos dois sexos – os testículos – passaram a ter nomes específicos e posição na relação comparativa ao seu respectivo sexo após a descoberta do espermatozoide e do óvulo. Em algum momento do século XVIII, o “testículo” passou a designar as gônadas específicas do homem, dispensando a necessidade de uso dos adjetivos “masculino” e “feminino”. O ovário e não mais as “pedras femininas” ou o “testículo feminino”, passou a designar o seu equivalente feminino. Deste modo, substituíram-se as expressões utilizadas pela ciência médica até aquele período, por palavras que denominavam os órgãos e demarcaram as diferenças sexuais (LAQUEUR, 2001).

Efetivamente, a linguagem das descrições anatômicas incidiu de forma central sobre os órgãos propriamente ditos e afastou-se de posições políticas, originando uma linguagem clínica na medicina do início do século XIX. Nessa nova relação entre a geração e o prazer definiu-se, especificamente, o orgasmo feminino como desnecessário à procriação, à concepção. O que implicou na produção social e cultural de uma mulher privada de prazer sexual. Isto é, na concepção anatômico-fisiológica do corpo feminino, produzida no início do século XIX, o prazer feminino foi destituído da cópula para a maternidade. E a função social precípua da mulher foi fixada no exercício da maternidade.

Nesse contexto, o prazer feminino foi interpretado como irrelevante, pois a sua ausência não impedia a reprodução, ou seja, a medicina reconheceu que a gravidez pode ocorrer mesmo que as mulheres não sintam prazer algum no ato sexual. Essa forma de interpretar o prazer sexual feminino, na cópula, como desnecessário e de efeito desprezível para a concepção, desencadeou consequências jurídicas, para os casos de violência sexual, principalmente os estupros. A gravidez em consequência à violência decorrente de estupro passou a ser interpretada como uma concepção isenta de prazer e/ou desejo sexual para as mulheres.

No entanto, até o século XVIII, acreditava-se que a ocorrência da gravidez vinculava-se, diretamente, ao orgasmo feminino, então, considerado essencial à concepção. Isto é, o orgasmo feminino e a concepção estavam unidos. Conforme essa lógica, a presença do prazer feminino na cópula compelia as mulheres à emissão de suas sementes, fato essencial à gravidez, segundo os pressupostos da ciência médica, até esse período, quando essa ideia passou a ser contestada.

Sob esse prisma, as mulheres engravidavam porque consentiam e a própria gravidez se constituía na comprovação do prazer, do orgasmo feminino na realização do ato sexual. Laqueur (2001, p. 200) registra que o primeiro texto de medicina legal de autoria de Samuel Farr (1785) traz o seguinte argumento: “sem excitação ou prazer no ato venéreo, provavelmente não ocorre a concepção”. Os primeiros experimentos de inseminação artificial realizados por Lazzaro Spalazani, em 1770, com cachorros mostraram que o orgasmo não era necessário à concepção, ao menos naquela espécie.

Porém, a mudança na interpretação biológica da relação entre o orgasmo e a concepção e o reconhecimento da sua irrelevância para a ocorrência da gravidez trouxe implicações jurídicas para abordagem deste crime contra as mulheres. Até o século XVIII, a ocorrência da gravidez, em consequência ao estupro, era entendida como consentimento, aquiescência e uma medida de desejo das mulheres à relação sexual forçada. Isto é, as mulheres concebem porque consentem e a gravidez é ela própria a comprovação do consentimento (LAQUEUR, 2001). Essa argumentação persistiu por um longo período, conforme evidenciam as palavras de Thomas Laqueur (2001, p. 200):

Por mais que a mulher dissesse que se sentira mal ou que oferecera resistência durante o estupro, a concepção em si traía o desejo ou pelo menos uma medida suficiente da aquiescência da mulher. Essa é uma argumentação muito antiga. Soranus havia dito em Roma no século II, que “se algumas mulheres que foram forçadas a ter relações sexuais conceberam... é porque a emoção do apetite sexual existiu nelas também, mas foi obscurecida por decisão mental”; e ninguém antes da segunda metade do século XVIII e início do XIX questionou a base fisiológica desse julgamento.

Contudo, o ideário de que “a mulher só concebe quando nisso consente”, mesmo quando vítima de violência sexual – que perdurou por séculos na cultura ocidental –, também foi entendido como um argumento duvidoso e controverso. Pois, a violência prévia não era de forma alguma atenuada pelo consentimento da vítima. Por conseguinte, utilizar essa regra, por um lado subordinava a punição do agressor à determinação da gravidez, e por outro lado, descuidava-se inteiramente da

reparação e assistência às vítimas de violência. Portanto, implicava uma filosofia jurídica duvidosa com fundamentos obscuros de efeitos perversos por responsabilizar e culpar as próprias vítimas pelas agressões sofridas. A gravidez, enquanto o resultado do consentimento da mulher, também não era um pressuposto médico inteiramente confiável e aceitável, porém se fazia presente na prática jurídica dos julgamentos de violência sexual em desfavor das mulheres (LAQUEUR, 2001).

Na década de 1820, as doutrinas médicas que respaldavam as definições legais do estupro haviam mudado. A compatibilização da gravidez com o estupro foi rechaçada e classificada como uma ideia vulgar, que apenas acrescentava um estigma indevido e injusto à já dramática condição da vítima desse crime. O mundo letrado refutou veemente a conexão entre o prazer feminino e a gravidez. No final do século XIX, alguns autores desvincularam os aspectos e qualidades erógenas da genitália feminina do trabalho de reprodução interna, que se realiza no ventre das mulheres. Efetivamente, argumentou-se a irrelevância e inutilidade da excitação e erotização feminina para a concepção, assim como, dos órgãos femininos externos para o parto. Dessa forma, na ordem das coisas, as sensações sexuais tornaram-se insignificantes e inócuas. Isto por sua vez, tornou possível estabelecer uma fundação sólida do significado do homem e da mulher, no mundo social alicerçada no corpo (LAQUEUR, 2001).

A estética da diferença anatômica resultou de uma construção rica e complexa, que não se fundamentou apenas na observação, mas também esteve implicada por uma variedade de restrições sociais e culturais sobre a prática da ciência, do mesmo modo intermediada pela estética da representação. Desta forma, o corpo humano – o masculino e o feminino – dos livros de anatomia do século XVIII e XIX são artefatos que consubstanciam parte da história desse período (LAQUEUR, 2001).

Todas as ilustrações anatômicas, históricas contemporâneas são abstrações; são mapas de uma realidade surpreendente e infinitamente variada. As representações das características pertencentes em especial ao homem e à mulher, em razão das enormes consequências sociais dessas distinções, são mais obviamente determinadas pela arte e pela cultura. Como os mapas, as ilustrações anatômicas focalizam a atenção em uma característica particular ou em um grupo particular de relações espaciais. Para realizar essa função assumem um ponto de vista – incluem algumas estruturas e excluem outras, e esvaziam o espaço cheio de matéria que enche o corpo: gordura e tecidos conjuntivo e “insignificantes variações” que não merecem nomes ou identidades individuais. Situam o corpo em relação à morte, ou este mundo, ou a uma face identificável – ou, como na maioria dos textos modernos não situam (LAQUEUR, 2001, p.203).

Assim, as ilustrações anatômicas constituem representações que refletem o conhecimento historicamente produzido sobre o corpo humano e como os lugares de homens e mulheres são engendrados na natureza, nas relações sociais, culturais e políticas. Portanto, não se limitam a expressar apenas o conhecimento sobre determinadas estruturas e partes do corpo. A própria forma de representação do corpo se insere e reflete uma política simbólica que articula elementos e fatos que transbordam a biologia e se conectam com a cultura e com o social.

A anatomia que se produziu sob os auspícios da filosofia idealista postulou uma norma transcendente para o corpo. Todavia, o corpo e as estruturas humanas não se encaixaram na ordem dessa transcendência. Desse modo, as representações anatômicas estão diretamente implicadas na cultura e em sua produção histórica. Por este motivo, as representações do corpo incorporaram os padrões da estética e os cânones da arte na produção das ilustrações científicas.

Sob esse prisma, representar o corpo humano significou, também, captar a sua beleza universal. O corpo produzido pela representação anatômica é um corpo ideal e de caráter universal. Portanto, a anatomia proclamou um ideal universal de beleza e realizou um exercício de estética inexoravelmente cultural e consequentemente instituiu objetivos sociopolíticos. Assim, a anatomia da superfície e das camadas humana é masculina e, ao mesmo tempo, utiliza e afirma o corpo masculino como o referente universal. O corpo do homem, belo, saudável, e viril foi enfaticamente exaltado nas representações anatômicas. Diferentemente, o corpo feminino, nas representações anatômicas, apenas apresentou aspectos que revelaram e externaram a sua diferença em relação ao masculino.

Nesta perspectiva, a ciência anatômica se constituiu, nos séculos XVIII e XIX em uma arena, na qual a biologia, a cultura, os padrões estéticos e artísticos travaram embates, para estabelecer a diferença sexual como o fundamento do corpo – o dimorfismo sexual humano incomensurável – capaz de conjugar fatores políticos, culturais e sociais para consubstanciar os pilares da sociedade civil. Os aspectos e questões externas à ciência e ao próprio saber anatômico, como as disputas políticas por direitos civis, foram proeminentes na produção da diferença sexual e eclipsaram a produção do conhecimento nesse campo científico (LAQUEUR, 2001).

Apesar dos avanços produzidos no campo da embriologia, as luzes sobre os processos do desenvolvimento embrionário, apoiavam e corroboravam as antigas representações andrógenas do corpo humano. Pois, reconheceu-se uma origem comum no desenvolvimento embriológico da genitália humana. O clitóris e o pênis

humano possuem uma origem embrionária semelhante. Na metade do século XIX, a embriologia da epigênese concebeu a compreensão de que as estruturas orgânicas originavam-se de divisões indiferenciadas mais simples, e não, de entidades pré-formadas inerentes ao espermatozoide ou ao óvulo. Essa nova embriologia esclareceu que o pênis, o clitóris, os lábios e o escroto, o ovário e o testículo se originam de uma mesma estrutura embrionária. Essa ideia encontrou ressonância na interpretação metafísica de Galeno, de um corpo de sexo único e da mulher como um homem invertido (LAQUEUR, 2001; [ROLDENROHDEN](#), 2006).

A política simbólica dos dois sexos enquanto uma produção cultural e social foi estendida as células germinativas, ao óvulo e ao espermatozoide, ainda no século XVII. A descoberta do folículo ovariano por Graaf, em 1672, abalou parte da dignidade do sexo masculino. Pois, desconstruiu a ideia de que a mulher é a simples causa eficiente do processo de concepção. Visto que, o óvulo fornecia a matéria do feto onde o homem apenas atuava. Por seu turno, Anton van Leuwenhoek, descobriu com o auxílio de um microscópio especial, os animálculos, seres humanos microscópicos, que conforme as suas observações, habitavam o interior dos espermatozoides no espermatozoide humano, recuperando assim a dignidade masculina na fertilização, na concepção (LAQUEUR, 2001).

O sexo social projetou-se na direção do sexo biológico, a nível dos próprios produtos microscópicos. Muito rapidamente o óvulo passou a ser visto como um ninho passivo, onde o menino e a menina, comprimidos em cada animálculo, engordavam antes de nascer. A fertilização tornou-se uma versão em miniatura do casamento monogâmico onde o animálculo/marido conseguia entrar na única abertura do óvulo/esposa, que então se fechava e “não permitia que nenhum outro entrasse” (LAQUEUR, 2001, p. 210).

Assim, as distinções de gênero encontraram correspondências, ao nível celular, na fertilização, na concepção. Os óvulos e os espermatozoides foram interpretados como contendo uma nova vida pré-formada, ou que contribuía com os elementos para o desenvolvimento epigenéticos das gerações seguintes. A diferença sexual alicerçada no sexo biológico – uma criação cultural que tentava explicar os dois sexos – foi transportada dos animais para as plantas. A botânica reconheceu na anatomia vegetal as estruturas sexuais masculinas e femininas e o seu respectivo funcionamento no processo reprodutivo nas plantas. A diferença sexual urdida culturalmente em um longo processo histórico foi estendida às plantas. E assim, associou-se o sexo biológico, culturalmente elaborado, também, às plantas. A natureza sexual das plantas alicerçou o sistema de classificação de Lineu. No início

da década de 1830, os espermatozoides foram localizados em quase todos os grupos de invertebrados (LAQUEUR, 2001).

Desta forma, Laqueur (2001) argumenta que a diferença sexual, foi alçada a condição de dicotomia fundante e estrutural da natureza, um abismo produzido a partir das células reprodutivas e de seus órgãos correspondentes. Contudo, os filósofos naturais não conseguiram circunscrever todas as espécies estudadas na dicotomia da diferença sexual, como as plantas monécias. Assim, a dicotomia do gênero manifestou a sua instabilidade entre as plantas, impossibilitando a defesa de seu caráter universal estruturante para todos os seres vivos. Até o início do século XIX, não havia consenso sobre o que o espermatozoide e o óvulo realmente eram ou faziam. Os pré-formacionistas dividiam-se entre uma maioria ovulista e uma minoria animalculista.

A escolha deles era idealista: Um principais argumentos contra os animalculistas era que Deus não teria jamais planejado um sistema tão terrível, no qual milhares de seres humanos pré-formados tinham de morrer em cada ejaculação para que apenas um pudesse, ocasionalmente, encontrar alimento para crescer no óvulo (LAQUEUR, 2001, p. 211).

Neste sentido, Laqueur (2001) destacou que tanto o animalculismo como o ovulismo advogaram contra a nova vida em um mundo sem sexo algum. A ideia de encontrar na natureza a reprodução sexuada, como um padrão universal, foi abalada com a comprovação da partenogênese, em pulgões por Charles Bonnet, em 1745 e a cunhagem do termo partenogênese por Richard Owen em 1849. Também contribuíram para debilitar a crença na reprodução sexuada, como característica universal de todos os seres vivo, as descobertas da capacidade de regeneração da hidra, a alternância de gerações (1842), e o aumento crescente de registros de reprodução hermafrodita. Dessa forma, o modelo reprodutivo proeminente no século XVIII, que fundamentava o gênero na natureza do espermatozoide e/ou do óvulo, foi confrontado e desestabilizado, com o registro de formas de reprodução assexuada em outros organismos, desconstruindo a noção de universalidade da reprodução sexuada como o fundamento da natureza.

Conforme Laqueur (2001), até 1850, os papéis do espermatozoide e do óvulo não estavam ainda claramente definidos na concepção. Neste campo, a vitória da teoria celular aliada aos avanços da microscopia possibilitou a Oskar Hertwing demonstrar, em 1876, que o espermatozoide penetrava o óvulo e que a combinação do núcleo do espermatozoide com o óvulo consistia na fertilização. Este evento corroborou para produzir e reafirmar a diferença sexual incomensurável ao nível

microscópico. Todavia, o processo de fusão do material nuclear das células masculinas e femininas continuou a suscitar dúvida no campo científico – todo ou apenas parte do material nuclear se misturava?

Nesse sentido, os fatos sobre a reprodução foram traduzidos e incidiram sobre a diferença sexual. Assim, os órgãos reprodutivos se tornaram o fundamento da diferença sexual, sobretudo, para as mulheres. Nessa lógica, o médico francês Archile de Chereau (1844 *Apud* LAQUEUR, 2001, p.213) afirmou que “só devido ao ovário uma mulher é o que!” O reconhecimento da grande importância do papel do ovário para a vida biológica da mulher, ao final do século XIX, justificou a extração cirúrgica de ovários saudáveis para o controle e a cura de patologias comportamentais, tais como histeria, desejos sexuais excessivos e dores mais banais (LAQUEUR, 2001, p. 213-214). Dessa forma, pretendia-se eliminar e corrigir cirurgicamente, no corpo das mulheres, a fonte dos comportamentos vulgares e as falhas de feminilidades (LAQUEUR, 2001; RODHEN, 2001).

Contudo, Mary Putnam Jacobi – a primeira mulher inglesa a se graduar em medicina em 1864, também graduada no curso de farmácia, nos Estados Unidos da América, ativista feminista e defensora da formação e atuação das mulheres nas carreiras de medicina, assim como em outros exercícios profissionais –, argumentava em seus trabalhos que somente as doenças fisiológicas poderiam ser eliminadas cirurgicamente. Assim, para a médica Mary Putnam Jacobi, apenas as cirurgias ginecológicas destinadas a extirpar ovários com câncer, cistos, ou trompas de falópio supuradas seriam justificáveis. Pois, eram consideradas mutilações necessárias à eliminação de doenças de natureza fisiológicas e não de caráter comportamental (LAQUEUR, 2001; BITTEL, 2009). Nesse mesmo sentido, de assegurar direitos negados, subtraídos ou desvirtuados às mulheres em razão de suas características corporais, Mary Putnam Jacobi defendeu que a menstruação, assim como as demais características anatômicas e fisiológicas não impediam as mulheres de realizar quaisquer atividades acadêmicas ou profissionais que desejassem.

No contexto histórico, em que viveu a médica e ativista feminista Mary Putnam Jacobi (1842 – 1906), era proeminente a crença na fraqueza natural das mulheres, porque as mulheres eram mulheres! Isto era utilizado para impedir as mulheres, independentemente da idade, de frequentar escolas, de realizar atividades intelectuais, de atuar no mercado de trabalho em profissões liberais que exigiam graduação acadêmica, como a medicina e outras correlatas. Nessa lógica, a saúde das mulheres poderia sofrer sérios agravos caso essas se dedicassem a estudos

acadêmicos, e o exercício da medicina, por mulheres, colocaria em risco a vida de pacientes. Na lógica do machismo engendrado sob os auspícios de doutrinas liberais, que assumiam a fraqueza como condição natural feminina e essência da inferioridade feminina, a presença das mulheres nos estudos acadêmicos, no exercício de profissões fora do espaço doméstico, representava um perigo para elas e para o público que recebesse seus serviços, ou estivesse aos seus cuidados (BITTEL, 2009).

Sob esse prisma, a participação das mulheres na profissão médica e em outras profissões liberais era considerada um perigo à sociedade em virtude dos prováveis danos. A atuação profissional e acadêmica da doutora Mary Putnam Jacobi contribuiu decisivamente para modificar esse cenário social e político – onde imperavam a desvantagem e a presunção de inferioridade feminina, em função do modo pelo qual os corpos das mulheres foram interpretados – quando demonstrou em seus estudos e publicações, que eram as restrições sociais e não as biológicas as responsáveis pelos agravos à saúde feminina (BITTEL, 2009).

Conforme Emily Martin (2006) a retirada de ovários saudáveis, embora fosse uma prática que almejava controlar os comportamentos femininos socialmente classificados como inadequados, produziu dados que possibilitaram compreender a função desse órgão, a sua ação na menstruação e no desejo sexual. Os médicos negavam os efeitos psicológicos e sociais da castração feminina. Diferentemente, a retirada dos testículos, órgãos masculinos análogos aos ovários, somente era realizada em casos de tratamentos de câncer. Isto é, esse procedimento cirúrgico era recomendado apenas em circunstâncias muito raras, quando realizado em homens. Portanto, os homens não eram castrados, mas as mulheres sim e para que se ajustassem aquilo que delas era esperado em termos comportamentais e sociais (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2001; MARTIN, 2006).

Por conseguinte, forjou-se uma base orgânica para o ajustamento social e cultural, principalmente das mulheres. Assim, se produziu uma epistemologia que considerava a anatomia o fundamento estável para o mundo estável de dois sexos incomensuráveis. O papel simbólico dos ovários, a sua função enquanto o sinal da diferença sexual incomensurável manteve-se intocados pelos progressos da ciência, visto que não houve revisões significativas na fisiologia do prazer e da concepção (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2001).

Até 1840, as autoridades médicas admitiam a ovulação induzida pela cópula, nos seres humanos e em outros mamíferos, como um princípio universal. E do mesmo modo, conferiam importância à excitação sexual feminina e aos órgãos

genitais. Porém, poucos médicos abordaram as sensações relativas ao sexo às condições e circunstâncias de sua sciência. A nova ciência médica exilou do corpo o prazer sexual, as diferenças individuais afetivas, materiais e assim concentrou-se na essência da saúde ou da doença nos tecidos orgânicos. Os procedimentos de autopsia passaram a exprimir a verdade do corpo.

A civilização em todas as suas manifestações políticas, econômicas e religiosas, afasta a humanidade das “cenas e hábitos de obscenidades revoltantes entre povos bárbaros, cujas propensões não são reprimidas pelo cultivo mental” a um estado no qual “os apetites corporais ou paixões, sujeitos à razão, assumem um caráter mais suave e menos egoísta e mais elevado” (LAQUEUR, 2001, p. 225-226).

Desta forma, a ciência, dedicada ao estudo do corpo, perseguiu em seu proceder a neutralização da condição senciente, dos sentidos e sentimentos e a atenuação dos efeitos da variabilidade humana. Visto que, impediam a universalização e a generalização de conceitos, constructos, pressupostos, procedimentos e a explicação dos fenômenos corporais em uma perspectiva universalista e generalizante.

O modelo de dois sexos opostos foi produzido por inúmeros microconfrontos com o poder nos âmbitos público e privado. Esses confrontos ocorreram em espaços abertos pelas revoluções intelectual, econômica e política dos séculos XVIII e XIX. Os dois sexos opostos foram discutidos em termos de características determinantes de sexo dos corpos masculino e feminino. Pois, as verdades da biologia haviam substituído as hierarquias assentadas e uma pressuposição divina ou por costumes imemoriais que fundamentaram a criação e distribuição de poder nas relações entre homens e mulheres. Entretanto, a ideia de sexo único continuou a existir e a questão da diferença sexual insolúvel a suscitar dúvidas (LAQUEUR, 2001).

Os corpos, sobretudo, os femininos trazem em si as marcas do processo civilizatório. As produções da anatomia e da fisiologia foram submetidas e adaptadas aos ideais civilizatórios. Assim, a cultura e não a biologia se constituiu e se consolidou, enquanto a base das afirmações relativas à existência e o desempenho do prazer sexual feminino, na vida das mulheres. O corpo tornou-se o sinal do gênero. A política e o recato excessivo ingressaram no caminho da epidemiologia. As causas “morais” da infertilidade e outras repercussões no corpo da “boa ordem” desviada abriram caminho para o mundo do sexo científico (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2001).

As aspirações e reivindicações por liberdade e igualdade, entre os humanos, professadas durante o iluminismo não excluía deliberadamente as mulheres. A natureza foi conclamada a justificar o domínio masculino no âmbito público, visto que, a distinção entre os domínios dos espaços públicos e privados, também, se demarcaram nos termos da diferença sexual. O casamento – uma associação voluntária entre pessoas iguais, onde não há uma reivindicação intrínseca de poder – deparou-se com a argumentação de alguém precisa assumir a responsabilidade de cuidar e de prover a família, e esse alguém é o homem, por sua maior força física e propensão intelectual. Nesse contexto, a biologia foi convocada a prover os pressupostos e fundamentos asseguradores da ordem conjugal e consequentemente social (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2001).

Não obstante, nem sempre o homem é o mais forte em compleição física e intelectualmente o mais apto. O que permite deduzir que as circunstâncias excepcionais em que as mulheres controlam as famílias e os reinos não são antinaturais.

O sexo foi um importante campo de batalha da Revolução Francesa: “uma contestação entre homem e mulher, onde a criação revolucionária da classe média de cultura política validava a cultura política dos homens e culpava a das mulheres” (LAQUEUR, 2001, p. 242).

As aspirações de renovação da sociedade nos contornos do ideário iluminista professaram a liberdade civil, individual e pessoal como valor supremo. Contraditoriamente, propiciaram o surgimento do feminismo, por um lado, e por outro lado, um antifeminismo, um novo medo das mulheres (há sempre que se trazer a lúmen, os fatos históricos: no medievo enviaram-se muitas mulheres às torturas e às fogueiras inquisitoriais; na modernidade, conviveu-se com a escravidão, isentando-se inteiramente de dilemas morais na contemporaneidade; milhares de mulheres e crianças foram enviadas à morte nos campos de concentração). E com isto, as fronteiras políticas, também, consubstanciaram fronteiras sexuais (LAQUEUR, 2001).

No contexto histórico iluminista, calçado nas luzes da racionalidade, se forjou e advogou-se a inadequação física e mental da mulher, para ocupar e exercer o poder civil e os cargos públicos com legitimidade, e restringiu-se a participação feminina aos espaços privados, à vida doméstica. Porém, na reação feminista a supressão ao direito de participação feminina no poder civil e nos espaços públicos, a francesa Olympe de Gouges contra-argumentou na Declaração dos Direitos da Mulher e da

Cidadã (1771), que “as distinções sociais podem ser fundamentadas apenas em termos de utilidade geral. A mulher é o sexo que é superior em beleza e na coragem do sofrimento da maternidade” (OLYMPE de GOUGES Apud: LAQUEUR, 2001, p 243).

E, por conseguinte, recorreu-se a uma interpretação não ortodoxa dos direitos naturais para defender a igualdade na diferença, a igualdade da mulher no casamento e também reconhecer o “direito à sua própria pessoa”. E do mesmo modo, e afirmar como ilegítima qualquer ordem constitucional que não se fundamentasse no livre consentimento e participação política ativa das mulheres (BONACCHI; GROPPi, 1995).

Por conseguinte, o lugar da mulher foi insistentemente pensado e endereçado principalmente ao espaço doméstico em razão de seu corpo. Diferentemente, a legitimidade do lugar e da participação masculina, nos espaços públicos, nunca estivera em discussão. As diferenças sexuais fixaram-se diretamente nos corpos. Rousseau, Moreau e Cabinis – ideólogos morais da revolução francesa escreveram sobre questões de gênero e família – argumentaram que as diferenças corporais exigiam diferenças sociais e legais no novo Código. Nesse sentido, as mulheres foram consideradas seres incapazes de assumir responsabilidades civis, o que promoveu o movimento feminino pelo sufrágio, na Inglaterra, em 1870. O Contrato Social, produzido no contexto da Revolução Francesa, postulou um corpo em termos abstrato, um corpo indiferenciado, nos seus desejos, interesses e capacidade de raciocínio. Isto por sua vez, contrastava com a antiga teleologia do corpo masculino como o padrão referente (LAQUEUR, 2001).

Laqueur (2001) assevera que a teoria liberal produziu, em sua origem, um corpo com sexo, porém sem gênero. Esta opção consistiu em uma localização do sujeito racional que constitui a pessoa. Esse corpo sem gênero da teoria liberal não demarcou como natural e não conferiu legitimidade ao mundo real de domínio do homem sobre a mulher; de paixão sexual e ciúmes; de divisão sexual do trabalho; e de práticas culturais advindas de um estado original de ausência de gêneros. Então, para justificar e tornar legítima a submissão das mulheres aos homens introduziu-se características sociais na condição natural, conectando os homens à racionalidade e ao espírito empreendedor e as mulheres às emoções e às sensibilidades, desfavorecendo, portanto, a participação social e política feminina na arena pública. (LAQUEUR, 2001; RODHEN, 2001).

Por conseguinte, a mulher foi excluída da vida pública da sociedade civil em razão de sua condição de natureza, de seus atributos biológicos. A biologia da incomensurabilidade sexual findou por justificar que, em um estado natural e anterior à existência das relações sociais, as mulheres já se encontravam subordinadas aos homens. Nessa lógica, o domínio dos homens sobre as mulheres é considerado inerente à condição natural do ser humano, uma determinação da espécie humana. Portanto, o Contrato Social somente poderia ser celebrado entre os membros masculinos da sociedade, enquanto um elo exclusivamente fraternal entre seres iguais (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2001).

A produção do sujeito racional sem gênero engendrou sexos opostos com gênero. A neutralidade da linguagem do liberalismo deixou as mulheres sem voz própria. Neste contexto, as mulheres precisavam se constituir como seres sociais, nos espaços públicos da sociedade e ao mesmo tempo conquistar direitos, apenas assegurados aos homens. Nessa lacuna, versões de feminismos atuaram fundamentadas na biologia da incomensurabilidade dos corpos, para substituir a interpretação teleológica masculina dos corpos. Conforme expressou o discurso de Millicent Fawcett, feminista do século XIX: “Nós queremos que as experiências especiais das mulheres, como mulheres... venham a ser relevantes para a legislação; dando as mulheres mais liberdade... suas verdadeiras qualidades femininas cresceram com força e poder” (Millicent Fawcett Apud: Laqueur, 2001, p. 245).

Nesse contexto, a nova biologia implicava a reconstrução cultural e corroborava com os fundamentos institucionais e culturais da nova esfera pública, sancionados por intermédio de diferenças de gênero. Laqueur (2001) argumenta que no contexto de criação da diferença incomensurável foram contrapostos discursos feministas e antifeministas. Rousseau buscou amparar-se em um discurso sobre a desigualdade, na pressuposição de um estado natural, no qual não há intercâmbio social entre os sexos, nem divisão de trabalho na criação entre os jovens e nem desejo. Rousseau projetou um mundo de inocência isento de rivalidades, ciúmes e casamento, onde diz que para “os homens toda mulher é boa”.

Em *O Emílio ou da educação* (1762), Jean Jacques Rousseau argumentou que os atributos biológicos, especialmente a fisiologia reprodutiva, situaram e definiram a condição humana no estado natural. O estado natural é considerado dependente e regido pelas diferenças biológicas, sobretudo, entre as mulheres e os animais. As alegações de Rousseau que demarcaram a diferença sexual em um estado de natureza, no qual homens e mulheres são regidos pelos seus atributos biológicos,

desencadearam implicações sociais como tipos de educação diferentes para homens e mulheres. “Uma vez que é demonstrado que o homem e a mulher não são e não devem ser constituídos da mesma forma, seja em caráter ou em temperamento, eles não devem ter a mesma educação” (ROUSSEAU, 2004, p. 524). Rousseau defendeu a diferença na educação de homens e mulheres articulada a lógica da divisão sexual do trabalho (LAQUEUR, 2001; MATIAS DOS SANTOS, 2014). Em o *Emílio* ou da Educação (1762) Rousseau advogou a liberdade para os meninos e para as meninas um processo educativo alicerçado em contínua repressão, com a finalidade de impor-lhes a obediência e as tarefas do âmbito doméstico. Conforme as proposições de Rousseau, o propósito da educação feminina consistia em atender e servir o sexo masculino e conformar as mulheres à divisão sexual do trabalho, sobretudo, os trabalhos domésticos (MATIAS DOS SANTOS, 2014).

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que lhes deve ser ensinado desde a infância. (ROUSSEAU, 2004, p. 527)

Na perspectiva educacional preconizada por Rousseau, os privilégios concedidos aos homens os conectavam a racionalidade e a ciência, também considerada um espaço predominantemente androcêntrico. Desta forma, a diferença sexual julgada como algo natural, algo dado e intrínseco ao corpo, decorrente de uma condição biologicamente determinada, se estendeu ao mundo social, à cultura. E, assim, impuseram-se às mulheres uma posição social e política desfavorável e de inferioridade em relação aos homens, corroborada por premissas educacionais sexistas, aceitas como algo natural. Pierre Bourdieu (2012) assevera que a educação destinada às mulheres prepara-as para ingressar nos jogos sociais “por procuração, isto é, em uma posição ao mesmo tempo, exterior e subordinada, e a dedicar-se ao cuidar do homem” (BOURDIEU, 2012, p.97).

Conforme Laqueur (2001), no contexto do pensamento iluminista e na política pós-revolução, a diferenciação moral e física entre as mulheres e os homens, também se revelou crítica às teorias políticas das escritoras feministas. Nos diferentes matizes do feminismo no período iluministas – das posições liberais às socialistas e às mais conservadoras – acreditavam-se no triunfo da razão sobre a carne e que o corpo seria guiado pelas luzes da razão e renunciaria as paixões com o desenvolvimento da civilização. As teorias liberais, que compõem o conjunto do pensamento iluminista, atribuíram grande relevância aos talentos individuais

(capacidades, aptidões e habilidades consideradas inatas e inerentes a cada pessoa) enquanto motriz e fundamento da sociedade da civil. Desse modo, articulou-se aos atributos físicos os aspectos morais, como evidências do progresso civilizatório, sobretudo das mulheres, para lhes restringir e controlar sexualmente. Nesse sentido, modéstia, caráter elevado, castidade, sensibilidades morais, feminilidade, docilidade e capacidade de controlar o impulso sexual constituíram-se em qualidades definidoras das mulheres.

Assim, em função da definição das mulheres a partir dessas características que conectavam conceitos culturais e sociais ao corpo, se demarcou a função social feminina – a esposa e a mãe. Desta forma, as mulheres foram inscritas em um sistema de classificação e delimitação simbólica que lhes forjou uma identidade e definiu os contornos de suas atuações ao espaço doméstico. Nas qualidades definidoras das mulheres em razão de sua biologia, no papel de mãe e esposa subjazem as lutas de representação destinadas às mulheres e contra qual elas próprias lutaram, assim como, as tensões das percepções e construções daquela realidade social e cultural (CHARTIER, 1990).

Mary Wollstonecraft, escritora feminista inglesa, autora de *Uma reivindicação pelos direitos da mulher* (1762), situava a função da mulher em civilizar os homens e criar os filhos na virtude. E Sarah Ellis, em outro espectro político, advogava a necessidade de libertar a mulher de um papel ornamental. Para ela, a mulher exercia um enorme poder potencial em seu próprio domínio, o espaço doméstico. Conforme Sarah Ellis, a esposa e a mãe – por meio de suas sensibilidades morais inerentes ao organismo das mulheres – estavam no centro de um círculo de influências, que se ampliava, se estendia e misturava com vários outros círculos. Desta forma, destacava-se o papel feminino no espaço privado alicerçado em uma ideologia doméstica, cujos fundamentos residiam prioritariamente na diferença sexual (DAVIDOFF, HALL, 1987).

A ideologia doméstica consistia na crença de que o espaço doméstico é a principal área para o ensino de moralidade e conduta apropriada, que essa esfera é dominada pelas mulheres, e que as mulheres exercem enorme influência pública por meio de seus trabalhos no lar (DAVIDOFF, HALL, 1987). As mulheres fora vedado participar da política na esfera pública. Contudo, delas se exigia que conhecessem os problemas sociais e políticos de seu tempo, ao que o desconhecimento e a ignorância reputavam em vergonha e constrangimentos. Sob esse prisma, essas razões compeliram a política feminina a fundamentar-se na política da moralidade. Desta

forma, a civilização levaria a uma diferenciação crescente dos papéis sociais do homem e da mulher e a uma maior “sensibilidade e delicadeza” da mulher enquanto progresso moral (DAVIDOFF, HALL, 1987; LAQUEUR, 2001).

Para Laqueur (2001), as novas declarações das mulheres relativas à alegada sensibilidade moral feminina se assentavam contra a carne e em prol de um novo espaço político. E assim, enfrentou-se diretamente a argumentação de que os interesses das mulheres e das crianças são subordinados aos interesses dos maridos e dos pais. As mulheres precisavam e deviam falar por si próprias. Laqueur (2001) considera que a sensibilidade, qualidade atribuída à natureza feminina, serviu tanto aos discursos feministas quanto aos discursos conservadores e antifeministas.

As feministas como Anna Wheller argumentavam que a condição e as qualidades femininas eram essenciais ao exercício de legislaturas e a atuação em espaços públicos em defesa dos interesses da coletividade. Esse argumento amparava-se no conhecimento difundido por médicos nos séculos XVIII e XIX que atribuíam às mulheres um sistema nervoso mais sensível. Pois, “seja através de séculos de sofrimento, dentro e através de seus corpos, as mulheres são menos escravas da paixão e da irracionalidade, portanto mais competentes do que os homens” (LAQUEUR, 2001, p. 250).

Assim, construiu-se uma representação na qual as mulheres foram dotadas de sentimentos de fraternidade e de uma tranquilidade corporal necessária para se urdir a nova moralidade. A ausência ou insuficiência de paixão feminina foi elaborada em um momento político e como estratégia para demarcar uma área pública de ação, com base em virtudes femininas constituídas no âmbito privado. A diferença sexual, o sexo biológico ocupou lugar central nas representações e nas demandas políticas dos séculos XVIII e XIX. A hierarquia cósmica cedeu o cenário à biologia da incomensurabilidade, baseada no corpo. E a relação entre o homem e a mulher tornou-se uma relação de diferença e uma arma de luta cultural e política. A representação da mulher como um ser diferente do homem foi corroborada com as descobertas aparentemente objetivas do laboratório, da clínica e do campo. O prestígio das ciências da natureza tornou-se a fundação e forneceu os lastros ao discurso social. Por conseguinte, as divisões sociais e sexuais do trabalho e dos direitos encontraram amparo e apoio nas ciências naturais, sobretudo na medicina.

Entre os médicos do século XIX, dentre estes Charcot, Virchow e Bischoff, a ideia da igualdade entre os sexos fundamentava-se em uma profunda ignorância sobre as imutáveis diferenças físicas e mentais entre os sexos. Desse modo, as

diferenças sexuais julgadas indiscutíveis e inabaláveis – por serem pensadas como uma condição natural humana e também presente em toda a extensão da natureza – não poderiam ser subvertidas. E, por isso mesmo, determinavam a divisão social do trabalho e também dos direitos. Sob essa lógica, a luta por igualdade de direitos e condições sociais implicavam o enfrentamento e a subversão da própria natureza humana. O corpo e sua biologia estavam indelevelmente a prover os fundamentos do mundo social e dos significados da cultura.

Desta forma, as disputas e lutas pelo reconhecimento e estabelecimento dos direitos das mulheres e os demais direitos sociais e individuais, no ordenamento jurídico, soavam como um “capricho legislativo” contrário à ordem natural das coisas. Portanto, os direitos e ordenamento jurídico da sociedade civil realizavam-se, com fulcro em premissas biológicas essencializadas sobre os corpos, conjugadas com representações culturais e sociais da diferença sexual. As representações da diferença sexual e dos corpos foram urdidas mediante o emprego dos pressupostos de imparcialidade e neutralidade do método científico e da ciência autônoma em relação à cultura, que conforme os discursos médicos “comprovavam que as mulheres não eram capazes de fazer o que os homens faziam e vice-versa inclusive estudar medicina” (LAQUEUR, 2001, p. 254).

A construção da diferença sexual também recebeu contribuições externas a anatomia e a fisiologia, transcendentemente aos estudos clínicos. Para Laqueur (2001), a teoria da seleção natural de Charles Darwin descrita em *A origem das espécies* (1859) consistiu em um dos importantes aportes teóricos para a construção da diferença sexual. “Eu creio que se machos e fêmeas de qualquer animal têm os mesmos hábitos gerais de vida, mas diferem em estrutura, cor ou ornamento, essas diferenças são causadas basicamente pela seleção sexual” (DARWIN, 1859). De acordo com Charles Darwin a seleção sexual atuou sobre os humanos, em mulheres e homens, fazendo com que diferissem em corpo e espírito. E por este mesmo processo, a natureza produziu a diferenciação racial e a diferenciação da espécie em geral.

Desta forma, as diferenças entre os sexos resultam da inevitável e inescapável seleção natural. No século XIX, a demarcação de diferenças entre os sexos e as raças já eram traçadas, como exemplificam as palavras de Karl Vogt, “a diferença entre os sexos quanto à cavidade craniana aumenta com o desenvolvimento da raça, de forma que a superioridade do homem europeu com relação a mulher é muito maior que a do negro em relação a negra” (LAQUEUR, 2001, 255).

Por seu turno, a frenologia – prática científica que foi corrente na segunda metade do século XIX e início do XX, porém já abandonada por seu descrédito científico – intencionava explicar as diferenças étnicas e de gênero, em termos de grau de inteligência, a aptidão para atividades específicas, saúde física e mental, a personalidade e o caráter dos indivíduos, por intermédio das características e conformações do crânio e da face (GOULD, 1991; SÁ, SANTOS, RODRIGUES-CARVALHO, SILVA, 2008; ARREGUY, 2010). Acreditava-se que por meio da análise das características, do formato da cabeça e da expressão de certos traços básicos, podiam ser avaliados trinta e sete componentes do caráter humano, para cada pessoa (LAQUEUR, 2001). Conforme os postulados preconizados pela frenologia, a pessoa humana resultava indelevelmente da mistura de traços congênitos, inatos, cuja interpretação, permitia encontrar as virtudes, os desvios de caráter, e as inclinações criminosas.

Os principais idealizadores da frenologia Franz Joseph Gall e seu discípulo Johann Gaspar Spurzheim postulavam que a conformação da caixa craniana, dependendo de seu tamanho e suas protuberâncias, designavam diferentes aspectos da personalidade do indivíduo, especialmente as virtudes e as falhas de caráter. E, do mesmo do modo, também, realçaram a possibilidade de transformação das atribuições cerebrais por meio da educação e do treino mental. Para Gall existiam aspectos malévolos inerentes à condição humana, principalmente, condições inatas do caráter criminoso (ARREGUY, 2010).

Assim, ao formato e as características corporais, especialmente à cabeça e ao pescoço, foram atribuídos caracteres psicológicos e sociais como a amorosidade, agressividade, benevolência, dentre outros. Desse modo, às diferentes partes do cérebro correspondiam características psicológicas e sociais específicas. E por sua vez, as formas da cabeça e do pescoço refletiam a natureza do cérebro. A responsabilidade pelo instinto sexual foi atribuída ao cerebelo, onde se acreditava que residia a amorosidade feminina. A frenologia definiu, nos corpos femininos e masculinos, os lugares e as suas correspondentes qualidades sociais e psicológicas que compõem a diversidade e variabilidade humana, assim como as propriedades consideradas específicas de homens e mulheres (LAQUEUR, 2001; SÁ, SANTOS, RODRIGUES-CARVALHO, SILVA, 2008). As mulheres em geral possuem um cerebelo menor em relação ao homem. “Seu cerebelo menor, órgão da vontade, torna-a menos determinada no prazer e mais capaz de renúncia” No cerebelo localizou-se a vontade, a amorosidade e a paixão feminina (LAQUEUR, 2001, p.

257). Nessa perspectiva, acreditava-se ser possível “ler” os atributos corpóreos e definir o caráter moral de uma pessoa.

Conforme essa lógica, a medida do cerebelo revelava e exprimia a quantidade de amorosidade e de paixão feminina. Assim, segundo a frenologia, a quantidade “certa” de paixão, combinada com outras qualidades das mulheres produziriam um ser que:

Terá um amor puro e uma afeição virtuosa com relação ao sexo oposto, e não uma paixão amorosa – uma casta afeição platônica e não um amor sexual – uma amizade pura e sentimental e não um mero sentimento animal... Esses são os tipos de sentimentos inerentes as mulheres, nas quais a solidariedade é maior que a amorosidade (FOWLER, 1840, p.59).

As tentativas de limitar e manter a sexualidade feminina sobre controle, assim como, a atribuição de passividade às mulheres, com fulcro na sua anatomia e fisiologia e em premissas consideradas científicas, foram sistematicamente reiteradas principalmente nos discursos da medicina. E, posteriormente, suplantadas em decorrência tanto de novas produções e descobertas no campo da medicina e da biologia, como pelo resultado da atuação de movimentos feministas. Porém, enquanto lutas simbólicas não deixaram de existir, de modo que ainda se insiste em vincular aspectos anatômicos e fisiológicos dos corpos às características psicológicas e sociais, com a finalidade de conformá-los a interesses sócio-políticos (LAQUEUR, 2001; DREGER, 2007; FINE, 2012).

Assim, os atributos corpóreos não se descolavam dos códigos simbólicos da cultura e de seus jogos de poder, nem das disputas sociais e políticas. Buscava-se justificar e legitimar as práticas culturais, as ações sociais e políticas sob o argumento e a lógica da existência de uma condição primordial da natureza corpórea, a essência natural humana, a condição de natureza do homem. Desta forma, o corpo e indelevelmente a diferença sexual (binarismo culturalmente elaborado macho – fêmea) estiveram constantemente no epicentro da produção de regime de verdades, o controle e diversas formas e estratégias de vigilância para conformar as pessoas a certas condições sociais e políticas.

Nessa produção cultural da sociedade civil, os grupos políticos e a ciência atuaram de modo precípua como forças produtoras de discursos com propósitos de estabelecer o ordenamento e o ajustamento dos corpos às prerrogativas sociais. Os grupos políticos – uma vez legitimados, instalados e investidos dos poderes conferidos pelo e no âmbito do Estado, na configuração dos Estados Nacionais, em suas diferentes instâncias de poder – conseguiam estabelecer, definir e gestionar na

ordem social, posturas, condutas, comportamentos, sanções e punições, inscritas nos códigos de ordenamento jurídico da sociedade civil. Por seu turno, a ciência, sobretudo, a medicina, em virtude de seu poder produtivo, que toma por objeto o escrutínio e práticas que incidem diretamente no corpo, capaz de estabelecer verdades aceitas, enquanto universais, neutras e preditivas, instituiu e preconizou regras, normas, valores e práticas e sanções que se impuseram à população, para a regulação, ordenamento do mundo social e disciplinamento das práticas culturais incidentes sobre os corpos.

A medicina produziu verdades e regimes de verdades sobre e para os corpos que consolidaram, hierarquizaram e destituíram saberes – notadamente os de origem popular e enalteceram os saberes científicos – e, instituíram e conferiram legitimidade a determinadas práticas culturais e execrando a outras. Deste modo, o saber médico e os regimes de verdade por esse produzido conquistaram a condição de estabelecer e regular as formas do bem viver, boas condutas, as práticas culturais incidentes e consideradas necessárias à manutenção de um corpo sadio. Assim, precipuamente, secularizou-se o ideal de um corpo saudável, livre de enfermidades e deformidades, portanto, aquele em condição de normalidade.

Por conseguinte, a ciência médica – a partir de um escrutínio cada vez mais sofisticado do interior dos corpos, amparado na anatomia e na fisiologia e no uso de instrumentos e em um arcabouço de técnicas – findou por produzir formas de regulações e normatizações consideradas necessárias e fundantes à saúde e ao ideal de um corpo saudável, as quais incidiram sobre costumes e práticas sociais. Portanto, a atuação da ciência médica sobre o corpo extrapolou os limites da ação sobre a sua condição de um ente da natureza e se inseriu no âmbito de políticas simbólicas imbricadas com práticas e demandas culturais. Logo, construiu-se socialmente um biopoder capaz de subjugar os corpos que investiu esforços no controle das populações. E, que, por seu, turno incidiu e efetuou prescrições de condutas e práticas determinado o modo de ser e de viver. A medicina passou a regular, regulamentar e a definir os modos aceitáveis do existir, do estar e fazer parte do mundo.

Nestes termos, a ciência corroborou para a produção da diferença sexual, assim como, para as regulações e normatizações em torno desta. Durante o século XIX, os estudos sobre a ovulação repercutiram sobre essa construção, com destaque para: o estabelecimento da ovulação espontânea, em cachorros e posteriormente estendida a outros mamíferos, em 1843, por Theodor von Bischoff; a determinação

da independência entre a ovulação e a cópula, em mamíferos, por Félix Archimède Pouchet, em 1847. Entretanto, nesse período, o elo experimental (a descoberta do óvulo) entre a menstruação e a ovulação, assim como, a morfologia dos ovários, continuou ausente e carente de elucidação na espécie humana. O óvulo humano não fertilizado somente foi encontrado em 1930 (LAQUEUR, 2001).

Ao longo do século XIX, o conhecimento sobre a fisiologia dos ovários apresentava-se precário com lacunas e obscuridades. Acreditava-se, com base em casos clínicos trazidos aos consultórios, que a ovulação ocorria após a menstruação e este período seria o mais favorável à concepção, à gravidez, apesar das evidências em contrário.

No século XX, os patologistas estavam mais aptos a distinguir a idade do corpo luteum podendo localizar a ovulação em algum ponto no meio do ciclo menstrual. Mas, essa evidência mostrava uma grande variação, e diversos pesquisadores localizavam o tempo de ovulação logo depois ou uns dias depois do final da menstruação (LAQUEUR, 2001, p. 292).

Essa ideia, sobre o processo de ovulação foi corroborada pela evidência de que a ovulação acompanhava o cio em alguns animais, e também, pela pressuposição da uniformidade destes fenômenos entre todos os animais mamíferos. “Um grande número de observações – umas 50 mil em todos os estudos – sugeria que o oitavo dia após o início da menstruação era o mais provável para a concepção, e que dos dias 12 a 14 as chances eram muito menores” (LAQUEUR, 2001, p. 259). Estudos fundamentados nos relatos clínicos de mulheres sobre o dia de seu ciclo menstrual em que elas haviam engravidado apresentaram resultados inconsistentes. Essa forma de interpretação do ciclo menstrual e da ovulação implicava nas decisões de engravidar ou não das mulheres, a partir de uma perspectiva equivocada da fisiologia reprodutiva e da morfologia ovariana.

Nesse contexto, a menstruação foi interpretada, por uma parte dos médicos, como o equivalente humano do cio nos animais e demarcava – conforme essa interpretação do corpo feminino – o momento em que as mulheres eram normalmente férteis. A equivalência/equiparação entre a menstruação nas mulheres e o cio em outras espécies de animais mamíferos, conforme o médico e biólogo Theodor von Bischoff (1844), um partidário dessa ideia, constituía-se em uma questão de “bom senso”. Todavia, as evidências e as observações empíricas – sobre a equivalência/equiparação entre o cio e a menstruação – não corroboravam com a argumentação de Bischoff.

Entretanto, muitas opiniões divergiam dessa interpretação do corpo feminino: desde os tempos de Aristóteles, que equiparava os sangramentos dos animais à menstruação, pois acreditava que os animais sanguíneos, machos e fêmeas produziam resíduos que se misturavam ao sêmen e o catamênio; Nesta mesma direção, não havia evidências de que o coito apresentasse efeitos sobre o afluxo menstrual e sobre o prazer feminino; e por fim, as mulheres não apresentavam uma periodicidade demarcada do desejo sexual, contrastando evidentemente com outras espécies de mamíferos. Em outra posição simétrica, Robert Remak (1843), professor de neurologia em Posen, argumentava que as mulheres se destacavam no universo biológico dos mamíferos, pela ausência de ciclos periódicos delimitados de prazer sexual (LANCASTER e LEONARDO, 1997).

Nos animais o sangramento das fêmeas vem junto com o cio (Brunst), o período do maior ímpeto sexual, a única época em que elas permitem que os machos se aproximem e a única época em que concebem. Nas mulheres, ao contrário, o período menstrual não é ligado ao desejo sexual e a fecundidade não se limita à sua duração; na verdade uma espécie de instinto mantém os homens afastados das mulheres nesse período – alguns selvagens, como certas tribos africanas e americanas, chegam a isolar as mulheres menstruadas em áreas especiais – e a experiência mostra que não há uma época, durante o período intermenstrual, em que as mulheres não podem conceber. Portanto, o cio dos animais não existe nas mulheres... De fato, a ausência da menstruação nos animais é um dos traços que os distinguem dos humanos (Robert Remak, 1843, Apud LAQUEUR, 2001, p. 261).

Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Johannes Müller (1843) produziu resultados similares, demonstrou que os propósitos e a causa da menstruação continuaram desconhecidos. Entretanto, pairava no ambiente intelectual da medicina do século XIX, “a ideia de evitar na mulher a volta periódica da excitação sexual” (LAQUEUR, 2001, p. 262). A política profissional forjada entre os médicos, nos século XIX, entrelaçou-se com os imperativos da filosofia da ciência – evidências empíricas, isenção e refração as preocupações metafísicas, sociais e religiosas – para prover a análise racional dos fundamentos biológicos, sobre os quais se assentou a produção da incomensurabilidade dos corpos (LANCASTER e LEONARDO, 1997; LAQUEUR, 2001).

Nessa lógica, a equiparação da menstruação feminina ao cio das fêmeas de outros mamíferos e do ovário como o órgão responsável por reger o processo reprodutivo feminino implicou em fazer da mulher o que ela é. Portanto, significou a redução da mulher aos ritmos e ciclos do ovário. Sob essa perspectiva, o ovário tornou-se a referência central para a organização do corpo feminino e a menstruação externava o poder e a ação do ovário. A menstruação revelava que algo acontecia no

interior do corpo feminino. Buscou-se estabelecer a vinculação entre os acontecimentos internos ao corpo feminino às características sociais e aos papéis culturais designados e desempenhados pelas mulheres. A correlação entre a data da cópula, a gravidez, a morfologia ovariana e a menstruação esteve envolta sob o manto do mistério e produziu resultados inconsistentes, que, por sua vez, resultaram em aconselhamentos e práticas contraceptivas equivocadas e, conseqüentemente, infrutíferas (LAQUEUR, 2001; [ROLDENROHDEN](#), 2002; 2003).

Isto implicou na mudança do sexo para o gênero, do corpo para o comportamento, da menstruação para a moralidade. As argumentações em torno da equivalência entre a menstruação das mulheres e o cio, em fêmeas de outros animais mamíferos, fundamentavam a exclusão das mulheres da participação em atividades públicas, visto que, essas exigiam uma concentração estável, diária e constante. Esta relação equiparativa menstruação/cio, também, foi interpretada como a evidência biológica da superioridade feminina, capaz de transcender seu corpo e edificar a civilização, superando as debilidades de sua condição de natureza. Estes argumentos contra e a favor da participação feminina na construção pública do ideal civilizador, constituíram-se em uma clara evidência do peso cultural atribuído a natureza física das mulheres, o ciclo menstrual e as funções dos ovários, no século XIX (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2003; MARTIN, 2006).

O corpo masculino não exprime instabilidades, contrariamente, sobre o corpo feminino sempre pairaram tensões e instabilidades. Os corpos femininos foram interpretados, sob a lógica das demandas da cultura, e deste modo se pensou o seu lugar, os seus direitos e seus destinos no mundo social, demarcados por descobertas reais de uma biologia imaginada de incomensurabilidade. Então, a menstruação tornou-se um fenômeno, unicamente feminino, que fundamentou biologicamente uma diferença radical entre o corpo da mulher e o do homem, na poética da diferença sexual.

Durante o século XIX, algumas descobertas foram enfatizadas e outras desprezadas e corroboraram para urdir a imagem, a representação da mulher, enquanto um animal civilizado dotado de uma mente que preside um corpo passivo e nutritivo, destinado à missão de reprodução. O estabelecimento definitivo de que a menstruação não correspondia ao cio, e da ovulação enquanto, um fenômeno interno e oculto no corpo feminino, suscitou um novo questionamento: as mulheres não sabem quando estão férteis, se soubessem poderiam evitar ou exercer um controle consciente sobre a maternidade.

Os estudos da citologia da mucosa cervical realizados por George Nicholas Papanicolau, por volta de 1910, forneceram o primeiro marco confiável do ciclo ovariano em seres humanos; as análises de hormônios apareceram um pouco mais tarde; e somente na década de 1930, o controle hormonal da ovulação pelo ovário e a glândula pituitária foi amplamente compreendido. Com efeito, a medicina vinculou os fenômenos internos do corpo feminino aos comportamentos, à dinâmica do mundo social e às expectativas culturais daquele momento histórico. Nessa perspectiva, os ovários passaram a definir as mulheres e suas características psicológicas e sociais.

Os órgãos reprodutivos femininos, especialmente os ovários, são percebidos como os grandes responsáveis pelas perturbações de ordem física e mental das mulheres, pregando-se sua extração cirúrgica, para outro momento em que são apresentados os malefícios originados pela 'insuficiência ovariana', prescrevendo-se alguma forma de reposição das secreções produzidas pelos ovários. Essas secreções passam, então, a ser vistas como fundamentais para o bom funcionamento do organismo feminino e para o equilíbrio mental da mulher (ROHDEN, 2008, p. 135).

Efetivamente, entendia-se o corpo feminino definido e regido pelos ciclos, relativos à reprodução: puberdade, gravidez, amamentação e menopausa. Isto era suficiente para explicar os comportamentos femininos, inclusive, aquilo que se considerava desordem ou anomalia, ou seja, algo fora dos parâmetros da normalidade (ROHDEN, 2002, 2003, 2008). Conforme as interpretações da medicina do século XIX e início do século XX, os ovários foram os responsáveis por balizar a saúde física e a mental das mulheres. Os seus efeitos não se limitavam apenas ao âmbito da individualidade feminina.

A ação dos ovários desencadeava consequências sociais que, segundo a medicina do século XIX, justificaram a vigilância e o controle exercido sobre as mulheres pelo biopoder médico institucionalizado. Destarte, temáticas como a virgindade, a masturbação, a gravidez, o aborto, o exercício da maternidade, o infanticídio, a histeria, a prostituição, a família estiveram intimamente vinculadas entre si e à produção de um tipo de identidade feminina, que se fundamentava nos atributos biológicos reprodutivos das mulheres para conectá-las ao mundo social e à cultura, ressaltando-se, especialmente, a moralidade, a honra (DEL PRIORE, 2008; 2011; SOIHET, 2008; FONSECA, 2008; RAGO, 2008). “As formas epistemológicas do modelo de dois sexos mudaram, de modo que a cultura e o corpo não são mais categorias distintas e isoladas” (LAQUEUR, 2001, p. 273). No corpo, especialmente no feminino, as intrincadas redes de relações cultura, biologia, ciência e relações

sociais foram capazes de urdir e cingir políticas simbólicas complexas, para selar formas de identidades e seus destinos históricos na anatomia e na fisiologia, insistentemente ratificando o binarismo sexual (o macho e a fêmea) e vinculado ao binarismo do gênero (o homem e a mulher).

No entrelaçamento entre a biologia e a cultura, que se realiza e se inscreve a semelhança de textos, nos corpos, a biologia reprodutiva foi, insistentemente, alinhada aos papéis socialmente forjados e definidos para as mulheres, e para classificá-las social e culturalmente, conforme o ajustamento ou o desvio desses papéis, em santas e puras ou prostitutas demoníacas. Sob o corpo feminino, sempre instável na produção científica indubitavelmente androcêntrica, inscreveram-se códigos culturais que demarcaram e definiram os limites do universo feminino, sua conexão com os espaços privados – o lar, a família e a sua dinâmica de funcionamento, os afazeres domésticos, a maternidade e o papel de esposa (ROHDEN, 2002, 2003, 2008; FONSECA, 2008; SOIHET, 2008; RAGO, 2008).

Por conseguinte, no corpo, a biologia, a cultura e as relações sociais se interligaram de modo imbricado, diferentemente do que preconizaram os princípios fundantes e instituidores da ciência moderna, a isenção e a neutralidade. As próprias disciplinas científicas – que se arrogam a prerrogativa de produzir os saberes válidos, e a partir deles prescrever e regular as práticas culturais que incidem e conformam os corpos – integram a cultura e se constituem de conjuntos de práticas culturais que refletem os seus contextos de produção (ROSSI, 2001; LENOIR, 2004).

Portanto, a produção científica é, simultaneamente, um produto e produtora de cultura. Assim, encontra-se inescapavelmente impregnada e enredada na produção cultural, logo, uma construção social. A medicina e as biociências se inserem nessas grandes redes de significação e produção de sentidos culturais, apesar de perseguirem a isenção, imparcialidade, neutralidade e fundamentarem os seus fazeres nos criteriosos paradigmas de pesquisas e nas evidências materiais. Deste modo, os usos que possam ser feitos dos próprios corpos são regidos por regimes de significados e sentidos, que estão sujeitos às regulações culturais e sociais, onde a ciência, especialmente, a medicina que atua com supremacia, muitas vezes, incontestável, precipuamente sob a premissa da defesa da vida e da saúde.

Neste sentido, as atividades humanas masturbação e prostituição foram alvo da atuação da medicina do século XIX. Conforme Laquer (2001), nesse contexto histórico, estas práticas humanas de uso do corpo foram conceituadas como perversões sociais do corpo e não perversões sexuais com efeitos sociais. A

masturbação e a prostituição eram consideradas patologias de fundo moral capazes de destruir o corpo, do mesmo modo, que, a lascívia e a blasfêmia produziram monstros em tempos remotos, notadamente na antiguidade e no medievo. No contexto do século XIX, pesaram sobre a masturbação e a prostituição uma grande carga de reprovação moral – a que impôs aos corpos a vigilância, o controle e interditos constantes dos comportamentos – com a finalidade de moralizar aos indivíduos e a sociedade.

A masturbação e a prostituição se constituíram em práticas que interligaram o corpo e a sociedade por intermédio de regulações e prescrições morais e moralizantes. Os adeptos dessas práticas foram os seres vis, reprováveis, os execráveis, os recriminados do século XIX, deformados por doença moral, sobre os quais incidiam comportamentos viciosos. À masturbação atribui-se como causa o estímulo nervoso excessivo e socialmente pervertido. Os discursos médicos produziram uma suposta conexão entre a masturbação e a tuberculose. Conforme o pensamento médico dominante nessa época, essa prática contrariava a natureza humana porque o uso da genitália apenas poderia cumprir a precípua e divina função reprodutiva, a ser realizada única e exclusivamente sob o manto do casamento (LAQUER, 2001, DEL PRIORE, 2011).

“Tudo o que não resultasse do coito disciplinado era errado! (...) O espasmo masculino voluptuosidade suprema, necessitava, segundo os médicos, de uma gestão e atenção. Pois, a emissão do líquido seminal extraía o que havia de mais puro no sangue, impondo um esforço intenso. Certo doutor Alexandre Meyer chegava a comparar a perda de 30 gramas dessa substância à hemorragia de 1200 gramas de sangue. Era urgente evitar o desperdício. Saber economizar prolongava a vida. As obras médicas funcionavam como manuais de gestão espermática. Em cada página encontrava-se o temor do desperdício. Se a termodinâmica ensinava que o calor se transformava em energia, da mesma forma o prazer levava a perda da vitalidade. Daí os inúmeros debates na época consagrados aos efeitos benéficos ou maléficos da continência masculina. Ou ainda a gritaria geral contra a masturbação e a devassidão pré-nupcial. Chamava-se de “fraude nupcial” os “ignóbeis serviços” que podiam sujar a higiene da relação sexual: coito interrompido, masturbação recíproca, carícias buco-genitais, coito anal. Esposas estéreis ou na menopausa pausa deveriam ser evitadas. Nada de amores inúteis. Tais “messalinas” costumavam esgotar seus parceiros (DEL PRIORE, 2011, p.70).

Assim a masturbação, um prazer dos solitários – em geral resultante da descoberta de si mesmo, do conhecimento do próprio corpo e especialmente da genitália por rapazes e moças – foi interpretado por Rousseau como um vício capaz de substituir o casamento. Portanto, nessa lógica, um mal social, pois, essa prática poderia comprometer não apenas os costumes, mas subverter a própria composição societária. Haja vista, que incidia na obliteração da procriação, ou seja, essa prática

impedia a reprodução da sociedade. Motivo suficiente que ensinou e justificou o seu impiedoso combate.

A masturbação era considerada uma patologia a ser suprimida dos seus praticantes, pois resultava em danos físicos e mentais capazes de destruir o corpo. Muitos males físicos foram atribuídos à masturbação: a tuberculose ou tísica, debilidade física, espasmos, histeria, raquitismo dentre outros agravos à saúde. A masturbação era considerada

Uma conduta patológica capaz de resultar em desnutrição (por perda da proteína contida no esperma) e em distúrbios mentais. A masturbação era tratada por dieta, por infibulação, pela imobilização do “paciente”, por aparelhos elétricos que davam choque quando o pênis era manipulado e até pela ablação da genitália (SCLIAR, 2007, p. 30).

A prática da masturbação se contrapunha ao postulado universalista do homem como ser social, além de adoecer o corpo e a mente e conduzir a degeneração das pessoas e da sociedade, como argumentou o médico Robert Carlile, em 1828. A relação heterossexual se constituiu na norma precípua e prescrita para se produzir tanto a sociedade quanto o indivíduo saudável. Desta forma, quaisquer outras práticas sexuais que violassem, rompessem, ou desviassem da conduta heterossexual consistia em patologia. Apenas a heterossexualidade era lícita, aceitável e normal. A relação heterossexual, nessa perspectiva, é, portanto, o fundamento construtivo e saudável da sociedade civil. Logo, violar esse estatuto implicava em severas consequências (LAQUEUR, 2001).

Por seu turno, a prostituição também articulou os corpos biológicos as políticas simbólicas das demandas socioculturais. Conforme Larquer (2001), no século XIX, a prostituição passou a ser julgada e representada como um “mal social”; um vício particularmente demolidor e singularmente ameaçador e uma patologia social destruidora do corpo.

As prostitutas eram em geral vistas como um produto improdutivo: porque eram mulheres públicas; porque seus órgãos reprodutivos sujeitavam-se a um tráfico tão pesado; porque nelas o sêmen de vários homens diferentes era misturado junto; porque seus ovários, através da superestimulação, quase sempre apresentavam lesões mórbidas; porque suas trompas de Falópio eram fechadas por excesso de coito; ou mais importante ainda, porque como não tinham afeição pelos homens com quem faziam sexo, eram consideradas estéreis, ou pelo menos incapazes para terem filhos (LAQUEUR, 2001, p. 275).

Esses argumentos foram contestados por Jean Baptiste Parent-Duchâtelet, médico especialista em saúde pública do século XIX, para quem não havia diferenças entre as prostitutas e as outras mulheres, ou seja, não havia diferenças físicas,

anatômicas ou fisiológicas. Por conseguinte, a prostituição não possuía um fundamento intrínseco ao corpo, apenas, consistia, em sua forma moderna, em uma patologia social da sociedade comercial urbana. Parte das autoridades médicas do século XIX acreditava nas causas morais da infertilidade/esterilidade, a reserva e a frigidez na abordagem do sexo poderiam conduzir a infertilidade no casamento (LAQUEUR, 2001).

A prostituição, nesta acepção, registra-se como a principal interpretação da ideia da prostituta enquanto uma mulher estéril, que se situava em um mundo perigosamente antissocial de intercâmbio comercial, por um lado, e por outro lado, o mundo da sociedade saudável do amor conjugal. Conforme Laqueur (2001), a ideia das prostitutas como mulheres estéreis surgiu pela primeira vez na Alta Idade Média. Várias razões foram apontadas para a esterilidade das prostitutas, ao final do medievo e na Renascença: excesso de calor genital; ventre úmido demais e escorregadio para reter o sêmen; e a mistura de várias sementes. Essas foram ideias similares ao pensamento médico do século XIX, que por sua vez, articulam o corpo físico ao corpo político.

As prostitutas prestavam um serviço em troca de dinheiro (um intercâmbio ilegítimo e moralmente reprovável) e assim, não poderiam sentir paixão por um homem. Essa falta de paixão feminina impediria a emissão da semente feminina, em um contexto social, que acreditava no orgasmo como condição necessária à concepção. Como bem argumentou William Conches enciclopedista do século XII, para quem, as prostitutas raramente concebiam porque eram necessários dois sêmens para a concepção – e as prostitutas “que só tem relações sexuais por dinheiro, e por isso não sentem prazer, não emitem nada e portanto não geram nada” (LAQUEUR, 2001, p. 276).

A prostituição foi interpretada como estéril porque o modo de troca que ela representava era também estéril. Nela nada é produzido porque como a usura é pura troca. A usura, corporificada na cobrança de juros em operações de empréstimos, tornou-se a principal preocupação da igreja católica, no século XII. A cobrança de juros era considerada uma grande perversidade, porque os ganhos advindos, com essa prática econômica, não se originavam na realização de atividades produtivas ou prestação de serviços. Não se ganhava nada de real, os juros decorriam do uso do dinheiro, ao longo de um intervalo de tempo – denotavam o nascimento do dinheiro a partir do dinheiro – o que provocava censuras por não originar-se em uma economia doméstica considerada natural e produtiva. Desta forma, a usura e os juros

constituíam-se em uma prática econômica pervertida e a prostituição consistia em um sexo pervertido, ambos causadores de abominações. O dinheiro gerava dinheiro de modo similar a um coito incestuoso (LAQUEUR, 2001).

Portanto, reputava-se o sexo, nas circunscrições da prostituição, como antinatural e antissocial por estar vinculado apenas ao dinheiro, fora das ligações domésticas aceitáveis e prescritas como “normais”. Por conseguinte, a masturbação e a prostituição, formas de prazer sexual, consideradas pervertidas e execráveis, assolaram a sociedade e expuseram a dimensão quantitativa do sexo, fazer sozinho ou com muita gente e não apenas aos pares.

No século XIX, a produção da representação da incomensurabilidade dos corpos de homens e mulheres recebeu importante contribuição do legado do médico Sigmund Freud, herdeiro do modelo de diferença sexual produzido pelo iluminismo. Conforme a perspectiva teórica de Freud, a anatomia é destino, porque guarda a oposição e a incomensurabilidade entre os homens e as mulheres. E consequentemente, a heterossexualidade constituía-se no estado natural da arquitetura de dois sexos opostos e incomensuráveis.

A anatomia definia o destino e o ajustamento das pessoas ao mundo social, pois estabelecia nos corpos, o dualismo binário de oposição e distinção instituindo como referência principal os órgãos sexuais. Freud considerava a vagina o órgão oposto ao pênis, diferença interpretada como a marca anatômica de um órgão masculino ausente nas mulheres. Para Thomas Laqueur (2001), a interpretação freudiana do corpo feminino o insere em uma versão da narrativa moderna da representação do corpo de sexo único, em guerra com a representação do corpo de dois sexos incomensuráveis.

Nessa interpretação do corpo feminino, o clitóris se constituiu em uma versão do pênis. Em 1905, Freud afirmou a existência de dois tipos de orgasmos em dois pontos de prazer nas mulheres. Na representação freudiana do corpo das mulheres o clitóris foi destituído, proscrito de seu lugar central e de sua função de órgão primordial do prazer na vida sexual feminina, para dar lugar à vagina. O pensamento teórico expresso nas obras de Sigmund Freud prescreveu o orgasmo vaginal como a norma aceitável para as mulheres adultas. Portanto, o prazer sexual feminino, pela via vaginal, foi estabelecido por Freud como princípio de maturidade feminina, restando apenas ao orgasmo clitoridiano à condição de infantil e pueril. Logo, a evidência da imaturidade da mulher.

Desta forma, Freud contrapôs-se ao conhecimento da anatomia feminina produzido por Renaldus Colombus, anterior ao século XVII, e por vários outros anatomistas desse período, até então plenamente aceito na medicina, e, assim, ensejou discussões na literatura médica sobre sexualidade, sobretudo, a feminina. O clitóris foi mantido como um órgão proscrito durante a primeira metade do século XX. E reportado, nesse período, como a evidência do prazer sexual de uma mulher infantil e imatura. Esse órgão somente foi reabilitado, como a sede do prazer sexual feminino, pelo trabalho da dupla Master e Johnson em *A resposta sexual humana* (1966). Esses autores, fundamentados em um grande número de estudos clínicos fisiológicos e anatômicos, determinaram a inexistência do orgasmo vaginal, em oposição ao orgasmo clitoridiano postulado por Freud. O trabalho de Master e Johnson, a partir de estudos fisiológicos e anatômicos conduzidos por procedimentos clínicos, restabeleceu o orgasmo feminino, com sede no clitóris e suas estruturas, que podem ser estimuladas direta e indiretamente (SENA, 2010).

Freud postulou uma histeria feminina generalizada, uma doença em que a cultura assumiu o lugar causal dos órgãos. O verbete histeria, cunhado por Freud em 1888, comportava uma articulação entre a fisiologia e a psicologia, entre o corpo e a mente, um vínculo entre a cadeia de associação de ideias e as condições de excitabilidade do sistema nervoso, excluindo-se as alterações de ordem anatômico morfológicas. A produção de Sigmund Freud foi decisiva para trazer a lume a sexualidade, sobretudo a feminina, que na cultura ocidental do início do século XX apresentara-se saturada por repressões e recriminações. Essa produção se contrapôs de modo sério e refratário às regulações, às censuras morais que marcaram a transição do século XIX ao século XX. Ao afirmar que anatomia é destino, Sigmund Freud pôs em causa, o processo de socialização forjado, sobretudo, às mulheres, de caráter eminentemente repressor e eivado de violências, sufocando-lhes as emoções, os sentimentos e os desejos. A tal ponto que, as mulheres incorporaram socialmente, ~~principalmente,~~ por meio da educação e das práticas culturais, uma condição de inferioridade, sendo reduzidas pela sociedade a objetos, apesar das lutas ~~por~~ ~~inecessantes~~ ~~incessantes~~ femininas por direitos, levadas a termo desde o século XVIII.

Por conseguinte, nascer homem ou nascer mulher, impedia ou possibilitava, endereçava a determinados tipos de experiências pessoais, sociais e culturais, amparadas no sexo biológico/gênero, afirmados em propriedades anatômico-morfológicas dos corpos, que, por seu turno, são, também, construções culturais que interpretam os corpos e os representam. Nesse processo, a ciência, especialmente a

medicina, foi um importante ator social, para conferir autoridade cultural e legitimidade às regulações incidentes sobre os corpos, as suas adequações aos modelos e papéis socialmente aceitos, utilizando-se inclusive de prescrições de correções cirúrgicas para manter apenas os dois sexos: o masculino e o feminino (FAUSTO-STERLING, 2006). Assim, a sociedade, por meio de seu código cultural, de sua política simbólica, incluiu e excluiu homens e mulheres de saberes, de habilidades e processos cognitivos, de formas de sociabilidades, de profissões, dentre outros espaços da cultura, com base na referência sexo biológico e seus correspondentes papéis de gênero. Daí, o sentido e o significado cultural e social que comporta a expressão ‘anatomia é destino’.

Contudo, Freud se posicionou como o tributário a um determinismo biológico, ao postular que: uma mulher só se torna completa quando é mãe, e, que, existe nas mulheres o desejo natural de ser mãe. Desta forma, Freud naturalizou a maternidade e deixou de considerar que a maternidade nunca foi a “única” aspiração feminina ao longo dos tempos. Não obstante, sempre esteve na agenda feminina, o assenhorar-se de si, ter o domínio sobre si, do próprio corpo, ser capaz de controlar a concepção e evitar a gravidez indesejada, e assim, poder definir a extensão da prole.

Por muito tempo, a maternidade resultou em imposição, obrigação, por consequência à vida sexual ativa, principalmente em decorrência do casamento, ou em virtude deste. Neste sentido, a atividade sexual constituía-se em um fardo às mulheres, face as suas consequências. No século XX, a eficácia e a segurança de contraceptivos possibilitam às mulheres um maior controle sobre a concepção ampliando o exercício de suas sexualidades. Entretanto, a cultura do instinto materno, entendida enquanto uma essência intrínseca à natureza da mulher, ainda, persiste. A cultura da maternidade compulsória carece de ser compreendida em sua dimensão social, cultural, política e econômica, para além de toda determinação biológica, ou de quaisquer argumentos dessa ordem, que se imponham às mulheres por sua condição de fêmea, de modo que se permita às mulheres, optar ou não livremente pela maternidade. Muitas mulheres se sentem culpadas ou são hostilizadas por rejeitarem a maternidade, por exonerarem-se da representação de objeto reprodutor, em vez de pessoas autônomas e senhoras de seus corpos. A maternidade se instituiu culturalmente como um processo compulsório (DIMEN, 1997).

Diferentemente, a paternidade se apresenta como uma escolha, opção de livre exercício da vontade, livre decisão masculina. Não está sujeita ao mesmo peso e

juízo social e cultural que se impõe às mulheres com a maternidade, que é compulsória. O homem nem sempre acompanha gestação/geração de seus filhos, embora ocorram inúmeros casos de homens que assumem plenamente suas responsabilidades paternas. Entretanto, esse não é um comportamento cultural universalizado, a ponto de ser o padrão recorrente na sociedade. É algo que ainda se almeja. Por quanto, o homem, ainda, assume o filho se assim o desejar e não de modo compulsório como ocorre com a maternidade. Obviamente, o corpo do homem não está em discussão, e nem é organicamente afetado, durante uma gestação e em todo o processo da paternidade. Assim, o homem pode assenhorar-se de si mesmo e ele o faz sempre.

Contudo, isso não ocorre com as mulheres no exercício da maternidade. O corpo feminino está sempre em causa e suscetível às variações orgânicas, nem sempre bem elucidadas pela ciência. Assim, a mulher, de fato, não exerce pleno controle sobre o seu corpo, sobre si mesma – enfrenta uma série de regulações sociais, políticas e culturais, inclusive o biopoder da ciência médica – está inextricavelmente inscrita em teia de dominação (DIMEN, 1997; MARTIM, 2006; BOURDIEU, 2012). Eis que as mulheres não são senhoras de seus corpos, porque são corpos que interessam ao processo reprodutivo da sociedade, que se viabiliza por intermédio da cultura da maternidade compulsória. E ao turno também reflete inúmeras desigualdades e assimetrias, já tão estudadas por demógrafos e profissionais que advogam o planejamento familiar (DIMEN, 1997). Contudo, a gravidez e toda a sua sintomatologia e semiologia diz respeito, exclusivamente e de modo incisivo, ao corpo feminino. A gravidez situa as mulheres em condição de dependência em relação aos homens.

Nesse contexto, a biologia que proveu sustentação à teoria freudiana, alinhou-se a causas corpóreas para justificar e manter o *status quo* do confinamento feminino, ao âmbito privado, aos espaços domésticos sem questioná-los, sem alterá-los. Entretanto, homens e mulheres transcendem o dimorfismo corpóreo, expresso na anatomia e na morfologia do sexo, que culturalmente interpretado produziu o gênero, e, promovem rupturas com o determinismo biológico preconizado pela premissa: Anatomia é destino. O corpo humano, as políticas simbólicas e a cultura se interseccionam e não se desprendem de sua materialidade, não são disjuntos e nem desencarnados (BUTLER, 2015). Portanto, urge e importa compreender e desvelar esses processos de produção social e cultural dos corpos no ensino de ciências. Pois,

o corpo transborda e rompe fronteiras conceituais, culturais, nacionais e disciplinares.

23.4 O SEXO E GÊNERO – CONSTRUÇÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS

A construção do sexo, embora se ampare, profundamente, em uma constelação de conhecimentos historicamente produzidos sobre a biologia humana, também espelha a cultura, as relações sociais e formas de exercício do poder. Assim, o sexo está presente, de maneira imbricada e indissociável, na produção cultural e social do gênero (LAQUEUR, 2001; SCHIEBINGER, 2001; FAUSTO-STERLING, 2006). Por conseguinte, não é possível demarcar seus limites, de modo preciso e definitivo, visto que o sexo e o gênero não são categorias fixas, rígidas e imutáveis. E, ambos, situam-se em realidades simbólicas e, ao mesmo tempo, materiais, que instituem, e aspiram à vitória na luta para estabilizar sentidos, significados e valores que orientam e ordenam a existência humana.

Nesse sentido, os pressupostos e proposições resultantes das elaborações de epistemologias feministas apresentaram importantes contribuições, para a configuração do campo de estudos de gênero. Estes esforços conquistaram a inserção do gênero, enquanto categoria social e cultural que incide diretamente sobre os corpos, elevando-os à condição de objeto de estudo.

As abordagens, conceituações e proposições feministas corroboraram para abalar os alicerces do determinismo biológico, como também, para repensar a própria produção científica. E também trouxeram à reflexão os modos e formas pelos quais as políticas de gênero impactaram e se impregnaram à produção científica, à produção do conhecimento e as suas consequentes implicações para várias outras categorias de pessoas oprimidas. Pois, o gênero conecta-se a outros fenômenos sociais e culturais, e, também, se consubstancia a diversas outras identidades, (com matizes e graus de preconceitos variados) em uma mesma pessoa, como a cor da pele e seus demais atributos físicos, a etnia, o ethos, a classe social, a idade, a escolarização, a origem geográfica, a religiosidade, dentre outras.

A epistemologia feminista, na heterogeneidade de suas posições teóricas, fez emergir e pôs em questionamento, na arena da produção do conhecimento a

complexidade, as ambiguidades e as dissimulações em torno do gênero e do sexo. Esse espaço historicamente cerceado às mulheres, e a vários outros grupos, social e culturalmente desprestigiados, é também uma esfera androcêntrica, na qual o colonialismo se manifesta. E assim, desnaturalizou e desestabilizou essas categorias desnudando seu conteúdo opressivo e ilusoriamente determinista, bem como, desconstruiu a fixidez das identidades sexuais, assim como, expôs as próprias limitações e complexidades que a noção de identidade encerra, sob uma perspectiva essencialista (KRISTEVA, 1981; KELLER e LONGINO, 1996; JAGGAR e BORDO, 1997; SCOTT, 2001; FINE, 2012).

Para Catharine MacKinnon (1989) sexo e gênero são categorias intercambiáveis, o gênero expressa a divisão entre homens e mulheres, em razão de exigências sociais de heterossexualidade, que institucionalizaram a dominação sexual masculina e a submissão feminina. E o sexo – que vem a ser a mesma coisa – são relações sociais para que o homem possa dominar e a mulher se submeter.

Em uma perspectiva ainda mais complexa, Joan Scott (2001) considerou que o gênero não se constitui em uma categoria mediadora entre a diferença biológica fixa e as relações sociais, históricas e contingentes. Sob esse prisma, não é possível atribuir ao gênero um sentido estável, único e fixo, visto que este é, simultaneamente, cultural e socialmente produzido. Logo, sexo/gênero constituem-se como componentes da História Cultural de cada sociedade, sendo, portanto, uma categoria social e culturalmente referenciada.

Portanto, o gênero compõe uma parte da cultura aprendida, incorporada subjetiva e objetiva, simultaneamente individual e coletiva – por uma via cognitiva e psicomotora imbricadas às habilidades corporais, ambas, socialmente aprendidas. A introjeção do gênero, indissociavelmente, imbrica-se à construção de esquemas mentais e esquemas corporais – os *habitus* – ambos imersos na cultura em complexas e diversificadas redes sociais que engendram, interligam, irradiam poderes simbólicos e sentidos múltiplos e matizados. Isto implica um modo de ser e estar no mundo. Paradoxalmente, uma produção única e ao mesmo tempo coletiva e múltipla. Visto que, cada ser inserido em sua própria cultura é simultaneamente único, em si mesmo, e expressa à síntese de seu universo cultural. Deste modo, cada ser incorpora e contribui com a reprodução, a transmissão e a configuração do legado cultural de seu tempo.

Por conseguinte, tornar-se homem ou mulher implica marcas sociais, conceitos, hexis, comportamentos, preferências e desagradados aprendidos/ensinados e

reiterados, cotidianamente, no fluxo da materialização de normas e valores de uma dada cultura. Sem embargo, tornar-se homem constitui um feito que celebra a masculinidade, insere a virilidade em uma política simbólica que exprime valor e relevância aos eventos que demarcam a vida masculina. Por seu turno, tornar-se mulher cinge um evento naturalizado decorrente e demarcado na própria condição de ser fêmea. Assim, as relações de gênero acionam as forças históricas e sociais em percursos de ensinamentos/aprendizados, em uma diversidade de instituições e grupos sociais: a organização familiar, a escola, as organizações militares, profissionais, dentre tantas outras, para manter e compelir as pessoas às políticas simbólicas. O gênero atua de modo imperioso e inexorável na cultura ocidental, que resta a indagação ainda insolúvel: Onde o gênero não está? Nos mais banais e simples eventos da convivência e convivialidade humana, às ações e formas de atuação institucional, o gênero revela e exprime sua força com intensidade suficiente para marcar e determinar as relações humanas e institucionais. Desta forma, onde menos se pensa, lá está o gênero.

Essa proposição implica em abalo e desconforto à produção histórica fundada no pressuposto essencialista de que homem é homem – mulher é mulher, de que suas constituições ontológicas são fixas, inabaláveis e indiscutíveis. A partir das premissas e proposições construídas pelos estudos de gênero, a história passa a urdir, nos escrutínios da heterogeneidade do passado, como as pessoas se constituíram em homens e mulheres. Deste modo, a história não se restringe a recuperar, nos espólios e legados, o que os homens e as mulheres pensaram o que eles fizeram e o que pensaram sobre eles.

Nessa perspectiva, as identidades sexuais são, também, de modo imbricado, identidades culturais, inseridas, envoltas e engastadas em campos materiais e simbólicos de disputas de poder. E o corpo está no centro desse campo de produção simbólica. Corpo, natureza, cultura e sociedade se fundem e produzem um tipo de texto que é simultaneamente biológico, cultural e social, passível de múltiplas leituras, onde incidem múltiplas representações.

O corpo é o objeto e o alvo das representações, apropriações e endereçamentos de identidades. Pois, pode comportar diversos códigos de modo a atender as demandas do social e do cultural. Desse modo, a noção de identidade ainda subsiste, por falta de outro conceito que melhor comporte e contemple os sentidos e significado destas políticas simbólicas e de representação social (KRISTEVA 1981; HALL, 2014).

Em um contexto histórico, marcado por muitos progressos na ciência e na tecnologia capazes de ampliar a longevidade e as condições gerais de saúde, a níveis até então impensáveis – tais como medicamentos, vacinas, intervenções cirúrgicas, conservação de alimentos, aprimoramento do vestuário e da habitação, o corpo humano ainda comporta vulnerabilidades e mistérios a serem esclarecidos.

Contudo, o corpo da mulher, sempre interpretado sob a perspectiva de suas suscetibilidades e instabilidades, apesar dos avanços e progressos no campo científico e tecnológico, ainda não conquistou o respeito da ciência. Os progressos científicos e tecnológicos endereçados à intervenção no corpo feminino estabeleceram formas e procedimentos de controle, tanto aos corpos quanto às subjetividades das mulheres, e assim, continuam a refletir a misoginia e o androcentrismo presente na produção científica. Por conseguinte, a ciência marcadamente misógina, em seu processo histórico de constituição e institucionalização, ainda reafirma a misoginia enquanto um padrão cultural implícito em suas práticas e em seus discursos. Pois, os produtos, processos, procedimentos científicos e tecnológicos continuam a agir, a definir e emoldurar os corpos femininos em função de interesses e referências masculinas. Então, o corpo feminino encontra-se em condição de subsunção a uma lógica misógina, ainda perpetrada no interior do campo científico e expressa em suas produções. Portanto, além de elucidar os mistérios, e enfrentar as vulnerabilidade e instabilidades, o corpo feminino ainda carece de se libertar das políticas simbólicas que o aprisionam, inclusive as produzidas no interior dos discursos e práticas científicas.

Só alli – como em todo o interior da Amazônia – quem não tem pressa por que não tem direito é o pobre seringueiro, escravizado eterno, eternamente sonhando o “Saldo”, que todos os annos lhe foge mysteriosamente, sem que elle o possa explicar, porque não sabe ler a factura pelo patrão fornecida (há, como em todas as causas, nobres excepções) e nem ler a balança romana o número indicador de kilos que lhe custam o suor. E elle fica para o anno seguinte, a sonhar o “Saldo”, a fazer economias, comprando pouco, caçando mais a caça que lhe fornece melhor alimentação mais nutritiva e saborosa e lhe evita comprar a “jabá” (carne de xarque). E no fim do anno o “Saldo” lhe foge outra vez, porque os compromissos do patrão cresceram com o outro patrão da praça, do qual, por sua vez, o primeiro não é se não mais que um outro seringueiro.” (CARVALHO, José. p.30-31 in GINELLI, 2008, p. 29-30).



SERINGAL REMANSO - seringal que ocupa ambas as margens do rio Acre em Rio Branco -Acre. Barracão situado à margem esquerda do rio Acre. Completamente ocupado pode produzir cerca de 120.000 a 130.000 quilos. FALCÃO, EMÍLIO "Álbum do Rio Acre: 1906-1907".s/d, s/e. Disponível em : <http://almaacreana.blogspot.com.br/2012/02/era-dos-seringais.html>

34 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE – DAS ESCOLAS ISOLADAS AO GRUPO ESCOLAR – O CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

As terras da região do Acre, ao final do século XIX, ainda não estavam integradas ao Brasil, embora estivessem ocupadas, sem o consentimento tanto do Peru como da Bolívia, por muitos brasileiros atraídos por ganhos econômicos com as atividades relativas ao extrativismo vegetal. O que motivou esses países a instalarem aduanas em locais estratégicos, ao longo do curso dos rios daquela região e cobrarem impostos, sobretudo, dos brasileiros.

A produção cartográfica, como outras produções culturais, enquanto um registro do espaço, não deixa de refletir e de expressar as visões de mundo e o modo de pensar o espaço, o contexto social, político e econômico. E evidentemente espelha

os embates, os conflitos e as disputas por territórios e seus recursos naturais ou as vantagens consideradas geopoliticamente estratégicas. Nesse sentido, a cartografia produzida sobre a região, ao longo do século XIX, embora registrasse a imprecisão entre os limites territoriais dos países litigantes Brasil, Peru e Bolívia (VERGARA, 2010) – testemunhou, indubitavelmente, a soberania tanto da Bolívia, como do Peru, sobre as terras pleiteadas pelos brasileiros invasores.

Os mapas da América do Sul de 1860 e o Mapa do Brasil de 1866, e o Mappa Geral dos Estados Unidos do Brazil datado de 1891, o primeiro anterior, o segundo posterior a assinatura do Tratado de Ayacucho (celebrado entre o Brasil e a Bolívia), assim como o último, ilustraram o pertencimento das terras do Acre – litigadas por brasileiros principalmente de origem nordestina naquele momento –, ao Peru e a Bolívia. Conforme, pode ser verificado nos mapas históricos apresentados a seguir:

Figura 1 – Mapa da América do Sul – 1860



Autor: MICHEL, Samuel Augustus – Data: 1860. Escala: 1: 27.500. 000
 Fonte: The Britihs Library - <http://www.oldmapsonline.org>

Figura 2 – Mapa do Brasil – 1866



Autor: SCULLY, William. Data: 1866. Escala: 1:8.000.000
 Fonte: The Britihs Library – David Rumsey Historical Map Collection. Rio de Janeiro.
<http://www.davidrumsey.com>

Figura 3 – Mappa Geral dos Estados Unidos do Brazil segundo os mais recentes trabalhos do Engenheiro Joao Coelho – 1891.



Autor: João Coelho. Data: 1891. Escala: 1:500.000.

Fonte: The Britihs Library – David Rumsey Historical Map Collection – Edictado pela Livraria Allema de Ernst Nolte, Buenos Aires, 1891. Lit. e imp. Jose Ruland, Cuyo 361, Bs. As. (with) Plano parcial do Rio Grande do Sul e Santa Catharina. (with) Rio de Janeiro e parte de Minas Geraes e São Paulo. Disponível em <http://www.oldmapsonline.org>

O território¹ do Acre foi incorporado ao Brasil, ao seu contexto nacional, geográfico e político de modo gradativo, conflituoso e tardio (VERGARA, 2010, SILVA, 2012). Conforme Silva (2012, p. 18) contribuíram para isso os seguintes

¹ Termo polissêmico, referente às terras de determinada região, sua superfície terrestre; jurisdição; as relações entre espaços e poder e grupos sociais nos Estados.

acontecimentos: a República Independente de Luís Galvez², a República do Acre; o levante liderado por Plácido de Castro visando à anexação, posteriormente, ratificada com o Tratado de Petrópolis, em 1903; a luta autonomista, a unificação Departamental e a elevação a Estado federado, ocorrida em 1962. Esses acontecimentos, que guardam relações complexas e longevas, contribuíram para a formação da identidade do Acre e dos acreanos.

A anexação do Território do Acre ao Brasil, em 1904, resultou de embates, conflitos bélicos, acordos e tratados diplomáticos entre Bolívia, Peru e Brasil. Nos conflitos que se processaram na região, no intervalo temporal de 1899 a 1903, o Acre foi proclamado Estado Independente, por três vezes. Embora, o Tratado de Ayacucho assinado, em 1867, entre os governos do Brasil e da Bolívia, reconhecesse a posse e a soberania boliviana sobre aquelas terras. Naquele território foi Proclamada a República do Acre, em 14 de julho de 1899, sob o comando de Luís Galvez Rodrigues de Árias. Após seis meses no cargo de presidente da República do Acre, Luís Galvez sofreu um golpe de estado e foi substituído pelo seringalista cearense Antonio de Souza Braga, que lhe restituiu o poder um mês depois (TOCANTINS, 1979, DOMINGOS, 2003).

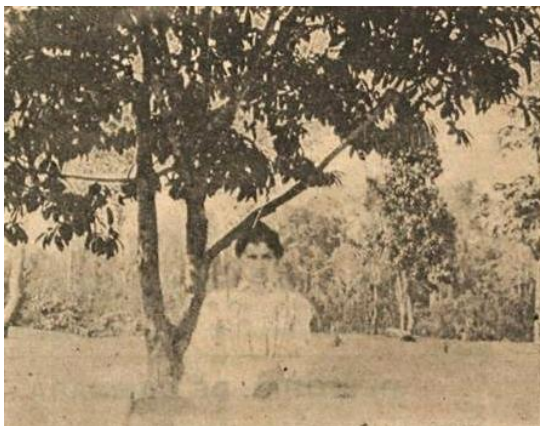
O governo brasileiro, em razão do reconhecimento e em cumprimento aos termos acordados no Tratado de Ayacucho de 1867, enviou ao distante Acre uma expedição de forças militares, com o propósito de restituir à Bolívia, as terras ocupadas e usurpadas por brasileiros, nas invasões e enfrentamentos bélicos. Em 11 de março de 1900, Luís Galvez rendeu-se à Marinha de Guerra do Brasil, às margens do rio Acre, na sede do Seringal Caquetá. Nessa investida militar o governo

² Luís Galvez Rodrigues de Árias, embaixador espanhol, em Buenos Aires, em 1897; Depois, veio ao Brasil e se estabeleceu em Manaus, onde trabalhou como jornalista, e posteriormente, como diplomata no Consulado boliviano, em Belém, quando tomou contato com a “Questão acreana”. [_Personagem de história de vida controversa](#)—Luís Galvez, [personagem de história de vida controversa](#), liderou uma rebelião com seringueiros brasileiros, em contraposição ao arrendamento das terras do Acre, para o comércio e a exportação da borracha, por 30 anos consecutivos, celebrado entre a Bolívia e o sindicato de capitalistas norte-americanos e britânicos o *Bolivian Syndicate Trading* ou *Bolivian Syndicate of New City* sediado em Jersey City. A Bolívia concedeu aos Estados Unidos da América controle sobre a região, inclusive militar. Essa rebelião contou com o apoio secreto do governador do Estado do Amazonas José Cardoso Ramalho Junior que forneceu recursos financeiros, armas, munições, provisões, um navio especialmente fretado e equipado com um canhão e uma guarnição de vinte homens. Com o êxito dessa rebelião, Galvez proclamou, em 14 de junho de 1899, o Estado Independente do Acre, a República do Acre. A independência do Acre coincidiu, propositadamente, com a data do aniversário de cento e dez anos da queda da Bastilha, com a Revolução Francesa de 1789. Galvez organizou um Estado no qual assumiu o cargo provisório de presidente, instituiu as Armas da República, a atual bandeira, organizou ministérios, criou escolas, hospitais, um exército, corpo de bombeiros, exerceu funções de juiz, emitiu selos postais e idealizou um país moderno para aquela época, com preocupações sociais, ambientais e urbanísticas. Também baixou decretos, enviou despachos a todos os países da Europa e designou representantes diplomáticos. “*Não podendo ser brasileiros, os seringueiros acreanos não aceitavam tornar-se bolivianos*” (DOMINGOS, 2003; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, 1999; TOCANTINS, 2001).

brasileiro, depôs e deportou Luís Galvez para a Europa e dissolveu a República do Acre (TOCANTINS, 1979; DOMINGOS, 2003).

Os brasileiros, prioritariamente nordestinos, habitantes da região do Acre, que combateram severamente os bolivianos pela posse das terras ricas em borracha, sentiram-se traídos pela própria pátria brasileira. A história frequentemente registra e celebra os feitos e as ações masculinas e tende a destinar às mulheres a invisibilidade e o silêncio (PERROT, 2007).

Figura 4 – Uma heroína no Acre – Angelina



O Malho, RJ, 7 de outubro de 1905, Ano IV, N.160. Disponível em:
<http://almaacreana.blogspot.com.br/2016/02/53-fotos-raras-do-acre-antigo.html>

O silêncio, a passividade, a sensibilidade são culturalmente produzidos e impostos às mulheres – como política simbólica que governa seus corpos e suas atitudes – para defini-las, inseri-las em um papel socialmente secundário e subordinado em relação ao homem. O silêncio é um elemento expressivo na representação da mulher. “O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém a sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril” (PERROT, 2005, p. 9). Entre os raros registros da Revolução Acreana e seus combatentes encontra-se uma mulher – Angelina uma heroína na Revolução Acreana³ – que rompeu com o silêncio e a passividade impostos às mulheres, em um tempo que produziu um mundo social que distinguia social e culturalmente, os homens e as mulheres.

³ No itinerário desta pesquisa não se encontrou outros registros de outras mulheres combatentes na Revolução Acreana.

A presença de uma mulher Angelina⁴ como combatente nas tropas de Plácido de Castro, na Volta da Empreza, atualmente Rio Branco, carece de estudo específicos. Visto que, a história do Acre ainda é sistematicamente narrada sob uma perspectiva que celebra e enaltece o masculino e preteriu ou silencia a perspectiva da história de Mulheres. Angelina atuou nas batalhas, ao lado de seu marido, e quando este morreu, ela continuou em combate. Angelina fora feita prisioneira por bolivianos, conseguiu fugir, e superou muitos perigos (O MALHO, 1905). Após os desfechos da Revolução Acreana, a heroína do Acre encerrou os seus dias em Rio Branco. A participação das mulheres na Revolução Acreana foi descrita pelo historiador Carlos Alberto Alves de Souza com a seguinte narrativa:

“As mulheres não estavam nas linhas de frente dos combates, mas estavam em suas colocações de seringa, sem seus pais, sem seus maridos, sem seus filhos, substituindo os homens nos trabalhos de uma colocação de seringa. Não deixaram parar a produção. Elas passaram a produzir mais borracha, pois, agora, além do trabalho normal no corte da seringa, tinham de realizar os trabalhos dos homens que estavam na guerra” (SOUZA, 2010, p. 29).

Portanto, conforme considera Souza (2010), o feminino foi sempre revolucionário, mesmo quando a historiografia produziu o silêncio, a invisibilidade e excluiu de sua narrativa, a participação das mulheres. A historiografia clássica sobre a chamada Revolução Acreana priorizou o masculino. E dessa forma, corroborou para reafirmar a imagem da guerra, do embate e do conflito, da beligerância, como algo natural do masculino, uma propriedade exclusiva de homens, em face, à quase exclusividade da presença dos homens nas batalhas.

Todavia, na Revolução Acreana as mulheres foram protagonistas da produção, do trabalho que sustentou e proveu homens em batalha e manteve ininterrupta a economia da borracha e em expansão. E conforme, Souza (2010, p. 30) “uma revolução feminina silenciada”. Não obstante, convém salientar, como adverte Souza (2010, p.31), que “nem toda mulher seringueira passou pela experiência do trabalho direto com a produção de borracha mesmo vivendo na cultura de um seringal, mesmo sendo seringueira”.

⁴ Apesar da exígua informação disponível sobre Angelina e sua vida, vale a pena mencionar sua presença nos combates da revolução. Mesmo com raros registros da presença das mulheres nos seringais, os relatos orais expõem a atuação de mulheres nos trabalhos de produção da borracha, no corte, coleta e defumação, considerados trabalhos pesados e árduos. E também nos roçados, na agricultura de subsistência, nas caças e pescas, sem que fiquem livres do trabalho doméstico e do zelo e a assistência aos filhos, sobretudo os pequenos. O trabalho feminino nos seringais não se restringiu ao espaço doméstico, elas não deixaram parar a produção de borracha. E “boa parte da alimentação consumida pelos soldados da Revolução Acreana foi produzida pelas mulheres nos seringais” (SOUZA, 2010, p. 29).

Embora, a produção histórica hegemônica produza uma narrativa sistematicamente androcêntrica, as mulheres são também agentes protagonistas na história. E elas não são apenas personagens que povoam os contextos em posição secundária, submissa. Mas, indelevelmente as mulheres são sujeitos com múltiplos papéis sociais em suas vidas, elas agem, interferem e dão curso e fluxo a produção da história.

A Revolução Acreana prosseguiu sob a égide do discurso: – “Se a pátria não nos quer fundamos outra. Viva o Estado Independente do Acre”. E sob esse mote, nova insurgência bélica foi orquestrada contra os bolivianos, em 1902, por seringalistas e seringueiros, sob o comando do gaúcho, agrimensor e militar José Plácido de Castro, que anteriormente já havia participado da Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul. Na data da Independência da Bolívia, 06 de agosto de 1902, Plácido de Castro e seus comandados deflagram o conflito bélico, em Xapuri, e iniciaram a Revolução Acreana, com muitas batalhas, ao longo do rio Acre e em outras localidades ribeirinhas, tais como Bom Destino, Santa Rosa, Empresa⁵ e Puerto Alonso ⁶(TOCANTINS, 1979).

Os combatentes da Revolução Acreana, sob o comando de Plácido de Castro, seringalistas e seringueiros ávidos pela posse da terra conquistada, atuaram nessa insurreição enfrentando as doenças tropicais, sobretudo, a malária, parasitoses, as adversidades inerentes ao ambiente da região amazônica, as deserções e algumas derrotas. Contudo, as forças de Plácido de Castro haviam tomado toda a região e obrigaram os bolivianos à rendição, na cidade de Puerto Alonso – atualmente Porto Acre – em 24 de janeiro de 1903. Em 27 de janeiro, os combatentes proclamaram a República do Acre, pela terceira vez.

No primeiro decreto lavrado por Plácido de Castro, na liderança da República do Acre, em 26 de janeiro de 1903, reconheceu-se o uso da lei brasileira até a promulgação da Constituição daquele Estado soberano; foram considerados válidos todos os títulos de terras expedidos pela Bolívia ou pelo Estado do Amazonas; definiu-se a língua portuguesa como oficial; e adotou-se o padrão monetário brasileiro (TOCANTINS, 1979).

E dessa vez, contaram com o apoio do governo brasileiro, do Presidente da República do Brasil Rodrigues Alves e seu Ministro do Interior o Barão do Rio Branco. Assim, ordenou-se a ocupação do Acre e estabeleceu um governo militar sob

⁵ Atualmente Rio Branco, a capital do Estado do Acre.

⁶ Atualmente Município de Porto Acre.

o comando do general Olímpio da Silveira. Porém, os bolivianos ainda não haviam desistido de recuperar a posse da região e se dispuseram a um novo combate bélico, o qual foi evitado pela atuação da diplomacia brasileira, comandada pelo Barão do Rio Branco, que resultou em um Tratado preliminar, entre os governos do Brasil e da Bolívia, assinado em 21 de março de 1903, e ratificado pelo Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903 (TOCANTINS, 1979).

Conforme os termos signatados, no Tratado de Petrópolis, a Bolívia renunciou a sua soberania, sobre todo o território do Acre. Em troca a Bolívia reivindicou: territórios brasileiros do Estado de Mato Grosso; somados a importância de dois milhões de libras esterlinas; e a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, ligando os rios Mamoré (em Guajará-Mirim, na fronteira Brasil-Bolívia) e Madeira (afluente do rio Amazonas, que corta a cidade de Porto Velho, em Rondônia), com o propósito de escoar toda a produção regional, sobretudo, a de borracha. Também, constou nos termos desse acordo a indenização prestada pelo governo brasileiro ao *Bolivian Syndicate*, em 110 mil libras esterlinas. Desse modo, durante trinta anos, os tributos arrecadados pelo Brasil, no Acre, foram designados a compensar as indenizações arcadas pelo governo brasileiro e o empréstimo para a construção da ferrovia Madeira-Mamoré (TOCANTINS, 1979). O que decerto, conectou a História do Acre à História de Rondônia, no início do século XX.

Destarte, com a resolução diplomática produzida e concretizada por intermédio do Tratado de Petrópolis, o Acre passou a integrar de modo definitivo a República Federativa, o que reconfigurou decisivamente o mapa político e administrativo do Brasil, conforme ilustram o cartograma: Evolução divisão territorial de 1911 e o mapa América do Sul de 1911 (Norte da América do Sul), a seguir:

Figura 5 – Cartograma Evolução da Divisão Territorial Brasil – 1911.



Figura 6 – Map South America (northern sheet) – 1911 (Norte da América do Sul – 1911)



Autor: Johnston, W. & A.K – Data: 1911. Escala: 1:8.989.200.

Fonte: The Britihs Library – David Rumsey Historical Map Collection. Publisher Location Edinburgh.
Disponível em: <http://www.oldmapsonline.org>

Assim, a questão do estatuto jurídico e administrativo do Acre, à época, enquanto ente federado foi posta em causa. Conforme Silva (2012, p. 31) admitiam-se as seguintes alternativas: a) ser o novo território administrado pela União; b) anexá-lo ao Estado do Amazonas e c) elevá-lo à condição de Estado autônomo da Nação brasileira.

Por conseguinte, o governo federal optou por organizar e manter, as novas terras adquiridas, subordinadas e tuteladas, econômica, política e administrativamente ao Estado Nacional, sob a figura jurídica do Território Federal, entendido enquanto um espaço político e administrativo dotado de prerrogativas jurídicas e constitucionais específicas. Assim, o Estado Nacional, passou a exercer o controle, a direção administrativa e política, no Acre, por intermédio de dirigentes nomeados diretamente pela Presidência da República, respaldados por laços e relações de confiança pessoal, e, investidos de plenos poderes para atuarem nos cargos do executivo e do judiciário territorial.

Todavia, a entidade jurídico-administrativa do Território não existia na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1891. A opção e adoção do modelo do Território – pelo governo do Presidente da República Rodrigues Alves – inspirou-se na matriz do direito constitucional dos Estados Unidos da América, que adotaram unidades federativas com essa denominação em caráter de excepcionalidade. Entretanto, os Territórios nos Estados Unidos da América, gozavam de autonomia

para elaborem constituição própria, diferentemente da condição jurídico-administrativa do Acre que após a incorporação foi completamente subordinado ao governo federal (SILVA, 2012).

O regime jurídico-administrativo territorial, instituído em 1904, foi mantido pela União até 1962, sob o argumento de que o Acre não poderia ser elevado ao grau de Estado, em razão de suas condições e peculiaridades geográficas. Nessa lógica, foram apontadas as seguintes razões para a tutela da União sob o Território Federal do Acre:

“O aspecto territorial muito amplo e de fronteira; baixa densidade populacional; a cultura local “atrasada” e “despreparada” para se inserir nos moldes do Sul do país; deficiência de comunicação; falta de organização social, entre outros fatores que seguiam essa mesma ótica” (SILVA, 2012, p. 33).

Esta representação produzida sobre a região do Acre, sua população e sua cultura local – cujo centro de sua narrativa enfatiza na região a carência, a deficiência, o atraso, o despreparo – encontrou acolhida entre intelectuais para justificar e fazer perdurar a condição de subordinação do Território Federal do Acre à União e inviabilizar a sua emancipação. As palavras do sociólogo Oliveira Vianna ilustram esse tipo de discurso (1942, p. 155-156), ao dizer que, no Acre:

O recente de sua história, as origens e a índole de sua população, a sua extrema rarefação demográfica, e a regressão evidente de sua cultura; a única forma de poder público apta a realizar, dentro de alguns decênios, esse alto objetivo educacional, seria, não um governo livre, autônomo, descentralizado, emanado do próprio escrutínio da soberania local. Mas, ao contrário, feito e aparelhado aqui (no Distrito Federal), absolutamente estranho àquela população: governo marcial, a Lacedemônia, espécie de czarismo legal ou estado de sítio permanente.

O mesmo Oliveira Vianna (1942, p.155) preconizava enfaticamente à população do Acre: “uma organização vigorosa do poder, educação civil e legal para o seringueiro da Amazônia – o mais rebelde, o mais indisciplinado, o mais apolítico dos brasileiros”.

Todavia, em outra perspectiva sobre a subordinação do Acre à União, Craveiro Costa (1974, p 121) afirmou que “ao Acre foi imposta a simples vida política de Território unicamente porque o governo federal queria reaver, do próprio Território, o dinheiro gasto com as despesas feitas com a incorporação”. Os impostos recolhidos sobre a produção da borracha, na região do Acre, representavam importante fonte de divisas para a balança comercial brasileira, que chegou a representar 40% do total das exportações do país (PRADO JUNIOR, 1980). Nesse período, a arrecadação tributária da União sobre a economia gumífera era menor

apenas que a dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo (CRAVEIRO COSTA, 1974).

Apesar disso, a exportação de borracha não resultava em lucros para o Acre. A borracha era vendida em Manaus e Belém, e por sua vez, exportada por casas aviadoras dessas cidades e os seringalistas não tinham o hábito de poupança e também não revertiam os lucros obtidos em capital. Por sua vez, a abundância da terra tornava possível a ampliação permanente dos limites dos seringais, de modo que os enormes lucros obtidos com a economia extrativista produzia o sentimento de autossuficiência. Esses fatores convergiram para impedimento à criação de um mercado interno e ao desenvolvimento de pequenas indústrias e de outras modalidades de empreendimentos econômicos (CRAVEIRO COSTA, 1974; FARIAS, 1983; ALMEIDA, 1993; PANTOJA, 2008).

Desse modo, os lucros com a borracha exportada não se revertiam em benefícios e investimentos locais, e, todos os produtos necessários à sobrevivência, no Acre, eram importados de outras regiões do país e de países estrangeiros. Consequentemente, isso tornava a vida no Acre cara e precária, especialmente, aos seringueiros, os principais responsáveis pela realização de todo o trabalho necessário à sustentação do sistema de aviamento engendrado pela economia gumífera. O Território do Acre apresentava expressão econômica e importância estratégica indiscutível. Porém, fora privado pela União de exercer qualquer prerrogativa política local e de sua representação legislativa em âmbito nacional.

Efetivamente, o arranjo jurídico e administrativo do Território Federal subordinado à União desagradou às oligarquias regionais, principalmente no Estado do Amazonas e no Acre, ambas, notadamente, vinculadas ao extrativismo gumífero e ao sistema de aviamento. Por um lado, os dirigentes e comerciantes amazonenses almejavam auferir lucros e impostos, a serem angariados com o extrativismo vegetal, e, para essa finalidade, contrataram o jurista Rui Barbosa como advogado desse pleito junto a União, que resultou infrutífero⁷. Por outro lado, as oligarquias locais acreanas aspiravam à elevação a condição de Estado, para ocuparem as posições formais de poder, de modo autônomo e disporem plenamente da máquina estatal.

Mesmo após sua inserção no mapa brasileiro, os desígnios político-administrativos do Acre ficaram sob a incumbência da União, representada pelas oligarquias dirigentes da República Velha e seus pares locais. Estas oligarquias concentravam o poder nas mãos de um grupo restrito de pessoas, ligadas entre si

⁷ Ver BARBOSA, Ruy. O direito do Amazonas ao Acre septentrional. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio. 1910. Disponível em: <http://biblioteca.an.gov.br/scripts/bnportal/bnportal.exe/>

por interesses ou privilégios particulares, usando de todos os meios aos seus alcances para conservar benesses obtidas através de influências conjugadas com o apoderamento da máquina estatal (SILVA, 2012, p. 19).

Por conseguinte, pessoas, sem nenhuma relação com a região e conhecimento da mesma, foram enviadas ao Acre para desempenhar as funções administrativas nos diferentes níveis, e passaram a exercer o domínio político de modo efetivamente marcado por práticas de extremo autoritarismo (CALIXTO *et al.*, 1985). Desse modo, ao longo de meio século, homens provenientes do sul monopolizaram, cobiçaram e se alternaram nos cargos do executivo e do judiciário acreano, alguns deles se instalaram vitaliciamente nas funções públicas do Território do Acre (CRAVEIRO COSTA, 1974, SILVA 2012).

Destarte, os administradores e Delegados da União⁸ portadores da confiança da Presidência República, investidos nos cargos públicos do Território, conformaram uma alta burocracia, constituída principalmente por letrados, juizes e militares, capazes de exorbitar as funções e realizar prevaricações sem que fossem obstados, por nada e por ninguém, em razão da extensão e do alcance do poder de que dispunham e exerciam, impunemente, nas plagas acreanas. Indelevelmente, a farda ou toga foram atributos, por excelência, dos homens que governaram o executivo acreano, afirmando-os como “homens da lei e da ordem”. “Era comum o conflito entre o poder judiciário e o poder executivo, no Território Federal do Acre, que advinha do fato de em alguns momentos o prefeito ou o governador não aceitar submeter-se aos ditames mais básicos da lei” (SILVA, 2012, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Craveiro Costa (1974) relatou que, no Acre, o espírito da lei presente e sobre o qual se assentavam os poderes soberanos da República (o executivo, o legislativo e o judiciário) nada significavam. Pois, “os prefeitos enfeixavam em suas mãos, presentemente, e enfeixarão, por ventura, por longos meses, os poderes do executivo, legislativo e judiciário” (CRAVEIRO COSTA, 1974, p. 144). Efetivamente, esse arranjo político e jurídico-administrativo – inscrito nas tramas da história do Acre Território – engendrou a produção de um tipo de política e cultura, significativamente, marcada pelo autoritarismo e o personalismo. E consequentemente, com séria repercussão nas instituições, nas relações sociais, na cultura localmente produzida e nos modos de vida da população daquela região. Dessa maneira, sob a égide do autoritarismo e personalismo imbrincados na

⁸ Termo que designava os Governadores do Território Federal do Acre, no período de 1904 a 1962.

organização e condução político-administrativa do Acre, emergiram movimentos autonomistas⁹.

Assim, as personalidades do Território, notadamente, seringalistas e comerciantes, os autoproclamados “homens de bem daquela localidade”¹⁰, partilhavam de uma visão de mundo em que viam a si mesmos, enquanto brasileiros detentores de direitos negados pela União, em razão de viverem em uma região sem autonomia política. Portanto, estavam em condição de desvantagem em relação aos brasileiros habitantes de outros Estados. Deste modo, aduziam que não podiam exercer a cidadania em toda a sua plenitude. Pois, pagavam os impostos taxados sobre a economia extrativista e não tinham os direitos políticos assegurados. Neste sentido, alegava-se uma condição de incompletude, de parcialidade e cerceamento ao pleno exercício da cidadania brasileira. (CRAVEIRO COSTA, 1974, SILVA, 2012).

Dessa maneira, os mandatários locais influenciavam e eram influenciadas pelos seringalistas e comerciantes que compunham os setores socialmente dominantes no Acre Território (SILVA, 2012). Assim, no período conhecido como Departamental, entre os anos de 1904 e 1920, o Acre foi administrado por Intendentes Municipais, pessoas com status de prefeitos locais, indicados pelo Presidente da República, que exerceram o poder de modo descentralizado e autoritário. Em cada Departamento do Acre foram instituídos Conselhos Municipais, controlados pelos correspondentes Intendentes Municipais, e constituídos por membros escolhidos pelo Presidente da República a partir de uma lista elaborada e enviada por cada Intendente Municipal (SILVA, 2012). E também, foi criado, em Rio Branco, um Triunal de Apelação.

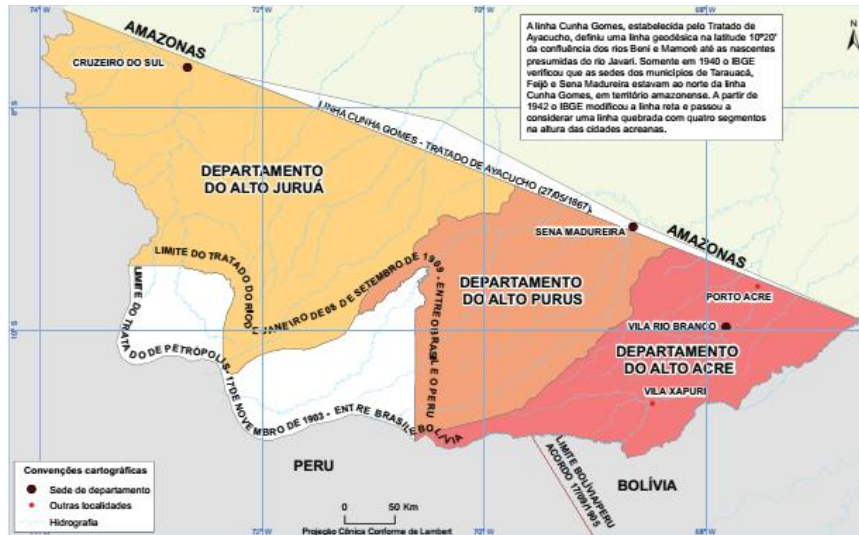
Em 1904, após anexação, a União instituiu no Acre três Departamentos Administrativos independentes, tendo por princípio ordenador as calhas dos principais rios da região – as vias de acesso, transporte, fluxo de mercadorias e pessoas – cuja navegação conflui para as cidades de Manaus e Belém, as principais

⁹ Antes da completa resolução dos conflitos que resultaram na anexação do Acre ao Brasil ocorrem vários levantes autonomistas com o objetivo de elevar o Território do Acre à condição de Estado, o que foi alcançado em 1962. Esses movimentos autonomistas foram rechaçados pelos governadores, prepostos do governo federal. Em 1904, ocorreu em Cruzeiro do Sul, o frustrado Movimento Autonomista do Juruá. E em 1908, foi apresentado o projeto de autonomia, no Congresso Nacional pelo deputado cearense Francisco Sá, e outro em 1910, por Justiniano de Serpa, os quais foram engavetados, em face da ausência de interesse da União em conceder autonomia política ao Território do Acre (PANTOJA, 2008; SILVA; 2012).

¹⁰ Termo utilizado para ressaltar a condição econômica e a posição social dos 78 signatários, em uma carta que trata da questão da autonomia, datada de 11 de abril de 1910, emitida ao Presidente da República Nilo Peçanha, por comerciantes, seringalistas, militares de altas patentes e alguns letrados do município de Sena Madureira, publicada integralmente no órgão oficial da Prefeitura do Alto Acre – Folha Oficial.

idades da região norte, sedes das casas aviadoras, e também, designou seus respectivos prefeitos investidos de autonomia política e administrativa entre si.

Figura 7 – Mapa do Território Federal do Acre em 1904.



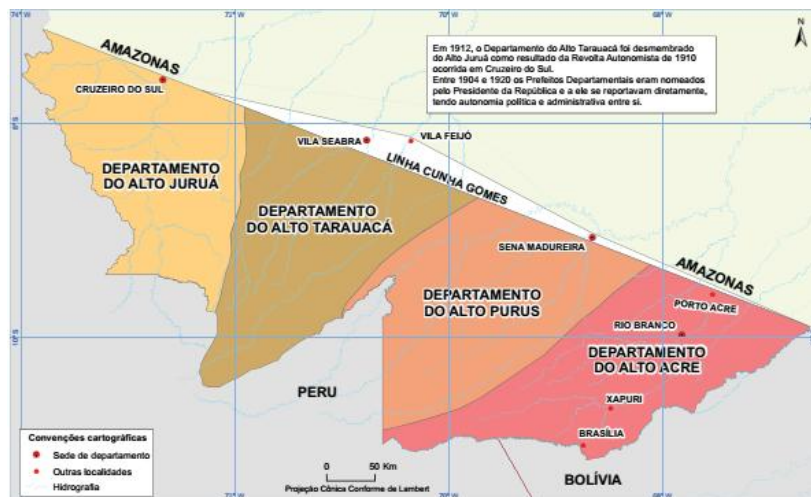
Autor: ACRE. Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre - FUNTAC. Escala: 1: 50 Km. Fonte: Atlas do Estado do Acre. Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre - FUNTAC. 2008. Adaptado de Atlas Geográfico Ambiental do Acre, 1991.

O Território do Acre foi organizado administrativamente e dividido em três Departamentos Administrativos: Alto Acre, Alto Purús e Alto Juruá, por intermédio do Decreto nº 5.188 de 07 de abril de 1904.

Não foi possível imprimir o cunho de unidade que parecia natural. As três grandes zonas servidas pelos rios Acre, Purús e Juruá e seus afluentes não têm presentemente ligação interior, de sorte que um governador collocado em qualquer ponto do território não poderia se comunicar com os outros sem procurar a cidade de Manaós e isto mesmo em certas épocas do anno. Além disso, seria difícil a sua correspondência com o governo central. Attendendo as estas considerações, viu-se o governador forçado a dividir o território em três zonas administrativas por três prefeitos, creando um delegado em Manaós para ser o centro de informações e o transmissor de ordens do Governo Federal para os prefeitos e destes entre si. O decreto nº5188 de 07 de abril próximo findo, expedido em conformidade com aquella autorização, organizou o território, dividindo-o em três departamentos administrativos com as seguintes denominações: Alto Acre, Alto Purús e Alto Juruá. (HERMES DA FONSECA. 1904:15).

A União reorganizou o Território Federal do Acre, por meio do Decreto Presidencial nº 9.813 de 1912, acrescentou o Departamento Alto Tarauacá.

Figura – 8 Território Federal do Acre - 1912



Autor: ACRE. Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre - FUNTAC. Escala: 1: 50 Km. Fonte: Atlas do Estado do Acre. Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre - FUNTAC. 2008. Adaptado de Atlas Geográfico Ambiental do Acre, 1991.

Na reorganização do Território do Acre, em 1912, o Departamento Administrativo do Alto Tarauacá foi desmembrado do Departamento Administrativo do Alto Juruá, uma estratégia da União para suplantar o movimento autonomista, que se organizava entre os seringalistas e comerciantes, em Cruzeiro do Sul, no Alto Juruá. As oligarquias – que se constituíam e se organizavam no Acre, economicamente fundamentadas no extrativismo da borracha, que à época chegou a ocupar o segundo lugar nas exportações brasileiras – intencionavam a autonomia do Território e alçá-lo à condição de Estado. E nesse propósito, investiram em movimentos autonomistas, devidamente reprimidos e sufocados pela União, por intermédio da atuação de seus prepostos e agentes. Dessa forma, a União pretendeu instituir e assegurar uma ordem vigente, reprimir e suplantar os grupos antagônicos (SILVA, 2012). Assim, o governo Federal efetivou e assumiu a administração do Território Federal do Acre integrando-o à nação de modo subordinado.

A unificação administrativa do Território ocorreu em 1920, por meio do Decreto Presidencial nº 14.383, que promoveu a extinção dos Departamentos Administrativos e instituiu a capital do Território Federal do Acre na cidade Rio Branco. Assim, foram instalados no Acre, em Rio Branco, os seguintes órgãos públicos do governo federal: Justiça Federal, Tribunal de Apelação, Capitania do Porto; Assistência Pública, Agência Postal, Estação Rádio-telegráfica, Quartel da

Força Policial. Nesse mesmo período, a União instalou a Mesa de Rendas Federais e a Collectoria Federal, mantendo sob seu controle a cobrança, o recolhimento e a fiscalização de impostos sobre a exploração extrativista. Dessa forma, toda a arrecadação tributária realizada no Território destinava-se diretamente à União. Esse procedimento deixava o Acre desprovido de recursos financeiros próprios para as suas despesas administrativas. Até o ano de 1920, os recursos financeiros, destinados às despesas administrativas do Território do Acre, eram repassados pelo Ministério do Interior aos Intendentes Municipais, que, por sua vez, elaboravam relatórios com os quais prestavam contas e eram fiscalizados pelo governo federal.

Entre os anos de 1920 e 1963, – com a posse do primeiro governador do Território, Epaminondas Jácome, em 1920, e, a administração do último governador indicado pela União, Aníbal de Miranda, em 1963, quando o Acre já se encontrava na condição de Estado – o Território Federal do Acre foi administrado por meio de governadores nomeados e de um quadro de servidores federais, designados ao exercício do poder local e a assegurar os interesses do governo federal naquele Território. Conforme documentado por Silva (2012, p. 35), nesse período de 42 anos

Passaram pelo executivo acreano nada menos que 41 governadores, sendo 16 efetivos, 18 substitutos, 05 interventores e 02 provisórios. Alguns, como Francisco de Oliveira Conde e o major João Cândio Fernandes, chegaram a ocupar a cadeira de governador em três momentos diferentes e espaços curtos como chefes substitutos. Embora no geral a média de tempo de governo seja em torno de 01 ano, Epaminondas Martins (1937 – 1941) e José Guimard dos Santos (1946 – 1950) conseguiram completar mais de 04 anos de mandato. Esta alta rotatividade denota o caráter instável dos administradores executivos que na sua maioria assumiam sem saber quando seriam substituídos ou mesmo nomeados para outros cargos políticos em centros mais atrativos.

A instabilidade, a rotatividade e a pouca duração da permanência no cargo que marcaram as administrações dos governadores, no Território Federal do Acre, os tornaram conhecidos, entre os habitantes do Acre, como governos à prestação (SILVA, 2002). Alguns administradores subiram e desceram as escadas do Palácio Rio Branco, praticamente “sem ter tido tempo de abrir suas malas” (SILVA, 2012, p. 36).

As sucessivas e subsequentes trocas dos governadores e interventores no executivo acreano deixavam “o rastro da corrupção” (SILVA, 2002). O principal motivo que justificava a permanência e o exercício de cargos públicos da administração federal no fronteiriço, distante, precário e hostil Território do Acre – sobre a lógica do olhar externo àquela terra – incidia na obtenção de vantagens pessoais, sobretudo de caráter financeiro (SILVA, 2002; CASTRO, 2012). Conforme

Castro (2012, p. 37), “os que aceitavam seus cargos, o faziam para satisfazer interesses, visando vantagens financeiras, pois, quando iam embora tinham direito a um abono salarial por ter permanecido em local fronteiriço”. Dessa forma, incidiu sobre os dirigentes do Território do Acre a representação de “aves de arribação”, avidas por nutrirem-se dos recursos do Acre, nos cargos públicos, assim ilustra Silva (2002, p. 34):

Assim, todos mais pareciam aves de arribação que ao Acre chegavam somente pra se acasalarem com o poder e garantir uma gorda aposentadoria em função de servirem em local tão ermo e rarefeito de civilização, como alguns afirmavam. Assumir qualquer compromisso no Acre era um meio de consertar as avarias financeiras, um estágio para a promoção de oficiais com o soldo dobrado pelo doloso sacrifício de viver entre os índios. Mas, o sonho de todos, quando acabava o prazo da nomeação, era baixar o rio em direção as plagas mais civilizadas.

Com a nomeação e posse do primeiro governador do Território Federal do Acre, Epaminondas Jácome, tornou-se habitual o governador ser acompanhado do Rio de Janeiro até ao Acre por seus secretários e demais integrantes do corpo administrativo (SILVA, 2012). Dessa forma, os cargos públicos, no Acre Território, foram, sucessiva e sistematicamente, ocupados por pessoas alheias e estranhas ao seu ambiente, a sua cultura e a sua realidade social. Efetivamente, a rotatividade das autoridades nos cargos públicos incidia diretamente na prestação de serviços precários, exíguos e desconexos, descontínuos à população. Isso implicava em enormes dificuldades para provimentos aos direitos humanos mais elementares aos habitantes do Território, como a saúde, a educação, a segurança.

A ocupação e o povoamento do Território Federal do Acre – durante o primeiro ciclo do extrativismo gumífero, entre 1850 e 1910 –, por brasileiros, principalmente, nordestinos procedentes do Ceará e do Rio Grande do Norte, fora motivada por secas desoladoras combinadas com o interesse em explorar os recursos naturais daquela região, prioritariamente, a borracha, à época fonte de riqueza, em razão de sua vasta utilização industrial (MARTINELLO, 1988). Todavia, as referências ao uso da borracha e suas propriedades, pelos povos autóctones da América do Sul, remontam ao século XVI. Entretanto, a borracha tornou-se um produto economicamente viável e relevante a partir do século XIX, o que impulsionou a ocupação e o povoamento da região do Acre principalmente ao longo dos cursos de rios e igarapés (TOCANTINS, 1979; MARTINELLO, 1988).

As propriedades da borracha, tais como, a impermeabilidade e a flexibilidade possibilitaram a diversificação dos usos desse material, a partir do século XIX, em

contexto externo às sociedades indígenas da Amazônia equatorial. A borracha *in natura* é suscetível às variações de temperatura, o que impôs a necessidade de torná-la estável e imune a esse fenômeno. A descoberta do processo de vulcanização, por Charles Goodyear em 1839, impulsionou definitivamente a industrialização de artefatos de borracha, imprimiu-lhe ritmo e fluxo de produção e comercialização amplificada. A vulcanização consiste em um processo físico-químico de modificação da borracha natural, por intermédio de sua combinação com enxofre, em alta temperatura, para atribuir-lhe maior força, elasticidade, resistência e estabilidade em condições de temperaturas altas ou baixas. A vulcanização permitiu a ampliação do emprego da borracha, como matéria-prima, na produção de artigos de mecânica, drogaria, instrumentos cirúrgicos, roupas, sapatos, dentre outros (PINTO, 1984).

Indubitavelmente, a vulcanização contribuiu para tornar a borracha natural um produto comercial e lucrativo, o que originou o ciclo econômico da borracha. A economia gumífera prosperou nas décadas de 1840 e 1850 e seus efeitos nas exportações brasileiras, se fizeram sentir de modo efetivo, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, até 1910, quando ocorreu a crise da borracha (TOCANTINS, 1979; COSTA, 1974; PINTO, 1984). A borracha foi matéria prima para a fabricação de botas, sapatos, garrafas, seringas, dentre outras aplicações. O uso comercial da borracha amazônica iniciou-se com a produção e comercialização de sapatos que foram exportados para os Estados Unidos da América, em 1820, e posteriormente, a partir de 1830, à Europa.

A valorização comercial da borracha atraiu para a floresta equatorial uma massa humana que se estabeleceu ao longo dos rios e no interior das florestas. A borracha ficou conhecida como o ouro vegetal e atraiu às terras acreanas brasileiros de varias partes do país, principalmente Amazonas, Pará, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, e também estrangeiros espanhóis, portugueses, italianos, judeus, sírios, libaneses, turcos, ingleses, barbadianos dentre outros (RANCY, 1981). Assim, a região correspondente ao Território do Acre foi sendo ocupada por migrantes – atraídos pela economia extrativista gumífera – que empreenderam o avanço aos limites territoriais da floresta amazônica brasileira, o que culminou na reconfiguração do mapa do Brasil.

Conforme Cleusa Rancy (1981, p.19) três fatores convergiram para a migração massiva de nordestinos, especialmente de cearenses, para a região do Acre:

1º) O desenvolvimento da indústria de pneumáticos na Europa e nos Estados Unidos que exigia a borracha como matéria-prima; 2º) a dominação do latifúndio nordestino que provocava ininterrupto fluxo de êxodo rural às principais capitais nordestinas; 3º) a seca de 1877 que impossibilitou as condições de sobrevivência e compeliu a população rural à migração.

Além desses fatores, também concorrem para essa onda migratória, os seguintes elencados por Roberto Santos, (1980, p. 108), a saber:

A esperança dos trabalhadores nordestinos em realizar um trabalho autônomo e livre, tanto do trabalho considerado escravo quanto do regime salarial que os expropriava; acreditavam que a venda do *látex* lhes pertenceria; as expectativas de enriquecimento rápido; as propagandas de arregimentação realizadas por seringalistas do Pará e do Amazonas em Fortaleza, Natal e Recife, com a finalidade de persuadir nordestinos ao trabalho nos seringais; os subsídios que os governos do Pará e Amazonas concediam ao transporte de migrantes em razão de programas de colonização agrícola, que findaram por favorecer as regiões produtoras de borracha; a proximidade e facilidade do transporte de cabotagem até o porto de Belém, nesse período mais intenso do que com a região sul; ruptura a resistência dos senhores de terras nordestinos à saída de homens, num momento em que a seca propagava a miséria, a fome e dizimava as populações nos campos e nos refúgios dos núcleos urbanos.

A implantação dos seringais nativos acompanhou a dispersão geográfica das árvores de seringueiras pela floresta, o que tornou possibilitou a ampliação das áreas de extrativismo florestal. O crescimento do mercado da borracha, impulsionado pela indústria automobilística, também corroborou com a necessidade de expansão dos seringais, que passaram a ocupar e a explorar áreas de seringueiras, cada vez mais próximas às cabeceiras dos rios amazônicos. Com isso, novos seringais foram sendo abertos, ocupados e explorados, em áreas ricas em seringueiras, nos rios Solimões, Madeira, Juruá, Purus e seus afluentes. E também, assentados novos postos comerciais.

Assim, os nordestinos, os “arigós”, “cairus” ou “cearensos”¹¹ deixaram atrás de si a seca, a miséria, movidos pela esperança de enriquecimento, encontraram uma floresta cheia de perigos, doenças tropicais desconhecidas, uma exploração desmedida, uma solidão atroz, os conflitos, hostilidades com os povos indígenas e com os seringueiros bolivianos e os caucheiros peruanos.

A instalação de seringais nativos, na Amazônia Ocidental, além de gerar conflitos diplomáticos, em razão das disputas fronteiriças, também, se constituiu no palco do massacre, aniquilamento e assimilação, com diferentes formas e graus de violência de várias etnias indígenas que habitavam aquele território. Dessa forma, muitos indígenas foram expulsos de seus territórios e obrigados a migrar das

¹¹ Termos As palavras “arigós”, “cairus” ou “cearensos” que designaram localmente os nordestinos que migraram para o Acre.

Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman, 10 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman, 10 pt

Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman, 10 pt

margens de rios e igarapés para as regiões ao centro da floresta, ou para as cabeceiras dos rios (ALMEIDA, 1993; IGLESIAS, 2008; PANTOJA, 2008). Por seu turno, nesse processo de ocupação do território correspondente ao atual Estado do Acre, a população não-indígena se estabeleceu inicialmente às margens dos rios e igarapés, adentrando, progressivamente, à floresta de forma dispersa, constituindo e consolidando grandes latifúndios.

Nas relações com os povos indígenas, também chamados de caboclos brabos, foram práticas correntes dos novos habitantes que ocuparam o Território do Acre, o amansamento, a catequese, e as correrias – incursões armadas às malocas e cupichauas¹² indígenas, que resultavam em muitas mortes de homens e o aprisionamento de mulheres¹³ e crianças. Nos locais onde a presença indígena se constituía em obstáculo ao estabelecimento e funcionamentos dos seringais, os seringalistas patrocinaram e empreenderam as ~~correrias~~ correrias, –que foram as expedições armadas para destruir as malocas comunaís, matar a maior parte dos moradores, forçar a saída dos sobreviventes e capturar mulheres e crianças indígenas (AQUINO, 1977, IGLESIAS, 2008).

As correrias eram, em geral, ordenadas pelos patrões seringalistas e conduzidas por empregados, contratados ou pelos próprios patrões seringalistas. Por um lado, pretendiam eliminar, exterminar os indígenas existentes em uma área de seringais, às vezes matando a todos, e em outras se poupavam apenas as crianças e as mulheres, para servirem a propósitos sexuais. E por outro lado, essas práticas e formas de violência perpetradas intencionavam “civilizar” os indígenas para que fossem assimilados aos trabalhos nos seringais. E também, para oferecer segurança aos seringueiros, evitando-se, desta forma, os ataques de índios brabos e as mortes de seringueiros nas colocações, para viabilizar a produção de borracha.

Desse modo, as terras, antes habitadas por índios, mediante o emprego de violência com o propósito de extermínio dos indígenas, passavam a ser a propriedade de um patrão seringalista, que ali estabelecia o seu seringal e colocava, em cada colocação, os seus seringueiros. Caso houvesse sobreviventes, esses poderiam ser amansados, civilizados e integrados aos trabalhos nos seringais, que exigiam o conhecimento do ambiente da dinâmica da floresta que os não-brancos (os carius, os cearenos, os arigós) desconheciam. Assim, os indígenas foram duplamente

¹² Construções indígenas, espaço de uso coletivo, asas vezes sem paredes e sem assoalhados. (IGLESIAS, 2008).

¹³ A captura de mulheres indígenas, por matadores profissionais de índios, era realizada para a venda destas aos seringueiros com propósitos de usos sexuais. (IGLESIAS, 2008).

expropriados. Por um lado, foram expulsos de suas terras e exterminados. E por outro, os sobreviventes de incêndios de seus cupichauas e das “pegas a laço” os amansados, foram sistematicamente despojados de seus conhecimentos, de seus saberes e de sua identidade cultural. As correrias se constituíram em uma importante estratégia de desterritorialização dos grupos indígenas, em proveito dos seringais, com drásticas consequências aos indígenas como: a perda de contingente populacional, mudanças nas formas de organização social e territorial (AQUINO, 1977; IGLESIAS, 2008). A seguir imagens de indígenas Poyanawa do Alto Juruá assimilados aos trabalhos no seringal Barão do Rio Branco.

Figura 9 – Indígenas Poyanawa.



Alto Juruá – Seringal Barão do Rio Branco – Indígenas Poyanawa localizados no Rio Môa em 1913. BRASIL. Tribunal Especial, 1931. Vol. 4, p. 32. In: IGLESIAS, 2008 – Anexo Fotográfico.

Figura 10 – Indígenas Poyanawa vestidos.



Alto Juruá – Seringal Barão do Rio Branco – Indígenas Poyanawa localizados no Rio Môa em 1913. Depois de haverem recebido roupas chapéus e brindes. BRASIL. Tribunal Especial, 1931. Vol. 4, p. 32. In: IGLESIAS, 2008 – Anexo Fotográfico.

As correrias também foram denunciadas como crimes atrozes cometidos pelos seringalistas e seringueiros contra os indígenas pelo padre Jean Baptiste Parissier em 1898, quando em desobriga pelos seringais:

Notem que estas correrias são praticadas ainda hoje. Eis aqui o que acontece quando um branco quer se estabelecer num terreno ocupado por uma tribo de índios. Ele arma 5 ou 6 homens com bons fuzis, pega um para si também, e parte em busca da maloca. Quando esta é encontrada é cercada, os homens massacram todos aqueles que tentam fugir e as mulheres e crianças são levados ao Juruá e vendidos como animais. E externa seu pesar diante de cenas que presenciara durante sua viagem de "desobriga": "Eu vi venderem na minha frente 8 pequenos índios de 4 a 5 anos. As lágrimas me vinham aos olhos vendo estas pobres pequenas criaturas tratadas como pequenos animais. Infelizmente não posso dizer tudo o que sei sobre os índios; quantas cenas de barbárie atroz poderiam ser citadas!! (PARISSIER, 1898. [a](#)Apud: IGLESIAS, 2008, p. 66).

Trabalhos em Antropologia Social como Pantoja (2004; 2008) e Iglesias (2008) registraram relatos de crimes hediondos e atrocidades cometidas contra crianças indígenas nas correrias. Veja-se a crueldade sem precedentes coligida em trabalho do antropólogo Marcelo Iglesias (2008, p. 68), passado em 1905:

No rio Iboiassu, afluente do rio Murú, um seringueiro apellidado Cobra Grande matou cinco creancinhas que trouxe de uma correria sportiva feita com outros companheiros! Elle atirava as crianças para o ar, aparava-as na ponta de uma faca e jogava em seguida ao rio, tendo quebrado a ponta da faca ao espetar! (...) No seringal São Francisco, alto Envira, outro seringueiro matou dous curumins trazidos de uma correria, esmagando-os perversamente sob os pés, dando depois como justificativa desse seu cruel procedimento o não haver encontrado quem quizesse ficar com aquelles pagãos (Arquivo SARQ/MI, Microfilme 324, Planilha 002, Fot. 33-34).

Esse mesmo tipo de relato que registra crimes hediondos, contra crianças indígenas, também, fora obtido pela antropóloga Mariana Ciavatta Pantoja (2004), onde consta o depoimento prestado por Dona Mariana Feitosa do Nascimento. Ela rememora as palavras de uma índia velha, "pega" numa correria no alto rio Envira, em 1911, quando, no barracão do patrão que encomendara a correria, reencontrou duas meninas Nehenawa (uma delas Dona Regina, mãe de Dona Mariana), "pegas" em outra incursão, que ainda demonstravam intenção de fugir:

" – Minhas filhas, não vão mais s'embora, nós não têm mais ninguém, mataram tudo o nosso pessoal, mataram tudo, tudo, tudo! E não escapou nem os pequeninhos, mataram com a ponta da faca, sacudia e aparava com a faca" [sic] (PANTOJA, 2004, p. 123 -124).

Nas correrias encomendadas pelos seringalistas, os indígenas sobreviventes, quando havia sobreviventes aos massacres, eram subjugados e destinados aos trabalhos nos seringais. A prática recorrente e persistente da correria – com propósito de aniquilamento, extermínio para a usurpação dos territórios indígenas, ou o emprego da população indígena como força de trabalho nos seringais – se lastreou, se amparou em um discurso que produziu a diferença entre os indígenas e os não-indígenas. A diferença, nesse sentido, foi sistematicamente empregada enquanto

estratégia narrativa e prática cultural e social para discriminar, hierarquizar social e culturalmente. E engendrou-se, forjou-se para e na identidade do outro, uma representação, mediante o emprego de práticas discursivas, a inferioridade, a ausência, a insuficiência, para o discriminado, nesse caso, os indígenas.

Por conseguinte, os indígenas, em relação aos não-indígenas, aqueles que se autoproclamaram civilizados, foram definidos em termos de ausência, insuficiência, uma incompletude. Logo, um não-ser, visto que, seu atributo essencial residiria na ausência da civilidade, algo que somente lhe poderia ser erigido e inculcido pela ação dos seus próprios algozes, os civilizados, pois, os únicos detentores dessa condição. Esse discurso disseminou-se com importante capilaridade e tornou proeminente entre a população do Território do Acre. Nas sedes dos municípios, nos seringais, e também fora do Acre a imagem dos indígenas – de diferentes etnias, com hábitos, costume, identidades e práticas culturais, também distintas entre si – como uma massa monolítica, um bloco único de seres selvagens, seres incivilizados e ferozes, os caboclos “brabos”. E isso, por seu turno, justificou a sorte de ações, desde a aniquilação e o extermínio à assimilação indígena à sociedade nacional, por meio da educação e do trabalho, sempre sob a perspectiva do “civilizador”, aquele que destrói a sua identidade cultural.

Os seringalistas e seringueiros, que estabeleceram seus empreendimentos de produção da borracha sobrepostos aos territórios indígenas, e por esta razão, os invadiam, viam a si mesmos como os civilizados e portadores do progresso. E diferentemente, urdiram para os indígenas a imagem, a representação de seres não-humanos, feras selvagens, irracionais, perigosas e traiçoeiras.

Nesse tipo de discurso, em circulação espaço temporal no Acre, encontram-se o racismo, a intolerância e a inferiorização, na definição do indígena, articulados em narrativas com o objetivo explícito de subjugar e dominar, por intermédio da produção da hierarquização naturalizada. Na perspectiva desse discurso, estigmatizador, preconceituoso e racista, no qual os indígenas são comparados ao animal, à fera selvagem, a violência – seja ela qual for incluindo-se as torturas, os abusos sexuais e as mortes – torna-se aceitável, racional e autorizada, para fazer civilizar e impingir o progresso naqueles seres considerados selvagens, logo inferiores, por sua condição de natureza. Em conformidade com essa lógica, não há outro meio a recorrer, que não seja o de imputar a si próprio, o direito legítimo de exercer a violência como método pedagógico, incluindo-se aí também a morte, enquanto a sansão e a solução final destinada aos mais pertinazes e incrédulos.

Assim, por meio de muitas formas de violência gravou-se, em marcas nos corpos e escreveram-se os signos de um “pedagógico” código de conduta de civilização, em indígenas em terras acreanas. Nos corpos de homens, mulheres e crianças indígenas foram inscritas as marcas, as cicatrizes e as mutilações de um violento processo civilizatório.

Isto pode ser exemplificado. O ne-emblemático caso de Felizardo Cerqueira, documentado por Iglesias (2008), documentado por Iglesias (2008) de Felizardo Cerqueira, amansador e catequizador de indígenas, exprimiu a violência como forma pedagógica civilizatória. Felizardo Cerqueira que marcava as letras iniciais de seu nome tinha por hábito marcar suas iniciais (FC) na pele do braço de homens, mulheres e crianças por ele “amansados” por ele, na região acreana do Alto Juruá. Assim, aconteceu com parte de indígenas da etnia Kaxinawá e com outros indígenas de outras etnias indígenas, enquanto Felizardo esteve no Seringal Revisão, ali chegaram, “pegos” em rondas da “polícia de fronteira” ou por circunstâncias de suas trajetórias pessoais (IGLESIAS, 2008).

Formatado: Não Realce

Figura 11 – A marca de Felizardo Cerqueira (FC) em na pele de um braço indígena



Braço de Velho Regino Pereira com a marca de Felizardo Cerqueira (FC) (Foto de Terri Vale Aquino – Terra Indígena Kaxinawá do Rio Jordão). Acervo Comissão Pró – Índio do Acre: In Iglesias, M. P. 2008 – Anexo Fotográfico.

Figura 12 – Marca de Felizardo Cerqueira (FC) em indígena ancião.



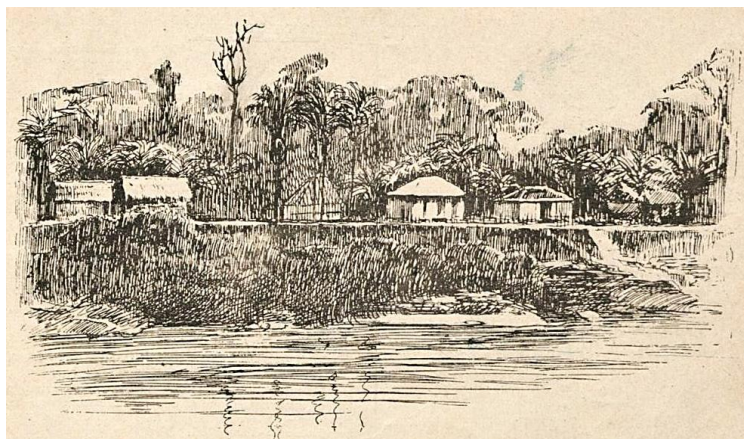
Senhor Nicolau Costa, aos 75 anos em 1982. Exibe no braço direito a marca FC que indica indígena de propriedade de Felizardo Cerqueira. Foto: (Terri Vale de Aquino, Seringal Boa Vista, Terra Indígena Kaxinawá do Rio Jordão, 1992) Acervo do Centro de Documentação Txai Aquino – Casa Txai. In: IGLESIAS, 2008 – Anexo Fotográfico.

As correrias patrocinadas por seringalistas ocorreram até os anos de 1970. E os ataques às colocações, saques e mortes, promovidos por índios brabos, perduraram com regularidade até os anos de 1990 (IGLESIAS, 2008).

Contudo, o contato entre indígenas e não-indígenas não fora marcado exclusivamente por violências, embora está fosse, indelevelmente, predominante e recorrente no processo de estabelecimento dos seringais e na própria conformação da cultura acreana. A necessidade de sobreviver as adversidades na floresta, aos desafios impostos pelo ambiente da região amazônica, impôs aos não-indígenas a necessidade de aprender e incorporar conhecimentos sobre a região, a dinâmica do ecossistema, com os diferentes povos autóctones oriundos dos grupos linguísticos Pano, Aruak e o Arawá, de origem andina. Ainda habitam o Acre as seguintes etnias indígenas: Arara, Ashaninka, Jaminawá, Jaminawa-Arara, Kampas, Kaxinawá, Kantanawa, Katukina, Kulina, Manchineri, Nawa, Nukini, Poyanawa, Shanenawa, Shãwãdawa, Yaminawá, Yawnawá, e grupos indígenas isolados (IGLESIAS; AQUINO, 2006; IGLESIAS, 2008).

Desse modo, nos seringais produziram-se relações sociais e práticas culturais próprias que passaram a compor a cultura acreana e parte de sua identidade.

Figura 13 – Gravura Barracão de seringueiro – colocação



Rio Acre – Barracão de seringueiro – O Malho, RJ, 18 de outubro de 1902, Ano I, N.5). Disponível em: <http://almaacreana.blogspot.com.br/2016/02/53-fotos-raras-do-acre-antigo.html>. Acervo do Museu da Borracha.

O seringal se constituiu e se consolidou enquanto matriz territorial e econômica, assentada sob o sistema de aviamento, que permitia um modo particular de organização da produção e de sujeição dos seringueiros. (ALMEIDA, 1993; IGLESIAS, 2008; PANTOJA, 2008). Deste modo, nos seringais se processaram singularidades nas relações sociais, econômicas, na cultura e nos modos de vida. Efetivamente, o povoamento das terras acreanas consolidou o seringal com seu barracão¹⁴, suas colocações¹⁵ e estradas de seringa¹⁶; com sua estrutura social: o

¹⁴ Barracão - A sede do seringal corresponde a uma infraestrutura de entreposto comercial dos seringalistas, os *patrões* no interior dos seringais, local de vendas ou aviamento de mercadorias aos seringueiros, podem contar com lojas filiais e depósitos, vinculados ao barracão central do real proprietário do seringal.

¹⁵ Colocações – A unidade de residência e trabalho nos seringais; Um seringal é constituído por um conjunto de colocações. O número de casas em uma colocação depende da quantidade de estradas de seringas que ela possui e do número de seringueiros adultos aptos a explorá-las – em média duas estradas por seringueiro. A colocação é um espaço de caça, em suas matas, pesca em lagos e igarapés quando existem, onde se abre o campo para pequenos roçados de subsistência e criação de pequenos rebanhos de gado e a fonte de extração de outros recursos naturais (frutos, cipós e madeiras). A colocação é também uma unidade social, em geral com laços de parentesco ou vínculos e relações de vizinhança Colocar-se significa instalar-se em uma colocação por ordem de um *patrão* ou por outro seringueiro.

¹⁶ Estrada de seringa – Unidade de trabalho de extração de látex, caminhos ou trilhas de um metro de largura, abertos na floresta seguindo a disposição aleatória das seringueiras, em geral de formato irregular e cheio de voltas, que o seringueiro percorre duas vezes em um dia: na ida para cortar e fazer escorrer o látex e na volta quando recolhe o látex. Em geral um seringueiro corta duas estradas de seringa.

patrão ou seringalista¹⁷, o guarda-livros¹⁸ ou gerentes, e os seringueiros; sua dinâmica econômica: o sistema de aviação e seus atores – as casas aviadoras, os seringalistas ou patrões, os guarda-livros ou gerentes, os regatões¹⁹ e os seringueiros. Desta forma, nas margens dos rios Juruá, Tarauacá, Envira, Purus e Acre e vários igarapés foram sendo pontilhadas por barracões de seringais e suas colocações. Os rios foram percorridos e os seringais estabelecidos ao longo de suas margens. O processo de aquisição de um seringal, na região do rio Juruá, foi descrito por Castelo Branco (1922, p. 595), do seguinte modo:

Esses descobridores do Juruá, à medida que iam subindo, reservavam uma certa quantidade de praias para cada um, assinalando as extremas de um e de outro lado da exploração com um pequeno roçado e deixavam uma tabuleta com os nomes dos respectivos donos.

Em várias situações, bastava autoproclamar a propriedade expulsar os indígenas e dela tomar posse, que deveria ser registrada junto ao governo da Província Amazonas, para que adquirisse o status de propriedade, requisito, em geral, não cumprido pelos seringalistas (ALMEIDA, 1993; PANTOJA, 2008). Os seringais ampliaram suas fronteiras sem impedimentos ou preocupações legais. De fato, o obstáculo a essa expansão da economia gumífera, foi à presença dos indígenas que habitavam aquela região (ALMEIDA, 1993; AQUINO e IGLESIAS, 1994). Pantoja (2008) assinala que os seringais eram monopólios dos patrões sem o devido amparo de títulos legais. A posse de seringais “devia-se mais ao espírito aventureiro e empreendedor e menos à riqueza dos pretendentes ao status de dono” (PANTOJA, 2008, p. 93).

Essa forma de apropriação de terras ensejou transações especulativas e a sucessão desprovida da titularidade. Assim, um mesmo seringal poderia possuir vários donos, pois havia a sobreposição da titularidade sobre a mesma terra. Contudo, a situação fundiária do Território Federal do Acre consistia em um paradoxo “em 1910, toda a terra do atual Acre era sem dono legal – mas ao mesmo tempo não havia nenhuma terra livre” (ALMEIDA, 1993, p. 18-19). No Acre, as

¹⁷ Patrão – Proprietário do seringal ou o seu arrendatário, ou ainda os gerentes de barracões e depósitos. Aqueles que detêm o monopólio comercial sobre a borracha produzida pelos seringueiros nas colocações dos seringais.

¹⁸ Guarda-livros – Pessoas contratadas ou incumbidas de controlar a aviação das mercadorias e os saldos em borracha dos seringueiros. Faziam a contabilidade dos seringais, geralmente homens de confiança dos patrões.

¹⁹ Regatões – Comerciantes itinerantes proprietários de embarcações que realizavam a venda direta de mercadorias a seringueiros, sem a intermediação dos barracões ou depósitos, sendo desses concorrentes. Em geral, odiados pelos patrões, pela concorrência considerada desleal, na exploração dos seringueiros no sistema de aviação. Fato que poderia ser punido com a descolocação ou a morte em emboscadas.

primeiras ações discriminatórias de terras públicas foram empreendidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em 1970, em um contexto em que investidores do centro-sul do país, com benefícios fiscais e creditícios dos governos federal e estadual, haviam adquirido grandes parcelas de terras, as quais pretendiam legalizar (LINHARES, 1992; IGLESIAS, 2008).

Os seringalistas, nos movimentos de expansões dos seringais, não se constrangiam e nem reconheciam limites e fronteiras internacionais. O que implicou em beligerâncias com a Bolívia e o Peru, somente resolutos de modo definitivo, em 1910 mediante os Tratados de Petrópolis e Brasil-Peru. Em 1902, no rio Acre, as forças militares bolivianas foram vencidas por brasileiros, seringueiros e seringalistas liderados pelo gaúcho e ex-militar Plácido de Castro. Em 1904, nos altos rios Purus, Juruá e no rio Amônia, ocorreram enfrentamentos bélicos entre brasileiros e peruanos pela posse daquela região, até então pertencente ao Peru. O Brasil concluiu a demanda pela anexação das terras correspondentes ao Leste do Acre, com a Bolívia, em 1903, quando passou a exercer a soberania sobre essa parte do território (TOCANTINS, 1979; REGO BARROS, 1993).

Entretanto, nesse momento, as terras do oeste acreano, o Alto Juruá, ainda eram objeto de disputa com o Peru. O que desencadeou a ação da diplomacia brasileira, liderada pelo Barão de Rio Branco, que estabeleceu as Missões Brasileiro-Peruanas que percorreram os rios Purus e Juruá, sendo a equipe brasileira chefiada pelo engenheiro Euclides da Cunha e o general Belarmino Mendonça. Essas Comissões investigaram a situação do povoamento, a economia e estabeleceram as coordenadas geográficas dos dois grandes rios da região. As gestões diplomáticas e os resultados dos trabalhos científicos das Missões Brasileiro-Peruanas corroboraram para a assinatura do Tratado de 1909 entre o Brasil e o Peru, que encerrou a disputa pelos territórios do Purus e do Alto Juruá (COSTA, 1940; TOCANTINS, 1979; REGO BARROS, 1993).

Todavia, em 1904 fora assinado um acordo preliminar entre o Brasil e o Peru que pôs sob a jurisdição brasileira as bacias dos rios Juruá, até a Foz do Breu e do rio Purus até Catai. Desse modo, as fronteiras do Acre foram decretadas Território Federal brasileiro e divididas em três Departamentos Administrativos – Alto Acre, Alto Purus e Alto Juruá, e designados pelo Presidente da República prefeitos para cada Departamento. Os prefeitos dos Departamentos estiveram incumbidos da instrução pública, saúde, policiamento, justiça, defesa da área, navegação, catequese indígena e a Guarda Nacional (REGO BARROS, 1993).

Embora, as sedes dos Departamentos constituíssem os núcleos embrionários das principais cidades do Acre, a grande maioria da população do Território vivia dispersa nos seringais, na floresta. As estimativas sobre os habitantes do Acre²⁰ apresentavam discrepâncias entre os autores. Segundo Tocantins (1973, p.138), no ano de 1900, “a ‘região acreana’ contava com uma população calculada em 15 mil pessoas”. Para Ferreira Reis (1953, p. 41), a população da região foi estimada em um montante bastante superior, “entre 60 e 70 mil pessoas”. E para, Castelo Branco (1961, p.180), no ano de 1905, a população acreana foi calculada aproximadamente “entre 60 e 80 mil pessoas”.

E conforme, Caio Prado Jr. (1984, p. 240), em 1910, mais de 50 mil pessoas povoavam o Território Federal, “fruto de uma “febre” que enriquecera “aventureiros”, transformara a Amazônia não numa “sociedade organizada”, mas num “acampamento”, e acabaria subitamente, como um “castelo de cartas” a ruir, sem nada deixar de “sólido ou ponderável””. Por seu turno, Craveiro Costa (2003, p. 52-53) estimou que, em 1910, quando a economia gumífera entrou em declínio, cerca de 40 mil homens viviam nos seringais, o contingente de trabalhadores necessários para produzir as 12 mil toneladas de borracha da safra daquele ano, no Acre. E outras 6 mil pessoas viviam empenhadas na diversidade de tarefas necessárias ao funcionamento dos seringais. Desta forma, somadas à população das sedes dos três Departamentos e das vilas, incluídas aí mulheres e crianças, 70 mil pessoas, viveriam Acre. Conforme Craveiro Costa (2003), no Acre vivia uma população que, apesar de ter contribuído de forma decisiva para a definição dos limites territoriais do país e para as finanças públicas, pouca atenção recebera do governo federal e, conforme sua lógica, não deveria ficar desprezada num momento em que a economia da borracha começava a enfrentar grave crise.

Por sua vez, o primeiro censo oficial realizado, em 1908, pela Diretoria de Estatística do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio – MAIC, quando os dados do Território Federal do Acre passam a compor o Anuário Estatístico do Brasil, a população foi contabilizada em 65.000, aumentando para 69.457 em 1909, 74.484 em 1910, 80.175 em 1911 e 86.638 em 1912 (BRASIL. MAIC, Directoria Geral de Estatística, 1916: 258-59).

Por conseguinte, independentemente das imprecisões e estimativas, essa população estivera muito mais sujeita aos *modus operandi* dos seringalistas e seus prepostos, às suas regras, arbítrios e interesses do que a ação e regulamentação do

²⁰ Neste período a contagem populacional não incluía os indígenas.

Estado e seus agentes. Visto que, a vida se passava em um contexto, no qual o acesso aos serviços públicos era extremamente exíguo e precário, e no mais das vezes, inexistente ou inacessível.

Por meio das atividades dos seringalistas e de seus "empregados", a sede do seringal, com seu barracão, constituiria locus de normatização das relações sociais de produção e, ao mesmo tempo, de comércio com os seringueiros, que permaneciam distribuídos em "colocações", cada um com uma quantidade variável de estradas de seringa, na qual a produção de borracha era efetivamente realizada (IGLESIAS, 2008, p. 43)

Para a maior parte da população do Território do Acre a vida se processava nos seringais, em seu entorno ou em função deles. Desta forma, as relações comerciais realizadas sob o sistema de aviamento que estiveram na base do funcionamento da empresa seringalista, impactavam e influenciavam o ordenamento e funcionamento das atividades nas sedes dos núcleos urbanos. Desse modo,

Com créditos ofertados por firmas exportadoras e bancos estrangeiros, as casas aviadoras de Belém e Manaus adiantavam mercadorias aos seringalistas, mediante o compromisso destes de, ao fim de cada safra anual, entregar a borracha canalizada dos seringueiros e de pagar os débitos contraídos, que incluíam despesas com transporte das mercadorias, o escoamento do produto final e os impostos relativos à sua venda final. Em cada seringal, o aviamento era reproduzido pelo patrão (categoria genérica que abrangia proprietários, seus "gerentes" e inclusive os arrendatários) ao fornecer aos seringueiros, seus "fregueses", as mercadorias que necessitavam para a produção anual de borracha (IGLESIAS, 2008, p.43).

O sistema de aviamento engendrou uma longa cadeia de relações subservientes, que persistiram ao longo da história do Acre, até a implantação das reservas extrativistas, na década de 1990. Nos seringais, essas relações eram reguladas e normatizadas, por um código tácito, que estabelecia um conjunto de responsabilidades e obrigações, acordado entre os seringalistas e seus seringueiros, também chamados de "fregueses". Em geral, era incumbência do seringalista: disponibilizar aos seringueiros uma colocação com estradas de seringa já abertas; fornecer-lhes as mercadorias necessárias ao seu consumo; prestar "assistência" em tempos de doenças e pagar os saldos obtidos por meio da entrega da produção de borracha ao término de cada safra.

Por sua vez, os seringueiros ou fregueses estavam obrigados a dedicar-se integralmente a todas as atividades diretamente necessárias à produção da borracha para quitar as suas dívidas; respeitar a exclusividade comercial do patrão, entregando sua produção e comprando unicamente no barracão de seu patrão; pagar a renda das

estradas de seringa²¹; permanecer trabalhando no seringal até a completa quitação de todas as suas dívidas; e zelar pela conservação das estradas de seringa, o que poderia acarretar multas em caso de descuidos ou desleixos (CUNHA, 1976; ALMEIDA, 1992; IGLESIAS, 2008; POSTIGO, 2003).

Todavia, os seringueiros, por mais empenho que dedicassem ao trabalho extrativista, não conseguiam quitar suas dívidas junto ao barracão do seringal. A produção das dívidas dos seringueiros, junto aos seringalistas iniciava-se em sua arregimentação para o trabalho nos seringais, na viagem do nordeste até o Acre. E essas dívidas continuavam crescendo até a chegada e instalação dos seringueiros em sua colocação de destino, no seringal. Todos os materiais, mercadorias e serviços necessários à construção de moradia, consumo para manutenção própria e abertura das estradas de seringa corriam por conta dos seringueiros. E, após a instalação, o cumprimento dos encargos e obrigações do efetivo trabalho de produção da borracha, as dívidas dos seringueiros ganhavam ainda mais volume com as práticas comerciais dos seringalistas.

Entre as práticas mais usuais perpetradas pelos seringalistas, que compeliavam os seringueiros a uma condição de escravidão por dívidas, estavam: a majoração dos preços das mercadorias; pagamento à safra da borracha a preços mais baixos que os preços das mercadorias necessárias à sobrevivência dos seringueiros; a obrigatoriedade de pagamentos de renda sobre a produção de cada estrada de seringa; cobranças de juros sobre dívidas atrasadas; a imposição de consumo de artigos considerados de “luxo”, artifícios contábeis e fraudes nas anotações das dívidas nas cadernetas de controle (ALMEIDA, 1992; PANTOJA, 2008; IGLESIAS, 2008).

Os seringalistas, por meio de práticas violentas e coercitivas, impunham um monopólio comercial sobre os residentes no seringal, impedindo-os de quaisquer trocas comerciais fora dos barracões de sua propriedade. Iglesias (2008) ressalta que os longos períodos de enfermidades²² que acometiam os seringueiros aprofundavam, ainda mais, o endividamento e a sujeição dos seringueiros. Mesmo sob a vigência de acordos de prestação assistência obrigatória – devida pelos seringalistas aos seus

²¹ Os seringueiros entregavam aos seringalistas anualmente uma variação de 66 a 70 kg de borracha, por duas estradas seringa, pelo “direito de habitar e trabalhar para o patrão no seringal”. Essa Prática iniciou na implantação dos seringais nativos e se estendeu até a década de 1980.

²² A malária, maleita ou impaludismo ceifou, indiscriminadamente, muitas vidas nos seringais, assim como, a febre amarela silvestre, o tifo e a tuberculose. A hanseníase enfermidade prevalente na região compeliu a construção de leprosários e preventórios em Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Rio Branco, com o propósito de isolar os infectados e evitar a disseminação da doença. Embora não seja letal como a malária, a hanseníase mutilava e extirpava os acometidos do convívio social.

seringueiros – essa parte dos acordos era sistematicamente, descumprida, relegada a indiferença, ao desprezo e esquecimento. Dessa forma, mediante o emprego de formas coercitivas diversificadas e por meio de dívidas impagáveis, os seringalistas conseguiam exercer monopólio comercial, e, ao mesmo tempo, manter os seringueiros presos aos trabalhos da produção da borracha, em suas colocações nos seringais, completamente sujeitados aos seus ânimos, vontades e interesses.

Em face dessas condições de vida amargas, desumanas e das violências sofridas, ou ainda da falta de autorização para deixar o seringal – mesmo tendo saldo no barracão –, muitos seringueiros ousavam fugir de suas colocações. As fugas ensejavam acordos tácitos entre os seringalistas para a devolução dos seringueiros fugitivos aos seus seringais de origem. Os seringueiros, sem saldos e endividados, somente poderiam mudar de um seringal para outro, caso o novo patrão assumisse a quitação de suas dívidas junto ao barracão de origem. Nessa situação, quando ocorriam mudanças de seringal, o seringalista cobrava juros elevados, aprofundando o endividamento.

Os descumprimentos ao código de conduta do seringal também implicavam várias multas e punições, sendo a mais drástica a expulsão sumária dos seringueiros das colocações. As expulsões poderiam ocorrer por qualquer desagrado aos patrões, e em geral, cumpriam caráter pedagógico, pois serviam de exemplo para conformar as condutas dos demais seringueiros. Nesses casos de expulsão da colocação, “o seringueiro habitualmente nada recebia a título de indenização pelos trabalhos realizados e as eventuais benfeitorias implantadas durante sua permanência” (CASTELLO BRANCO, 1961, p. 245).

A forma, a intensidade e a extensão da violência, cometida nos seringais contra os seringueiros, fora registrada pelas autoridades, como explicitou o primeiro prefeito do Departamento do Alto Juruá Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo, em seu primeiro relatório enviado ao Ministro da Justiça, para justificar a instituição do serviço policial no Departamento do Alto Juruá, afirmou:

"Fui encontrar os seringais na posse de verdadeiros senhores feudais, dispondo a seu talante dos homens e mulheres domiciliados em suas terras. O "tronco" era uma instituição. Extinguiu-se em 1888 o cativeiro dos negros, mas imperava escandalosamente a escravidão branca, no regime do trabalho e nos castigos" (Azevedo, 1905, p. 20).

Nesse mesmo sentido, sobre o arbitrio e poder dos patrões, o juiz federal e historiador José Moreira Brandão Castello Branco (1930, p. 667-668) que atuou na região, assim se expressou:

Anteriormente à instalação do Governo Prefeitural, dominava na região o patrão do seringal, que instituiu um regime de trabalho em que o seringueiro era um verdadeiro escravo, sujeito a castigos vários, inclusive o tronco, só tendo obrigações para com os seus senhores, que dispunham dos homens e mulheres residentes em suas terras, como entendiam. A influência das autoridades administrativas do país, aqui, não chegava nem se fazia sentir.

Em certos seringais, além da tortura no tronco, uma ação perpetrada enfaticamente contra aqueles recalcitrantes e desafeiçoados de alguns seringalistas – também vigoraram os assassinatos de “seringueiros de saldo”, cujos pagamentos acarretariam “prejuízos” aos patrões (CASTELLO BRANCO, 1961, p. 228). Sobre essa prática Marcelo Iglesias (2008, p. 46) obteve o seguinte relato:

Foi este o relato que escutei da liderança Kaxinawá, Jorge Lemês Ferreira, sobre o patrão do seringal Universo em começo dos anos de 1910: "Meus parentes contavam que quando o freguês tirava saldo, esse Elmiro Peres mandava capanga pastorear no meio do ramal. Pastoreava lá onde tinha uma sacupema. Num dos salões que ficavam nas raízes do pé dessa sacupema, tinha um buraquinho, por onde o capanga ficava espiando, pastoreando freguês até ele passar no rumo do centro. Quando o seringueiro aparecia, satisfeito, que tinha tirado saldo, podia comprar mercadoria em grosso e tinha direito de viajar pra rua, o capanga matava à traição.

Às vezes, os assassinatos de seringueiros eram creditados a ataques de indígenas, conforme registrado por Castello Branco (1961, p. 220) que relata o ocorrido no seringal de nome Alagoas, no médio rio Tarauacá, local onde "(...) os selvagens eram acusados de atacarem continuamente os seringueiros, mas, por uma estranha coincidência só apareciam mortos nas estradas aqueles fregueses que dispunham de maior saldo.",

Nos seringais geralmente não se faziam plantios de subsistência ou pequenas criações. Visto que essas atividades eram expressamente proibidas, pois todo o esforço laboral deveria ser empregado, exclusivamente, nas atividades da produção da borracha: corte das bandeiras nas seringueiras para a coleta do látex, o recolhimento desse material, a defumação, a produção das pélas e manutenção da limpeza das estradas de seringa e das rodagens.

Nesse trabalho, nos seringais nativos, os seringueiros percorrem em caminhada as grandes extensões das estradas de seringa, duas vezes, no mesmo dia. O que em geral se inicia as duas ou três horas da madrugada e em geral não tem horário predeterminado para ser encerrado. Na primeira caminhada, os seringueiros fazem incisões nos caules das seringueiras e inserem as cumbucas de flandres, para que escorra e se recolha o látex. As incisões profundas matam as árvores porque o fluxo de seiva necessário a sobrevivência das plantas é interrompido. Por este

motivo, os seringalistas, utilizavam os serviços de outros seringueiros mais experientes e de sua confiança para a tarefa de fiscalização dos cortes de bandeira. A morte das árvores seringueiras era punida com a expulsão dos seringueiros das colocações. Em sua segunda caminhada no percurso de cada estrada de seringa, os seringueiros recolhem o látex de cada árvore, que posteriormente é transportado para a casa de defumação. Na casa de defumação, o látex é coagulado, enrijecido, por contato com a fumaça formam as pélas, que são marcadas pelos guarda-livros com letras e números que identificam e discriminam cada seringueiro, de cada colocação, de cada seringal. Dessa maneira, era possível armazenar toda a produção anual da borracha de um seringal em seu barracão, e depois transportá-la pelas rodagens em mulas até as margens dos igarapés ou rios, de onde seguem por flutuação, até as cidades de Manaus e Belém. (ALMEIDA, 1992; ALMEIDA e CUNHA, 2002; PANTOJA).

A realização dessas atividades laborais, inerentes ao extrativismo do látex, especialmente no primeiro e segundo ciclo da borracha, observou o emprego dos mesmos procedimentos e habilidades, sobretudo, as manuais, ao longo do século XX, ilustrados nas imagens apresentadas a seguir:

Figura 14 – Corte de Bandeira em Seringueira para extração do látex.



Reserva Extrativista Chico Mendes Xapuri – Acre 2014

Figura 15 – Processo de defumação manual do látex



Reserva Extrativista Chico Mendes – Xapuri – Acre – 2014

Figura 16 – Formação de péla de borracha por processo de defumação



Reserva Extrativista Chico Mendes – Xapuri – Acre 2014

Formatado: Fonte: 12 pt

Figura 17 – Transporte de borracha e de mercadorias para Seringal



Rodagem em Seringal de Sena Madureira – Acervo pessoal Arnoudo Nunes – Sena Madureira – Acre 1910.

Figura 18 - Trabalho feminino em seringal no Sul do Amazonas



A vida e o trabalho de mulheres do seringal no Amazonas - 1940 e 1950. (BRITO, 2016).

A opressão que se estendia em cadeia e numa cadência desenfreada sobre os homens, também alcançava indiscriminadamente as mulheres. O rapto de mulheres indígenas destinadas ao convívio com seringueiros foi prática corrente – as correrias. Nos seringais mais distantes onde a presença feminina era rara, os seringueiros encomendavam aos seus patrões o envio de mulheres e pagavam por elas do mesmo modo que pagavam pela aquisição de quaisquer outras mercadorias (REIS, 1953; SOUZA, 2010). Assim, mulheres estiveram nas contas escrituradas pelo guardalivros como qualquer mercadoria. A vida da mulher nos seringais era balizada e regida por uma cultura fortemente arraigada à misoginia e a um profundo machismo, fossem elas membros da família dos patrões seringalistas ou dos seringueiros. A vida social e cultural das mulheres no seringal definia-se, sempre, pela e sobre a perspectiva do homem. As suas ações e os seus espaços estavam definidos e controlados pelos homens, conforme ilustra o trecho a seguir:

O seringueiro a chamava de patroa, mas na verdade era uma escrava de noite e de dia. Acontecia que o homem explorado e humilhado descarregava sobre a mulher todas suas frustrações (...). O homem quase não deixava a mulher acompanhar a conversa sobre os assuntos sociais: ali o homem quase não queria palpite de mulher, era ele quem puxava a conversa sobre qualquer assunto, durante o qual as mulheres iam cuidar da cozinha ou das crianças. **O barraco do seringueiro e a casa do colono tinham dois lugares distintos e com entrada diferente: a cozinha para as mulheres, e a sala para os homens**²³ (PERTIÑEZ, LOMBARDI, s/d).

Assim, as mulheres, na cultura do seringal, estavam enredadas em uma teia de opressões, que lhes impunha o trabalho nas atividades de extração do látex, e também, as obrigava ao trabalho doméstico e aos cuidados com a família. A cozinha,

²³ Grifo nosso.

o lugar ocupado pelo corpo feminino, simultaneamente representava e conectava ao íntimo – ao espaço privado, enquanto que, a sala, o lugar ocupado pelo corpo do homem, representava e conectava ao espaço público e suas atividades. Dessa forma se estabelecia uma política simbólica, que comportava uma forma de opressão, culturalmente introjetada, cujo fundamento residia no gênero, que vinculava os corpos de homens e mulheres aos espaços da casa e as atividades que neles se desenvolviam.

Essa política simbólica, veículo de uma opressão culturalmente estabelecida, determinava os espaços de circulação de homens e mulheres desde a mais tenra infância. Nesse contexto, também se impôs às mulheres o silêncio de suas vozes, combinado com a exclusão de sua participação, nas decisões relevantes à vida que ali foi tecida. O mundo feminino no seringal estava indelevelmente marcado pelo machismo e circunscrito a uma labuta infundável repleta de opressões.

O lucro decorrente da exploração da borracha dependia e estabelecia vínculos estreitos com a manutenção do sistema de opressão nos seringais. Os seringalistas empreendiam todos os esforços para manter o monopólio a circulação e a venda de mercadorias. Assim, os seringueiros eram mantidos inteiramente dependentes da aquisição de mercadorias no barracão do seringal para a sua subsistência. Essa situação opressiva forçava-os a burlar os acordos de conduta e comércio com seus patrões. E muitos seringueiros tentavam escapar a essa condição aviltante fazendo roçados de subsistência, que quando descobertos eram incendiados e os seringueiros sumariamente expulsos de suas colocações (ALMEIDA, 1992; ALMEIDA e CUNHA, 2002).

Indubitavelmente essa foi uma situação generalizada pelos seringais acreanos. Contudo, há relatos de cronistas e textos de historiadores que indicam algumas poucas exceções, em alguns seringais, nos quais os patrões permitiam e incentivavam a realização de plantações no entorno de seus barracões e a criação de pequenos rebanhos bovinos, a montagem de engenhos de cana e casas de farinha (TASTEVIN, 1920; FERREIRA REIS, 1952; IGLESIAS, 2008). Iglesias (2008) destaca que no Alto Juruá, são recorrentes as menções feitas às iniciativas dos seringalistas Francisco Freire de Carvalho, no Riozinho da Liberdade, a Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima, na Fazenda Aurora, e a Absolon Moreira no rio Amocacas (Cruzeiro do Vale). Ainda que pontuais, “há indicações, da mesma forma, sobre a permissão concedida por patrões a seus fregueses para que também cultivassem pequenos roçados em suas colocações” (IGLESIAS, 2008, p. 45).

Efetivamente, os laços de dependência instituídos e reforçados, no código de conduta do seringal, proporcionava aos seringalistas lucrarem duplamente com as obrigações impostas aos seringueiros.

Dispor de uma força de trabalho voltada exclusivamente à produção de borracha era duplamente lucrativo para o patrão. Por um lado, assegurava uma utilização mais intensiva da mão de obra dos seringueiros e do potencial produtivo dos seringais, viabilizando o acesso a um maior montante de crédito junto às casas aviadoras; por outro, garantia a venda, no barracão, das mercadorias necessárias à vida dos fregueses, e suas famílias, na floresta (TASTEVIN, 1920, p 143).

Por conseguinte, a imagem dos seringais, no primeiro ciclo da borracha, no Acre Território, suscitava a penúria, injustiça, solidão, violência e a exploração humana desmedida. Conforme Euclides da Cunha (1976), os seringais, em razão da truculência e violência dos patrões, se constituíram em "a mais criminosa organização do trabalho que ainda engenhou o mais desaçamado egoísmo", e que o seringueiro era "o homem que trabalha para escravizar-se" (CUNHA, 1976, p.109 - 131).

4.5 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DEPARTAMENTAL DO ACRE TERRITÓRIO

A instituição e instalação das prefeituras dos Departamentos²⁴ Independentes do Alto Juruá, Alto Purus e Alto Acre, em 1904, e a atuação de seus respectivos prefeitos (todos militares) – para efetivar e consolidar a ação das forças do Estado no nascituro Território Federal do Acre –, passaram a confrontar o poder irrestrito dos seringalistas, com o funcionamento das instituições, sobretudo, a força policial e o judiciário.

Deste modo, os prefeitos departamentais ou Intendentes – Gregório Thaumaturgo de Azevedo no Alto Juruá, Siqueira de Menezes no Alto Purus e Rafael Augusto da Cunha Matos no Alto Acre – deram início, em suas jurisdições, à tarefa instituir e por em funcionamento as instituições da administração pública. Conforme as autoras Ginelli (1982) e Dantas e Lima (2012), a situação do Território em seus primeiros anos impôs grandes dificuldades aos Administradores dos Departamentos, na oferta de serviços públicos e em especial a instrução pública.

4.5.1 O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO JURUÁ

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

²⁴ Foram nomeados, pela Presidência da República, para governar os Departamentos do Acre: o coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo – prefeito do Alto Juruá; o coronel Siqueira de Menezes – prefeito do Alto Purus veterano da "Guerra de Canudos", na qual chefiara a comissão de engenharia, quem depois se tornaria governador do Estado de Sergipe; e Rafael Augusto da Cunha Matos – prefeito do Alto Acre, veterano da Guerra do Paraguai, ex-governador do Mato Grosso e membro do Partido Liberal, quem, junto com o Tenente-Coronel Antonio de Sena Madureira e o General Deodoro da Fonseca, participara diretamente nos acontecimentos que resultaram na assim chamada "Questão Militar" (1885-1887) (RANZI, 2004).

Em Cruzeiro do Sul, no Alto Juruá, Gregório Thaumaturgo de Azevedo, em 1905, em relatório de prestação de contas enviado ao Ministro do Interior, expõe a ausência da instrução pública.

Em todo o território do Departamento, como já tive o ensejo de scientificar a V. EX., nunca existiu a mais humilde aula de primeiras letras. E se há serviço que mereça mais o affecto dos governos democráticos, é o da instrução popular, cujo patrocínio por maior e mais constante que seja, será sempre ofuscado pela sua multiplice reproductividade (Relatório de governo de Thaumaturgo de Azevedo, 1905, p. 16 – Coleção Museu da Borracha).

Neste contexto, ocorreram iniciativas orientadas para criar e instituir a instrução pública, nos Departamentos do Acre Território. Assim, cada prefeito ou Intendente Departamental coligiu um conjunto próprio de iniciativas para materializar a instrução pública, no Departamento sob sua responsabilidade, com fulcro no “imperativo de homogeneização social e cultural na construção de uma identidade acreana para aqueles que habitavam o Território” (LIMA, 2012, p.22).

O modo de produção econômica do seringal, embora, prioritariamente realizado por meio do extrativismo, sobretudo, do látex da seringueira (*Hevea brasiliensis*), atividade que requer habilidade manual e resistência física não pode prescindir, completamente em toda a extensão do sistema de aviamento ou aviação, da instrução pública oferecida pela escola primária. A vivência cotidiana nos seringais acreanos organizava-se e estabelecia-se por meio do sistema de aviamento, que impôs uma rede de exploração dos mais fortes sobre os mais fracos, sobreposta a malha hidrográfica, das cabeceiras à foz dos rios e igarapés. A escrita e a aritmética estiveram no cerne da produção desse sistema de opressão.

Além do emprego de violência física e simbólica, para impor e manter um sistema de opressão, a escrita também foi amplamente utilizada com a finalidade de produzir a subserviência e subjugar, em toda a extensão do sistema de aviamento – dos seringais na floresta, aos núcleos urbanos. O guarda-livros, o responsável pela contabilidade do seringal, realizava o registro escrito das dívidas de cada seringueiro de modo a mantê-lo sempre dependente do patrão. A contabilidade dos seringais registrava a renda paga por cada estrada de seringa, listava os titulares de cada estrada de seringa em um seringal, a qualidade da borracha e o preço final pelo qual fora vendida, as falsificações²⁵ e os seus produtores e a identificação da borracha

²⁵ As vezes acrescentava-se barro ou outros materiais para aumento o peso e consequentemente o lucro. Esta foi uma forma de resistência à exploração e aos e práticas e procedimentos contábeis do barracão.

com a marca de cada seringueiro e de cada seringal, para que se pudesse ter o controle efetivo sobre sua produção e venda (ALMEIDA, 1993, POSTIGO, 2003).

Consequentemente, a escrita estava presente no controle e em toda extensão do sistema de aviação. O registro escrito de toda a produção da borracha e seus respectivos titulares e das mercadorias adquiridas para a manutenção visava produzir, suprir e reforçar a imagem de organização, lisura e transparência nas relações comerciais e sociais. Entretanto, favorecia de modo fraudulento, e estava sempre a serviço do lucro e da opressão perpetrado pelos patrões seringalistas.

O que os patrões detinham no sistema de aviação e dos seringais era o arrendamento das estradas de seringa e o monopólio do fluxo de mercadorias na fronteira entre a sociedade local e a sociedade que vive rio abaixo. Seu monopólio do fluxo de mercadorias na fronteira entre a sociedade local e a sociedade que vive no rio. Seu monopólio sobre o fluxo dos rios, as vias, preferenciais de acesso, não se restringia às mercadorias e à borracha; procurava também controlar todos os fluxos possíveis nessa fronteira, entre a cidade e o seringal. Assim os patrões detinham também o fluxo de informações, de viagens, da escrita, linguagem fundamental para acessar o mundo letrado das cidades. Em uma palavra, o patrão procurava monopolizar todos os fluxos dessa fronteira entre a sociedade local e aquela que ficava no “rumo de baixo”, que comprava a borracha e produzia as mercadorias industrializadas. Uma ferramenta essencial no monopólio desse fluxo foi a escrita (POSTIGO, 2003, p.123 – 124).

Por seu turno – além da exploração do trabalho de seringueiros na extração e produção das pélas de borracha – os seringueiros também foram expropriados pelos seringalistas ou patrões, especialmente em razão do analfabetismo.

Só ali – como em todo o interior da Amazônia – quem não tem pressa por que não tem direito é o pobre seringueiro, escravizado eterno, eternamente sonhando o “Saldo”, que todos os annos lhe foge mysteriosamente, sem que elle o possa explicar, porque não sabe ler a factura pelo patrão fornecida (há, como em todas as causas, nobres excepções) e nem ler a balança romana o número indicador de kilos que lhe custam o suor. E elle fica para o anno seguinte, a sonhar o “Saldo”, a fazer economias, comprando pouco, caçando mais a caça que lhe fornece melhor alimentação mais nutritiva e saborosa e lhe evita comprar a “jabá” (carne de xarque). E no fim do anno o “Saldo” lhe foge outra vez, porque os compromissos do patrão cresceram com o outro patrão da praça, do qual, por sua vez, o primeiro não é se não mais que um outro seringueiro. (CARVALHO, José. p.30-31 in GINELLI, 2008, p. 29-30).

A imagem em epigrafe, sobre os seringueiros, produzida por José de Carvalho, expressa a origem da miséria e servidão nos seringais: o analfabetismo. Notadamente, muitos seringueiros não sabiam ler, escrever e contar. E, por esse mesmo motivo, eles não conseguiam quitar as dívidas contraídas a crédito em decorrência da viagem do nordeste à instalação nas colocações dos seringais e a própria manutenção. Essas viagens eram custeadas pelos seringalistas em sistema de crédito aos seringueiros. Efetivamente, ao chegarem aos seringais, os seringueiros já

havam contraído uma vultosa dívida. E esta, por sua vez, continuava a crescer, indefinidamente, com as despesas decorrentes da instalação, a aquisição de ferramentas e utensílios para a realização das atividades laborais inerentes ao extrativismo gumífero e a manutenção de si e de suas famílias. Assim, durante muitos anos de trabalho, muitos seringueiros, espalhados na imensidão da floresta, alimentavam o desejo de obter o saldo de suas dívidas e tornar-se livre e poderem regressar às suas cidades de origem.

Consequentemente, sem saber ler, sem saber calcular, os seringueiros não tinham condições de acompanhar as cadernetas das suas despesas (as contas) que lhes eram feitas pelos patrões e tinham os seus interesses prejudicados. Não havia escolas destinadas a atender a esse contingente humano, nem as crianças e nem aos adultos, nem aos filhos de seringueiros e nem aos filhos dos seringalistas. Os moradores dos seringais não recebiam atendimento educacional público algum. Desta forma, foi uma prática comum os seringalistas contratarem pessoas para ensinar aos seus filhos a ler, escrever, contar e a fazer contas, o conhecimento considerado necessário à época.

Por seu turno, os seringueiros, em geral, não dispunham de recursos para pagar a alguém para ensinar aos seus filhos os “mistérios da escrita, leitura e de fazer contas”. Assim, era uma prática corrente ensinar os filhos em casa, após uma extenuante jornada laboral, a luz de lamparinas, porongas ou velas. Ginelli (2008, p. 31) [1982], relata que “nas entrevistas matas a dentro ou nas periferias da cidade, encontram-se seringueiros ou filhos deles que até a terceira geração, aprenderam a ler escrever e fazer contas com esse sistema”. De outra sorte, os filhos de pais e mães analfabetos, cruelmente, perpetuavam o analfabetismo. Indubitavelmente, esse quadro social e cultural, de falta de assistência educacional, corroborou sobremaneira para alta incidência e persistência do analfabetismo, nas áreas florestais de muito difícil acesso. Essa situação do analfabetismo, no Acre, refletia o contexto nacional, do início do século XX, quando esse era um dos principais problemas que assolavam o país. Pois, de uma população de 14.339.915 habitantes, aproximadamente 85% era de analfabetos, ou seja, de cada 100 habitantes, apenas 15 ou 16 sabiam ler (LEMME, 2005).

Desse modo, o domínio da leitura, da escrita, da aritmética, conhecimentos gerais em geografia, história e ciências naturais tornaram-se marcas de distinção social, conferindo a quem possuísse tais conhecimentos, à época, certo status social. Os seringueiros letrados poderiam tornar-se guarda-livros, ou gerentes, pois

conheciam todos os processos e as lides da produção da borracha, caso fossem dignitários dos préstimos de confiança de seus patrões. Os seringalistas demonstravam nítida preferência por seringueiros desprovidos de instrução escolar. Muitos seringalistas impediram a instalação das escolas isoladas e das escolas ambulantes nos domínios de seus seringais. Pois, os seringueiros, com ensino primário ou o domínio da leitura, escrita e aritmética, conseguiam acompanhar e controlar os saldos nos barracões dos seringais, impedir, reduzir os roubos, os embustes na compra e venda da borracha e na aquisição dos itens necessários à sobrevivência naquele ambiente. Portanto, o domínio do conhecimento, a instrução pública elementar, proporcionada, pela escola primária tornara-se, naquelas condições, uma marca de distinção social, na sociedade local.

O atendimento educacional aos habitantes do território, essencialmente o acesso à escola primária, ocorreu de modo precário, em face da dispersão da população nas colocações dos seringais, da escassez de recursos financeiros, da incipiente fiscalização dos estabelecimentos de ensino (GINELLI, 1982; DANTAS e LIMA, 2012; LIMA, 2012). As condições precárias e insuficientes na oferta da instrução pública, no Território Federal do Acre, espelharam, ao seu modo, e em suas proporções, os desafios, as necessidades de expansão e de universalização da escolarização obrigatória da própria república.

A república, em seus anos iniciais, defrontou-se com a tarefa de edificar a pátria moderna, construir a brasilidade, civilizar e modernizar a sociedade e os indivíduos (SOUZA, 1998). Nessa empreitada optou-se pela escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas, regida cada uma por um professor. Nessas condições, o empreendimento de expansão da escolarização obrigatória – 04 anos de ensino primário, – instaurou-se impregnado pela crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social articulada com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. A escola deveria regenerar a nação. Assim, a escola primária se instituiu como redentora e promotora de um projeto liberal de civilização. E por seu turno, o ensino primário – único nível de ensino com caráter de obrigatoriedade à época – por meio de seus currículos estabeleceu fortes vínculos com a formação da nação e o papel de construção da identidade nacional.

Por conseguinte, esse mesmo ideário orientou e justificou as propostas de criação e organização da instrução pública no Acre Território (LIMA, 2012). Fez-se premente o combate ao analfabetismo e a difusão da instrução primária.

Em 1905, Gregório Thaumaturgo de Azevedo, prefeito do Departamento do Alto Juruá, expediu dois decretos criando as primeiras escolas primárias do Departamento. Preocupado com a situação da precariedade da situação escolar, Azevedo recomendou a criação de escolas móveis as quais utilizando o método “João de Deus” preparariam em três ou quatro meses ribeirinhos para a leitura, a escrita e o domínio das operações fundamentais. O administrador identificou a instrução como um dos meios mais eficazes para alcançar o progresso, e ao mesmo tempo, retirar os habitantes do estado de “primitivismo” em que se encontravam os habitantes do Alto Juruá. Ciente de que necessitava de um número relativamente grande de escola, a qual não poderia assegurar com os escassos recursos financeiros do Departamento, estimulou a criação de escolas particulares (LIMA, 2012, p. 22).

A instrução pública foi considerada, um meio importante para superar o atraso e promover o desenvolvimento da região. Conforme Dantas e Lima (2012), a percepção de Thauturgo de Azevedo, prefeito do Alto Juruá, sobre oferta de instrução à população estava em consonância com o ideário presente nos debates em âmbito nacional, sobre os propósitos e a importância da instrução pública, no processo de consolidação do sistema republicano:

Grande parte desses imigrantes são menores de 21 annos, atingiram a puberdade, portanto em plena República que já completou 16 annos de existência. Não colherá a evasiva de que os seringueiros são filhos do sertão; porque o systema republicano não distinguui o filho da cidade do filho da aldeia (Relatório de Governo de Thaumaturgo de Azevedo, 1905, p. 16, 1905).

Nesse cenário, com o propósito de atacar o analfabetismo e difundir a instrução primária, Thaumaturgo de Azevedo expediu dois decretos nos quais criou as três primeiras escolas primárias no Alto Juruá – duas mistas e uma noturna para adultos. Em seu relatório de governo comunicou ao Ministro da Justiça que poderia fundar mais sete escolas e ofertar dez escolas, para uma população dispersa em uma região vasta e de difícil comunicação (DANTAS e LIMA 2012; LIMA, 2012). Em face do grande desafio de promover a oferta da instrução pública, que exigia a expansão numérica e qualitativa das escolas primárias e implicava em recursos financeiros, Thaumaturgo de Azevedo incentivou a criação de escolas particulares, auxiliadas com subsídios mensais.

Assoberbado pela estreiteza dos recursos financeiros da prefeitura e desejando espalhar os benefícios da instrução por todo o território departamental, occurri-me de um meio econômico e garantidor para alcançar este desiderato: inclui no regulamento de ensino primário do Departamento, um artigo, o de n. 68, pelo qual a Prefeitura oferece 10\$ mensal de subsidio mensal para cada aluno de escola particular diurna e 05\$ para cada um das escolas nocturnas. No meu regresso abroquelado por esta disposição, tratei de incentivar a fundação de varias escolas particulares nos centros mais populosos, escolhendo pessoas habilitadas para as dirigir. É com prazer que registro um excelente êxito nestas primeiras tentativas para disseminação do ensino primário (Relatório Thaumaturgo de Azevedo, 1906, p. 37).

A necessidade de oferta do ensino primário obrigava os prefeitos imprimir um cunho de organização ao atendimento educacional. Em vista disso, foram organizados os primeiros concursos destinados à contratação de professores, organização interna das escolas, com os equipamentos e mobiliários considerados adequados. O prefeito do Juruá afirmava ter enviado às escolas públicas, sob sua jurisdição: quadros de ensino e aparelhos de ginástica, e pretendia estender essas concessões também às escolas particulares (LIMA, 2012). Dessa forma,

Em 1914, Francisco Siqueira do Rego Barros, na condição de prefeito daquele Departamento, notificou a existência de 24 escolas primárias, sendo 08 na sede do Departamento e 16 no interior. Frequentavam essas escolas um contingente de 608 alunos, sendo 352 do sexo masculino e 256 do sexo feminino (LIMA, 2012, p. 23).

As escolas foram instaladas em locais que concentravam a população e assim favorecia-se a frequência regular dos alunos, sendo que poucas turmas eram inferiores a 20 alunos e algumas outras superavam os 40 alunos (Relatório Thaumaturgo de Azevedo, 1906, p. 38). Esse pequeno conjunto de 24 escolas oferecia o ensino primário gratuito organizado em dois ciclos de 05 anos de duração: o ciclo elementar, com 03 anos de duração e o ciclo complementar, com 02 anos de duração. Nessa pequena rede de escolas se realizou o ensino de matérias comuns a todas as escolas existentes – as diurnas mistas, femininas, masculinas e noturnas: leitura, escrita, ditado, prolegômenos de aritmética e de português, e outras matérias ministradas alternadamente a juízo do professor (LIMA, 2012). O ciclo do ensino primário elementar foi oferecido em 23 das 24 escolas do Juruá. Apenas uma escola oferecia o ciclo complementar do ensino primário no Departamento do Alto Juruá. Desse modo, as possibilidades de conclusão do escasso ensino primário ficavam significativamente diminutas, mesmo aos habitantes da cidade de Cruzeiro do Sul.

A dispersão de grande parte da população na floresta e sua migração entre os seringais ensejou a solução da criação de escolas ambulantes, regidas por um professor que estacionava por três ou quatro meses, no barracão do seringal²⁶. A administração prefectoral do Alto Juruá, por meio do Decreto nº 12 de julho de 1911, criou o Inspetor Escolar Ambulante para exercer rigorosa fiscalização sobre as escolas distribuídas no Território, com a finalidade de fornecer informações ao prefeito para subsidiar a resolução das questões do ensino (GINELLI, 1982). Em

²⁶ Carta do Promotor Público do Alto Juruá, Antonio José de Araújo, datada de 06 de janeiro de 1908. Nela manifesta-se de modo contrário a oferta do ensino secundário no Departamento do Alto Juruá.

1915, antes da criação do grupo escolar, havia no Alto Juruá 18 escolas isoladas, com um total de 565 matrículas e 480 frequências.

Posteriormente em 1918, na capital do Juruá, Cruzeiro do Sul, discutiu-se a reunião das escolas isoladas da cidade em grupo escolar. Essa iniciativa recebeu críticas que foram expressas no Jornal “O Juruense” de 30 de julho de 1918, questionava-se a competência dos professores e as condições de salubridade do casarão destinado a abrigar o grupo escolar, um lugar lúgubre e úmido. Também emergia nesse mesmo jornal, a 15 de dezembro de 1918, a ideia de apurar a competência dos professores por meio dos resultados de provas de suficiência dos alunos das diferentes escolas.

Assim, no Departamento do Juruá, a instalação do grupo escolar e consequentemente a eliminação das escolas isoladas, e, por conseguinte das turmas multisseriadas encontrava resistências. Ginelli (1982, p.32) considerou que “talvez por causa das lutas partidárias e das ideologias divergentes dos administradores que obstaculavam uma forma tão eficiente e progressista de organização escolar”. Apesar das resistências, o Inspetor de Instrução Pública do Alto Juruá – João Craveiro Costa²⁷ defendia a fundação e instalação do grupo escolar em Cruzeiro do Sul, argumentava a maior eficiência no ensino – aprendizagem e menor desgaste por parte do professor, regularidade na inspeção escolar, orientação do ensino e maior facilidade para a aplicação de métodos de ensino mais atualizados. Em Cruzeiro do Sul, a criação do Grupo Escolar Barão do Rio Branco em 1918, extinguiu as escolas isoladas naquele município. Conforme as palavras do próprio Craveiro Costa

O ensino ministrado pelos Grupos Escolares, contrariamente ao que sucede nas escolas isoladas, é, incontestavelmente mais vantajoso e eficiente. Nos Grupos o trabalho obedece a distribuição dos alunos em classes correspondentes aos diversos anos de curso primário, o que ocorre para maior aproveitamento e melhor organização do ensino. A questão importante da distribuição do tempo escolar encontrou solução completa nos grupos. O professor não é obrigado a distrair a sua atenção, a um só tempo, pelas diversas classes em que se agrupavam os alunos. A sua atenção concentra-se toda na classe que lhe coube lecionar, não tendo portanto, necessidade se preocupar mais com uma do que com outra. Desta vantagem resulta duplo benefício: regularidade e eficiência no aproveitamento e alívio no encargo exaustivo do professor (CRAVEIRO COSTA, 1918, p. 7 – 8) [sic].

²⁷ Nascido em Maceió – Alagoas a 22 de janeiro de 1871(4?). Nasceu em família humilde, trabalhou como caixeiro-servente em uma casa comercial. Dedicou-se ao estudo e a leitura, atuou como jornalista em jornais da cidade de Maceió. Migrou para São Paulo e Rio de Janeiro onde atuou como guarda-livros em várias casas comerciais. Retornou para Alagoas e depois foi a Manaus onde, por conta de seus conhecimentos contábeis, trabalhou na Contadoria da Recebedoria Central e na Contadoria do Estado do Amazonas. Tornou-se uma referência em temas de economia e estatísticas. No Acre, atuou ativamente na vida pública e intelectual a partir de 1910. Foi nomeado Inspetor Escolar do Departamento, em 1913. Fundou os primeiros grupos escolares no Alto Juruá. E também, acumulou o cargo de Secretário Geral governo do Departamento do Juruá.

A oferta e a difusão do ensino primário no Alto Juruá se defrontaram com vários desafios em seu processo de consolidação, que também ocorreriam nas demais regiões do Alto Purus e Alto Acre. A dispersão da população em um vasto território e implicava em oferta efetiva da escolarização a um número reduzido de alunos. Isto, por seu turno, elevava consideravelmente os custos financeiros da instrução pública por aluno, na região do Alto Juruá. Além disso, o professor do ensino primário também deveria cumprir a missão de arregimentar os alunos, expondo aos pais a importância e as vantagens da instrução primária, de modo a convencê-los a enviar os filhos à escola. Pois, não havia dispositivos jurídicos que impusessem aos pais obrigatoriedade de matricular os filhos ensino primário.

Ao contrário, os pais dispunham do direito²⁸ individual de liberdade de educar aos seus filhos conforme desejassem e do modo que lhes aprouvessem. Assim, havia pais que não enviavam as crianças às escolas mesmo quando elas estavam disponíveis, sem que sofressem qualquer tipo de punição, por diversos motivos – às vezes, alegam falta de condições econômicas para mantê-las estudando, por enfermidades. Fato que favoreceu o analfabetismo, pois também havia pais que preteriam a instrução pública aos seus filhos e preferiam destiná-los ao trabalho.

Com efeito, no início da república, dispor dos filhos conforme critérios próprios, prolongando a presença da criança na família e postergando a escolarização integrava o modo de vida das famílias brasileiras. Conforme Souza (1998, p.115), que estudou a implantação da escola primária graduada em São Paulo, “os pais decidiam quando mandar seus filhos à escola – quando estivessem maiores, quando podiam liberá-los dos trabalhos domésticos, ou prescindir do trabalho infantil para compor a renda familiar ou quando vinham residir na cidade ao sair do campo.” Por conseguinte, as crianças ingressavam tardiamente nas escolas, aos 8 ou 9 anos de

²⁸ Conforme o estabelecido na primeira legislação civil brasileira o Código Civil de 1916, ou Código Clovis Bevilacqua o qual tinha por pilares a família, a propriedade e o contrato. O Código Civil [Clovis Bevilacqua](#) foi projetado com a instauração da república nos anos de 1889, concluído em 1899, entrou em vigor em 1916, para substituir as Ordenações do Reino e romper definitivamente com a herança legislativa portuguesa, que vigorou no Brasil desde a época colonial. Nesse sentido, espelhou a herança de valores, preceitos e características da sociedade colonial: o rigorismo, o patriarcado, a mentalidade escravocrata, o patrimonialismo, a desigualdade entre os homens e as mulheres, entre cônjuges, e a desigualdade entre os filhos classificados em legítimos, legitimados e ilegítimos. Fundamentado nos [pilares do patriarcado](#), o Código Civil de 1916 garantia ao homem toda responsabilidade pela família, em todos os parâmetros, econômicos, sociais, religiosos, e políticos. Portanto, estavam todos submetidos aos desígnios do varão, a mulher e todos os filhos. Essa legislação expressou a cultura e as relações sociais da época, que jamais reconhecia à mulher condição de plena capacidade legal. Ao contrário, a mulher era sempre submetida ao varão – quando solteira submetia-se ao pai, quando casada ao marido e quando viúva aos filhos ou à família do marido.

idade ou mais tarde aos 12, 13 e 14 anos. Assim, a conclusão do curso primário, quando ocorria, coincidia com a adolescência, não raras vezes aos 14 ou aos 16 anos de idade ou mais. (SOUZA, 1998).

No Departamento do Alto Juruá, o Inspetor de Instrução Pública João Craveiro Costa esforçava-se para vencer a indiferença dos pais face da necessidade instruir as crianças, e assim, se expressou sobre essas questões em seu relatório do ano de 1919.

O pequeno número de alunos nas escolas concorre para elevação excessiva de custo do ensino no interior, não porque os professores sejam largamente remunerados. O diminuto número de crianças matriculadas em escolas de lugares onde a população é mais compacta parece-me também consequência do desinteresse dos professores, isto é, a falta de propaganda persistente e inteligente feita junto aos pais, do que propriamente deficiência de população escolar. **O professor precisa ir ao encontro da incúria de certos pais, que se desleixam da instrução dos filhos, falando-lhes com simplicidade mas com entusiasmo e constantemente das vantagens da instrução primária, e não deixar ficar indiferente, a espera que venham os meninos à matrícula. E já que não há lei que torne obrigatório o ensino primário – porque no Brasil tem-se como direito individual respeitável essa liberdade com que se favorece e se permite o analfabetismo à porta de uma escola – façam os professores pela persuasão o que a lei não obriga.** Chamo a atenção de alguns professores dessas localidades de população mais densa, para a insignificância da matrícula em suas escolas em relação ao número de crianças em idade escolar existentes, tenho ouvido uma infinidade de razões, que, dizem, os pais alegam, justificando a ausência dos filhos – falta de roupas, necessidade de utilização diária dos serviços dos menores, moléstias, etc, depreendendo-se dessas razões uma única que subsiste: a indiferença paterna. **Contra essa falta de interesse dos pais, motivada pela ignorância, devem clamar os professores dia e noite,** por isso que lhe incumbe, no Departamento, a defesa da grande causa nacional da difusão do ensino primário (CRAVEIRO COSTA, 1919, p.2-3) [sic] grifos nossos.

Nesse período, o governo brasileiro ainda não havia estabelecido um caráter de obrigatoriedade ao ensino primário – de modo a imputar aos pais a obrigação de matrícula e a frequência à escola, para as crianças consideradas em idade escolar, sob sua guarda ou pátrio poder, visto que, poderiam, legalmente, dispor e proceder a critério próprio sobre a educação de seus filhos – a Intendência do Município do Alto Juruá tornou obrigatório o ensino primário em todo o município, com a promulgação da Lei de nº 60, de 10 de janeiro de 1917, conforme se expressa a seguir:

Artigo 1º. É obrigatório o ensino primário em todo o Município para todas as crianças de ambos os sexos, de 07 a 15 annos para meninos e até 12 para meninas²⁹.

²⁹ No Território do Acre, habitualmente, aos quinze anos de idade as meninas já estavam casadas e também tinham seus primeiros filhos ainda adolescentes. E quando ainda não haviam casado nesta idade assumiam todas as responsabilidades do trabalho doméstico, além de outras atividades laborais como o trabalho em roçados, o corte e defumação do látex, dentre outras, o que resultava na mesma condição de vida e nas mesmas responsabilidades. Assim ficavam impedidas de frequentar escolas. Atualmente, nesta segunda década do século XX, a oferta e as condições efetivas ao acesso e a frequência à educação básica são

§ ÚNICO. Exceptuam-se:

- a) Os que residem distantes da escola pública ou particular mais de três quilômetros, para meninos e mais de um quilômetro para meninas.
- b) Os que revelarem incapacidade física ou intelectual, sofrerem de moléstia contagiosa ou repelente, comprovada por atestado médico e na falta de um profissional por uma declaração do Juiz de Paz do Distrito.

Artigo 2º. Os pais, tutores, responsáveis ou patrões são obrigados a apresentar seus filhos, tutelados ou empregados à matrícula nas escolas públicas ou nas particulares, segundo a própria conveniência (INTENDÊNCIA MUNICIPAL DO ALTO JURUÁ, 1917).

Além de determinar a obrigatoriedade do ensino primário no Município, a Lei nº 60 de 10/01/1917, dava outras providências para o fiel cumprimento de sua finalidade. E assim, atribuía poderes ao Intendente Municipal para: convocar os pais para efetuar matrícula das crianças encontradas fora da escola, após decorridos 30 dias do início das aulas nas escolas públicas e particulares; matricular ex-officio crianças em idade escolar que se encontrassem fora da escola; punir com a aplicação de multas em dinheiro – revertidas em benefício das escolas públicas onde residissem os infratores aqueles pais, ou responsáveis que se recusassem e descumprissem a obrigação de matrícula, impedissem a frequência as aulas ou prestassem informações inexistentes sobre crianças consideradas em idade escolar; e a de realização de recenseamento escolar, cuja coleta de informações ficava a encargo dos professores e abrangia uma distância de três quilômetros no entorno da escola, e na intendência por um funcionário da secretaria designado à esta tarefa.

Efetivamente, aspectos da cultura colonial brasileira que celebravam e se fundamentavam no patriarcado, conformaram o primeiro Código Civil republicano e consequentemente impregnou o espírito da legislação, especialmente, a produzida na primeira metade do século XX. Desta forma, no ordenamento jurídico brasileiro instaurado pela república, o pensamento patriarcal colocava em mulher em uma posição social e cultural sempre secundária e na condição de incapaz, expressando assim o machismo e a misoginia. As condições sociais e culturais engendradas às mulheres – na sociedade brasileira e também no Território do Acre, naquele momento histórico, o início do século XX e da república – se justificavam argumentando-se que as mulheres eram o sexo fraco, em razão de seus atributos físicos e da condição biológica feminina, especialmente a reprodutiva, reiteradamente invocada para restringir e delimitar as mulheres ao âmbito privado, ao espaço doméstico e aos cuidados com a família. Consequentemente, esse arcabouço

significativamente melhores às mulheres. Entretanto, ainda chama atenção à cultura dos casamentos precoces, a alta taxa de natalidade e a alta incidência de gravidez entre adolescentes no Estado do Acre. Conforme dados do Ministério da Saúde – Sistema Único de Saúde, no ano de 2004 a taxa de natalidade do Acre foi calculada em 25, 31/1000 habitantes. ACRE, Atlas do Acre (2009).

cultural fundamentou, forjou e legitimou para a mulher a condição de pessoa juridicamente incapaz, por conseguinte desprovida de autonomia econômica, social e cultural, sempre subjugada e submissa a um homem, ao pai, ao marido, ou ao filho homem.

Neste sentido, a iniciativa de tornar o ensino primário obrigatório no Alto Juruá – que se constituiu em um exemplo de experiência educacional de avanço na difusão do ensino primário – refletiu explicitamente o tratamento desigual destinado às mulheres naquele momento no Brasil e uma condição cultural de dominação masculina, que se fazia sentir sobre as mulheres ainda na infância (BOURDIEU, 2012). Assim, a condição de desigualdade social, cultural e econômica foi naturalizada desde a infância. E nesse processo, o gênero se constituiu em um fator crucial para a discriminação sexista na oferta do ensino primário. Nessa lógica, o gênero foi o atributo utilizado para justificar a designação de um tipo de educação diferente às mulheres, e do mesmo modo, para restringir e suprimir o acesso à educação às mulheres desde a infância.

Neste contexto, a defesa da instrução pública, do ensino primário, estivera imbuída do ideário de um ensino “formativo para a produção de valores morais e intelectuais, numa região cuja formação étnica conhecia o aventureiro junto com o elemento selvagem e primitivo” Antonio José de Araújo³⁰ em Cartas do Acre, 1908. O jurista Antonio José de Araújo, um ilustre letrado em um ambiente onde o analfabetismo floresceu, preconizava aos habitantes do Território do Acre, em especial aos do Alto Juruá, sob sua jurisdição, um tipo de educação caráter utilitário e formativo social.

O caráter utilitário do ensino, nesse contexto, correspondia tanto ao aprendizado de ofícios para o exercício profissional, por meio de um ensino profissionalizante, o qual defendeu amplamente, como a conformação moral e intelectual, para o ajustamento social e cultural dos habitantes do território. Pois, a ausência do domínio dos conhecimentos – da leitura, da escrita e das noções elementares de aritmética –, engendrava e reafirmava um sistema de opressão no qual relações sociais, culturais e econômicas, combinavam-se de modo singular à miséria e à submissão de significativa parcela da população. Em sua argumentação José de Araújo (1908) destacou a importância do ensino primário para o desenvolvimento do Território do Acre e a participação das mulheres nesse trabalho.

³⁰ Jurista no Alto Juruá – Cruzeiro do Sul em 1908.

O Governo Federal anda muito preocupado com os melhoramentos do Acre e uma das suas iniciativas mais louváveis e mais dignas de encômios vai sendo o levantamento do nível moral e intelectual da população pela difusão do ensino. Ao lado das escolas primárias que as mancheias se tem creado Departamento; ao lado, dos institutos de ensino secundário simplesmente preparatorio ou profissional ou técnico, seria parece-me, de bom, de optimo aviso, a criação de escola complementar, onde a mulher pudesse preparar o seu espirito para a nobilissima missão que é talhada a desempenhar. Essa escola, na qual se faz preciso ministrar-lhe mais do que o ensino theorico e práctico de um ou dois idiomas, inglez ou francez, por exemplo, seria destinada, além disso, a aperfeiçoa-la no conhecimento da língua vernácula, da história da literatura, dos conhecimentos, enfim, que maiores e melhores auxílios possam trazer ao esclarecimento dela, sobre o seu papel natural e social, e a formação do carater da novas gerações, pelo inculimento das ideias sãs e dos sentimentos bons, como seja o amor ao trabalho, a submissão a lei, o respeito aos direitos próprios e alheios, o culto a virtude e as ações dignas de applausos. Não teria as proporções e as péssimas orientações das nossas escolas normaes, mas de seu seio fecundo e generoso poderiam sahir os futuros regentes do ensino primário, que de preferencia deve ser confiado ao sexo fraco, reservando o outro para funções que demandem maior somma de energias e menor desprendimento de sentimentos delicados. Dela sahiriam as mestras de amanhã, mais ainda e principalmente as futuras mães de famílias (ARAÚJO, 1908. P.68) [sic].

Na perspectiva propugnada na argumentação de José de Araújo (1908), o progresso da região vinculava-se às iniciativas de educação da população, sobretudo da juventude, para talhar e modelar o seu caráter, incutir-lhes valores morais e patrióticos. E assim sendo, a nobre missão de educar exigiria professores dedicados. Na lógica de José de Araújo, o magistério, no ensino primário deveria ser exercido por mulheres, consideradas delicadas, o sexo fraco, visto que, aos homens destinava atividades que demandavam energia e desapego de sentimentos delicados.

Nesse discurso, atributos identitários foram projetados, às mulheres, de modo a qualifica-las como o sexo fraco, frágeis e dotadas de delicadeza, e aos homens, viris, vigorosos, capazes de demandar maior energia e maior dificuldade de externar sentimentos delicados. Nessa perspectiva, se correlacionou o exercício do magistério, na escola primária, às características, aquela época, compreendidas como naturais, atribuídas às mulheres – a sensibilidade, e se excluiria os homens deste ofício, também em razão de suas características naturais, as quais seriam melhor aproveitadas em atividades de emprego de maior esforço físico e menos sensibilidade emotiva. Assim, revelou-se o trabalho na educação, como um trabalho em que as relações de gênero perpassaram a sua definição social e cultural. Portanto, o gênero estivera presente na definição da identidade profissional da docência na escola primária, preferia-se a professora e preteria-se o professor.

Conforme Araújo (1908), as mulheres deveriam receber os conhecimentos aprimorados do ciclo complementar da escola primária inclusive língua vernácula e os idiomas modernos, notadamente, o francês e o inglês, necessários ao seu

esclarecimento quanto ao seu papel social e natural, e para que cumprissem aquilo que delas se esperavam – a obediência à lei, o exercício e cultivo da virtude, o amor ao trabalho. Nesses termos, as mulheres, assim como o papel social e o espaço cultural que lhes que foram idealmente pensados para produzir o progresso daquela sociedade, notadamente, a professora e a mãe de família – careciam dos conhecimentos que seriam adquiridos na escola primária.

Portanto, as mulheres precisavam receber educação, para também poderem educar, e para que fossem boas mães e também agissem na conformação das novas gerações erigidas sobre os pilares morais do cultivo às virtudes, a obediência à lei, o amor ao trabalho. Assim, nesse discurso os espaços sociais das mulheres estavam delineados, o recinto privado, o doméstico, o lar reservado aos deveres de esposa e mãe de família, onde educaria os seus filhos, e o ambiente público, a escola primária, a sala de aula, onde realizaria a nobre missão de educar, os filhos de outras mulheres. E nesses dois espaços se conectaram, o privado, o seio da sua família e o público, a escola primária, a mulher atuaria enquanto um agente a serviço do ajustamento da população à ordem, ao *status quo* republicano. E o ensino e a escola primária se configuraram em instrumentos da produção e da difusão das identidades requeridas pela instauração da ordem republicana.

A União reorganizou o Território Federal do Acre, por meio do Decreto Presidencial nº 9.813 de 1912, que desmembrou do extenso Departamento do Alto Juruá o Departamento Alto Tarauacá. Giovanna Ginelli (1982) coligiu documentos e entrevistas para resgatar e lançar luzes sobre as primeiras experiências educacionais no Acre Território. E por meio de entrevistas aos anciãos residentes locais chegados aquela localidade, em 1910, apurou que no Alto Tarauacá, as atividades do ensino da leitura e da escrita foram realizadas inicialmente mediante a contratação de professoras particulares para este propósito.

O trabalho de Ginelli (1982) registra que no Alto Tarauacá não havia escolas públicas, as primeiras professoras provenientes do Ceará, chegaram àquela localidade, em 1912, e ensinavam a ler e escrever em residências particulares. “As primeiras professoras cearenses ensinavam em residências particulares, pois não existiam escolas públicas. Os alunos pagavam 20 mil reis. Não se tinha uma programação, mas se ensinava simplesmente a ler e a escrever” (GINELLI, 1982, p.37). A presença de professoras naquela localidade possibilitou a fundação da primeira escola pública mantida pela Prefeitura de Tarauacá em 1913. Convém salientar que primeiro o grupo escolar João Ribeiro foi fundado em Tarauacá (Vila

Seabra) a 20 de abril de 1921, aos moldes da escola primária republicana. Em Tarauacá, o prefeito local criou escolas públicas e subvencionou escolas particulares criadas por seringalistas ou por pais de alunos (GINELLI, 1982).

A instrução pública, no Departamento do Alto Tarauacá, sofreu com a insuficiência de recursos e com dificuldades para a contratação de professores para atuarem nos povoados do rio Tarauacá e Envira. Mesmo assim, ainda em 1913 foram criadas e abertas as três escolas: Senador Arthur Lemos, no rio Jaminawá, Justiniano de Serpa no seringal Novo Destino e Barão do Rio Branco no seringal Paraíso. No Departamento do Alto Tarauacá as escolas isoladas foram transformadas em escolas reunidas com o propósito de conferir maior eficiência ao ensino primário e a continuidade do magistério por meio da Resolução nº 119 de 18 de julho de 1917. Essa resolução estabelecia para as escolas reunidas, um ensino primário organizado em três séries, com o programa de cada série, em cada ano letivo, confiado a uma das escolas; nessa organização o primeiro e o segundo ano do ensino primário estavam divididos em três classes e o terceiro ano dividido em duas classes e obrigados ao cumprimento do mesmo programa definido pelo Regulamento das Escolas Públicas do Departamento, nos seus 1º, 2º, e 3º anos. E ainda, em cada uma das escolas reunidas, o professor ministrava, sucessivamente, os três anos letivos do curso primário, para que acompanhasse diligentemente e promovesse os alunos da primeira até a última série dos estudos.

A carência de escolas, de professores e mesmo de pessoas que dominassem a leitura, a escrita e o cálculo, na região do Alto Tarauacá, contribuíram, significativamente, para a persistência do analfabetismo e um obstáculo a difusão da instrução primária, naquela região ao longo do período Territorial do Acre.

4.5.2 O ENSINO PRIMÁRIO NO DEPARTAMENTO DO ALTO PURÚS

O Departamento do Alto Purús teve sua sede instalada em Sena Madureira,³¹ em 1904. A administração desse Departamento foi confiada ao General do Exército Siqueira de Menezes. O governo Federal considerou instalar a capital do Território Federal do Acre em Sena Madureira, por ser geograficamente central e instalou em 1908, nessa cidade as seguintes instituições: o primeiro Tribunal de Apelação, com jurisdição sobre todo o Território; uma seção da Justiça Federal; uma administração

³¹ Nome [do Município concedido](#) em homenagem ao Coronel do Exército Brasileiro que prestou relevantes serviços à pátria.

de Correio; Delegacia do Tesouro Nacional; Delegacia da Agricultura; e as sedes das Comissões de Obras Federais e Defesa da Borracha. Mesmo após a unificação administrativa do Território, Sena Madureira ainda contava com a Estação Central dos Telégrafos e a sede da Inspetoria Agrícola, criada para o Território.

No Alto Purús se organizaram movimentos autonomistas, que conseguiram depor o prefeito do Departamento o Coronel Tristão de Araripe e instalar uma Junta Governativa Revolucionária, entre 07 de maio e 08 de junho de 1912, a qual proclamou a região independente. O governo federal depôs esse governo revolucionário, restituiu sua autoridade sobre aquela região e reorganizou administrativamente o Território em cinco municípios: Cruzeiro do Sul, no Alto Juruá; Tarauacá, no Alto Tarauacá; Rio Branco e Xapuri, no Alto Acre; Sena Madureira, no Alto Purús. Essa reorganização administrativa do Território do Acre, que criou novos municípios, se realizou como uma reação aos movimentos autonomistas e para garantir uma presença mais ostensiva do governo federal e manter o Acre na condição de Território subordinado a união.

Nesse contexto, a situação da oferta da instrução pública no Departamento do Alto Purús, contava com poucas escolas, havia duas escolas instaladas no centro da cidade de Sena Madureira, uma masculina e outra feminina, e mais uma sala de aula de prendas e de trabalhos manuais e em sua periferia duas escolas mistas (GINELLI, 1982). Giovanna Ginelli (1982, p. 42) relata que “nem todas essas escolas possuíam prédios próprios, mas eram instaladas em prédios particulares, pouco espaçosos e sem as mais elementares condições de higiene”. Em face dessas condições, o prefeito pretendia votar verbas para a construção de prédios escolares, mobílias e a fundação de novas escolas, uma pelo menos na sede de cada termo judiciário (GINELLI, 1982).

O Regulamento da Instrução Pública do Purús de 1914, na gestão do Prefeito Samuel Barreira, estabelecia a oferta de ensino primário público e gratuito, e em conformidade com o programa de ensino primário, aos alunos de ambos os sexos residentes no Departamento do Purús. Esse regulamento também definia que o ensino seria ministrado em grupos escolares e escolas isoladas e onde mais fosse necessária a sua criação, e ainda, escolas noturnas destinadas, sobretudo, as classes proletárias. Estabelecia também a organização do ensino e a graduação do ensino em disciplinas.

Conforme o relatório datado de 18 de janeiro de 1912, expedido por Godofredo Maciel, prefeito de Sena Madureira, nessa cidade, foi instalado o primeiro

grupo escolar do Acre, que atendia somente meninas. O prefeito nomeou para o cargo de Inspetor Escolar Arthur Cyrilo Freire, que reorganizou a instrução primária em Sena Madureira, conservou as escolas existentes e criou o grupo escolar para meninas, ao qual foi anexada a escola de prendas e trabalhos manuais, sob a direção de uma professora, e também criou mais duas escolas mistas. Na cidade de Sena Madureira declinou-se de homenagear as personalidades ilustres, ou datas históricas nos nomes das escolas, elas eram nomeadas seguindo-se a ordem de fundação e os lugares onde funcionavam (GINELLI, 1982).

No processo de expansão da escola primária, em Sena Madureira durante o período Departamental, optou-se por criar escolas mistas preterindo-se a separação dos alunos por sexo. Na gestão do prefeito departamental Samuel Barreira em 1913, as condições de higiene para a organização e o funcionamento das escolas públicas e particulares, no Departamento do Alto Purús, estavam disciplinadas pelo Regulamento da Diretoria de Hygiene daquele Departamento. Esse regulamento determinou as características e as condições higiênicas a serem cumpridas para a instalação e o funcionamento das edificações destinadas às escolas, visando à salubridade do ambiente, a saúde dos alunos e professores, adequadas condições para o ensino e o aprendizado: as edificações deveriam ser elevadas do nível do solo pelo menos um metro e assoalhada com madeira, tendo os porões rigorosamente asseados; a iluminação preferencialmente unilateral esquerda; o arejamento e a ventilação com comunicação direta com o ar através de janelas não avarandadas, com 1,20 metros de altura e em número suficiente; duas sentinas afastadas das casas e separadas para meninos e meninas nas escolas mistas; salas de aula com espaço mínimo de 1, 20 m² por aluno; mobiliário adequado a higiene, ao tamanho dos alunos e apropriado à postura para a escrita, os alunos não poderiam ficar com pernas penduradas e sem o apoio para os pés; a matrícula e a frequência dos alunos condicionadas a vacinação contra a varíola e não afetados por moléstias contagiosas; interrupção da frequência as aulas dos alunos afetados por moléstias transmissíveis até o restabelecimento da saúde; tempo máximo de estudos fixado em 3 horas diárias para os cursos elementares e 4 horas para os superiores; e competia aos professores evitar as atitudes viciosas, exigir aos alunos a postura reta na realização das tarefas de escrita e leitura.

Contudo, apesar da vigência do Regulamento da Diretoria de Hygiene do Alto Purús, que disciplinava as características das escolas e as condições para a realização do ensino no Departamento do Alto Purús, parte das escolas conduziam

seus expedientes, suas atividades em casas particulares, sem observarem as normas estabelecidas. O relatório elaborado por Luiz Alves dos Santos, Diretor de Instrução Pública do Alto Purús, de 12 de agosto de 1913, expôs os principais problemas encontrados nas escolas do Alto Purús em suas visitas de inspeção, e destacou: o elevado número de alunos em turmas multisseriadas; o desnível de adiantamento dos alunos, por constituírem classes diferentes formando uma escala variadíssima de graus de adiantamento entre os educandos, que dificultava a ação do professor com cada aluno; a separação dos dois sexos nas escolas; a diversidade de livros de texto entre alunos de uma mesma classe, consequência direta da pobreza das famílias que não tinham condições de comprar livros para seus filhos e a deficiência de material escolar.

Para enfrentar esses problemas, especialmente, os desníveis dos alunos, o Diretor de Instrução Pública propôs a divisão dos alunos em dois cursos o elementar e complementar, reunidos nos grupos escolares da zona urbana, e a organização de correspondentes programas de ensino, para reduzir a variedade de graus de adiantamento entre os alunos em cada aula. Essa proposição do Diretor de Instrução Pública foi acatada pelo prefeito do Departamento, que, por meio da Resolução de 05 de setembro de 1913, converteu as três escolas urbanas em uma complementar e duas elementares.

Conforme o Regulamento da Instrução Pública do Alto Purús de 03 de maio de 1914, o provimento do cargo de professor, nas escolas daquele Departamento, era realizado por intermédio de concursos públicos. Esse regimento estabelecia as regras e os procedimentos para a realização de concursos para professores: Competia ao prefeito abrir concursos para os cargos de professor elementar e complementar sempre que julgasse necessário; Constituir a Comissão Examinadora, dentre as pessoas de reconhecida competência, para funcionar sob a presidência do Diretor de Instrução Pública, o qual atuava como fiscal do governo do Departamento e detinha o voto para as situações de desempate entre candidatos; Não poderia integrar a Comissão Examinadora pessoas ligadas por laços de parentesco a quaisquer dos candidatos inscritos; Designada a Comissão Examinadora competia a essa organizar os pontos das diversas matérias objeto do exame, que por sua vez eram submetidos à aprovação do prefeito. O prefeito do Departamento após aprovar os pontos das provas estava obrigado a publicá-los, com uma antecedência de 15 dias, antes da aplicação da primeira prova escrita; Incumbia ao Diretor de Instrução Pública, em um prazo de 60 dias de antecedência, determinar por meio de edital o dia e a hora de

realização do concurso, assim como, as condições exigidas aos candidatos ao cargo de professor; O Artigo 28 previa que os professores realizassem exames nas seguintes matérias que constituíam o Programa do Ensino no Departamento do Alto Purús:

- a) Portuguese: toda a matéria com exercícios de analyse lexicológica e syntactica (provas escripta e oral);
- b) Arithmetica: essencialmente prática, até regra de juros simples, inclusive (provas escripta e oral);
- c) Geographia: definição das partes líquidas e sólidas da terra; elementos essenciais de cosmografia; descrição physica, política e econômica do Brasil; noções gerais das cinco partes do mundo, com suas divisões administrativas (prova oral);
- d) História do Brasil (prova oral);
- e) Geometria: noções gerais de geometria plana e no espaço com sua aplicação ao desenho linear (prova oral);
- f) Sciencias Naturaes: Zoologia, Botânica e Mineralogia, Physica e Chimica (Prova oral);
- g) Pedagogia: prova prática que consistirá, sobretudo, numa preleção do candidato sobre qualquer matéria do programa de ensino público, onde se possa revelar sua aptidão para o magistério. DEPARTAMENTO DO ALTO PURÚS – REGULAMENTO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ALTO PURÚS – 1914.

As regras e os procedimentos que compunham o rito e normatizavam a realização dos concursos conferiam mais importância aos conteúdos em detrimento dos métodos. Nessa perspectiva, a pedagogia e seus pressupostos ficaram reduzidos à preleção do candidato, sobre qualquer matéria do programa de ensino público, o que cingia os pressupostos pedagógicos ao domínio, ao aspecto prático e enfatizava a habilidade prática dos candidatos ao cargo de professor. Assim, ficava a pedagogia esvaziada e abstraída de seus aportes e conteúdos teóricos, dos pressupostos técnicos e científicos orientadores das práticas escolares. Também, não se atribuía valorização aos títulos obtidos, apenas ao desempenho nas provas. Pois, os candidatos ao magistério, em geral, eram leigos, raros eram os professores habilitados em escolas normais (GINELLI, 1982).

Os professores com melhor classificação em concursos públicos eram destinados a ministrar as séries mais elevadas do nível complementar do curso primário. Por outro lado, às turmas de alfabetização, que se constituía em parte do nível elementar do curso primário, eram em geral designadas aos professores assistentes auxiliares. Desta forma, atribuía-se maior relevância e prestígio as séries mais adiantadas do nível complementar do que ao nível elementar a alfabetização. No Departamento do Alto Purús, os professores foram classificados conforme o nível de ensino do curso primário em que trabalhavam – professores elementares e assistentes auxiliares, complementares e adjuntos. Os assistentes e os auxiliares eram os responsáveis pelas classes de alfabetização ou trabalhavam como auxiliares dos

professores elementares. Por sua vez, os professores adjuntos trabalhavam como auxiliares dos professores complementares.

Nessa perspectiva, operacionalizava-se uma hierarquização tanto do conhecimento a ser ensinado, quanto do corpo docente responsável por transmitir aqueles conhecimentos aos alunos. Assim, conferiu-se a valorização e o prestígio aos conhecimentos de caráter abstrato e aos professores vinculados a esses saberes. Desse modo, havia uma estreita relação entre o prestígio do docente e o nível do ensino primário em que esse atuava e exercia suas atividades, vinculava-se o professor ou professora ao conhecimento ensinado a cada nível do ensino primário. Dessa forma, produzia-se uma correspondência entre o professor e o programa de ensino que findava por hierarquizar os docentes. E a referência utilizada para essa hierarquização residia nos conhecimentos estabelecidos e prescritos no programa de ensino público, destinados ao ensino. Atribuía-se maior prestígio aos professores que atuavam nas séries do nível complementar do ensino primário, o ciclo final desse ensino. E ficavam desprestigiados os professores – os assistentes e os auxiliares, atuantes no nível elementar, sobretudo, a alfabetização.

O Programa do Ensino Primário das Escolas Públicas do Alto Purús, estabelecia o conteúdo da educação intelectual da escola primária, estruturado em disciplinas e séries, estava organizado em dois níveis: o elementar, com três anos de duração e o complementar, com dois anos de duração. O ensino primário também foi estendido aos adultos nas escolas noturnas, com a mesma configuração quanto à organização do regime e ao conteúdo dos estudos – o nível elementar e complementar, e ainda o curso primário profissional que preconizava aprendizagem de ofícios (GINELLI, 1982).

O corpo se constituiu em um referencial tangível para emoldurar a organização e o funcionamento e as atividades das escolas e as próprias regras de conduta em seu interior, sobretudo, a introjeção de autocontrole individual. E a partir do corpo foram pensados as acomodações, os prédios, os programas de ensino, e os materiais didáticos e destinados ao funcionamento das atividades do ensino e o próprio ingresso e o exercício da profissão docente. Isso, algumas vezes, de modo implícito e em outras situações de modo explícito. Por exemplo, a fundação de escolas femininas e masculinas, com seus respectivos docentes mulheres e homens, incorpora em seus pressupostos de institucionalização a lógica da moral cristã, que vê o corpo como fonte de culpa e de pecados, que precisa ser vigiado e disciplinado. Indelévelmente, no âmbito da conformação do sistema de ensino, os significados

culturais produzidos sobre o corpo e sua biologia estiveram imbrincados a organização das escolas, as práticas de ensino, as prescrições e atividades curriculares.

O corpo se consolidou enquanto um referencial da construção identitária da escola e do ensino primário. E também, se constituiu em um objeto de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, por intermédio das prescrições e práticas curriculares, capazes de erigir e conformar identidades. Assim, o corpo, enquanto tema do ensino a ser ensinado e aprendido vincula as pessoas e suas identidades a uma complexa rede simbólica e de significados, que comportam aos discursos produzidos no campo científico, as representações e as práticas socioculturais. Portando, o corpo enquanto conteúdo curricular conecta os estudantes ao código corporal canônico da cultura. Dessa forma, por um lado, reafirmam-se os fundamentos do mundo social e os significados da cultura e por outro lado, possibilita-se o exercício da reflexão e o questionamento aos cânones corporais culturalmente estabelecidos.

Os conhecimentos produzidos sobre o corpo no âmbito da anatomia e da fisiologia, as representações sobre o corpo – o corpo de sexo único com dois gêneros e o corpo de sexo oposto com duas carnes, erigido no âmbito da produção da ciência da diferença, referências centrais nos fundamentos da ciência e do discurso e das práticas da medicina – transbordaram suas fronteiras e se constituíram em referências implícitas e explícitas, presentes na produção e institucionalização do sistema de ensino e na configuração dos currículos.

A partir do corpo se construiu uma lógica simbólica que configurou a operacionalização do aparato escolar, antes mesmo que se dissesse qualquer palavra sobre o corpo no interior da escola, no âmbito do ensino. Desse modo, o que se pensou sobre os corpos integrou e fundamentou os pressupostos e o capital simbólico de organização do próprio sistema de ensino. A lógica do dimorfismo sexual – presente na produção ontológica e epistemológica do que significa ser homem ou mulher no contexto cultural e nas relações sociais – se expressou na configuração e conformação da escola primária e alcançou e se estabeleceu nos programas de ensino e nas práticas de ensino.

Portanto, aquilo que foi prescrito e estabelecido, como socialmente válido para ser ensinado e aprendido, também corroborou para erigir e conformar o homem e a mulher, considerados culturalmente necessários à sociedade. Mesmo sem dizer uma palavra sobre os corpos, a organização institucional da escola foi pensada para atuar sobre eles. Assim, o fenômeno da escolarização em massa, a produção do

sistema de ensino e as redes escolares que produziram escolas exclusivamente masculinas, escolas femininas e escolas mistas, estiveram impregnadas pela forma como se pensava o corpo e as políticas de gênero, notadamente o sexismo e em contraposição ao princípio da coeducação dos sexos.

Nessa perspectiva, a preferência pela criação e funcionamento de escolas mistas expressava, por parte das autoridades do Alto Purús, a consideração à convivência dos dois sexos nas escolas, por ser mais formativa e mais consoante à natureza humana. Nesse sentido, o Diretor de instrução Pública do Alto Purús, Luiz Alves dos Santos, em Relatório de 1913, páginas 2 – 3, assim se pronunciou:

Aqui peço permissão para não concordar com a divisão escolar que está sendo posta em prática, baseando-se unicamente na diferença de sexo dos alunos. Isto não se traz consigo nenhuma consequência proveitosa, só sob o ponto de vista pedagógico, como também ainda sob o ponto de vista social e moral. Acolhendo em seu recinto, as crianças compete à escola completar-lhe a educação moral iniciada no lar e encaminhar-lhes o espírito pela estrada fecundíssima da instrução afim de que, mais tarde todos os ensinamentos recebidos lhes possam servir, honrada dignamente, de armas de combate nessa complexa e vastíssima arena de luta pela vida. Ora em todos os estádios da humanidade, o que sempre podemos observar é a eterna e indissolúvel aliança do homem e da mulher, cooperando ambos na proporção de suas forças, para a grande obra da civilização universal. Se isso é uma verdade inefragável constatada em todos os tempos e lugares, cumpre ao educador ir desde já, procurando estabelecer essa harmonia respeitosa e elevada, revestida de todas as formas de polidez e boa educação, que deve sempre existir entre os seres de ambos os sexos, de maneira que o menino vá se acostumando a ver na menina um ente sagrado e intangível, o objeto de sua veneração sem par sobre a terra, enquanto esta também se irá acostumando a encontrar, naquele o braço protetor para a sua fragilidade e inocência. **E é na escola que se deve ir despertando a consciência infantil, para se compenetrar do seu papel das suas responsabilidades para com a sociedade, de que deverá fazer parte integrante. Não se compreende por isso, que se tentem afastar, no convívio escolar, seres que fatalmente destinados a se complementar mutuamente seguindo todos os princípios da biologia e da sociologia**³².

A coexistência de meninos e meninas, em uma mesma escola, já havia ocorrido em algumas escolas mistas desde o império, apesar das resistências e oposições da população, fortemente impregnada por valores morais arraigados fundamentalmente na doutrina cristã, nos preceitos do cristianismo (HAHNER, 2011). De certa forma, a coexistência entre homens e mulheres nos espaços da instrução pública expressava ambiguidades. Pois, a convivência de meninos e meninas impúberes no mesmo espaço era tolerada, ao passo que, a partir da condição da puberdade em diante impunha-se severas restrições à coexistência dos sexos nos mesmos espaços da instrução pública. Assim, é relevante considerar que, a

³² Grifo Nosso.

coexistência de meninos e meninas implicava em uma condição necessária, porém insuficiente para efetivar coeducação dos sexos.

Essa foi uma questão que conectou intrinsecamente os valores que conformaram a cultura e as relações sociais na sociedade brasileira à conformação do processo de institucionalização da escola e do ensino primário. Em um momento histórico em que o primário se constituiu no único nível de escolarização acessível à população, sobretudo aos trabalhadores. E nesse processo, os corpos foram objetos de políticas simbólicas que engendraram políticas de gênero, assim se conectava a conformação da escola primária à organização do mundo social e as referências culturais.

O corpo como fator de individuação e de produção de identidades, que não são fixas e nem imutáveis, esteve sempre inserido em tramas históricas de lutas que aspiraram sempre por fixar-lhe uma imagem, uma representação, de modo a definir aos sujeitos e determinar-lhes um lugar social. Assim se procedeu no curso da história para com as mulheres, os homossexuais, os deficientes físicos, os negros, os indígenas, os ciganos, dentre tantos outros, inseridos em categorizações, e para os quais se forjaram imagens e representações, tanto as emanadas e avalizadas pela produção científica, quanto às urdidas em outros espaços sociais e da cultura. No Brasil, essas representações e identidades que se projetaram aos corpos de homens e mulheres, produziram códigos e regulações sociais e culturais, se expressaram fundamentadas em referências e em relação à doutrina cristã, e assim reafirmaram, negaram ou resignificaram os valores do cristianismo.

E no centro da resistência à coeducação estavam os argumentos morais da doutrina cristã, que se constituíram em importante referência identitária, e portanto, parte relevante da economia simbólica da cultura do ocidente, cuja elaboração e consolidação remontam ao período medieval: o corpo glorificado e o corpo martirizado (LE GOFF, TRUONG, 2012). Os historiadores Jean Claude Schmitt e Jean Pierre Albert (2002) consideram que a questão do corpo alimentou um conjunto de aspectos ideológicos e constitucionais da Europa medieval. Por um lado, a ideologia do cristianismo tornado religião de Estado, reprimiu o corpo, e de outro, com a encarnação de Deus no corpo de Cristo, fez do corpo do homem o tabernáculo do Espírito Santo.

Por conseguinte, o clero ambigualmente reprimiu o corpo e as práticas corporais, e também, o glorificou (LE GOFF, TRUONG, 2012). No ideário do cristianismo, os sofrimentos, os martírios presentes na vida dos santos e mártires –

aqueles supliciados em razão de professarem a fê cristã (notadamente o catolicismo), que exercitaram em suas próprias existências terrenas a prática da virtude, se impõem como modelo de vida virtuosa aos cristãos, para autorizar lhes o merecimento à vida eterna, no *pós mortem*. Portanto, destaca-se um importante aspecto da moral cristã – o verdadeiro cristão obriga-se a viver a vida terrena em virtude, para fazer jus a viver a vida eterna.

Efetivamente, herdeiro de tradições culturais portuguesas, sobretudo, nos costumes e ritos civilizatórios, ainda que reelaboradas e eivadas de novos sentidos, o Brasil colonial e imperial manteve-se fiel e profundamente conectado a tradição cristã³³ de origem europeia, a qual organizou e conduziu o Estado, a vida social e cultural, sob a vigência do regime do padroado³⁴. No período colonial, estabelecido a partir de 1536, a Inquisição portuguesa empreendeu intolerante perseguição aos cristãos novos³⁵; passou a julgar delitos morais; desvios de conduta familiar e sexuais considerados heresias. Dentre as práticas julgadas e punidas pelo Santo Ofício estavam o homoerotismo – os pecados nefandos, as relações extraconjugais, a corrupção a castidade (VAINFAS, 2008; ARAÚJO, 2008; DEL PRIORE, 2008). Porquanto, a lógica e o ideário da tradição cristã arraigaram-se ~~ou se~~ na cultura forjada no Brasil, em estreita consonância com o patriarcado, o racismo, a misoginia e o patrimonialismo, e ~~se constitui~~ passaram a integrar um conjunto de tradições e procedimentos constituintes dos ~~em um dos~~ pilares de condução da vida pública e privada. Essa tradição atravessou os séculos da colonização portuguesa e alcançou a consolidação da república, apesar da instauração do princípio da laicidade do estado.

Por seu turno, a república instaurou o Estado Laico, regido por um conjunto de lógicas, princípios, doutrinas e fundamentos jurídicos que garantiram a completa independência do Estado em relação à religião. Porém, sob o aspecto cultural, sobretudo, a perspectiva da mentalidade, a república não conseguiu promover uma ruptura radical e completa com a religião cristã, especialmente no âmbito da

³³ Principalmente as Ordens Religiosas Católicas, sobretudo, a Companhia de Jesus ou Jesuítas que prestaram importante contribuição à educação brasileira com fundações de escolas de primeiras letras, Colégios e Conventos e a difusão do *Racio Studiorum Dignitatum* primeiro programa de estudos organizado no Brasil colonial.

³⁴ Acordo entre o rei de Portugal e a Santa Sé, no qual o Papa delegou ao Rei de Portugal a organização e o financiamento de todas as atividades religiosas em todo o domínio português. O rei português construía igrejas e nomeava padres e bispos que eram aprovados e confirmados pelo Papa. Em contrapartida, os párocos, em cada paróquia, eram os responsáveis por realizar as escriturações notariais do reino, nos registros paroquiais onde eram anotados os assentos de nascimentos, batizados, casamentos, óbitos e também os registros de propriedades de terras. No Brasil, esse sistema foi extinto com a promulgação e instituição da república e essas funções passaram a responsabilidade dos cartórios e demais órgãos do poder judiciário.

³⁵ Judeus habitantes dos territórios de Portugal e Espanha obrigados à conversão ao catolicismo apostólico romano.

educação e no ensino primário público. Visto, visto que, a doutrina cristã e seu arcabouço de princípios éticos, estéticos e valores, sobretudo, os morais integraram o currículo do ensino primário e alçaram o status de disciplina escolar, sob a insígnia de Ensino Religioso. O ensino primário público brasileiro passou por alterações significativas em sua configuração, que se traduziram e se materializaram na transição da oferta de um regime de ensino individualizado, substituído pelo regime de classes, sucedido pelas salas de aulas em escolas isoladas, e posteriormente, pelos grupos escolares. Nessas diferentes configurações da escola primária, os pressupostos do cristianismo mantiveram-se presentes entre os ensinamentos do ensino primário das escolas primárias público – e acompanhou a transformação no ensino primário das escolas de primeiras letras aos grupos escolares. Contudo, vários outros saberes escolarizados foram abandonados, substituídos e destituídos de seus status de disciplina escolar.

do regime de classes para o de salas de aulas, nos grupos escolares.

Indelévelmente, o cristianismo deixou marcas profundas na cultura e nas práticas sociais, em todo o território brasileiro. Pois, com seu enorme poder de capilaridade, o cristianismo transpôs o oceano Atlântico e se fez presente como um instrumento cultural do processo de colonização da América. E nessa empreitada, a doutrina cristã não conheceu limites e nem obstáculos, nem geográficos e nem culturais, visto que venceu as resistências e submeteu aos povos autóctones e subordinou e modelou aos europeus e seus herdeiros no mundo novo, na América. Desse modo, a cultura cristã, seus valores, conceitos e práticas contribuíram sobremaneira para urdir o homem e a mulher da sociedade colonial e ininterruptamente, o ideal de homem e de mulher no Brasil imperial. E nesse propósito, a doutrina cristã prescreveu e estabeleceu as práticas aceitáveis, as regras de convivência, as condutas éticas e morais e instituiu castigos e tabus em torno do corpo, especialmente o controle da sexualidade, principalmente, a feminina³⁶.

Conforme, o historiador Emanuel Araújo (2008), no Brasil colonial considerava-se a sexualidade feminina uma constante ameaça ao equilíbrio

³⁶ O mito da Eva pecadora está constantemente presente nas representações da mulher, produzidas por clérigos no Brasil colonial. A mulher está sempre relacionada a imperfeição, impureza, lascívia, luxúria, ao universo da concupiscência, ao sensual, ao impudico, aos pecados carnis e aos saberes das ervas, chás, emplastos, unguentos para as curas às bruxarias. Dessa forma, personificou-se a construção de uma essência feminina vinculada ao estigma da imperfeição, da incompletude, da falha e do erro, em contraposição a perfeição e a retidão masculina, que contribuiu para reafirmar e sustentar com argumentos e imagens a misoginia na cultura brasileira. A imagem da Eva pecadora deveria ser substituída pela Maria Mãe de Jesus. Uma imagem que configura a finalidade suprema da existência da mulher – a maternidade (ARAÚJO, 2008; DEL PRIORE, 2008, 2011).

doméstico, à segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas. Em suas palavras

A todo-poderosa Igreja exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, e portanto cabia a ele exercer a autoridade. São Paulo, na Epístola aos Efésios, não deixa dúvidas quanto a isso: “As mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao Senhor, porque o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja...Como a Igreja está sujeita a Cristo, estejam as mulheres em tudo sujeitas aos seus maridos”. De modo que o macho (o marido, o pai, irmão etc) representava Cristo no lar. A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada (ARAÚJO, 2008, p. 45-46).

Desse modo, compeliu-se aos corpos, severa e constante disciplina, vigilância e a negação dos prazeres corpóreos, por se entender o corpo – principalmente o corpo feminino, constantemente objeto de julgamentos e recriminações –, enquanto a residência e a fonte dos pecados. Assim, para refirmar os valores da alma impunham veemente severas restrições e reduções aos corpos (DEL PRIORE, 1994). Portanto, operou-se, por intermédio da doutrina cristã, no plano do ordenamento jurídico, político, social e da produção da cultura, um controle sexual, social, cultural, político, moral, e a distinção social entre a população, conjugando-se a cor, a raça, o sexo e a classe em uma população mestiça e culturalmente diversificada (VAINFAS, 2008; ARAÚJO, 2008; DEL PRIORE, 1994, 2011, 2008).

O controle da sexualidade, principalmente a feminina, consubstanciou a história das relações sociais, no Brasil, de modo a determinar os costumes e os preceitos aceitos de moralidade (a boa moral e os bons costumes) e a influir na organização e no funcionamento das instituições. O controle à sexualidade feminina, enquanto política cultural, provida de um vasto repertório simbólico e práticas sociais que atravessaram a história brasileira, também se fez sentir de modo transversalizado no processo de institucionalização, organização e funcionamento do ensino primário. As escolas masculinas, femininas e mistas foram instituídas com fulcro no controle dos corpos, e conseqüentemente, da sexualidade tanto dos alunos e alunas, como dos professores e professoras.

O controle do corpo e da sexualidade, presente na história da formação e conformação do sistema de ensino primário brasileiro, se constituiu em um elemento que possibilitou a materialização de políticas de gênero, no âmbito da escola primária. A forte resistência ao princípio pedagógico da coeducação, fundamentada em aspectos da moral religiosa cristã, produzida no período imperial e que se

estendeu às décadas iniciais da república, esteve imbrincada em práticas sociais e em um repertório simbólico que impôs a repressão, a vigilância e o controle à sexualidade.

A independência colocou à nascitura nação a necessidade de construir e projetar uma imagem de modernização, capaz de romper com o atraso, a incivilidade, o primitivo que caracterizou o Brasil colonial, sobretudo, o analfabetismo. À educação incumbia-se a missão de modernização e produção da identidade nacional, em uma sociedade que vivenciava a transição da educação por impregnação cultural para a organização de um complexo sistema estatal de ensino (VILLELA, 2008). Assim, a Lei de 15 outubro de 1827 estabelecia as escolas de primeiras letras, escolas de ensino mútuo, nas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e à custa do seu ordenado, quando não tenha necessária instrução desse método (VILLELA, 1999; LOURO, 2008).

A instrução pública no império, onde havia, concentrava-se no aprendizado do ler, escrever, contar, as operações aritméticas e a doutrina cristã. Esses foram os primeiros ensinamentos destinados aos meninos e meninas, que os recebiam em escolas separadas, que em muitos casos funcionavam nas casas dos mestres— com professores para os meninos e professoras para as meninas. O ensino comportava distinções de gênero: aulas de noções geometria para meninos e bordado e costura para as meninas. Em geral, o ensino primário consistiu na única escolaridade acessível a mulheres e também uma parte dos homens, durante o século XIX e início do XX, em face do quadro precário e insuficiente de oferta da escolarização a população (OLIVEIRA, 2004; FARIA FILHO, 2010).

Ao final do império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para a formação de administradores políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso da política imperial (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Sem embargo, a escolarização, ao longo do século XIX, se processava em um contexto escravocrata, com o predomínio do latifúndio e de muitas formas de violência físicas e simbólicas urdidas contra a população. Por conseguinte, um contexto em que se exigia dos professores e professoras uma conduta moral irrepreensível e inatacável. E ainda, que as suas casas fossem ambientes decentes e

saudáveis, dignos da presença de alunos e alunas. Pois, os alunos e alunas recebiam os ensinamentos do ensino primário nas casas dos mestres e das mestras (LOURO 2008; VILLELA, 2008; FARIA FILHO, 2010). Cabe ressaltar que o fator da moralidade, de modo geral atravessou a instrução pública no Brasil. As professoras elegidas entre “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrassem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (SAFIOTTI, 1979, p. 192).

Neste contexto, os ensinamentos de conhecimentos distintos, da geometria aos meninos e do coser e bordar as meninas implicava em pagamentos de salários, também, distintos aos professores e as professoras. O aprendizado da geometria, na instrução primária, privilegiava economicamente os homens. Pois, apenas os homens poderiam ensinar geometria à outra geração de homens, um conhecimento que ficou enredado em uma política de gênero. Fato que ocorria sob a vigência de uma legislação que estabelecia o mesmo valor de salário para professores e professoras, independentemente do sexo (LOURO, 2008).

Todavia, a convivência e a coeducação dos sexos, ao final do império, ensejavam discussões e questionamentos, sobretudo, quanto aos costumes e as maneiras (SOUZA, 1998). Pois, nascer homem ou mulher, naquele momento histórico, implicava ser ou não inserido em políticas simbólicas, ser dotado ou excluído de capital simbólico, enredado em práticas culturais, o cumprimento a determinados papéis sociais, ou seja, os direitos e as obrigações buscavam fundamento e a sua justificação no caráter biológico do sexo, para naturalizar as relações de gênero, que, por sua vez, são relações sociais arbitrariamente construídas. As diferenças anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres tornaram-se politicamente importantes e foram marcadas por políticas de gênero, social e historicamente elaboradas (SCHIEBINGER, 2001; LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2003).

Nestes termos, a anatomia humana imbricava-se ao social, a cultura, a política e, por conseguinte, ao acesso e a subtração ou supressão de direitos, inclusive, a instrução pública e a determinados tipos de educação. Visto que, meninos e meninas tinham acesso a tipos de saberes, conhecimentos e habilidades diferentes. As aulas de prendas e agulhas destinadas exclusivamente às meninas, enquanto que meninos recebiam outro tipo de formação, com caráter prioritariamente enciclopédico, constituíram-se em um exemplo do sexismo naturalizado no currículo da escola primária.

Conforme Souza (1998), na transição do império para a república, ao final do século XIX, havia a crença no poder redentor da educação. Isto é, acreditava-se que por intermédio da instrução pública, pelos rudimentos da cultura letrada, articulada a valorização da ciência, seria possível ao estado nacional conformar os indivíduos ao projeto civilizador de modernização da sociedade e do progresso da nação. Nesse contexto, a instrução pública realizada na escola primária fora concebida, como um meio indispensável à consolidação da república, responsabilizada pela formação intelectual e moral do brasileiro e imbuída de produzir-lhe a brasilidade. Por conseguinte, pela via do ensino primário se pôs em curso, um projeto de controle e ordem social com propósito de civilização, na perspectiva de suavizar as maneiras, os modos, docilizar os costumes, a aquisição e exercício da polidez como uma virtude cultivada (ELIAS, 1990).

Sob esse prisma, a escola primária se constituiu em um espaço do cultivo e da conformação da civilidade nos corpos e nas mentes, em estreita aliança com as aspirações de modernização nacional, portanto um instrumento de configuração da sociedade. Os ideais de modernização do país implicavam a revisão e atualização dos costumes e a escola primária se constituiu em um instrumento da difusão dos novos valores, conceitos e práticas sociais republicanas. No Brasil, em apreço aos costumes, as convenções sociais, a moral vigente e a cultura patriarcal, em suma ao código tácito que regulava as relações entre as pessoas, meninas e meninos eram frequentemente separados no processo de escolarização em escolas femininas e masculinas. E por um longo período, as elites brasileiras foram resistentes e hostis a convivência de meninos e meninas e de homens e mulheres em instituições escolares, das escolas primárias ao ensino superior.

Todavia, essa separação fundamentada no sexo foi progressivamente abalada e suprimida pelas conquistas femininas de direitos, inclusive o de receber a mesma educação que os homens. A luta das mulheres³⁷ por emancipação e pelo direito de receber a mesma educação destinada aos homens, ou seja, o direito de acesso e também de produção do conhecimento, se justificava em uma sociedade que sistematicamente suprimiu as mulheres o conhecimento socialmente válido e relevante, pois suas vidas estavam enredadas na função reprodutiva – a maternidade,

³⁷ Uma longa luta pelo reconhecimento de direitos humanos, sociais e garantias individuais produzidas no âmbito das doutrinas liberais que remontam ao iluminismo e a Revolução Francesa, invocados nos embates em torno do sufrágio e da participação política e social das mulheres. No âmbito da Revolução Francesa validou-se a cultura masculina e invocou-se a diferença sexual para eliminar a presença feminina dos espaços públicos de participação política.

e excluídas dos processos produtivos e das decisões políticas, visto que juridicamente incapazes³⁸.

Na raiz da resistência a coeducação estava a misoginia, que reiteradamente excluiu as mulheres das participações sociais e políticas, dos espaços públicos de produção cultural, negava-lhes a condição de cidadania e os direitos sociais. Um preconceito contra as mulheres, cuja raiz residiu e se amparou na pressuposição da razão, da racionalidade como uma prerrogativa exclusivamente masculina. A misoginia fundamentou-se em um discurso que justificava a incapacidade das mulheres para os estudos e os demais ambientes de participação social, política e cultural. O teor desse discurso invocava a ambiguidade da natureza dos sexos e afirmava a incapacidade de desenvolvimento da razão, da racionalidade das mulheres, como produto inexorável de sua natureza, de sua emoção, de sua sensibilidade, de sua ~~paixão~~paixão, ~~e~~ de sua biologia e em especial da condição reprodutiva.

Por conseguinte, a biologia da mulher, entendida enquanto dotada de uma essência, de uma natureza, que a definia em contraposição ao homem, como um ser, enquanto um não-homem, foi, sistematicamente, utilizada contra ela. A produção da interpretação da biologia do corpo feminino repleta de instabilidades conceituais e impregnada pelos signos da cultura, constituiu o principal argumento para o não reconhecimento de seus direitos, inclusive o de estudar, e consequentemente exercer trabalho intelectual, uma vez que lhe fora negada a formação intelectual socialmente válida e valorizada. Nessa lógica, as mulheres, seres incapazes de desenvolver a razão plenamente como os homens, eram biologicamente desajustadas à esfera pública, ainda que aptas a desempenhar um papel importante na reprodução da sociedade como o de esposas e mães (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2003; 2008; PERROT, 2005; SILVEIRINHA, 2010; FINE, 2012).

Contra essa argumentação, culturalmente construída ao longo da história, e questionando o cercear de direitos com base nos papéis de gênero e em argumentos biológicos, insurgiu uma diversidade de feministas, mulheres e homens, pouco mencionados na história, em geral mais conhecidos por especialistas dedicados aos estudos de gênero. Assim feministas de diferentes perspectivas e matizes ideológicos, alinhados com diferentes perspectivas teóricas, em diversos períodos da história, enfrentaram em múltiplos espaços de embates – na atuação política, social, na produção intelectual e na educação – os problemas, os dilemas e os paradoxos

³⁸ Nos termos do Código Civil dos Estados Unidos do Brasil de 1916.

imbricados e provenientes das políticas de gênero. Nesses embates lutaram arduamente personagens como Christine Pizan, Marie de Gournay, François Poulain de la Barre, Mary Astell, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Anna Maria von Schurman, William Thompson e Anna Wheeler, John Stuart Mill, além de tantas outras pessoas anônimas cujos os nomes não figuram nos registros históricos, porém dedicadas as causas feministas, que em última instância significam, implicam e contemplam os direitos humanos, a equidade e a justiça social.

A educação pública, a escolarização, foi sistematicamente negada, suprimida às mulheres no curso da história, assim como, a participação feminina nos meios de produção cultural e nos espaços profissionais socialmente valorizados. Desta forma, o acesso à educação esteve entre as lutas e consistiu em conquistas das mulheres tão importante quanto o sufrágio, o direito ao voto, reconhecimento formal da cidadania das mulheres. As escolas mistas onde meninos e meninas coexistiam, no mesmo recinto sem separações, foram um primeiro passo na direção da coeducação, na luta por igualdade entre os gêneros na educação, uma luta longa.

Evidentemente, as mulheres recebiam um tipo de educação por impregnação cultural, na qual passavam a se definir como sujeito, enquanto pessoa, tendo por referente identitário a sujeição aos homens. Assim, as mulheres foram sistematicamente treinadas e adestradas desde a mais tenra idade a servir aos homens, maridos, pais e filhos e desejar servi-los. A identidade feminina foi precipuamente erigida tendo por fundamento, referente e justificação a satisfação ao masculino (MILL, 2006; 2012) [1869].

No entanto, as discussões sobre o princípio da coeducação dos sexos estiveram presentes no ideário educacional que configurou a educação brasileira e a escola primária, enquanto componente do ideal de civilidade e modernização, da nova nação republicana. Todavia, a coexistência de meninos e meninas nos recintos escolares, revelou-se uma medida imprescindível, porém, insuficiente para materializar o princípio da coeducação dos sexos. Visto que, a efetivação da coeducação implicava – naquele contexto social e culturalmente arraigado à lógica do patriarcado – a articulação de princípios, valores e diretrizes pedagógicas para superar as assimetrias e hierarquizações fundamentadas no gênero e no sexo (AUAD, 2004).

Contudo, a organização e a oferta de escolas mistas decorriam principalmente de um expediente administrativo, que configurava uma solução para a escolarização de crianças em localidades, onde o número de alunos do mesmo sexo era insuficiente

para formar uma escola. E também, da escassez de docentes, sobretudo, homens. Essa solução foi amplamente utilizada no Território do Acre e contava com entusiastas e opositores como ocorrera em outras partes do Brasil. Eis, então, a razão predominante da existência das escolas mistas, a viabilidade econômica da instrução pública. A agregação de alunos, independentemente do sexo, em número suficiente para tornar viável a existência de uma escola, reduzia consideravelmente os custos e racionalizava a utilização dos recursos materiais e humanos necessários à oferta da instrução pública. “A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra” (AUAD; 2003, p.138).

Sem embargo, a coeducação implicava uma concepção pedagógica e social concernente à conveniência da educação conjunta dos dois sexos, portanto, não se restringia a simples coexistência e conveniente convivência de meninos e meninas em um mesmo ambiente. Portanto, a coeducação transborda o sentido da coexistência de meninas e meninos nas escolas mistas. Conforme, Hahner (2011) o acolhimento à educação das mulheres integrou a percepção de necessidade de reformas, na ordem política econômica, para a modernização material do Brasil, que marcou o período do fim do século XX, a partir da década de 1870. A educação era considerada um fator determinante para o desenvolvimento político, econômico e cultural do país. Nesse contexto, destacou-se o reconhecimento ao “poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação” (HAHNER, 2011, p 468).

Nessa perspectiva, a educação das mulheres cumpriria um papel de fomentar tanto o desenvolvimento, quanto o patriotismo entrelaçados através do exercício da maternidade. Nessa lógica definia-se para a mulher o seu desiderato, o alto desígnio – a maternidade. E consequentemente, a precípua missão de educar a infância, e para educar a infância, é imperioso educar a mulher, formar e conformar a mãe da família, moral e intelectualmente (HAHNER, 2011). A coeducação se fazia necessária para formar a mulher necessária à pátria, àquele projeto de sociedade – a mãe de família. Embora fosse alvo de hostilidades e resistências, por parte de setores mais conservadores da sociedade brasileira, a coeducação – mesmo entendida na perspectiva da coexistência dos sexos no mesmo espaço educativo – se constituiu em um princípio pedagógico que possibilitou o ingresso de mulheres, antes restritas e vinculadas ao ambiente doméstico, no magistério e a participação, a profissionalização no ensino superior, apesar de tímida, inclusive em áreas de tradicional prestígio acadêmico e valorização científica, notadamente, as faculdades

de medicina (LOURO, 2008; HAHNER, 2011; BENCOSTTA, 2011). Portanto, reiteradamente, a educação feminina precisou romper as resistências do conservadorismo e produziu um quadro lentamente alterado, ao longo do século XX, e mesmo assim, ainda luta-se para superar políticas de gênero misóginas.

A instrução possibilitou às mulheres o ingresso no exercício profissional do magistério e a regência de aulas em escolas femininas e escolas mistas. Entretanto, com a mesma instrução e realizando o mesmo trabalho, na mesma profissão, as professoras recebiam salários menores que os dos professores. Dessa forma, Hahner (2011) atribui à coeducação, ao final do século XIX e início do XX, um papel ambíguo. Por um lado, se consistiu em uma via de acesso a escolarização feminina. E por outro lado, desempenhou importante papel na produção da feminização da instrução primária no Brasil, porque “criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas” (HAHNER; 2011, p. 468).

As mulheres adentram as salas de aulas, primeiro como alunas, profissionalizavam-se nas escolas normais, e depois, trabalhavam como professoras, como profissionais do ensino. Todavia, as professoras reiteradamente estiveram excluídas dos postos de poder no ensino, obviamente, sempre ocupados por homens. As professoras tinham seus trabalhos administrados, inspecionados e conduzidos por homens – os inspetores de ensino, os inspetores de instrução pública. Essa condição da economia política e simbólica presente no trabalho da professora, prioritariamente vinculado à atividade fim do ensino – a condução do ensino na classe refletiu a própria condição política e simbólica das mulheres nos espaços sociais e culturais, naquele período histórico. Um momento em que os positivistas, ao mesmo tempo em que apregoavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, também aclamavam a superioridade moral feminina e fomentavam o magistério, no ensino primário, como uma profissão exclusivamente feminina (LAQUEUR, 2001; ROHDEN, 2003, 2008, LOURO, 2008).

O princípio educativo da coeducação, ao longo da república sofreu inúmeras interpretações – da simples coexistência e acolhimento de crianças em escolas mistas, à produção de abordagens pedagógicas que preconizam os fundamentos dos direitos humanos, a democracia, práticas pedagógicas desconstrutoras de políticas culturais sexistas e questionadoras dos códigos sociais que conformaram e consolidaram políticas de gênero (SOUZA, 1998; AUAD, 2004). Assim, a

implantação da coeducação, como um elemento da política de escolarização brasileira se realizou muito lentamente ao longo do século XX, e enfrentou resistências amparadas, sobretudo, em argumentos morais, os quais ainda suscitam neste século XXI dúvidas, reflexões e discussões sobre questões em aberto na educação brasileira.

O processo de conformação e consolidação da escola e do ensino primário esteve imbricado e impregnado, por políticas de gênero, com sentidos, significados culturais e sociais, incidentes e projetados sobre os corpos de professores e alunos, professoras e alunas, inextricavelmente articulados com o projeto de sociedade moderna preconizado pela república. O código cultural comportava o ideário da divisão sexual do trabalho objetivamente naturalizado à imagem da diferença biológica dos sexos (DEL PRIORE, 1994; LAQUEUR, 2001; LOURO, 2008). E por essa lógica, se justificavam a existências de diferentes tipos de escolas – as escolas femininas, escolas masculinas e escolas mistas, que por sua vez ensinavam conhecimentos distintos aos seus públicos.

O ensino primário definido e destinado à população do Alto Purús, no remoto Acre, nas duas primeiras décadas do século XX, também expressou esse ideário de balizar e consubstanciar nas práticas pedagógicas, políticas de gênero. Aliás, as políticas de gênero se expressaram na própria configuração institucional do ensino primário do Alto Purús. E por isso, efetivou modos diferentes de educar a população, com as escolas femininas, masculinas, mistas e o grupo escolar. As políticas de gênero, consubstanciadas no ensino primário, se expressaram na própria concepção institucional das escolas, nas diferentes formas de trabalho com as classes de alunos, nas vestimentas de alunos e professores e nos conhecimentos distintos transmitidos a meninos e meninas e na diferenciação salarial entre professores e professoras.

A república, em sua fase inicial, não projetou a uniformização sobre as redes escolares dos entes federados. A instrução primária foi regida pelo princípio da descentralização, que responsabilizava os estados pelas decisões e a administração da instrução pública, o que resultou em modos distintos de organização e difusão do ensino primário, também, verificados no Acre. Deste modo, no Território Federal do Acre coexistiram distintas formas de realização da escolarização, as escolas ambulantes, as escolas isoladas e os grupos escolares, as escolas femininas e masculinas e as escolas mistas. A precariedade nas condições de realização do ensino público, sobretudo dos prédios escolares, alastrava-se por todo o Brasil, e no Acre Território, essa dinâmica ditou a tônica das atividades de ensino, especialmente, nas

escolas isoladas, apesar dos esforços de prefeitos departamentais e dos inspetores de instrução pública. Visto que havia pouquíssimos grupos escolares em todo o Território Federal.

A seguir, uma imagem de uma escola mista do Alto Acre – Sena Madureira – Acre de 1908.

Figura 19 – Alunos e professor em Escola Mista de Sena Madureira – Acre – 1908.



Alunos e professor da escola pública mista da cidade Sena Madureira, Alto Purús (Acre). (O Malho, RJ, 1908, Ano VII, N.325) Disponível em: <http://almaacreana.blogspot.com.br/2016/02/53-fotos-raras-do-acre-antigo.html>

54.2.1 O Programa de Ensino Primário do Alto Purús

A tarefa de produzir a escolarização na perspectiva de um processo educacional em massa implica intencionalidades e opções políticas, sobretudo, frente aos desafios de decidir o quê ensinar, para quem ensinar, para quê ensinar, porque ensinar, e como ensinar. Por conseguinte, a decisão sobre quais percursos de conhecimentos serão aprendidos e ensinados – um processo inextricavelmente político, social e cultural – incide diretamente na escolarização e erige uma realidade cultural, posto que, produzem identidades e subjetividades (GOODSON, 2012; LOPES, MACEDO, 2011; GIROUX, 2013; SILVA, 2013). Nessa perspectiva, o

currículo – entendido como o conjunto dos conhecimentos reconhecidos como social e culturalmente válidos para o ensino – é sistematicamente objeto e o resultado da ação daqueles que detém e estão situados em posições, em lugares de poder, que permitem realizar as operações políticas inerentes as escolhas que implicam em seleção cultural do conhecimento. Portanto, o currículo resulta sempre da ação de sujeitos e de grupos organizados, ainda que não possam ser claramente identificados, imbuídos de intencionalidades, ainda que, implícitas e conectadas a certos princípios, valores e padrões culturais, capazes de engendrar projetos de sociedade e conformar subjetividades. Logo, o currículo é uma produção social e cultural construída e realizada em um determinado contexto. Portanto, um componente da História Cultural.

Dessa forma, no âmbito do processo de escolarização em massa foram forjadas e reafirmadas as práticas de programação do conhecimento para o ensino, com sua respectiva graduação e gradação, os programas de ensino, organizados e definidos por critérios lógicos para a sua prescrição. Portanto, engendrou-se, também, uma tradição inventada, um vínculo entre a escolarização e currículo, entendido como prescrição, que sobreviveu ao tempo e se fortaleceu enquanto lógica normatizadora e organizadora do sistema de ensino (GOODSON, 2012; HOBBSAWM, 2014). “Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado” (GOODSON, 2012, p. 31). Nesse processo histórico que também é social e cultural, o termo currículo se converteu em significado de escolarização.

Na institucionalização da escola primária incorporou-se a justaposição das palavras classe e currículo, um fenômeno cuja localização de sua produção remonta aos estatutos do College of Montaign, em 1509, em Paris, que descreveram uma divisão clara e precisa dos alunos em classes, ou seja, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, conforme a idade e o conhecimento dos alunos (HAMILTON, 1992). O conceito de classe – compreendia a sequência e graduação do conteúdo a ser ensinado e aprendido numa perspectiva de aprofundamento crescente, em níveis, etapas ou graus – foi fundamental, na transição das escolas de primeiras letras, escolas isoladas para os grupos escolares, na instituição da escola graduada.

Conforme Hamilton (1992), o próprio sentido etimológico de procedência latina do termo currículo – pista de corrida, um percurso a ser percorrido –, incorpora

a ideia de sequência no processo de escolarização. Hamilton (1992) também atribuiu o senso de disciplinamento ou ordem estrutural que impregna o currículo as ideias de John Calvino (1509-1564). A ascensão teológica e política da doutrina calvinista no século XVI, em países como a Suíça, Escócia e Holanda corroborou para expressar o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Por conseguinte, estabelecia-se a relação entre currículo e controle. Goodson (2012) considera a relação currículo e controle, inescapável ao processo de definição do currículo e destaca dois níveis em que ela ocorre: “o contexto social em que o conhecimento é produzido e concebido e a forma em que esse conhecimento é “traduzido”³⁹ para uso em ambiente educacional particular, as classes e posteriormente as salas de aula” (GOODSON, 2012, p.32).

Destarte, o contexto social de formulação do currículo considera a concepção e produção do conhecimento assim como a sua transformação em conhecimento escolarizado. Logo, a emergência do currículo e a sua concepção comportavam padrões de organização e controle sociais. Assim, na perspectiva da pedagogia da classe, o currículo realizava os ambíguos papéis de determinar o que deveria se processar nas aulas, e, ao mesmo tempo, diferenciar a clientela (GOODSON, 2012). Deste modo, em uma mesma escola as crianças poderiam ter acesso a mundos diferentes por intermédio do currículo a elas designados, visto que, um professor atendia, no mesmo espaço tempo de duração de uma aula, a alunos de classes diferentes, às vezes com materiais escolares, também diferentes.

A relação estabelecida entre currículo e controle, fundamentada no sequenciamento e prescrição do ensino, se sofisticou com a transição e transformação da organização das escolas primárias de sala única com suas classes, para chamadas escolas graduadas – os grupos escolares, o sistema de sala de aulas, onde se tornou possível controlar e manter a supervisão sobre grupos de até 30 ou 40 crianças. No Brasil este fenômeno ocorreu no interior do projeto republicano que pretendia instaurar a reforma social e a difusão da educação popular, e produziu a reinvenção da escola primária, que passou a reorientar as suas finalidades, concepção pedagógica e organização do ensino.

O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi paulatinamente substituída pela escola de várias classes e vários professores; o método tradicional dá lugar ao método intuitivo; a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 29).

³⁹ Grifo do autor.

A escola primária adquiriu uma finalidade cívica, moral e instrumental (SOUZA, 1998). A escola graduada consistia em um

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados para cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1983).

Nessa nova concepção de organização da instrução elementar se entrelaçaram a pedagogia, o currículo e a avaliação com foco no ensino do ler, escrever e contar. A escola graduada resultou de uma tradição inventada que produziu uma nova retórica e se tornou a normativa do ensino primário: a padronização da educação, o ensino seriado, as aulas, os materiais, os horários, a racionalização dos espaços, as notas e a homogeneização da clientela (SOUZA, 1998; BENCOSTTA, 2011; GOODSON, 2012). As modificações no ensino, em decorrência da implantação do sistema de sala de aula, com aulas compartimentadas, celebraram a produção cultural no ensino primário das matérias escolares. Assim, a classe e o currículo foram centrais no fenômeno da escolarização em massa. E por sua vez, no sistema de sala de aula, as matérias escolares foram institucionalizadas e transformaram-se na gramática normativa do ensino, quando a escolarização tornou-se plenamente subsidiada pelo estado.

A assunção da organização do currículo, sob a forma de matéria escolar, estabeleceu a certificação escolar. Isto é, a expedição de certificados escolares ou diplomas, que de um modo geral, atestam e comprovam a exitosa conclusão de cursos, ou seja, que os seus portadores cumpriram as condições e obrigações acadêmicas inerentes à determinada formação, ou a determinado ciclo de estudos. Na concepção dos certificados e diplomas escolares está implícito e explícito que o estudante foi submetido à atuação da relação currículo, pedagogia e avaliação, e obteve êxito em exames realizados, em um conjunto de disciplinas ou matérias escolares, que comprovam a conclusão de determinada formação, nível ou modalidade de ensino (HAMILTON, 1992; GOODSON, 2012; 2013).

Efetivamente, a matéria escolar tornou íntima a relação pedagogia, currículo e avaliação e pôs em relevo a noção de avaliação, enquanto conhecimento examinável, passível de julgamento e classificação, evidenciando e estabelecendo a

correspondência entre as matérias e a certificação escolar (GOODSON, 2012). Nesse contexto, as matérias escolares foram transformadas e se converteram na norma balizadora do ensino, refletindo os conflitos e as disputas, em torno da definição e da demarcação dos conhecimentos socialmente aceitos como válidos e as referências culturais. Assim, elas assumiram o caráter normativo, prescritivo e regulatório do ensino, e se constituíram na principal referência para a organização e o funcionamento da escola primária, cujo resultado final se materializou na certificação da conclusão escolar dos alunos.

Desse modo, as matérias escolares adquiriram prestígio e poder, expressos na capacidade de determinar social e historicamente as diretrizes, finalidades e os objetivos sociopolíticos do ensino, assim como os recursos financeiros, os métodos de ensino e a própria formação de professores. Nessa operação se produziu uma complexa rede de participantes, na qual se articularam professores universitários e pesquisadores – os especialistas de várias áreas do conhecimento e suas respectivas ciências de referência ou campos disciplinares, os recursos financeiros, a formação de professores, a padronização do ensino, e a diferenciação e status acadêmico aos professores e alunos conforme a graduação das séries e níveis do ensino. Por conseguinte, estabeleceu-se uma estreita conexão das matérias escolares com os seus saberes de referências, a alocação de recursos, os procedimentos de ensino, a formação de professores, a realização de exames e avaliações, principal mecanismo de diferenciação e produção de status dos estudantes e professores (MACEDO; LOPES 2011; GOODSON, 2012; 2013).

Precipuamente, importa reconhecer que o poder e o prestígio, socialmente produzidos no processo de conformação e definição das matérias escolares, extrapolaram os limites circunscritos ao currículo escolar, enquanto prescrição, e enquanto uma ação realizada, e dessa maneira, transcenderam os limites da escola. As matérias escolares encontram-se inseridas, de modo imbricado, em uma complexa rede de relações social e culturalmente engendradas, e, concomitantemente, sofreram e sofrem os efeitos e as tensões desse intricado universo de nexos socioculturais, urdidos nas tramas da história e que produzem distintos sujeitos. Assim, as matérias escolares comportam e preservam as regras e os métodos de validação de saberes, e são simultaneamente espaços de produção e produtos onde se tencionam e se estabelecem os nexos com a cultura, a vida social, com os saberes acadêmicos.

Consequentemente, em seu interior são resguardados pressupostos ontológicos e epistemológicos, práticas sociais e culturais, conceitos, valores,

habilidades, formas cognitivas e forjados processos identitários. Portanto, a organização do currículo em disciplinas e o sistema de salas de aula, a escola graduada, também, conhecida como grupo escolar, foram produtos culturais, com uma natureza pedagógica, forjados para atender a finalidades e interesses sociais, econômicas, políticos e culturais. No âmbito da operação de produção das matérias escolares, o conhecimento originalmente produzido no contexto de um campo disciplinar, nos domínios de uma ciência de referência ou nos espaços e práticas sociais foram transformados em saberes didatizados, em discursos recontextualizados e destinados às atender finalidades sociopolíticas e culturais do ensino, ou seja, forjar os sujeitos necessários ao projeto de sociedade definido e orquestrado por intermédio do currículo.

Na institucionalização do ensino primário, no Território Federal do Acre, e também, no Departamento do Alto Purús, os conceitos de classe e de grupo escolar foram os padrões de escolarização difundidos. Dessa forma, coexistiam as classes nas escolas isoladas e o grupo escolar, com ensino seriado. O conceito de classe e a sua correspondência com o currículo – entendido enquanto o conhecimento prescrito de modo gradual e gradativo, organizado sob a forma de matéria escolar –, o grupo escolar, organizado em torno das matérias escolares, com várias salas de aula, várias classes e alunos, vários professores, um modelo de escolarização em que se coadunavam a pedagogia, o currículo e a avaliação. As classes foram progressivamente substituídas pelos grupos escolares. Contudo, nos lugares mais distantes dos núcleos urbanos, nos recônditos da floresta, as escolas isoladas permaneceram, e ainda, existem sob o título de escolas multisseriadas.

Nos primórdios da escolarização pública no Departamento do Alto Purús as escolas isoladas e o grupo escolar estiveram subordinados ao Regulamento da Instrução Pública e ao Programa do Ensino Primário. Os fundamentos da educação promovida no Departamento do Purús estavam expressos no Artigo 3º do Regulamento da Instrução Pública de 1914, que determinava:

Obedecendo aos requisitos indispensáveis da Pedagogia, será dada aos alumnos em geral: educação physica, intellectual, artistica, moral e cívica.

§ 1º – A educação physica constará de exercícios militares e de gymnastica sueca;

§ 2º – A educação intellectual tem por objecto as matérias mais necessárias a qualquer ramo de vida, compreendendo:

- a) Leitura corrente com interpretação de texto;
- b) Escrita com exercícios de calligraphia e orthographia;
- c) Ensino prático de Língua Portuguesa com o conhecimento da respectiva grammatica;

- d) Arithmetica essencialmente prática, desde as mais rudimentares noções de taboada até regra de juro simples, inclusive;
 - e) Geometria prática;
 - f) Noções de geographia geral, particularizando-se a do Brasil;
 - g) Resumo de história do Brasil;
 - h) Lições de coisas, versando, principalmente sobre noções sciencias naturaes.
- § 3º – A educação artística constará de uma aula de Theoria Musical e Solfejo, com ensaio, em côro, de cânticos e hymnos patrióticos.

O curso primário abrangia três grandes domínios de conhecimentos: a educação física, a educação moral e cívica e a educação artística. Nessa perspectiva, a **educação física** correspondia à educação do corpo, o desenvolvimento da motricidade por intermédio da ginástica sueca e de exercício militares; **a formação moral e cívica** com a incorporação dos valores morais e patrióticos, com a educação moral; **a formação intelectual**, que consistia no estudo do conjunto das matérias escolares estabelecidas em cada série. A formação intelectual, prescrita no Programa do Ensino Primário do Alto Purús de 1914, estava organizada em matérias escolares, dispostas aos estudantes, de modo gradual e sequenciado da forma descrita a seguir.

O Curso Elementar objetivava a alfabetização, o aprendizado da leitura, da escrita e as operações aritméticas fundamentais. Este curso era ministrado com duração de três anos letivos, em escolas isoladas, em escolas ambulantes e nos grupos escolares. O grupo escolar feminino, que funcionou em Sena Madureira, no Alto Purús, ministrava às suas alunas as matérias componentes da formação intelectual correspondentes a cada ano letivo e também aulas de prendas e agulhas. A formação intelectual do primeiro ano letivo do curso elementar comportava:

⁴⁰Leitura: Primeiro Livro da coleção Felisberto de Carvalho. Descriminação das letras em vogais e consoantes, maiúsculas e minúsculas, manuscriptas e de impressa, os principais signaes da pontuação: os accentos e a cedilha. Interpretação de pequenos trechos de leitura.

Taboada: sommar e diminuir, corrente e salteada.

Escrepta: exercícios caligráficos por meio de traslados convenientes, partindo das linhas mais simples até a representação de todas as letras em caracteres cursivos.

Exercícios no quadro negro: representação de letras maiúsculas e minúsculas e de números de um e de dois algarismos.

O segundo ano do curso elementar se constituía de:

Leitura: Segundo Livro da coleção Felisberto de Carvalho. Interpretação dos trechos de leitura. Classificação das palavras quanto ao número de syllabas e quanto a accentuação.

Taboada e cálculos: taboada de multiplicar e de dividir; contas de sommar e de diminuir; representação de números inteiros de qualquer número de algarismos.

⁴⁰ Grifo nosso.

Lições de cousas: além da interpretação de cada lição do compendio de leitura, de acordo com o respectivo exercício de raciocínio e elocução, os alunos devem ficar conhecendo, mais precisamente as seguintes noções deduzidas do mesmo compendio: o dia e a noite; o Sol e a Terra; o movimento desta em torno do Sol; descobrimento do Brasil; classificação geral dos animais; vulcões; as aves; os ruminantes; os cinco sentidos; as substâncias alimentares.

Escrepta: cópias de trechos do livro de leitura.

O terceiro ano do curso elementar

Leitura: Terceiro livro de Leitura da coleção Felisberto de Carvalho. Interpretação de trechos de leitura e explicação das palavras de significação menos comum. Leitura manuscrita.

Cálculos: Recapitulação de toda a tabuada, simples e superior, das quatro operações; contas de multiplicar e dividir, potenciação e radiciação, extração de raiz quadrada e de raiz cubica.

Grammatica: Definição de Grammatica e sua divisão. Noções geraes de phonologia; classificação de phonemas; classificaçãodos sons vogais e dos sons consoantes; grupos vocálicos e o triptongo, syllaba e accentuação.

Escrepta: Dictado de um trecho do livro de leitura.

Lições de cousas: o corpo sua divisão: cabeça, tronco e membros; ligeira descrição de cada uma destas partes – os três reinos da natureza; utilidade de cada um – a abelha, a formiga e o bicho da sêda – os mariscos; sua utilização e classificação no reino zoológico – os últimos seres do reino animal: ouriços marinhos, esponjas, etc. – os vegetais de maior utilidade: a seringueira, o café, o cacauieiro, o linho, o cânhamo, o fumo, o arroz, o milho, o algodoeiro, a canna de assucar, o bambú, a mamona, a paineira; aplicação de cada uma à vida industrial – classificação dos minerais; os metais e as pedras – matérias primas do vestuário humano; sua fonte e preparação – materiais de construção; sua utilização – Agricultura; instrumentos empregados no seu desenvolvimento; conhecimentos práticos sobre a cultura dos vegetaes mais necessários a nossa subsistência; os terrenos em que melhor se adaptam – Floricultura; o papel das flores na natureza; como ellas devem concorrer para o aperfeiçoamento do gosto esthético – Os animais domésticos; os grandes serviços que eles nos prestam

O curso complementar era ministrado exclusivamente nos grupos escolares, correspondia à segunda fase do curso primário e se constituía de dois anos letivos, com as seguintes matérias: 1º ano, Leitura, Dictado e Grammatica, Geografia, História do Brasil, Aritmética e Geometria.

Leitura: Quarto livro de Leitura da coleção Felisberto de Carvalho; Interpretações de suas lições e explicação das palavras de significação menos communs, exercícios de elocução com a recitação de poesias decoradas dos melhores autores de nossa língua. O professor dará algumas ligeiras explicações sobre o autor de cada poesia a ser decorada para que os alumnos se vão familiarizando com os nomes de nossos melhores literatos.

Dictado: Um trecho de nossos melhores autores, escolha do professor.

Grammatica: Aplicação do estudo de phonologia, abrangendo além da matéria do curso anterior, os principais metaplasmos. Taxionomia em geral – Noções essenciaes sobre as flexões nominaes e verbo, conjugação dos verbos auxiliares e verbos regulares – analyse phonologica e taxeonômica.

Arithmetica: Recapitulação das seis operações dadas, com problemas e exercicios sobre as mesmas; numeração; sua divisão e sistemas – máximo commum divisor – mínimo múltiplo commum – caracteres de divisibilidade – Frações ordinárias e decimaes; conversão das mesmas entre si.

Geografia: Noções preliminares: a Terra e sua posição em relação aos outros astros – Forma e movimentos da Terra, Linhas e círculos do globo terrestre – denominações que tomam as partes líquidas e sólidas do globo terrestre – os

continentes as zonas da Terra – os oceanos – divisões políticas e administrativas – formas de governo – as cinco partes do mundo em qual delas está o Brasil – limites do Brasil; sua divisão administrativa, Estados marítimos e centrais; limites, capital e cidades principais de cada Estado – Rios e montanhas do Brasil.

História do Brasil: Descobrimento do Brasil; povos que o habitavam – primeiras explorações: Cristovão Jacques; Martin Afonso de Souza – aventuras de Diogo Alvares (o Caramuru) e de João Ramalho – o Brasil dividido em capitanias, as que mais prosperaram – ação dos jesuítas na catechese dos índios – os três primeiros governadores gerais do Brasil, episódios principais de suas administrações – dominação holandesa no Brasil – os franceses na bahia do Rio de Janeiro – lutas com as colônias hespanholas do Prata – conspiração de Tiradentes – a família real portuguesa no Brasil; medidas tomadas pelo príncipe regente depois de D. João VI; o florescimento do Brasil por essa época – revolução pernambucana de 1817 – regresso da família real para Portugal; medidas oppressivas tomadas, daí por diante, pela corte portuguesa contra o Brasil – a regência do príncipe D. Pedro – a independência.

Geometria: Definições preliminares: espaço, corpo, extensão, volume superfícies e sua divisão – linha e sua divisão – posição das linhas – ângulos e suas espécies – linhas paralelas, perpendiculares e oblíquas – circulo e circunferência – medidas de ângulos – polygonos em geral.

Lições de coisas: A natureza: corpos e phenômenos; sua classificação – sciencias que estudam seres organizados e inorgânicos; caracteres que os distinguem; diferença entre os vegetais e os animais; zoologia: anatomia e fisiologia dos animaes; os tecidos do corpo animal – esqueleto humano, ossos que o constituem – funções essenciaes do organismo animal – função de nutrição: aparelho digestivo, respiratório e circulatório, descrição de cada um, com os fenômenos que neles se operam – Os sentidos externos, órgãos de cada um – classificação dos animais com os caracteres que vão distinguindo as sucessivas divisões e sub-divisões dessa classificação.

O segundo ano do curso complementar⁴¹:

Leitura: Quinto livro de Leitura da coleção Felisberto de Carvalho com o mesmo processo do ano anterior.

Dictado: como no ano anterior.

Grammatica: recapitulação de toda a matéria dada – estudo mais detalhado das flexões nominaes e verbaes – conjugação dos verbos irregulares – elementos de morfologia; radical e affixos, seu papel na constituição do vocábulo; significação dos principais prefixos gregos e latinos – noções geraes de syntaxe – analyse fonológica e taxconomica; princípios de analyse syntactica para que o aluno fique conhecendo o sujeito e o predicado de cada oração.

Arithmetica: Recapitulação da matéria dada – Operações sobre números complexos – sistema métrico decimal – equidefferencia e suas propriedades – proporção e suas propriedades – regra de três simples e composta – cambio, conversão de moeda brasileira em moedas estrangeiras e vice-versa – regra de juros simples.

A documentação relativa à realização de concursos para o ingresso e exercício do magistério se constitui em uma importante evidência dos conhecimentos

⁴¹ Essa informação encontra-se incompleta por que o documento foi encontrado corrompido, com páginas rasgadas. Assim, não foi possível localizar o teor da disciplina **Sciencias Naturaes** prescrito no Programa de Ensino, para o segundo ano do nível complementar do curso primário. Infelizmente, várias informações apresentam essa característica de parcialidade, incompletude ou de ausência. Diante disso, optou-se por trazer a lume as informações localizadas, ainda que parciais e incompletas. Pois, mesmo os documentos que foram encontrados intactos e a salvo de agentes de deterioração ensejam questões sobre as razões de suas existências e resistência no tempo. Por que esses foram resguardados e outros não? Assim, a documentação mesmo tomada em seu contexto de produção precisa ser pensada enquanto uma faceta do passado, uma parcialidade de ações de agentes desse passado.

ministrados, sob a forma de matérias escolares no ensino primário, nas escolas elementares, ambulantes e nos grupos escolares da região do Alto Purús. A comissão de concurso público para o ingresso no magistério primário realizava o escrutínio das habilidades e conhecimentos dos candidatos, concorrentes aos cargos de docentes, por intermédio de provas escritas, orais e práticas. Os exames orais, escritos e práticos designados à seleção de docentes abordavam, além da Pedagogia⁴², os conteúdos definidos nas matérias escolares do programa do ensino primário: Aritmética, Noções de Geometria Prática, Português, Geografia e Chorografia, História, Ciências Naturais.

Notadamente, os pontos⁴³ elegidos para as provas que selecionavam os professores constituíam o teor das aulas a serem ministradas, posteriormente, aos alunos. Isto fica evidenciado em um trecho extraído de documento incompleto, no qual consta a descrição das matérias escolares e parte dos pontos definidos para os exames, em um concurso para o exercício do magistério, em uma cadeira no nível complementar do ensino primário, no grupo escolar, em Sena Madureira, no Alto Purús – Território Federal do Acre.

Pedagogia – o exame de Pedagogia revestirá uma feição essencialmente prática consistindo, sobretudo, numa aula que o candidato, em presença da junta examinadora, ministrará a um grupo de alumnos, sobre qualquer das matérias, a critério da mesma comissão, que apreciará as aptidões para o magistério, reveladas pelos candidatos. Por essa ocasião os candidatos poderão ser interrogados sobre noções propedêuticas da matéria, nos limites dos seguintes pontos:

– Prova oral e Prática. Educação e instrução, necessidade da educação, Classificação do ensino; A escola, necessidade e classificação das escolas; Métodos de ensino; Educação Physica e Moral, suas bases; Orientação moderna da Pedagogia.

Português; A prova escripta constará de um trecho nunca menor de 08 linhas, da Anthologia Nacional, analisa-lo lexicológica e synteticamente; uma composição afim de se apreciar a redacção do candidato e, finalmente, uma questão de grammatica, colhida nos pontos abaixo. Na prova oral o exame será vago. A comissão examinadora poderá servir-se de um trecho, de proza ou verso, da Antologia Nacional ou de Iracema, para que o candidato o leia e analyse , podendo nessa analyse interroga-lo sobre quaesquer questões grammaticae.

Pontos para a prova escrita: Phonetica; sons e letras, classificação de phonemas, valores phonéticos das vogais e das consoantes. Notações diacríticas. – Orthografia systemas. – Taxinomia, classificação das palavras, diversos processos de classificar os vocábulos. – Categorias grammaticae. – Proposição classificação dos períodos. Coordenação syndetica e asyndetica. Subordinação oracional – Syntaxe do substantivo – Collocação dos pronomes pessoaes oblíquos. Syntaxe figurada. Vícios de linguagem – Syntaxe de concordância, especialmente do verbo com o sujeito e do adjetivo como o substantivo.

⁴² Os candidatos eram arguidos, e também, cumpriam a exigência de ministrar aulas em turmas nos grupos escolares, sobre os pontos estabelecidos no programa do concurso para professor, que correspondiam às matérias e conteúdos programáticos constantes do Programa de Ensino Primário das Escolas Públicas.

⁴³ Termo utilizado à época para designar os temas/assuntos constituintes das disciplinas ou programas de ensino, componentes curriculares.

Arithmetica – Prova escrita e oral: Numeração e sua divisão; algarismos arábicos e romanos; signaes arithmeticos; bases de numeração; operações fundamentaes de arthmetica; suas provas; potenciação; quadrados e cubos perfeitos; radiciação; extração de raiz quadrática e cubica; números primos; caracteres de divibilidade; máximo commum divisor; menor múltiplo commum; Fracções ordinárias e suas propriedades; operações sobre as mesmas; redução de frações ordinárias em decimaes; Fracções decimaes; propriedades destas; operações sobre as mesmas e redução a ordinárias; Noções gerais sobre complexos modos de representa-los conforme as diversas unidades de que se trate; conversão e operações sobre os mesmos; razão e equidiferença, propriedades destas; proporção suas propriedades consequências; sistema métrico decimal, metro seus múltiplos e submúltiplos; relação do metro com o grammo; múltiplos e submúltiplos deste; operações sobre as medidas métricas; regras de três simples e compostas; regra de companhia simples e composta; regra de juros simples, suas formulas; noções de câmbio, conversão de moeda brasileira em moedas estrangeiras.

Noções de Geometria prática

Somente oral. – Linhas e sua classificação. – perpendiculares e paralelas – Divisão da linha reta em partes iguais. – Angulos, sua classificação e modos de transporta-los. – circunferências, secantes, tangentes e concêntricas. – triângulos sua classificação quanto aos ângulos e aos lados. – polygonos e sua classificação – construção de polygonos semelhantes. Prismas, sua classificação. Polyedros. – Definição e generalidades sobre os mesmos.

Elementos de Sciencias Naturaes e Meteorologia – Prova escrita e oral: Generalidades, definições, distincções e divisões de Physica; Chimica; Biologia, Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia; Corpos organizados, orgânicos e inorgânicos; Células, tecidos; Moléculas e átomos; Corpos simples e compostos; Propriedades gerais da matéria; aparelho digestivos, Caule e raiz; gravidade e pedras preciosas; aparelho respiratório; folha e calor; ouro; prata; cobre; aparelho circulatório; flor; acústica; ferro; chumbo; aparelho locomotor; fruto e semente; óptica; carbono; aparelho nervoso; classificação dos vegetaes; electricidade e magnetismo; Oxigenio e Hydrogenio; classificação zoológica; estudos dos vegetaes; cryptogamos; meteorologia; água.

Geographia, Chorographia do Brasil e Noções de Cosmographia; prova escripta e oral. – Limites da Asia; mares que a banham, com as suas posições – Estado do Amazonas – linhas e círculos do Globo. – Limites da África e Oceania, como os mares que a banham – Estado do Pará – As raças humanas – Limites da América, com os mares que a banham e os grandes rios que nelles desaguum – O Estado do Maranhão – Latitude e longitude – Limites da Europa; os mares que a banham, com as suas posições – Estado do Piahy – os astros e sua divisão – Ilhas da Europa, com os mares em que se acham e os países a que pertecem – Estado do Ceará – o Sol – os grandes rios da Europa, com os seus curso e dimensões – Estados do rio Grande do Norte e Parahyba – a Terra e sua forma – Provas de sua esfericidade – Inglaterra – Estado de Pernanbuco – Athmosfera e meteoros – França – Estado de Alagôas e Sergipe – Movimento da Terra suas consequências – Allemanha – Estado da Bahia – a Lua, seus movimentos e sua orbita – Austria Hungria – Estado do Espirito Santo e Matto-Grosso – phases da Lua e influencia deste astro sobre os mares – Italia – Estado do Rio de Janeiro – eclipses – Suissa e Portugal – Estado de São Paulo – systema solar planetário – Estados Unidos – Minas Geraes – Estrelas fixas. México – do Paraná e Santa Catarina – Dia sideral e anno solar – Republica Argentina – Estado do Rio Grande do Sul – anno Sideral e anno solar – Chile e Perú – Districto Federal e Território do Acre – globos e cartas geográficas

História Universal e do Brasil⁴⁴.

A escolarização promovida por este modelo curricular priorizava o aprendizado do ler, escrever e contar. O ano de ingresso do estudante na escola, o primeiro ano escolar, estava integralmente devotado ao do domínio dos signos da

⁴⁴ Este documento se encontrava incompleto fato que impossibilitou conhecer o teor do conteúdo programático dessas disciplinas.

linguagem escrita e a sua decodificação, a leitura. Cumpriam essa função precípua as atividades de **leitura**, **escrita** e os **exercícios no quadro negro**. Assim, todas as atividades escolares convergiam à aquisição do conhecimento da escrita, da leitura e dos algarismos, a contagem.

Posteriormente, seguindo uma lógica propedêutica de graduação e aprofundamento, no acesso aos conhecimentos, que caracterizou a organização da escolarização em matérias escolares, os estudantes eram apresentados às lições de coisas, sistematizadas no livro de lições (o livro de *Felisberto de Carvalho*, volumes 1, 2, 3, 4 e 5). Essa forma de organização curricular na escola primária representou a transformação da configuração e a organização da escola primária no Brasil. Esse processo incorporou a transição de um ensino individualizado, para o ensino em grupo. Inicialmente com o emprego do método mútuo, monitorial ou Lancaster, e posteriormente, a adoção e a disseminação do método intuitivo, também conhecido como lições de coisas.

Havia, nesse momento histórico, a crença na necessidade de se avançar de um ensino individualizado para o ensino de massa, de modo a baratear e a expandir o ensino primário. Para isso, bastava que o professor contasse com espaço específico, apropriado ao ensino, materiais adequados e o auxílio de monitores. O ensino primário necessitava ser mais rápido, barato e ter um professor mais bem formado (VILELA, 1999; FARIA FILHO E VIDAL, 2000). A solução apregoada para atender a este anseio social concentrava suas esperanças na adoção do método mútuo proposto e difundido pelos ingleses – Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers.

O método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores, avaliava-se continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos. Esse método erigiu a competição à condição de princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permaneceram intocados. Buscava-se, pois, no

ensino mútuo proposto por Lancaster o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro (FARIA FILHO, 2010).

No contexto das décadas finais do império às primeiras décadas da república, o método o mútuo foi progressivamente sucedido pelo método intuitivo ou *lições de coisas*. O método intuitivo simbolizou a modernização e a renovação do ensino primário, engendrou significativas mudanças na representação do ensino, nas concepções pedagógicas e estabilizou no cenário pedagógico, a importância da atenção à aprendizagem e aos ritmos dos estudantes, sobretudo, das crianças. As inovações pedagógicas que adentraram as escolas emergidas com o método intuitivo, consubstanciadas com as *lições de coisas*, possibilitaram as condições intelectuais no ideário pedagógico para a emergência e a incorporação das pedagogias novas na cultura escolar (SOUZA, 1998; VALDEMARIM, 2000; FARIA FILHO, 2010).

Na organização dos programas escolares a constituição dos saberes em disciplinas constitui-se em um espaço de territorialidade contestada, de disputas, conflitos e silenciamentos de sujeitos e culturas produzindo e operando uma política cultural (YOUNG, 1978, 2000; GOODSON, 1983, APPLE, 1989, GIROUX, 1997; LOPES, MACEDO, 2011). Em sua condição de redentora e modernizadora da nação por excelência, a escola primária brasileira deveria inaugurar uma nova realidade educacional no país, preceituando um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionado para o ideal de progresso.

O método intuitivo simbolizou essa renovação. Suas raízes retrocedem à Alemanha no final do século XVIII, por iniciativas de Basedow, Campe e especialmente Pestalozzi, que por seu turno, fora um importante tributário as ideias de Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius, Froebel dentre outros pensadores. O método intuitivo tem seus fundamentos na compreensão de que a aquisição do conhecimento decorre dos sentidos e da observação. E assim, contrapunha-se ao ensino tradicional que apregoava uma abordagem dedutiva do conhecimento, a aprendizagem como produto da memorização e da repetição e desconsiderava a importância da indução no processo de aprendizagem. Por conseguinte, o método intuitivo preconizava uma abordagem indutiva do conhecimento, a abordagem dos temas a partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato (SOUZA, 1998; VALDEMARIM, 2000; FARIA FILHO).

Ao estudar a construção do currículo da escola primária no Brasil, Souza (2000) localizou temporalmente, a partir de 1870, um importante movimento de renovação, no teor e no formato, nos programas da escola primária brasileira e

explicitou que a tradição e a experiência inglesa, no campo da educação científica, se fizeram sentir no Brasil. A principal evidencia desse processo consistiu no parecer de Rui Barbosa⁴⁵, acerca da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883), em especial o volume referente à discussão sobre métodos e programa escolar (volume V, tomo II, das Obras Completas de Rui Barbosa).

Conforme Souza (2000, p.10), “esse documento constitui uma das primeiras obras, e a mais completa delas, sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX”. As ideias contidas neste documento fundamentaram e justificaram a seleção cultural operacionalizada por meio dos programas de ensino da escola primária.

Conforme Souza (2000) Rui Barbosa preconizava um modelo de escola primária com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos. Desse modo, intencionava-se suplantar as antigas escolas de primeiras letras e modernizar o ensino no país mediante a instituição de um programa de ensino enciclopédico, o método intuitivo, as *lições de coisas* alçado a condição de princípio fundante de todo o programa da escola primária. Rui Barbosa apresentou a questão educacional como nevrálgica à modernização do país e a sua equiparação aos demais países considerados desenvolvidos. Isto é, situar o país no cenário internacional exigia séria atuação do Estado com investimento em educação e readequação dos programas do ensino primário.

Machado e Silva (2007, p. 200) argumentam que conforme o seu projeto educacional, seria papel do Estado ampliar o número de escolas, o que exigia aumentar os investimentos destinados ao ensino. Sugeriu mudança de programas e métodos de ensino e a obrigatoriedade do ensino para as crianças entre 7 e 14 anos. Determinava o fim do ensino religioso e discutia a necessidade de separação entre o Estado e a Igreja. Deveria o ensino ser laico, gratuito e obrigatório. Nestes Pareceres/Projetos propôs a adoção do ensino das *lições de coisas*, e do método intuitivo no ensino da língua materna. Destacava que se deveria incluir o ensino das

⁴⁵ Embora o parecer sobre a reforma do ensino primário tenha sido apresentado ao Parlamento em 12 de setembro de 1882, a publicação do volumoso trabalho incluindo os anexos foi concluída em 1883, data efetiva de aparecimento desse documento. De fato, Rui Barbosa apresentou ao Parlamento brasileiro dois pareceres em 1882: um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário. Os Pareceres foram elaborados para servir de subsídio à discussão do projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e Superior em todo o Império em substituição à reforma instituída por Leôncio de Carvalho em 1879.

ciências a partir da pré-escola, pela observação e experimentação. Sugeriu novos métodos e conteúdos para as diferentes disciplinas, da matemática até moral e cívica. Ressaltava a importância da educação moral, e o papel dos professores nessa tarefa. Enfim, o conteúdo da escola deveria estar vinculado a ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho (SOUZA, 2000; MACHADO, SILVA; 2007).

A concepção de educação integral consistiu em importante princípio de renovação curricular, em termos de ampliação da escola primária, se materializava na simultaneidade da educação física, intelectual e moral, concebidos enquanto eixos estruturantes do programa de ensino da escola primária. As origens dessa concepção de educação integral remontam a obra de Spencer, *Educação Intellectual, Moral e Physica*, publicada em 1861, que contemplava a concepção de correspondência entre a evolução biológica (lei do desenvolvimento orgânico) e o progresso social. E, por conseguinte, a naturalização da evolução da sociedade e a compreensão da ciência enquanto o conhecimento mais relevante, o conhecimento útil com aplicação no trabalho, na arte e na vida diária. Assim, corpo e espírito são indissociáveis.

Desta forma, a educação deveria seguir as leis da natureza e a ciência guiar a disciplina intelectual e moral. Essas ideias se consubstanciaram em um fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária, justificou a educação física, definiu os preceitos morais aceitáveis e estabeleceu marcos à formação intelectual, pressupostos que foram difundidos em programas de ensino no Brasil (SOUZA, 2000). Com fulcro na concepção de educação integral, proposta por Spencer e advogada por Rui Barbosa, vários saberes sociais foram escolarizados, disto foram exemplos: a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, entre outros.

E fizeram emergir na constituição e materialização dos programas de ensino, os conflitos, embates e as disputas em torno dos objetos, conceitos, práticas e metodologias, no âmbito da produção e validação desses conhecimentos, notadamente, as comunidades científica e profissional. E, também expressaram contestações e disputas na própria conversão desses saberes em disciplinas escolares. Por conseguinte, os saberes e conhecimentos que erigem os edifícios das matérias escolares não derivam de uma simples correspondência ou adaptação dos saberes, tal como são socialmente constituídos, em seus espaços de produção, à sua forma de

transmissão escolar. Pois, também, incorporam e atendem a objetivos e a filtros sociopolíticos. Os saberes e os conhecimentos que passaram a compor o teor das disciplinas escolares diferem dos conhecimentos produzidos em comunidades profissionais e no próprio campo científico, embora guardem referências e aproximações em relação a esses campos, especialmente as suas formações discursivas e os seus regimes de verdade (LOPES, MACEDO, 2002; MARADINO, SELLES, FERREIRA, 2009).

Deste modo, os conhecimentos que compõem as disciplinas escolares sofrem processos de recontextualização nos quais figuram e participam diversos grupos e pessoas em diferentes instâncias, articulados em torno de interesses e intenções sociopolíticas. Por conseguinte, a produção histórica de uma matéria escolar se viabiliza em muitas frentes de embate e de trabalho cultural e organização social. Assim, as tradições disciplinares se constituem em tradições inventadas, derivadas de um trabalho cultural e social forjado em múltiplas instâncias de poder, que exigem distintas credenciais aos participantes, em geral, capital simbólico e especialmente capital cultural capaz de demarcar e legitimar suas presenças e suas formas de atuação.

Consequentemente, nesses espaços de atuação se operacionaliza um trabalho cultural marcado por diferentes formas de relações de poder. Especialmente o poder de constituir e por em circulação os discursos e erigir os objetos, e também de definir, determinar e instituir as práticas aceitáveis, dentre outros. Desta forma aspira-se, institui-se a produção e a definição de regimes de verdade, onde se tencionam pessoas e grupos, em torno de objetivos, interesses sociopolíticos e diferentes visões de mundo. Portanto, as matérias escolares não são uma construção monolítica de uma versão gradual e simplificada para o ensino de uma produção do campo científico, de algum campo disciplinar, mas, constituem-se em um conjunto, amalgama de tradições inventadas (GOODSON, 2012; HOBSBAWM, 2014).

As tradições inventadas que compõem o currículo consubstanciam uma produção cultural, atravessadas e constituídas por múltiplos discursos e regimes de verdade, acolhidos e também em permanente tensão no interior das matérias escolares. A organização do currículo, por intermédio das matérias escolares, ritualiza o conhecimento para a sua transmissão. Produz-se uma ritualização recorrente que estabiliza sentidos, significados, práticas e discursos, assegurando-lhes infindáveis repetições, capazes de refratar os lugares e os sujeitos a quem se destinam, e ambigualmente, também processam a produção de identidades sociais.

Por essa via, o conhecimento assim organizado sofre uma padronização que permite a sua repetição em diferentes lugares a diferentes sujeitos.

Todavia, a ação de repetição para estabilizar e cristalizar os sentidos, os significados, as práticas e os discursos revelam também o cenário onde se expressam muitas disputas, controvérsias, e também silenciamentos. Nessa economia política do simbólico, que engendra o currículo, se tencionam formas e estratégias de poder que aspiram à hegemonia na constituição do currículo. Desse modo, a economia do simbólico trabalha para manter imutáveis conceitos, procedimentos, práticas e visões de mundo, portanto, institui convenções arbitrárias que se convertem em tradições.

Embora as matérias escolares guardem relações com os saberes de referência, essas vinculações carecem de desnaturalização. Pois, resultam do fazer e do pensar de muitas pessoas que agem em diferentes níveis de produção e operacionalização do currículo. Algumas dessas pessoas identificáveis, os sábios e notáveis investidos de capital simbólico e de capital cultural, que em regra atuam nas instâncias decisórias com poder instituidor, os especialistas, e outras muitas, anônimas, porém, também responsáveis por colocar em funcionamento aquilo que se processa no cotidiano do currículo nas salas de aula.

Nesse sentido, o que e como ensinar se constituíram em objetos de intervenção pedagógica produtora de tradições curriculares. Assim, tornou-se crucial determinar, com clareza e minúcia, a distribuição dos conteúdos nos programas seriados do ensino primário, prescrever os horários, determinar a relevância intelectual e social de cada matéria, fragmentar os conteúdos em unidades e lições, indicar a relação entre as matérias, estabelecer o melhor modo de ensinar cada conteúdo – enfim, prescrever uma forma de economia política para a escolarização dos saberes e convertê-los em saberes escolares para produzir a gramática de sua transmissão (GOODSON, 2012; SOUZA, 2013).

Efetivamente, as *lições de coisas* ingressaram na organização das escolas primárias, nos programas de ensino, no repertório de saberes profissionais do magistério primário brasileiro, nas décadas finais do século XIX e se consolidaram ao longo do século XX, como pressupostos balizadores das atividades de ensino. Inicialmente as *lições de coisas* consistiam em método de ensino, um pressuposto epistemológico que organizou o ensino primário. Posteriormente, foram convertidas e alçadas à condição de matérias escolares. As *lições de coisas* integraram o currículo da escola primária, passaram a compor os programas de ensino como matérias escolares, constituídas por um conjunto de noções e rudimentos de

conhecimentos que acentuavam um caráter precipuamente prático, estabelecidos a partir de objetivos sócios políticos: produzir o homem civilizado útil à pátria moderna articulando-se a escola às exigências do desenvolvimento industrial e ao processo de urbanização (SOUZA, 2000; FARIA FILHO 2010; ARAÚJO, SOUZA, PINTO, 2012).

A introdução de educação científica na escola primária brasileira ocorreu pela via das *lições de coisas* ressaltando-se os aspectos de valor aplicado e econômico. Os primeiros argumentos para justificar a adoção dos rudimentos das ciências físicas e naturais no ensino primário brasileiro se fundamentaram na experiência educacional inglesa, advogada no Brasil por Rui Barbosa. Por conseguinte, a relevância do ensino de ciências foi ressaltada considerando “a sua contribuição para o desenvolvimento intelectual da criança gerando hábitos de curiosidade, observação, investigação e a sua contribuição para o desenvolvimento econômico e o progresso industrial” (SOUZA, 2000, p. 21).

As *lições de coisas* preconizavam um ensino de ciências por um viés metodológico que cumpria seguir as leis do conhecimento científico – a observação e a experimentação. Desse modo, enfrentava-se a retórica pedagógica jesuítica que priorizava a memorização de datas, definições, preceitos e o verbalismo. O emprego do método intuitivo, outra denominação para as *lições de coisas*, demandava um professor habituado ao processo de investigação e observação, com formação científica consubstanciada no espírito da época, e, competente no uso do novo arsenal de materiais didáticos, tais como: coleções de botânica, mineralogia, mapas, planetários, globos terrestres, livros, dentre outros (FARIA FILHO, VIDAL, 2000; SOUZA, 2000).

O método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, consistiu no núcleo e motor dessa nova empreitada pedagógica. Com base nos pressupostos de Pestalozzi e Froebel preconizava-se uma abordagem indutiva, do particular para o geral, na qual o conhecimento se forjava pelos sentidos e pela observação, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Além dos princípios metodológicos, as *lições de coisas* também inauguraram e incluíram no ensino primário a utilização de modo indissociado dos chamados materiais didáticos – as coisas, os objetos, cartazes, figuras, quadros negros, ardósias, globos terrestres, esqueletos, representações anatômicas, mapas, coleções mineralógicas, manuais, livros dentre outros. Com as *lições de coisas* vários objetos foram convertidos em materiais didáticos (SOUZA, 2000; FARIA FILHO, 2010).

Conforme Valdemarim (2000, p. 78) circularam no Brasil os seguintes manuais do método intuitivo: *Lições de cousas*, de autoria do Dr. Saffray, publicado em 1908; *Plan d'études et leçons de choses*, de Jules Paroz, publicado em 1875; *Exercices et travaux pour les enfants selon La méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, de autoria de Fanny Ch. Delon e M. Delon, em edições de 1892 e 1913 e *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, publicado em 1886, todos difundidos nas escolas e para os professores brasileiros.

As *lições de coisas* contribuíram para as rupturas com o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução. E, também impulsionaram a produção de inúmeros manuais, destinados a alunos e professores, exemplificando procedimentos e conteúdos de ensino, capazes de concretizar as inovações pretendidas (VALDEMARIM, 2000; SOUZA, 2000).

Os manuais de *lições de coisas* expressavam os princípios que fundamentavam o método de ensino: “o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias” (VALDEMARIM, 2000, p. 76). O método intuitivo intenciona que o aluno adquira ideias, as armazene em sua memória e as examine pelo raciocínio, para produzir julgamentos. As *lições de coisas* trouxeram à escola “um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos: quadro negro, lousas individuais, cadernos, livros...” (FARIA FILHO, 2000, p. 146).

Deste modo, as atividades de ensino priorizavam o uso dos sentidos, considerados nessa lógica pedagógica, essenciais ao processo de aprendizagem, visto que a observação de fatos e o manuseio de objetos ensejavam a produção de ideias e a reflexão sobre estas, assim como a sua expressão em palavras. Em decorrência do uso dos objetos e da observação, este método é considerado por seus propositores como concreto, racional e ativo.

Nessa perspectiva, o conhecimento do aluno é gerado por meio do contato e do manuseio do novo arsenal de recursos de ensino que adentra à escola. E do mesmo modo, desloca tanto a aprendizagem quanto o ensino do **ouvir para o ver e manusear**⁴⁶. E assim, buscava-se a modernização da escola e também o distanciamento do ensino tradicional, então, hegemônico. Contudo, para Valdemarim (2000), o método intuitivo em sua tradução didática comportava uma diversidade em relação aos procedimentos de ensino e aos conteúdos de ensino prescritos.

⁴⁶ Grifo nosso. Em contraposição a ensino de herança jesuíta predominantemente abstrato e verbalista.

Entretanto, privilegiava a observação e a experiência como atividades cognitivas reafirmando o papel dos sentidos para a aprendizagem.

As *lições de coisas* passaram de método de ensino a conteúdo de ensino e a matéria escolar como ocorreu no Estado de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e em várias regiões do Brasil, inclusive no Acre. Desta forma, as *lições de coisas* configuraram uma racionalização do tempo, disciplinamento dos corpos e dos espaços escolares, facilitando a organização e a aprendizagem dos alunos (VALDEMARIM, 2000; SOUZA, 2000; MACHADO, SILVA 2007; FARIA FILHO, 2010; GOMES, 2011).

O tipo de educação científica preconizada por meio das *lições de coisas* nas escolas públicas, que comportava em sua nova tecnologia educacional, além dos procedimentos um conjunto de materiais didáticos, objetos, mobiliários, o tipo de espaço e a própria arquitetura escolar adequada ao ensino ensejaram críticas e resistências, sobretudo, pelos custos. O novo arsenal de materiais didáticos, principalmente, os destinados ao aprendizado de ciências foram considerados dispendiosos, e desencadearam críticas e resistências a realização do ensino de ciências para as crianças. Argumentava-se que o conhecimento científico era inatingível para as crianças, assim como se exigia dos professores saberes enciclopédicos, e ainda, o elevado custo financeiro para se equipar e aparelhar as escolas com laboratórios e oficinas.

Todavia, por outro lado, os defensores do ensino de ciências, na escola primária, enfatizavam a importância do desenvolvimento de habilidades intelectuais básicas e uma apreensão elementar do conhecimento da natureza ajustando o trabalhador ao mundo do trabalho, à lógica da produção capitalista, à sociedade moderna. Assim, advogavam o contato das crianças com os objetos, a observação e a experimentação. Conforme, Souza (2000) o mais importante era dispor o espírito da ciência para as crianças.

A configuração do currículo moderno para a escola primária constitui-se durante o século XIX, mediante um trabalho intenso de adaptação das ciências naturais e sociais ao nível da aprendizagem infantil; e o caso do ensino da gramática, da geometria, das ciências, da história e da geografia. **As lições de coisas possibilitaram e, de certa forma, potencializaram a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso em escolas**⁴⁷ (SOUZA, 2000, p. 22).

Nestes termos, a seleção cultural para o povo, operada por meio da escola primária e de seu currículo, subsidiada pelas *lições de coisas* e os materiais

⁴⁷ Grifo da autora.

necessários a sua realização, resultou em nova forma de conceber e praticar o ensino. As *lições de coisas* constituíram matérias escolares que enfatizavam em suas noções e rudimentos de conhecimentos aspectos práticos e utilitários do conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem do corpo humano, enquanto componente curricular, expressa no Programa de Ensino do Alto Purús, que se realizou por meio das *lições de coisas*, reafirmava os aspectos práticos dos cuidados com o corpo entendido enquanto um mosaico de partes e fragmentos.

O estudo do corpo humano iniciava após o aprendizado da leitura e da escrita, no segundo ano do curso elementar, quando se abordava os cinco sentidos e as substâncias alimentares. Posteriormente, no terceiro ano, o programa prescrevia: o corpo sua divisão, cabeça tronco e membros e ligeira descrição de cada parte. Encerrando deste modo o ciclo elementar. Em seguida, o corpo é retomado no primeiro ano do curso complementar com o estudo do esqueleto humano, os ossos; os sentidos externos, os órgãos de cada um; E depois, células e tecidos; aparelho digestivo⁴⁸, aparelho respiratório, aparelho circulatório, aparelho locomotor e aparelho nervoso.

A abordagem do corpo humano enquanto componente curricular estabeleceu relações com a produção de conhecimentos nos campos da anatomia e da fisiologia. Nessa perspectiva, a apresentação do corpo humano aos educandos, por meio das *lições de coisas*, se realizava em conformidade como o espírito do ensino de ciências preconizado aquele período: a observação e a experimentação. Nesse caso, a observação do corpo cumpria produzir aos estudantes uma compreensão de si mesmo, de seu próprio corpo, em uma perspectiva utilitária que articulava os cuidados individuais, o autocuidado, a conservação da saúde e o trabalho, enquanto *habitus* incorporados.

Assim, no programa de ensino de primário se prescreveu o ensino sobre o corpo humano, com ênfase em aspectos utilitários à conservação da saúde, de modo gradual, do considerado simples à complexidade. Nessa lógica, o ensino destacou os fenômenos essenciais à vida humana, que se processam da superfície da pele às suas entranhas, dos sentidos e seus órgãos aos fenômenos e órgãos mais internos, a digestão, a respiração, a locomoção. O corpo foi apresentado, no ensino primário, em fragmentos seguindo a tradição dos estudos anatômicos e fisiológicos, constituídos no campo da ciência médica.

⁴⁸ Terminologia utilizada à época.

Por conseguinte, o corpo humano constitui um sistema finito, com seu conjunto de órgãos constituintes e interligados em um funcionamento mecânico profícuo. Desse modo, inscrito e cingido entre referências cujas noções se reportaram a anatomia e a fisiologia, a prescrição curricular do corpo humano também se reportava a aspectos práticos e utilitários da percepção do mundo que demarcavam as fronteiras entre o corpo enquanto ente biológico e objeto da natureza e o limite e o suporte do indivíduo. A fragmentação do corpo na escola reproduziu a separação entre o homem e o seu corpo.

No Programa de Ensino do Alto Purus se reafirmou o modelo de sexo único, no qual o corpo masculino é o referente de corpo humano canônico a ser aprendido. E conseqüentemente, o corpo feminino estava reportado em subsunção ao masculino nesse discurso curricular. Os tópicos abordados não foram suficientes para o educando compreender os processos biológicos que ocorrem e se processam em seu próprio desenvolvimento humano. Portanto, nenhum item desse programa de ensino, no que reportava a formação intelectual específica do ensino de ciências, abordava de modo explícito, aspectos relativos ao gênero ou ao dimorfismo sexual da espécie humana. Porém, o gênero se exprimia nesse currículo, enquanto política simbólica presente nos aspectos normativos da organização da escola, na formação moral e na formação intelectual destinada as meninas, que, incluía para elas aulas de prendas domésticas, em um ambiente em que a coeducação ainda se afirmava.

54.3 O ENSINO PRIMÁRIO NO ALTO ACRE

A recuperação de informações acerca do processo de escolarização ocorrido na região do Alto Acre envolve uma operação desafiadora e de difícil execução. Pois, muitos documentos foram perdidos, danificados e corroídos, resultando em perda de memória da educação acreana, em decorrência de vários fatores: as mudanças constantes de endereço das repartições públicas; as condições insalubres e o acondicionamento inadequado dos documentos; o clima quente e úmido que corrobora com a deterioração dos acervos dos arquivos públicos; as inundações

sazonais; a ação das traças, cupins e fungos, assim como, a ação de pessoas alheias e desconhecedoras de sua relevância histórica⁴⁹.

Assim, uma vez perdidas as fontes documentais primárias resta recorrer a outras formas que possibilitem captar e acessar indícios, evidências e elementos de um passado de muitas facetas e muitos fragmentos. Nessa perspectiva, se constituem em uma importante fonte de parte do passado da história da educação acreana, os jornais da época, que veiculavam os atos do poder executivo e do legislativo no Território Federal do Acre, assim como, os processos do foro de Rio Branco, nos quais são encontrados alguns boletins e relatórios. Esses documentos, ainda que fragmentados e parciais, permitem um resgate de parte de um passado assim como ensinam à reflexão sobre esse passado e as ações de seus personagens, visto que não há história desencarda.

A região do Alto Acre compreende a bacia do rio Acre e seus tributários, e os principais núcleos de povoamento, em 1912, compreendiam Xapuri, Porto Acre, Brasília (a partir de 1960 passou a ser designada por Brasília, por ocasião da transferência da capital federal para Brasília) e a sede Rio Branco. A organização e oferta da instrução pública à população estiveram a encargo da administração do Departamento. Na fase inicial da institucionalização do ensino primário, no Alto Acre, o ingresso no magistério se realizava por meio de aprovação em concursos de provas e títulos e os professores estavam diretamente subordinados ao prefeito do Departamento. A documentação relativa aos concursos deixava explícito a opção no Alto Acre pela regência de classes mistas. Os relatórios produzidos pelo intendente desse Departamento demonstram o acompanhamento e controle da frequência e o aproveitamento dos estudantes, nas escolas municipais, mediante exames (GINELLI, 1982).

Conforme consta no Orçamento do Departamento do Alto Acre, do ano de 1915, capítulo III, na seção das Disposições Gerais, as escolas públicas mantidas pela prefeitura departamental eram regidas pelo Regulamento da Instrução Pública, que estabelecia as seguintes diretrizes para o ensino primário, no Alto Acre:

⁴⁹ A presente pesquisa se defrontou com esses problemas no processo de constituição de seu corpus documental. O Museu da Borracha sofreu um dano irreparável com o desabamento de seu telhado, no ano de 2014. Muitos documentos de várias escolas do Acre foram incinerados ou sucumbiram ao acondicionamento inadequado. Há, assim, relevantes lacunas sobre [a documentação escolar e os registros](#) ~~em muitas escolas e a~~ [cerca de](#) iniciativas educacionais acreanas. Nessa triste situação estão escolas que foram instituídas e mantidas por iniciativa de ordens maçônicas atuantes no Acre Território. Estas escolas [maçônicas](#) foram importantes porque, em alguns lugares onde os seringalistas não permitiam a instalação e funcionamento de escolas, [obstruíam a instrução pública](#), as escolas maçônicas se constituíram na única via possível de aquisição de alfabetização.

- a) Ser o ensino laico em todos os seus graus.
- b) Poderão ser as escolas, fora da sede do município e da cidade de Brasília, transferidas para onde for mais conveniente, de acordo com a maior frequência possível.
- c) Somente poderão ser mantidas escolas desta cidade caso tenham um total de, pelo menos 20 alunos matriculados, devendo ser suprimida uma em caso contrário.
- d) Somente poderão ser promovidas as cadeiras por concurso, podendo as mesmas ser mistas.
- e) Podem ser de sexo masculino uma das cadeiras desta cidade, sendo neste caso providas por um professor.
- f) Ser obrigatória a vacinação e revacinação tanto do Corpo Docente como do Discente (MISCELÂNEA DE XAPURI, Museu da Borracha, pasta de 1914).

A regulamentação do ensino no Alto Acre preconizava o princípio da laicidade do ensino. A racionalização na utilização dos recursos para a manutenção das escolas, reunindo um número mínimo de 20 alunos, para formar uma escola. Essa racionalização comportava uma ambiguidade, por um lado concentrava os alunos para formar escolas. E por outro lado, relegava outras crianças, adolescentes e jovens ao abandono intelectual em certas localidades com baixa densidade demográfica, em uma vasta região onde a população encontrava-se dispersa por imensas áreas florestais. A dificuldade em enfrentar esta questão ainda persiste e se mantém como um obstáculo a ser vencido na política educacional, dessa região do país.

A questão da coeducação, sob a organização da escola mista e da coexistência dos sexos, também estava posta, e manifestava na preferência do Departamento do Alto Acre, por escolas mistas e na admissão da existência de escolas masculinas, a serem regidas por um professor do sexo masculino. Por conseguinte, a escola primária se constituía em um instrumento que engendrava políticas de gênero.

Por seu turno, a obrigatoriedade da vacinação se constituiu em um aspecto relacionado à saúde pública e aos ideais de higiene, destacado na regulamentação das escolas primárias do Alto Acre. Dessa maneira, tentou-se implantar e consolidar, no Acre Território, os ideais civilizatórios que davam fundamentação e sustentação à realidade, cuja produção fora almejada pelo arcabouço de princípios e concepções republicanos, que por sua vez, alinhavam o Brasil com as políticas internacionais de saúde pública⁵⁰. No início do século XX, com fulcro em acordos sanitários subscritos entre países que estabeleciam relações comerciais, como forma de contenção de contágios e redução de riscos de epidemias, preconizava-se a vacinação da

⁵⁰ O Office International d'Hygiène Publique (OIHP) que funcionou em Paris em 1907 cumpriu essa função que foi ampliada quando estendeu a sua atuação a várias partes do mundo, ao final da Primeira Guerra Mundial, com a criação da Seção de Saúde da Liga das Nações.

população, entendida como uma importante ação da política internacional de saúde pública, a qual o Brasil foi signatário (CUETO, BROWN, FEE, 2011). Era imprescindível conter e impedir que doenças cruzassem fronteiras internacionais. As doenças, além de dizimar populações, causavam impactos capazes de alterar as condições de produção econômica e cultural e a própria dinâmica das relações sociais e políticas. Por conseguinte, medidas de controle de doenças e epidemias, em âmbito internacional, estavam presentes na agenda de diversos países desde o século XIX.

A obrigatoriedade da vacina se constituiu em intervenção e disciplinamento dos corpos de discentes e docentes, realizada pelo estado, mediante a vinculação entre a escola primária e o serviço de saúde. Essa articulação, que subordinava o ingresso no ensino primário às práticas vacinais, se justificava sob o argumento da profilaxia às doenças mortíferas como a varíola e a febre amarela. Desse modo, sob essa lógica, contribuía o estado nacional, por intermédio da ação do serviço de saúde, com as práticas vacinais, para preservar, prolongar e, ao mesmo tempo, disciplinar a vida da população para alcançar um ideal civilizatório de modernidade.

Nessa perspectiva, preconizou-se a higiene, um conjunto de conhecimentos princípios e práticas fundamentados na ciência, especialmente no combate aos micróbios, aos micro-organismos patogênicos, como propósito de fomentar a condição de saúde e salubridade, dirigida ao plano social e cultural. Os princípios, os conceitos, as diretrizes e as práticas, o conjunto de pressupostos e práticas, preconizados pela higiene se transversalizaram na normatização e regulação das estruturas políticas do estado ao modo de vida dos indivíduos, das instituições às pessoas.

Os pressupostos higienistas estavam no âmago do projeto e das políticas de modernização e produção da nova sociedade brasileira, na primeira metade do século XX. O estado nacional precisava eliminar um grande entrave ao desenvolvimento, sobretudo, o econômico. E nessa perspectiva, compelia-se difundir as práticas, e diretrizes higiênicas com o propósito de promover a eliminação da doença e seus agentes causadores, os micro-organismos patogênicos, às condições de proliferação, a contenção a sujeira. Assim, se engendrou a combinação de uma ética e de uma estética da vida sadia, que corroborou para consubstanciar novos costumes e modos de polidez (ELIAS, 1994).

Notadamente, o paradigma higienista se expressava na configuração das instituições, na arquitetura, na urbanização, na organização e racionalização dos

espaços urbanos, nos prédios públicos, nos ambientes domésticos e no fomento a uma cultura individual que celebrava e cingia a limpeza, o asseio pessoal, na conformação dos modos de polidez e na obrigação da vacinação como modos de prevenção às doenças e condição à vida sadia. Efetivamente, no plano individual, a higiene impunha-se enquanto um componente da pessoa, adquirido o mais cedo possível, assumido enquanto um hábito de autocontrole automatizado de cuidados com o próprio corpo e com o ambiente. Impunha-se na própria escultura do modo de ser. Isto é, um conhecimento incorporado em habilidades e transformado em atitudes na realidade corpórea de cada indivíduo, o *habitus* que o capacita a cuidar de si mesmo e de seu ambiente.

Por conseguinte, a higiene enquanto conhecimento incorporado e constitutivo dos sujeitos tornou-se uma marca de distinção social, um rótulo de civilidade e de polidez dos costumes e um sistema de controle e domesticação dos corpos (ELIAS, 1994). A higiene se consolidou como um discurso e enquanto uma prática cultural considerada essencial às condições de saúde e salubridade por intermédio da qual se efetuou intervenções nos corpos para o controle dos indivíduos, e em uma escala mais ampla um controle social. Nesse contexto, a disseminação de práticas higiênicas se instituiu e se materializou como um dos pilares da república, crucial para a produção do brasileiro e da brasileira, daquele momento histórico. Um processo em que a escola primária ocupou papel de importante protagonismo, articulado a concepção de modernidade e de progresso científico e tecnológico no plano da saúde.

Além disso, no processo de institucionalização do ensino primário no Alto Acre, o ingresso no magistério se realizava mediante a aprovação em concursos públicos de provas e títulos para professores habilitados. O Relatório do Intendente da cidade de Xapuri, Alfredo Lamartine Nogueira, apresentado ao Conselho Municipal, em 7 maio de 1917, informa as ações empreendidas, pelo poder público, para a oferta do ensino primário, as condições e os modos em que esse se realizava. Desse relatório se extrai alguns elementos sobre a realização da instrução naquela cidade. Em Xapuri havia nove escolas primárias⁵¹, dessas três eram particulares. E ainda, informa o intendente à solicitação da população de Brasília (Brasiléia) aquela intendência, de uma escola feminina, e também a criação e funcionamento do ensino primário no horário noturno, para atender aqueles impedidos de frequentar as escolas

⁵¹ Em 1917, Xapuri possuía um total de 185 alunos, com uma frequência de 156, sendo 109 do sexo masculino e 76 do sexo feminino; 180 nacionais e 5 estrangeiros. Nas escolas particulares havia uma matrícula de 58 alunos e uma frequência de 47, sendo 36 de sexo masculino e 22 do sexo feminino; 57 nacionais e 1 estrangeiro.

no horário de funcionamento diurno. O curso noturno funcionou na casa do professor, uma prática habitual naquele período.

Por sua vez, conforme o citado relatório, os aspectos pedagógicos relativos ao método de ensino, o regime escolar, bem como as demais práticas peculiares do funcionamento de uma escola, corriam a feição da capacidade profissional de cada professor. Dessa forma, os professores foram inteiramente responsáveis por todos os aspectos pedagógicos do ensino primário, inclusive pelo próprio lugar de realização das aulas.

Frequentemente, as escolas não possuíam uma sede própria, fato que obrigava os professores e professoras a ministrarem aulas aos seus alunos em suas residências. Deste modo, as despesas decorrentes do funcionamento da escola corriam por conta dos professores, como o aluguel da casa, a luz, o que os onerava. Os professores justificavam pedidos de aumento de seus vencimentos, para manter as escolas funcionando, uma vez que eram inteiramente responsáveis pela organização e o funcionamento das mesmas.

54.4 O ENSINO PRIMÁRIO NO PERÍODO DEPARTAMENTAL DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

O ensino primário, no período Departamental do Território Federal do Acre, funcionou e foi organizado conforme as concepções e diretrizes das autoridades de cada um dos três Departamentos do Acre. As quais, por sua vez, que espelhavam, refletiam e buscavam guiar-se e inserir, no Acre, as discussões, as produções, os modelos e as inovações educacionais, em circulação e realizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e principalmente no exterior, nos países europeus, notadamente, França e Reino Unido e também nos Estados Unidos da América. Entretanto, a documentação traz evidências de que alguns aspectos do ensino mereceram destaque naquele período da educação acreana. No Acre, assim como em outras partes do Brasil, o ensino primário passou por transformações, que resultaram em um processo de reconfiguração institucional e reorganização de suas práticas e procedimentos. Nesse conjunto, destacaram-se:

- a transição das classes para as salas de aula;
- a substituição do ensino individualizado pelo ensino simultâneo e em grupo;

- a diversidade de formas de escolarização reveladas com as escolas ambulantes, isoladas, femininas, masculinas, mistas e noturnas;
- o ensino público laico, gratuito e obrigatório;
- a obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar as crianças e adolescentes do Departamento do Alto Juruá, com punição aos pais omissos e imprevidentes quanto a formação intelectual de seus filhos ou das crianças e adolescentes, sob sua guarda ou responsabilidades;
- o ideário da educação integral constituída por educação física, artística, moral e cívica e intelectual;
- a coeducação dos sexos;
- a higiene nos espaços escolares e a higiene como pressuposto para organização e o funcionamento das escolas, enquanto fundamento da cultura escolar;
- a organização do currículo, sob a forma de matérias escolares, especialmente, as *lições de coisas* ;
- o poder das matérias escolares: em torno das quais se processaram os concursos para professor, a organização do ensino, a própria logística escolar, o posicionamento dos alunos na graduação e seriação do ensino, a sua relação com a avaliação e o método de ensino especialmente o método intuitivo – as *lições de coisas*.

Nesse recôndito do país, apesar das distâncias e das dificuldades de comunicação e os obstáculos à circulação das ideias que povoaram os meios intelectuais, as renovações que instituíram o ensino primário nos moldes da escola graduada em outras partes do país, especialmente São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, também se materializaram no Acre em coexistência com as escolas isoladas responsáveis pelo nível elementar – a alfabetização. Em muitos lugares no Acre, sobreviveram as formas de escolarização denominadas por Faria Filho (2010) de escolas de improviso, dadas a precariedade de suas condições materiais para a realização do ensino. Do mesmo modo, avançou no tempo, o analfabetismo. A manutenção e a reprodução do analfabetismo, entre a população acreana, nesse período, se constituíam em máximo interesse no âmbito das relações tecidas e estabelecidas no interior da cadeia de poder do sistema de aviação. Pois, a ignorância possibilitou o aumento contínuo de lucros significativos à classe dos seringalistas.

Na configuração da escola primária, que instituiu os grupos escolares, a escola graduada, organizada em torno e nos moldes das matérias escolares. Assim, se processou o cenário para a materialização do princípio da coeducação dos sexos e da perspectiva da higiene, como elementos de difusão de uma cultura necessária a forjar a modernização e o progresso da nação. Um contexto em que se fez imprescindível formar o homem e a mulher constituídos por corpos civilizados, higienizados, patrióticos, produtivos e economicamente rentáveis necessários à república – em contraposição a um passado arcaico e monárquico, um conjunto de condições econômicas, sociais e culturais, a serem superadas (FARIA FILHO, 2010).

Nesse contexto, se produziu, também, um novo professor, que para agir na nova configuração e organização funcional da escola primária, deveria estar investido dos princípios de racionalização do ensino, sob a perspectiva científica, para que assim desenvolvesse o ensino mediante emprego do método intuitivo – as *lições de coisas*. As *lições de coisas* assumiram progressivamente a condição de fundamento epistêmico, normativo e regulador da escola primária. Assim, impulsionaram a necessidade de mudança nas edificações escolares, nos procedimentos e práticas do ensino, trouxeram ao ensino um conjunto de materiais didáticos que passaram a referenciar o ensino em premissas empíricas, em aspectos tangíveis em contraposição ao verbalismo, à abstração, a repetição e memorização que caracterizava o ensino.

Por conseguinte, para aprender de modo profícuo se fazia necessário à abordagem estrutural das lições: que partiam do simples para o complexo, e se fundamentavam no ver, sentir e tocar para entender e aprender. Um novo conhecimento pedagógico passou a ser forjado e a ser incluído nos repertórios profissionais do magistério primário. Portanto, a aprendizagem deixou de enfatizar apenas a abstração, a repetição e a memorização e o ensino primário reconfigurou a escola primária e o seu trabalho pedagógico e a própria representação social sobre o trabalho de ensinar.

Nestes termos, o ensino de ciências preconizado no programa de ensino, sob a lógica e a forma das *lições de coisas*, prescreveu uma epistemologia empirista, corporificada sob o signo e a ênfase na observação e na experimentação. Nessa produção cultural que se configurou nas *lições de coisas* – o ensino de ciências alojou no interior de seu programa de ensino um conjunto de temas, objetos e procedimentos provenientes de diferentes tradições disciplinares. Nessa configuração que constituiu o currículo do ensino de ciências prescrito para o ensino primário se

destacaram noções, conceitos, definições e procedimentos procedentes de vários campos disciplinares: a Biologia – zoologia, botânica, anatomia e a fisiologia; a Física – cinemática, eletricidade, magnetismo; a Química; a Geologia; a Meteorologia; a Mineralogia.

Portanto, o ensino de ciências constituiu-se a partir do arranjo epistemológico de múltiplos fragmentos de conhecimentos oriundos de diferentes campos disciplinares. Assim, os entes da natureza tomados por objeto de estudos, sobre os quais os membros das diferentes comunidades disciplinares produziram e estabilizaram regimes de verdades, práticas e procedimentos que foram recontextualizados e resignificados em função de interesses sócios políticos, inclusive o próprio corpo humano. Logo, o currículo do ensino de ciências comportou um conjunto de saberes social e culturalmente selecionado, para produzir a pessoa dotada de determinado conjunto de habilidades, hábitos e domínio conceitual, necessários a cada contexto histórico. Nessa perspectiva, o ensino de ciências por intermédio de seu currículo corroborou para conformar nos sujeitos a racionalidade necessária aquele momento histórico.

Na primeira parte do século XX a sociedade brasileira celebrava e desejava o progresso e a modernização tecnológica proporcionada pelo emprego de novos artefatos, novos objetos e inovações que permitiam um distanciamento humano de sua condição de natureza (HOBBSAWM, 1995). Os usos do corpo humano progressivamente incorporaram a mediação de instrumentos, ferramentas e artefatos tecnológicos, sobretudo, no ambiente urbano industrial. As ciências, com seus saberes, os seus regimes de verdades, discursos e práticas difundiram e celebraram o domínio da natureza e a subsunção da natureza humana mediante o controle do corpo para mantê-lo saudável e economicamente produtivo e rentável.

Assim, no interior do currículo do ensino de ciências, o corpo foi apresentado em partes – cabeça, tronco e membros, aparelhos digestivo, respiratório, circulatório, locomotor e nervoso – e em fragmentos que funcionam harmonicamente para garantir a estabilidade e a vida do organismo humano. Esta abordagem do corpo humano – como partes e fragmentos que funcionam harmonicamente para manter a vida – fora estendida a abordagem de temas sociais e humanos, com o propósito de produzir e inculcar na população uma perspectiva de consenso. A sociedade deveria funcionar na lógica orgânica e natural do corpo. Portanto, o corpo humano e o corpo social eram dotados das mesmas propriedades oriundas de sua condição de natureza.

Nesse sentido o ensino de ciências cumpriu um importante trabalho de difundir a população, por intermédio de seu discurso curricular, o emprego de práticas higiênicas, práticas alimentares, vacinas e uso de medicamentos e a aceitação da prescrição de práticas médicas para a normalização, correção e funcionamento do corpo em condições consideradas ótimas. Portanto, o ensino de ciências foi consubstanciado por discursos e regimes de verdade provenientes de diferentes campos disciplinares, para erigir e forjar o corpo saudável, socialmente ajustado às políticas simbólicas da moral vigente e economicamente produtivo e rentável.

56 O CORPO HUMANO NO CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA ESCOLA PRIMÁRIA NO GOVERNO UNIFICADO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE – A PRODUÇÃO DE UM ARTEFATO CULTURAL

ABC DO SERINGUEIRO

A pessoa que já cortou seringa

*Bastante coisa tem pra contar
Comendo macaco com macaxeira
Dia e noite pra se alimentar
Enfrentado aquela mata escura
Fazendo carreta pra não chorar
Guiado pela sua coragem
Hoje corta amanhã não pode cortar
Interessante que todo seringueiro
Já tem hora pra se acordar
Levanta-se de madrugada
Muitas vezes sem café pra tomar
Na hora que fecha o corte
O aguaceiro começa a chegar
Recolhe todo aquele utensílio
Só anda na mata pra caçar
Todo seringueiro do patrão
Um dia que se libera
Vendo o tempo se consumir
Xinga o inverno por não contribuir
Zomba da sorte por não lhe ainda sorrir.
(Autoria desconhecida)*

56.1 ASPECTOS DO ENSINO PRIMÁRIO NO GOVERNO UNIFICADO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

A organização política e administrativa do Território Federal foi alterada por intermédio do Decreto nº 14.383, de 1º de outubro de 1920, que extinguiu os Departamentos e unificou administrativa e politicamente o Território, que naquele momento, encontrava-se constituído por cinco municípios: Rio Branco, Xapuri (Alto Acre) Sena Madureira (Alto Purús), Cruzeiro do Sul e Tarauacá (Alto Juruá). A unificação do Território estabeleceu princípios, diretrizes e um ordenamento administrativo geral para todas as partes do Território, com a intenção de homogeneizar as ações governamentais, independentemente dos interesses específicos de cada município, efeito que também se realizou no campo educacional (SILVA, 2002; CASTRO, 2011).

O ensino passou por uma reorganização decorrente da iniciativa do primeiro governador do Território Federal do Acre, Epaminondas Jácome, e Francisco de Oliveira Conde, responsável pela Instrução Pública, designado pelo governador a elaborar um novo regulamento escolar, editado em 1921 (CASTRO, 2011). Conforme esse documento, o ensino público foi organizado em três graus: primário, secundário e profissional. Esse último funcionava através das aulas de trabalhos manuais. O ensino primário, herdado do período dos Departamentos, manteve-se subdividido em dois níveis: elementar e complementar (NOGUEIRA, 1921, p. 2). A instrução pública passou a constituir encargo da Diretoria de Instrução Pública do

Governo do Território e algumas escolas passaram a ser administradas pelas prefeituras locais (CASTRO, 2011; DANTAS e LIMA, 2012).

Nas cidades sedes dos municípios acreanos havia um grupo escolar⁵², onde se ministravam o curso elementar e o curso complementar, e, uma rede de escolas (isoladas, ambulantes, noturnas e elementares) nas quais se ministravam o curso elementar. Conforme dados coligidos por Ginelli (1982) a população escolar de algumas localidades acreanas girava em torno de 150 a 200 alunos. A população estimada do Acre até o final dos anos 20, segundo consta no livro “Resumo Histórico da Formação do Acre” (elaborado em 1928 e utilizado nas escolas confessionais), era de 21.500 habitantes.

O governo unificado do Território do Acre, assim como as demais unidades da federação, se defrontava com o desafio de alfabetizar e instruir a sua população, em idade escolar, portanto, superar o analfabetismo e difundir a instrução primária, em um contexto histórico marcado pelo analfabetismo que atingia 70,2% da população acreana (CASTRO, 2011). Logo, a ausência e a insuficiência da instrução pública impediam o desenvolvimento da região e se constituíam em um entrave a consolidação da anexação do Território do Acre ao país. Pois, carecia urdir e consolidar entre os acreanos uma identidade nacional brasileira, missão a ser efetivada por meio do ensino primário e da difusão da escola primária. Era imperativo expandir e consolidar, no Acre, o modelo de escola graduada com suas práticas, organização e funcionamento, articulados sob a referência e a lógica das matérias escolares.

Nesse sentido, a instrução pública se constituiu em prioridade, no governo do Território, apesar da escassez de recursos⁵³, condição econômica do Acre durante todo período de sua dependência e subordinação à união, que somente se encerrou com a autonomia decorrente da elevação a Estado em 1962. O esforço inicial do governo unificado na expansão e consolidação da instrução pública é ilustrado por meio do Relatório do Governador José da Cunha de Vasconcelos, de 1923, que destacou a quantidade de escolas para a população acreana de 93.037 habitantes:

FIGURA 20 – Quadro de Escolas mantidas pelo Território em 1923:

⁵² Grupo Escolar Sete de Setembro em Rio Branco; Grupo Escolar Francisco Sá em Sena Madureira; Grupo Escolar João Ribeiro em Tarauacá e Grupo Escolar Barão do Rio Branco em Cruzeiro do Sul.

⁵³ O Acre recebia verbas para manter o aparato estatal e a oferta dos serviços públicos designadas pelo Congresso Nacional no Orçamento da União. O Território Federal do Acre não possuía representação legislativa no Congresso Nacional, portanto estava excluída a possibilidade de requerer créditos suplementares.

Municípios do Território	Número de Escolas
Rio Branco	8
Xapuri	12
Purus	14
Tarauacá	16
Juruá	21
	Total 71

Fonte: Relatório do Diretor de Instrução Pública, José Lopes de Aguiar, 1923.

FIGURA 21 – Quadro de Escolas mantidas pelos Municípios do Território em 1923:

Municípios do Território	Número de Escolas
Rio Branco	15
Xapuri	6
Purus	4
Tarauacá	8
Juruá	7
	Total: 40

Fonte: Relatório do Diretor de Instrução Pública, José Lopes de Aguiar, 1923.

A rede escolar do Território Federal do Acre contava ao todo com 107 escolas. Dentre estas havia um grupo escolar em cada município, 71 escolas isoladas, sendo duas dessas particulares confessionais – o Instituto Divina Providência, em Xapuri, e o Instituto Santa Juliana em Sena Madureira escolas mantidas e administradas por religiosas da Ordem das Servas de Maria Reparadora.

O Regulamento da Instrução Pública do Território – Resolução N° 05 de 31 de maio de 1930 fixou o objetivo do ensino primário em seu Artigo 1°:

O ensino no Território do Acre terá como objetivo a transformação da criança em um ente útil ao país e, em particular à região, conhecendo a sua própria personalidade e o meio ambiente, ficando apta, desta forma, a colaborar conscientemente a grandeza de ambos e para o bem da humanidade.

Este mesmo regulamento determinou em seu Artigo 5° o ensino primário ministrado em quatro séries. E estabeleceu a primeira série à alfabetização e as noções dos primeiros conhecimentos gerais. E aos demais anos, o desenvolvimento dos primeiros conhecimentos, em marcha progressiva e de maneira que a criança fique em condições de encontrar facilidade ao ingressar nos cursos normal ou secundário. O primeiro ano poderá ser dividido em diversas turmas de acordo com o adiantamento dos alunos.

O governo unificado do Território do Acre manteve as distintas formas de organização escolar no oferecimento do nível ensino primário elementar – à alfabetização da população, mediante os tipos de escolas: as escolas ambulantes,

rurais, urbanas, noturnas e os grupos escolares. As escolas ambulantes⁵⁴ ofertavam o primeiro ano do ensino primário e consubstanciavam a intenção de difundir e fazer chegar à população do interior do Território, aos seringais, a alfabetização e as noções de conhecimentos considerados imprescindíveis a quaisquer indivíduos, sobretudo, as noções de higiene, de civilidade e civismo. As escolas ambulantes destinavam principalmente a alfabetização da população residente nos seringais. E a instalação dessas escolas nos seringais dependia de entendimentos e acordos com os proprietários seringalistas.

Entretanto, alguns seringalistas se opunham a instalação de escolas nos seringais, assim como, a outros meio de comunicação e circulação de informações e fonte de aprendizados, especialmente, o rádio. Veja-se o exemplo das práticas de controle social e as proibições empregadas, no Seringal Filipinas, em Xapuri – Alto Acre, pelo patrão o seringalista Gastão Mota.

No seringal Filipinas, o patrão Gastão Mota, não aceitava que seringueiro plantasse, nem criasse nenhum tipo de animal. **Rádio não podia usar para não saber o que estava acontecendo lá fora. A escola era proibida para ninguém aprender a ler**⁵⁵. O patrão comprava, vendia, pesava, anotava, o que o seringueiro deveria comer e deveria gastar. Sendo patrão de 120 seringueiros, recolhia 40 toneladas de borracha, duas vezes por ano. Depoimento do seringueiro residente no Seringal Filipinas Ademar Coelho do Rosário aos religiosos D. Joaquim Pertiñez, Bispo da Prelazia do Acre e Purús e o Padre desta mesma Prelazia Máximo Lombardi (PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p.204).

Obviamente, houve uma tensão entre os interesses de seringalistas e o projeto republicano de homem livre e de modernização do país. Por seu turno, os seringalistas almejavam a exploração absoluta do trabalho e o controle social e cultural da população dos seringueiros, com o propósito de auferir lucros incessantes e ilimitados. Por sua vez, o Estado, por meio da escola primária, difundia e engendrava os ideais republicanos de modernização do país e da população, civilidade, do civismo e especialmente a identidade nacional.

Conforme o Regulamento da Instrução Pública do Território de 1930, as escolas ambulantes cumpriam um interstício de dois anos para voltar a funcionar em localidades onde já haviam sido instaladas anteriormente. Por sua vez, as escolas urbanas e as rurais somente poderiam ser instaladas em localidades com o número

⁵⁴ Conforme o Regulamento da Instrução Pública de 1930, os municípios deveriam, por meio de seus professores, criar escolas ambulantes, em entendimento com os proprietários dos seringais, para o auxílio a instalação e manutenção das mesmas.

⁵⁵ Grifo nosso. Este depoimento expressa a capacidade dos seringalistas em impor controle social e cultural as populações residentes nos seringais, e opor e obstruir a escolarização e outros benefícios sociais aos seringueiros.

mínimo de 30 crianças em idade escolar e distantes uma da outra um raio de três quilômetros. O disposto no Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre de 1930 estabelecia o ensino primário ministrado nas seguintes formas:

Artigo 15 – “nas escolas rurais será ministrado o ensino de primeiro ano do curso primário”;

Artigo 16 – “nas escolas urbanas será ministrado o ensino primário até o segundo ano”;

Artigo 17 – “nos grupos escolares o ensino abrangerá todo o ensino primário”;

Artigo 18 – E contará com “quatro professoras, uma adjunta e tantas estagiárias quantas as necessidades o exigirem”.

Artigo 19 – “O ensino no grupo escolar deverá atingir o grau de aperfeiçoamento que habilite a criança à matrícula na escola normal e no ginásio”.

Convém salientar que o a escola normal e o ginásio se constituíam o nível de ensino subsequente ao primário, o ensino médio desse período. O acesso aos estudos nas instituições que ofereciam este tipo de ensino estava condicionado e subordinado à aprovação no Exame de Admissão ao Ginásio. O Exame de Admissão, como ficou comumente conhecido durante sua vigência de 40 anos, foi instituído em 1931 pelo Decreto 19. 890 de 18 de abril de 1931, durante o governo do Presidente da República Getúlio Vargas, e foi extinto com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, durante o governo do Presidente da República Emílio Garrastasi Médici. A extinção do exame de admissão ocorreu durante a vigência da ditadura militar, momento em que se instituiu o ensino de 1º grau, no qual se fundiu o ensino primário e o ginásio. O ensino de primeiro grau ampliou a escolarização obrigatória no Brasil de 4 para 8 anos, sob a perspectiva de um ensino obrigatoriamente profissionalizante, tecnicista, alinhado com o sistema produtivo e subsidiado pela teoria do capital humano.

Os exames de admissão, durante os 40 anos em que vigoraram, por intermédio da aferição de habilidades, conhecimentos e atitudes, selecionaram e classificaram, entre os egressos do ensino primário aspirantes ao ensino secundário, os inaptos e os aptos a prosseguir estudos no ginásio, o ensino secundário daquele período. (MINHOTO, 2008). No sistema de ensino de São Paulo, que se constituía em uma importante referência pedagógica, para as demais unidades da federação, o exame de admissão ao ginásio ocorria nas seguintes condições:

Para o ingresso no primeiro ano ginasial, estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula; a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivaricelica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada a um único estabelecimento de ensino (Arts.18 a 23, do Decreto nº 19.890, de 18/04/31) (MINHOTO, 2008, p.451).

O exame de admissão media o domínio dos conteúdos, conceitos e das habilidades constituintes das disciplinas estabelecidos no programa de ensino primário. Aferia-se, sobretudo, a cognição e as formas de raciocínio socialmente aceitas e valorizadas, assim como a reprodução dos valores morais e da civilidade e do civismo, em vigor na ordem das coisas, na cultura escolar e nas relações sociais vigentes ao longo do período em que esteve em vigor. O exame de admissão assumiu um viés que legitimava e consolidava um padrão de avaliação classificatório, segregador e excludente no recrutamento de alunos ao ensino secundário. Pois, a insuficiência de vagas para o ginásio era dissimulada pelo extremo rigor classificatório posto em ação por intermédio do exame de admissão.

Nessas condições, a escolarização impunha a exclusão do sistema escolar aquelas crianças que não atingiam a média exigida e cuja classificação ultrapassava o número de vagas existentes. Desse modo, inviabilizava-se completamente o acesso à progressão de estudos e, conseqüentemente uma contundente terminalidade compulsória⁵⁶ dos estudos com a exclusão da escolarização. E, por conseguinte, o exame de admissão camuflou, dissimulou e naturalizou a existência de barreiras institucionais no acesso ao ensino secundário, decorrentes da diversidade de modos precários de produzir a escolarização obrigatória, até então restrita apenas ao ensino primário, nas localidades onde esse existia.

Por intermédio do exame de admissão, efetivava-se uma seleção cultural dos estudantes mais aptos em termos cognitivos, que, por sua vez, engendrava e estava a serviço da reprodução da desigualdade social, da divisão social de classes. Nessa seleção também estavam incluídos outros elementos subjacentes, além da classe social, das condições econômicas, de modo consubstanciado e interseccionado a raça e o gênero⁵⁷. Especificamente, no Acre Território, as crianças, os estudantes precisavam vencer as barreiras das formas precárias da escolarização, que, quando havia, enfatizava e priorizava apenas a alfabetização, também chamada de curso elementar, ministrada em escolas ambulantes, rurais, urbanas e noturnas.

Todavia, a etapa seguinte do curso primário – o curso complementar, somente era ministrado nos grupos escolares, instalados nas sedes dos municípios. Desse

⁵⁶ A terminalidade compulsória dos estudos no ensino primário não ocorria por um abandono voluntário à escola, mas em consequência a ação de um conjunto de forças sociais, culturais históricas e práticas pedagógicas que resultaram no impedimento ao acesso ao ensino, ou inviabilizava a escolarização à parte considerável da população acreana.

⁵⁷ O acesso à escolarização de crianças negras e indígenas e a disponibilidade do mesmo conteúdo e modalidades da educação aos homens e as mulheres não estavam na agenda política, na ordem do dia da política educacional desse período.

modo, o curso complementar era acessível a um número muito reduzido de estudantes em relação à população geral, em idade escolar. O curso complementar consistia nos terceiro e quarto anos do ensino primário. O ingresso nesse nível de ensino exigia dos estudantes que dominassem e demonstrassem as seguintes habilidades, descritas na fala da professora Euri Figueiredo⁵⁸, registrada em 2014:

Era muito notável que você só passava para o terceiro ano primário se você soubesse as quatro operações: somar, subtrair, multiplicar e dividir e soubesse conjugar direitinho, os verbos ser, ter e haver, os verbos auxiliares. Se você não fizesse isso você não era apto a passar para o terceiro ano. Podia ter nota, podia não ter, mas, tinha que saber isso! Assim, quem ia até o fim (o quarto ano) ia. Mas, a maioria ficava pela metade. Porque era muita exigência, era muita complicação, muito castigo, palmatória. Então tudo isso, afastava. Porque as crianças iam alcançando idade, iam alcançando idade e ingressam no mercado de trabalho. As crianças trabalhavam, começava-se a trabalhar muito cedo (Entrevista concedida pela professora EURI FIGUEIREDO, em junho de 2014).

Diante da difícil tarefa de educar uma população dispersa em uma floresta entendia-se o ler, escrever e contar, como fundamental para entender o mundo e acessar individualmente outros conhecimentos. Assim, o ensino concentrava-se na alfabetização. Em um contexto cultural em que as crianças trabalhavam e assumiam as mesmas responsabilidades de adultos, principalmente, as meninas. À medida que cresciam, já aos sete ou oito anos de idade, as meninas iam progressivamente assumindo as tarefas domésticas. Na prática cultural das famílias havia um regulamento tácito das obrigações das crianças. Portanto, engendrava-se uma lógica de infância que secundarizava o brincar e exaltava o trabalho em uma jornada de labuta junto aos adultos.

Desse modo, forjava-se o futuro trabalhador pelo aprendizado do trabalho nas próprias atividades laborais cotidianas. Dessa forma, a escolarização, quando disponível à população do interior do Território, concentrava seus esforços na alfabetização. Assim, o acesso e a continuidade do ensino primário no curso

⁵⁸ Nasceu em Xapuri, filha de um farmacêutico, foi levada com a família para o seringal Perseverança/Araxá aos três anos de idade, quando o pai assumiu a gerência daquele seringal. Apenas retornou sede do município de Xapuri – AC para ser estudante na escola primária Divina Providência, ingressou no primeiro ano do ensino primário em 1939. Porém, aprendeu a ler, escrever, a contar e a tabuada em casa com a sua mãe, nas poucas horas vagas, no seringal. Conforme o costume da época, no Acre, as mães quando sabiam ler, escrever, contar e dominavam a tabuada transmitiam esses conhecimentos, a sua cultura letrada aos filhos. As crianças eram alfabetizadas em casa por suas mães. A alfabetização constituía a educação doméstica. (Consequentemente, quando as mães eram iletradas, as crianças cresciam analfabetas e tinham poucas chances de se alfabetizar. Pois, frequentar a escola ainda não era a regra nesse período no Acre Território). Euri Figueiredo concluiu os estudos no primário e submeteu-se ao Exame de Admissão, foi aprovada e cursou o Normal Regional, o ensino secundário daquele período, equivalente ao curso ginasial. A professora Euri Figueiredo ingressou no magistério primário ainda adolescente em 1950, com a enorme responsabilidade profissional, a incumbência de preparar as turmas do 4º ano do Colégio Divina Providência para o Exame de Admissão, ministrava todas as disciplinas do ensino primário: português, matemática, geografia, história, ciências e educação moral e cívica. E trabalhou em toda a sua vida como professora. Fala gravada em junho de 2014, na casa da Professora Euri Figueiro, em Xapuri - Acre.

complementar eram revestidos de muitas exigências: a demonstração do domínio do conhecimento e das habilidades do curso elementar e a frequência aos grupos escolares. Isto, por sua vez, esbarrava nas perversas condições sociais e materiais dos estudantes residentes nos seringais, e fazia emergir um dilema que se impôs a muitas famílias e que ainda perdura no Acre: lutar para continuar a manter os filhos estudando, ou aceitar e conformar-se com a pouca instrução recebida, ou mesmo com instrução nenhuma. Infelizmente, o analfabetismo proliferou sem ser obstado e a despeito das iniciativas oficiais...

As famílias que dispunham de recursos se deslocavam dos seringais para residir nas sedes dos municípios, a fim de permitir e assegurar aos filhos a continuidade e o progresso nos estudos. Uma decisão, em geral, amparada na representação da educação como fator de progresso pessoal e mobilidade social. Outra importante estratégia utilizada pelas famílias acreanas, para manter as crianças e adolescentes na escola e garantir-lhes a sua formação intelectual, consistiu em enviá-las para viver com outras famílias residentes nas sedes dos municípios, ou mesmo em outras cidades fora do Acre, com visitas às famílias de origem durante as férias escolares. Essa estratégia também foi empregada para a formação técnica, média e superior de acreanos, ao longo da história do Acre, mesmo após a autonomia. Assim, hábitos culturais de outras regiões do país também circularam no Território do Acre.

Todavia, um conjunto complexo de condições sociais, econômicas e culturais regia e definia o prosseguimento nos estudos de crianças e jovens, ou simplesmente relegava-os ao analfabetismo:

- quando as famílias não dispunham de condições materiais para prover e fazer os investimentos necessários para assegurar a continuidade dos estudos dos filhos;
- quando os adolescentes ingressavam precocemente no mercado de trabalho, e portanto, abandonavam a escola, fato muito frequente, que articulava dois elementos: a necessidade da renda obtida pelo adolescente e a crença no trabalho como fator de educação moral e fortalecimento do caráter e da dignidade do homem;
- quando possuíam condições materiais e sociais para manter os filhos estudando, porém os pais não valorizavam a formação intelectual, pois em seu lugar cultuavam os valores relacionados à capacidade de realização mediante o trabalho;

- ou ainda, quando estavam impedidos de sair dos seringais em razão das dívidas contraídas.

O acesso apenas ao nível elementar do ensino primário implicava em uma terminalidade compulsória do ensino primário. Pois, mesmo quando habilitados a prosseguir os estudos, no nível complementar, mediante a obtenção de êxito, com a aprovação nos exames, na jornada letiva do nível elementar, muitos estudantes foram obrigados a dar por encerrados os seus estudos, na fase de alfabetização. Para muitos alunos os estudos foram encerrados após a aquisição de conhecimentos muito rudimentares e circunscritos às noções de leitura, escrita, higiene, moral e civismo. Dessa forma, a exclusão escolar e a terminalidade compulsória dos estudos se impôs de modo perverso às crianças, adolescentes e jovens, sobretudo, aos residentes nos seringais do Território Federal do Acre.

Convém reafirmar que a terminalidade compulsória dos estudos restringiu os conhecimentos letrados, aquela parte da população que frequentou apenas a escola elementar à alfabetização. Do mesmo modo, cabe ressaltar que em alguns seringais a oferta de alfabetização se defrontava com os interesses de classe dos seringalistas que impediam a instalação das escolas ambulantes em seus domínios. Portanto, os interesses do empreendimento gumífero, além de disseminar extrema violência e opressão, também, negaram à população, sobretudo, as crianças e jovens a alfabetização – em razão das extenuantes formas de realização das atividades laborais ou pelas expressas proibições de frequência à escola inclusive a noturna e a proibição de circulação de livros e do próprio rádio. Os seringalistas, por intermédio do sistema de aviação, controlavam a economia local, a dinâmica social e a circulação dos bens e artefatos culturais.

As escolas noturnas se destinavam ao objetivo de alfabetização da população, a partir dos 13 anos de idade. Nelas ministrava-se apenas o primeiro ano do ensino primário, sem a restrição de limite de idade dos alunos a matrícula e a frequência. Pois, as escolas urbanas, rurais e os grupos escolares acolhiam prioritariamente os educandos na faixa etária dos 7 aos 13 anos. As escolas noturnas eram mistas, isto é, admitiam a coexistência simultânea de estudantes dos sexos masculino e feminino, no mesmo espaço escolar.

O Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre de 1930 definia que “as escolas deveriam funcionar nas cidades ou vilas em que verificasse a necessidade de sua criação, mediante a realização de recenseamento escolar”. A expansão da rede escolar se realizava mediante o recenseamento escolar e a

existência de comunidades com o número mínimo de 30 crianças em idade escolar. A coeducação – sob a perspectiva da coexistência simultânea de meninos e meninas nos mesmos espaços escolares – passou a ser incorporada enquanto um princípio organizador do funcionamento das escolas públicas e normatizador das suas práticas pedagógicas no Acre Território.

Por conseguinte, o controle do corpo, da sexualidade e as representações produzidas sobre o corpo permaneciam subjacentes à conformação do sistema de ensino e subsidiavam as práticas pedagógicas, assim como referendaram as políticas de gênero perpetradas no âmbito da escola primária. As escolas ambulantes, urbanas, rurais, os grupos escolares e as escolas noturnas haviam incorporado o princípio da coeducação, na perspectiva da admissão da coexistência simultânea, de meninos e meninas nos mesmos espaços escolares, superando a separação dos sexos. Contudo, ainda era necessário aprender a conviver, a respeitar e a produzir a igualdade de gênero e superar o androcêntrismo e a dominação masculina (BOURDIEU, 2012).

A rede pública escolar do Território Federal do Acre admitia o ingresso no ensino primário de crianças com idades entre os 7 e os 13 anos. A admissão de crianças no ensino primário, a partir de 13 anos de idade, somente era admitida, após a realização das matrículas, daquelas na faixa etária entre os 7 e os 12 anos de idade, condicionadas a existência de vagas. No ato da matrícula exigia-se dos responsáveis pelos educandos, a submissão dos educandos a exame médico, para a detecção de moléstias e enfermidades que impedissem a frequência escolar, e também, a comprovação da vacinação contra a varíola, mediante apresentação de atestado de vacinação, requisitos obrigatórios ao ingresso no ensino primário.

As escolas urbanas, rurais e os grupos escolares funcionavam prioritariamente no período matutino e as aulas eram ministradas no horário das sete horas e trinta minutos às onze horas e trinta minutos, com um intervalo de trinta minutos de descanso, destinado ao recreio. Nas escolas noturnas, as aulas eram ministradas das dezenove horas às vinte e uma horas. E havendo excedente de alunos, as escolas poderiam funcionar no período vespertino, no horário das quinze às dezessete horas e trinta minutos.

O Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre, de 1930, preconizava a realização das atividades do ensino mediante o emprego do método intuitivo, *as lições de coisas*, com o propósito de cumprir a finalidade do ensino, que conforme fora prescrito residia em tornar o indivíduo mais apto aos empreendimentos da vida, desenvolvendo a sua inteligência, aperfeiçoando suas

qualidades físicas, morais e cívicas, indicando-lhe a necessidade de constituição da família e, habilitando-o, enfim ao desempenho das funções que o meio e a sua condição social o exigirem.

Assim, a terminalidade compulsória e a exclusão escolar impuseram-se à população, em idade escolar do Território do Acre, por um conjunto complexo de fatores de difícil equacionamento – pela dispersão e mobilidade da população pela vastidão da selva, dificuldade do governo do Território em equacionar esse problema complexo, e a necessidade de trabalhar nos seringais, as longas jornadas de trabalho extenuantes e as condições sociais de extrema precariedade.

Por outro lado, também predominou o acesso a um currículo restrito aos rudimentos da leitura e da escrita e as noções de conhecimentos limitados às noções de higiene, de civilidade e civismo, aquele momento, considerados imprescindíveis aos indivíduos, de modo a torná-los úteis a pátria e aptos a constituição de família. Assim, preceituava o Artigo 61 do Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre, de 1930:

A finalidade do ensino será tornar o indivíduo mais apto para os empreendimentos da vida, desenvolvendo a sua inteligência, aperfeiçoando suas qualidades físicas, morais e cívicas, **indicando-lhe a necessidade de constituição da família**⁵⁹ e, habilitando-o, enfim, ao desempenho das funções que o meio e as suas condições sociais exigirem (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE, 1930).

Conforme Dantas e Lima (2012, p. 285) a escola acreana precisava ensinar a criança a ler, escrever, contar e assumir o seu lugar na sociedade, superar o atraso e acompanhar o desenvolvimento de outras partes do país, por intermédio de um ensino fundamentado em uma pedagogia moderna. Entretanto, o conteúdo, o teor da educação, a própria forma de organização e o funcionamento das escolas públicas, ainda não haviam superado e estavam impregnadas pela dominação masculina, que se expressava em referências androcêntricas e desigualdades de gênero presentes na configuração do sistema escolar e expressas nas práticas pedagógicas. Por conseguinte, a consolidação do ideal de educação para a democracia carecia de uma compreensão da coeducação na perspectiva da educação para a igualdade de gênero e para participação social (AUAD, 2004).

⁵⁹ Grifo nosso. O Regulamento da Instrução Pública deixava explícita a produção da pessoa útil e ajustada a sociedade do país, por meio da prescrição de um ensino que também enfatizava noções práticas consideradas úteis à vida cotidiana e aos processos produtivos.

O ensino no Território do Acre terá como objetivo a transformação da criança em **um ente útil ao país**⁶⁰e, em particular à região, conhecendo a sua própria personalidade e o meio ambiente, ficando apta, desta forma, a colaborar conscientemente a grandeza de ambos e para o bem da humanidade (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE, 1930).

Na transformação das crianças e adolescentes no ente útil ao país, entrelaçava-se a educação do corpo e do espírito, efetuada pela escola orquestrando a formação intelectual física e moral, tributária da concepção de educação integral e de ciência de Spencer, formulada ao final do século XIX.

A ciência ancorada, prioritariamente, nos postulados do positivismo de que o conhecimento é produzido com isenção de valores e interferências sociais, e em evidências com resultados replicáveis, permitia produzir uma abordagem naturalizante e organicista do campo social, era alçada a posição de conhecimento mais relevante, o conhecimento útil com aplicação no trabalho, na arte e na vida diária, o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral (Spencer 1884, p. 67- [A](#)Apud SOUZA, 2000, p. 14).

Deste modo, na proposição de Specer, a ciência deveria reger a vida em todas as suas dimensões:

Assim, para a pergunta que formulamos – quais são os conhecimentos de maior valor? – há uma resposta uniforme – a Ciência. É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência (Spencer 1884, p. 67. Apud SOUZA, 2000, p. 20).

E nesse projeto educacional a escola se consolidava como uma instituição redentora e promotora de um projeto liberal de civilização. No Acre Território, como nas demais regiões do país, urgia empreender a conformação da criança em ente útil ao país, à região, conhecedor de sua própria personalidade e do meio ambiente, apto a colaborar conscientemente com a grandeza da pátria e o bem da humanidade, isso se viabilizava mediante um currículo que comportava uma rígida norma disciplinar que atuava de modo a erigir o corpo dócil. Ao ingressar na escola, os corpos dos estudantes eram inseridos na trama de uma política simbólica, atravessados e modelados por limitações, obrigações e proibições. Às crianças, fazia-se necessário aprender o ofício de aluno, incorporar e cumpri o código de disciplina escolar, o

⁶⁰ Grifo nosso.

explícito e o tácito, que, por sua vez, confluía e reafirmava a conduta social vigente. Nessa perspectiva, o ensino primário no Território do Acre articulava e introjetava nos estudantes o eixo curricular moral – civismo – higiene, enquanto conhecimentos, habilidades e *habitus* incorporados para produzir o autocontrole, o autoconstrangimento e esculpir o ser dócil e obediente.

A escola mediante o emprego de forças coercitivas explícitas e tácitas, especialmente, o código disciplinar controlava os gestos, os risos, as atitudes e a linguagem das crianças. Assim, o eixo curricular moral – civismo – higiene primava por valores considerados necessários à convivência social e principalmente ao trabalho. Então, se zelava pelo asseio, limpeza, disciplina, obediência e respeito ao próximo como *habitus* incorporados. Por conseguinte, os discursos articulados e enunciados, por meio da seleção cultural e social, nas disciplinas Educação Moral e Cívica, Higiene, Trabalhos Manuais e Ciências Físicas e Naturais se convertiam em uma modalidade de *habitus* incorporados e automatizados nos indivíduos, e consequentemente, conformavam a configuração do grupo geracional que frequentou a escola primária nesse período.

Conforme, as normas disciplinares estabelecidas pelo Regulamento da Instrução Pública de 1930, os alunos estavam sujeitos à obediência aos professores, dentro e fora da escola, que lhes transmitiriam em qualquer oportunidade os preceitos de moral, de civismo e de higiene. O que acarretava nos educandos, a introjeção de um controle cada vez maior, sobre si mesmo, o automatismo de hábitos, a incorporação do autocontrole – o corpo educado da pessoa útil e produtiva. A produção escolar do autocontrole, da interiorização dos constrangimentos e do automatismo dos hábitos, implicava a eficiência da ação do Estado na produção das pessoas úteis servis à pátria, sobretudo, o trabalhador (ELIAS, 1994; FOUCAULT, 2010).

O código disciplinar definido no Regulamento da Instrução Pública do Território Federal, de 1930, determinava aos estudantes, para a frequência às aulas, o seguinte:

O uso dos uniformes, asseados e limpos;
 Asseio corporal;
 Ser obediente, disciplinado e respeitador;
 Manter durante a aula e durante a permanência na escola o devido respeito, sempre evitar qualquer perturbação da ordem e do silêncio;
 Atender as recomendações do professor;
 Zelar pelo material que for entregue e pelo prédio escolar;
 Sair em boa ordem quando findo os trabalhos escolares evitando agrupamentos, portando-se convenientemente durante o trajeto para sua residência;

Evitar durante o recreio qualquer exercício violento e qualquer disputa com os colegas;
 Tratar os colegas com afeição e cortesia;
 Levantar-se em sinal de respeito quando entrar na sala qualquer professor ou pessoa de distinção;
 Quando incorporados aos colegas em solenidades, manter a necessária compostura, evitando palestras;
 Evitar, durante as aulas, tratar de qualquer assunto estranho às lições,
 Evitar trazer a escola qualquer objetos desnecessários as aulas;
 Não abandonar a sala de aula sem o consentimento do professor;
 Apresentar justificativa por escrito do pai ou responsável dizendo o motivo da falta ou as faltas;
 Comparecer a todas as solenidades escolares (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE, 1930).

E estabelecia as sanções disciplinares:

Advertência em particular ou em aula;
 Repreensão em particular ou em aula;
 Tarefa de estudos para casa;
 Isolamento de seus colegas;
 Suspensão até o máximo de dez dias;
 Expulsão (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE, 1930).

As sanções de advertência em particular ou em aula; repreensão em particular ou em aula; tarefa de estudos para casa; isolamento de seus colegas; eram penalidades aplicadas pelas professoras regentes das turmas e pelas diretoras das escolas. E as sanções disciplinares suspensão de até dez dias e a expulsão da escola somente poderiam ser aplicadas pelo Diretor de Instrução Pública do Território. Entretanto, nas escolas do interior as aplicações de todas as sanções disciplinares ficavam ao encargo das professoras regentes daquelas unidades de ensino. Os alunos expulsos das escolas somente poderiam fazer matrícula em outra escola com o consentimento do Diretor de Instrução Pública do Território. Eram explicitamente proibidos pelo Regulamento de Instrução Pública do Território Federal do Acre de 1930:

- a) A aplicação de castigos físicos;
- b) A permanência da criança além da hora final das aulas.

Embora o Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre, de 1930, proibisse claramente a aplicação de castigos físicos às crianças, essa prática cultural integrava a cultura escolar de algumas escolas no Território do Acre e persistiu entre os professores. Os castigos físicos compunham os tácitos repertórios de práticas disciplinares das escolas, e o seu principal resultado era o abandono escolar, dentre outras consequências para as crianças. Isso fica evidenciado na fala da professora Euri Figueiredo, registrada para esta investigação, em junho de 2014, que

ingressou como estudante na escola primária, no Território do Acre, em 1939. A professora Euri Figueiredo testemunha que a prática de aplicação de castigos corporais, às crianças de sua geração, sobretudo, o uso da palmatória⁶¹, foi corrente durante seu processo de escolarização no ensino primário.

(...) A maioria dos alunos ficava pela metade. Porque era muita exigência, era muita complicação, muito castigo, palmatória. Então tudo isso, afastava. Porque as crianças iam alcançando idade, iam alcançando idade e ingressavam no mercado de trabalho. As crianças trabalhavam, começava-se a trabalhar muito cedo⁶². (Entrevista concedida pela professora EURI FIGUEIREDO, em junho de 2014)

A palmatória atravessou o tempo na cultura escolar brasileira e representava o poder, a hierarquia e um instrumento capaz de esculpir o corpo civilizado. Pois, a Lei imperial do Ensino de Primeiras de Letras de 15 de outubro 1827 proibiu o uso de castigos físicos nas escolas, em todo o Brasil. A palmatória ou fêrula, foi introduzida no Brasil pelos jesuítas, era utilizada nos tratos com os indígenas e negros, para infligir lhes sofrimento e dor, e por esse meio de emprego da violência, produzir e impor a obediência, a servidão, ao longo da colonização. A palmatória simbolizou poder, hierarquia e submissão na cultura colonial brasileira e foi apropriada pela escola, inclusive a pública, como meio de impor disciplina, corrigir os erros, controlar os comportamentos, incorporar o constrangimento e a vergonha (SCHUELLER, 2009). E por essa via, esculpir a moral e os bons costumes e por fim modelar o caráter. As batidas de palmatórias nas mãos das crianças causavam bolhas doloridas e inchaços nas mãos, além do terrível constrangimento.

A violência naturalizada estava imbricada à cultura escolar e integrava o *corpus* das práticas curriculares, para corrigir, reprimir e repreender os atos, as condutas, reprováveis e inadequadas nos estudantes e por em seu lugar a virtude. Na escola primária acreana a palmatória corrigia todos os erros e inscrevia nos indivíduos (crianças) os ideais da boa moral. A moral, o civismo e a higiene eram forjados sob a égide da violência, que estava formalmente proscrita, isto é, uma letra morta apenas na normativa formal do ensino⁶³, porém viva e naturalizada na cultura escolar e também fora das escolas. O discurso da correção dos erros justificava e naturalizava a violência, contra as crianças, dentro e fora da escola, e, por

⁶¹ O último país ocidental a abandonar o uso oficial da palmatoria foi a Inglaterra em 1989.

⁶² A fala da Professora Euri Figueiredo é retomada porque externa em sua narrativa o regime disciplinar vivenciado na escola primária, em sua infância, e as implicações sociais para os estudantes: o abandono escolar sem a conclusão do ensino primário e o trabalho infantil. ▲

⁶³ O Regulamento da Instrução do Território do Acre de 1930 proibia explicitamente a aplicação de castigos físicos. Entretanto essa proibição formal não foi suficiente para superar essa prática cultural.

Formatado: Justificado

Formatado: Fonte: (Padrão) Times New Roman

consequente, se constituía e estava incorporada nos adultos enquanto, um *habitus* cultural necessário à educação dos filhos e constitutivo do exercício do pátrio poder.

No Acre Território, os castigos corporais tinham várias finalidades: o constrangimento para a regulação moral das crianças, produzir a vergonha, infligir o temor, o medo dos mestres, entendido à época como respeito, e a correção frente aos erros na execução das tarefas escolares, especialmente, a tabuada, e quaisquer outros erros e às recusas em fazer os deveres de casa – trabalhos escolares prescritos pelas professoras, para serem feitos pelos alunos em suas casas. Os comportamentos e modos considerados inadequados eram corrigidos com castigos que infligiam aos estudantes sofrimentos físicos e/ou psicológicos. Desse modo, a violência física e psicológica contra as crianças era naturalizada e acolhida no interior da escola primária, enquanto instrumento necessário à moralidade, ao asseio e à civilização. E assim, domesticavam-se os espíritos irrefreáveis e pertinazes.

A regulação dos comportamentos dos estudantes também condicionava e implicava na definição da nota necessária para a aprovação para a série seguinte. A aprovação dos estudantes dependia da atribuição e obtenção de notas nas matérias escolares e também no comportamento:

- a) de 1 a 3, má;
- b) de 4 a 6, sofrível;
- c) de 7 a 9 boa, boa;
- d) 10 ótima (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE, 1930).

Efetivamente, as normas disciplinares escolares, fundamentadas nos pressupostos de uma filosofia liberal que celebrava o indivíduo, perseguiram em última instância o culto a virtude, a extirpação dos vícios, a formação do caráter moral, elementos cruciais para o ajustamento social – a conduta moral ilibada, os bons costumes e a autocensura. Sob esse prisma, era necessário aprender a cuidar de si mesmo para se autogovernar. A eficiência do estado no controle dos indivíduos manifestava-se enquanto uma cultura incorporada em *habitus* que engendrou o corpo educado e civilizado. O Estado intervia nos corpos, por intermédio do ensino primário e seu conjunto de práticas culturais, para materializar o corpo educado ao exercício da moral e dos bons costumes e dócil ao trabalho (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2012).

O Regulamento da Instrução Pública do Território Federal do Acre, de 1930, estabelecia a criação de bibliotecas e museus escolares, nas escolas do Território, como auxiliares do ensino. Os acervos eram constituídos por doações de particulares

e por fornecimento de materiais e livros por parte do governo do Território. Todas as escolas deveriam receber esses materiais, entretanto, os grupos escolares eram priorizados na formação e ampliação de suas bibliotecas e museus escolares.

Conforme o Regulamento da Instrução Pública, os professores eram orientados a incentivar e a promover o interesse dos estudantes pela cooperação e participação nas atividades do museu escolar “fazendo-lhes ver a utilidade e as vantagens dos mesmos”. As peças que constituíam os acervos dos museus escolares ou das bibliotecas eram objetos fundamentais para a realização do método intuitivo, as *lições de coisas*. Esses objetos exigiam o uso dos sentidos como pilar da aprendizagem. A seguir um exemplar de peça de taxidermia de iguana do acervo do Museu Escolar do Grupo Escolar Caetano de Campos, em São Paulo de 1930.

Figura 22 – Taxidermia de iguana. Museu Escolar Escola Caetano de Campos



Fonte: Acervo – Escola Caetano de Campos – São Paulo. Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo.

Figura 23 – Peças de taxidermia de aves. Museu Escolar Escola Caetano de Campos



Fonte: Acervo – Escola Caetano de Campos – São Paulo. Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo.

Figura 24 – Peças de taxidermia de aves. Museu Escolar Escola Caetano de Campos



Fonte: Acervo – Escola Caetano de Campos – São Paulo. Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo.

Na rede escolar do Território do Acre havia hierarquização das escolas, na qual os grupos escolares eram as escolas mais importantes, pois nelas ministravam-se todas as séries do ensino primário, e também eram priorizadas para o recebimento de recursos materiais como os destinados as bibliotecas e aos museus escolares para o auxílio do ensino. O ensino primário oferecido nestas escolas compreendia um período de quatro anos letivos de duração, divididos em dois níveis: o elementar e o complementar.

O Programa de Ensino Primário para as Escolas Primárias do Território do Acre de 1930, promulgado pela Resolução de N. 6, elaborado durante o mandato do governador do Território do Acre Hugo Carneiro, sob a supervisão de seu Secretário Geral Francisco D'Oliveira Conde e de Pedro Matos, o Diretor de Instrução Pública, estabelecia que: o curso elementar constituía os dois primeiros anos do ensino primário, no qual os alunos estudavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Caligrafia, Aritmética, Educação Física, Exercícios Militares, Educação Cívica,

Ginástica e Noções de Higiene, conveniente e progressivamente distribuídas em programas. Nos dois últimos anos do ensino complementar, eram acrescentadas as disciplinas Geografia do Brasil e do Acre, História do Brasil e do Acre, Geometria Prática, Desenho Linear, Noções Elementares de História Natural, Zoologia e Mineralogia.

O preâmbulo do Programa de Ensino Primário para as Escolas Primárias do Território Federal do Acre, de 1930, orientava a sua realização: “todas as matérias só devem ser tratadas em seus pontos principais, sem entrar em detalhes e abandonando sempre toda e qualquer noção teórica que se torne supérflua”. Pois, esse programa almejava “a transmissão às crianças dos conhecimentos gerais indispensáveis”. Desta forma, ficavam os professores orientados a enfatizar a utilidade prática e o emprego do aprendizado nas atividades do cotidiano.

Nessa perspectiva, o ensino deveria ser prático, intuitivo e objetivo, e viabilizado mediante a adoção e o uso do método intuitivo, em todas as matérias escolares, apoiado pelos materiais didáticos, os livros de lições, os acervos das bibliotecas e museus escolares. Privilegiava uma abordagem concêntrica que partia do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Assim, mapas, gravuras, desenhos, objetos e as cartilhas serviam de apoio indispensável ao ensino em todas as matérias escolares.

No estudo da linguagem primava-se pelo emprego da sentencição também conhecida como método analítico, com isso, almejava-se a boa redação, a pronúncia correta das palavras e o enriquecimento do vocabulário. Recomendava-se o ensino da gramática mediante exemplos antecipados e o uso do método indutivo. No ensino da aritmética preconizavam-se dois objetivos principais no aprendizado – o cálculo mental e a aplicação da aritmética, “obrigando a criança a ver no que aprende utilidade imediata”. O estudo das matérias escolares geografia e da história cumpriam o propósito de prover aos estudantes a capacidade de produzir uma visão comparativa entre as regiões do país, do ponto de vista do progresso econômico e também dos costumes de cada região. O estudo de ciências físicas e naturais orientava-se por um viés prático e por fins utilitários, pretendia que as crianças conhecessem os mais modernos conhecimentos científicos e as suas utilizações na vida ordinária, sobretudo, aquelas necessárias e relacionadas aos processos produtivos. O ensino das ciências físicas naturais preconizava à criança o conhecer a si própria, ao meio ambiente e a evolução dos conhecimentos científicos tecnológicos e as suas aplicações para o bem da humanidade.

O Programa de Ensino Primário para as Escolas Primárias do Território do Acre, de 1930, trazia em seu conteúdo orientações que guiavam os professores quanto às diretrizes metodológicas para a realização das atividades pedagógicas, que preconizavam o método intuitivo – *as lições de coisas*, em todas as disciplinas. E também, definia as finalidades a serem almejadas com cada matéria escolar, assim como, descrevia os temas a serem abordados por cada uma das disciplinas em cada série, reafirmava uma abordagem progressiva do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, articulada com utilidade e aplicação dos temas ao cotidiano.

Assim, o Programa de Ensino do Território Federal do Acre, de 1930, demarcou uma seleção cultural, na disciplina **Ciências Físicas e Naturais**, que se configurou na abordagem de temas sob a perspectiva pedagógica do método intuitivo, também conhecido como *lições de coisas*, distribuídos de modo seriado, em quatro anos letivos. Conforme descritos a seguir:

Ciências Físicas e Naturais – Primeiro ano:

Seres animados e inanimados.
Os vegetais seus caracteres e sua divisão estrutural.
Os animais, seus caracteres – animais vertebrados e invertebrados.
Animais domésticos e animais selvagens.
O papel dos animais e dos vegetais na vida do homem.
O homem – divisão do corpo humano – ossos e órgãos do corpo humano.
Os sentidos e seus órgãos – noções gerais sobre digestão, respiração e circulação.
Os minerais – A terra – o solo e o subsolo – as melhores terras para plantação.
Adubação – os adubos naturais e os adubos químicos – vantagens da adubação – a semente e as boas condições para a plantação.
A extração da castanha, da borracha, dos óleos e das fibras – principais madeiras do Acre.

Ciências Físicas e Naturais – Segundo ano

Recapitulação e ampliação do programa do ano anterior.
A criança o meio ambiente e o seres que o habitam.
Diferenças entre seres animados e inanimados.
Estudo do Homem tomando a própria criança.
Órgãos dos sentidos e suas funções.
Ossos e músculos do corpo humano e o papel dos mesmos.
O aparelho digestivo, respiratório e circulatório e o papel dos mesmos.
O papel dos vegetais e animais na alimentação do homem.
Os vegetais e noções sobre a sua estrutura – Principais divisões vegetais.
Os animais domésticos e os animais selvagens.
Principais classes animais e suas características – Vertebrados e invertebrados.
Minerais mais importantes.
Terras para plantação – Meios para prepará-las.
A semente e seu plantio – Agricultura.
Pecuária.
Principais indústrias do Território: a borracha, a castanha, as fibras, os óleos e as madeiras – A pesca e a caça.
Calor e luz – Suas fontes principais.
Irradiação de calor, calor humano – A necessidade do vestuário, termômetros.
A luz e seus efeitos na vida humana.

Ar – Pressão Atmosférica – Barômetros.
Noções gerais sobre eletricidade.

Ciências Físicas e Naturais – Terceiro ano:

Desenvolvimento do programa do ano anterior.
Estudo mais detalhado dos aparelhos digestivo, respiratório e circulatório e as funções dos mesmos.
Estudos detalhados sobre os sentidos e seus órgãos.
Como se verifica o crescimento humano e os resultados da boa alimentação e da educação física.
Estudo comparativo dos órgãos de animais e vegetais.
Como se efetua a digestão, a respiração e a circulação.
Divisão de animais vertebrados e invertebrados.
Principais animais da flora do Território.
As folhas, a flor e o fruto e o seu aproveitamento na indústria.
O solo e suas variedades no Território.
Estados físicos dos corpos – Evaporação, ebulição e condensação.
Estudos sobre calor, luz e eletricidade e seus empregos na vida prática.
Vasos comunicantes e suas aplicações práticas.
Termômetros, barômetro e balanças e as aplicações desses aparelhos.
Som e suas propriedades.
Sais, ácidos e álcalis.
Misturas, combinação e amalgama.

Ciências Físicas e Naturais – Quarto ano:

Desenvolvimento do programa do ano anterior.
Adaptação do homem ao meio ambiente – O uso do vestuário – A alimentação.
As descobertas mais importantes nos terrenos da física e da química.
Estudos detalhados sobre os sentidos e seus órgãos.
Como se verifica o crescimento humano e os resultados da boa alimentação e da educação física.
Sistemas nervosos.
Estudo da fauna e da flora do Território.
Agricultura a policultura e suas vantagens.
Como se prepara o solo para a agricultura – A sementeira e a colheita.
A agricultura do Território e o seu desenvolvimento.
A telefonia e a radiotelefonia.
Aplicações do som na vida humana.
O ferro e sua aplicação na indústria.
Minerais mais importantes e suas aplicações.

A representação do corpo sadio e limpo era também produzida pela disciplina Higiene, que estava presente com os mesmos temas, nos quatro anos letivos do ensino primário.

Higiene – Primeiro ano:

Noções rudimentares de higiene – O asseio do corpo, do vestuário e da casa.
Cuidados com a água e a alimentação.
Água potável e suas propriedades.
Meios de purificação da água – Filtração – Utilidade da água no cozimento dos alimentos.
Meios de evitar a propagação de moléstias.
O banho e sua necessidade – O sabão e seu emprego.
Asseio das mãos e dos pés – Asseio da boca – Má mastigação e suas consequências – hábitos viciosos a combater.

Os principais alimentos.

Habitação, o seu asseio e sua ventilação – O ar livre.

O sol como meio de iluminar e sanear a habitação – A falta de sol e suas consequências: a umidade e a proliferação dos micróbios.

Animais nocivos à habitação – Moscas, mosquitos, baratas, ratos, etc., e os males que produzem. Meios de combatê-los.

Emprego do mosquito.

Vestuário – Vantagens da roupa leve fresca para os climas tropicais.

A propagação das doenças e os meios de evitá-las e combatê-las: a catapora, o sarampo, a coqueluche, o impaludismo, as verminoses, a opilação, a lepra, a tuberculose etc.

Cuidados com picadas e arranhões.

Defesa contra ofídios, meios de combater o veneno transmitido por suas picadas – Soro antiofídico.

Higiene – Segundo ano, Terceiro ano e Quarto ano:

Aproveitando as oportunidades, os ensinamentos higiênicos que constam do programa de ensino do primeiro ano, devem ser ampliado quando dados em aulas especiais.

Educação Moral e Cívica primeiro ano

Deveres e direitos dos alunos – A escola e o lar.

O cidadão e seus deveres e direitos – A Pátria.

Símbolos da pátria.

A bandeira nacional e a antiga bandeira acreana – descrição simples das duas.

O hino nacional e o hino acreano.

Hinos pátrios.

Noções ligeiras sobre a administração federal, territorial e municipal.

Idem sobre a justiça de menores.

Hábitos de cortesia e de ordem.

Maneiras de tratar os pais, os mestres, os colegas e as pessoas mais velhas.

O respeito recíproco.

Hábitos de associação, solidariedade e de cooperação.

A família e sua constituição – parentesco.

Virtudes e vícios.

A necessidade do saber para engrandecimento pessoal e para o engrandecimento da pátria.

Educação Moral e Cívica – Segundo, terceiro e quarto

Desenvolvimento do programa de ensino do primeiro ano aproveitando sempre os momentos oportunos para fazer com que o aluno possa assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Trabalhos Manuais – Primeiro ano

Pequenos trabalhos de picotagem, dobraduras e tecelagem.

Trabalhos Manuais – Segundo ano

Desenvolvimento dos trabalhos de dobraduras. Início de trabalhos de tecelagem, de recortes. Modelagem de pequenos objetos em barro ou miolo de pão.

Trabalhos Manuais – Terceiro ano

Trabalhos de dobraduras, tecelagem e recortes, aproveitando motivos que demandem maior habilidade e destreza.

Cartonagem;
Modelagem.

Trabalhos Manuais – Quarto ano.

Desenvolvimento dos trabalhos já encaminhados nos anos anteriores.
Aplicação de *slojd*.

O programa de ensino, além de se constituir em uma seleção cultural dos conhecimentos considerados socialmente válidos e relevantes àquela sociedade, naquele momento, também cumpria a tarefa de transmitir e por em circulação o conhecimento circunscrito a essa seleção cultural. O conhecimento incorporado no interior das práticas sociais e culturais tem no currículo escolar uma de suas principais formas de estabilização para transmissão e circulação, sendo capaz de instituir-se e transformar-se em tradição (GOODSON, 2012).

Assim, o currículo instituído e prescrito, no Território do Acre em 1930 – mediante a conformação das matérias escolares Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Educação Moral e Cívica e Trabalhos Manuais – era tributário da ideia que remonta aos fundamentos da modernidade, o conhecimento útil, aplicável, usável. Essas matérias escolares articularam construções discursivas e engendraram práticas culturais, com o propósito de produzir corpos saudáveis, civilizados, dóceis, produtivos e úteis a pátria. A invenção da disciplina Higiene, com o propósito de produzir a saúde e rechaçar a doença, implicava em por em circulação saberes com finalidades sociais e políticas, especialmente a ética, a estética e a poética da limpeza, entrelaçando o controle dos corpos, ao aprimoramento da raça e a salubridade do ambiente, inclusive o escolar.

A produção da Higiene, enquanto um componente curricular do ensino primário, no Território do Acre, intencionava enfrentar por meio da educação, a representação social produzida pelo olhar externo – por uma lógica claramente etnocêntrica – que lançava à população acreana a pecha da incivilidade, da imoralidade e do atraso. Assim, urgia ensinar à população hábitos e práticas de civilidade e enfrentar a precariedade das condições de vida da região e os costumes acreanos.

A pobreza e a precariedade, predominante na região acreana, foram inicialmente creditadas à crise no extrativismo gumífero e a desvalorização do preço da borracha no mercado internacional, em consequência à concorrência da produção

da borracha proveniente de seringais de cultivo⁶⁴, em regiões da Ásia e da África (MARTINELLO, 1988; IGLESIAS, 2008). Uma faceta das condições da vida material⁶⁵ da população acreana, no início do governo unificado do Território, pode ser conhecida, a partir de um relato em uma carta de 1922, do Bispo da Prelazia do Acre e Purús Dom Próspero Bernardi, aos membros da Ordem dos Servos de Maria, na Itália:

As condições de pobreza, higiene e moralidade no Acre em 1922, em Carta do Bispo Próspero Bernardi de 20 de setembro de 1922 (Archivio Generale da Ordem dos Servos de Maria): Pobreza física e moral. “No meio deste riquíssimo da natureza, é o mesmo rei que não está a altura do papel. Pobreza física e moral. Pobreza nas moradias, muitas das quais são simples coberturas de palha, sem algum traço de vida civil. Muitas vezes a cadeira melhor que tinham para oferecer ao Bispo, era uma velha lata de querosene. Pobreza no vestuário. Muitos nem se apresentam porque não tem com que se cobrir. Já vi várias vezes um vestido ser usado por oito ou dez pessoas; uma mulher se apresentando com o vestido do marido; três filhos usando a roupa do pai, sendo que o mais velho vestia as calças, o segundo a camisa e o caçula as cuecas. Pobreza na alimentação. Estamos na terra do açúcar e do café e aconteceu também comigo de encontrar essa bebida sem que entrasse nem café e nem açúcar... o café e o açúcar estão indo no exílio. Num lugar encontrei tanta pobreza que não tinha nada a oferecer a não ser milho cozido. E isso aconteceu várias vezes. Pobreza intelectual e moral. O analfabetismo aqui chega a 95%. As uniões ilegítimas e as separações arbitrárias nas famílias só agora estão diminuindo, mas poucos anos atrás, a desgraça era a situação normal de quase toda população do Acre. Ao lado da pobreza vai a falta de higiene. Os poucos que usam uma mesa para as refeições, se tiverem uma toalha para forrar, esta costuma ser colorida, pois todos com ela limpam a boca e as mãos... Copos, ninguém conhece, no lugar deles usam caneco ou garrafa talhadas. No rio, um rapaz para beber, tirou um sapato, o mergulhou na água e tomou a vontade ... Pântanos, mordidas de insetos, falta de medicamentos e alimentação suficiente..., tudo explica as doenças que produzem morte, especialmente nas crianças. As canoas que eles usam são todas esburacadas ... até que a minha tarefa durante uma viagem era a de esvaziar a canoa que estava enchendo de água... Quem conserta um relógio é ourives, todos são coronéis sem pertencer ao exército, todos são doutores, mas sem formatura..., quem tira os dentes é o barbeiro... (PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p.121-122).

As condições materiais precárias, predominantes entre os habitantes do Território do Acre, foram incisivamente agravadas pelas condições de isolamento geográfico que dificultavam a integração às demais regiões do país e perduram ao longo do século XX. Todavia, mesmo distantes dos centros produtores da erudição cultural da época, os corpos das crianças acreanas foram alcançados pelas políticas

⁶⁴ Nos seringais de cultivo, o plantio de seringueiras em linhas próximas entre si, maximizava a eficiência da produção do látex, porque os trabalhadores não precisavam percorrer grandes distâncias dentro da floresta, entre uma seringueira e outra para colher o látex (MARTINELLO, 1988).

⁶⁵ D. Próspero Bernardi em outro documento A. I. Appunti gastronomici, In: Servo di Maria, n° 12, Bologna 1931. Pag. 39 – citado por LOMBARDI, M. e PERTIÑEZ, J. Relata que “A situação econômica era igual para todos. Era possível encontrar com certa tranquilidade nos centros urbanos, carne fresca, leite puro, pão, verdura e frutas. O problema era o dinheiro. De outro lado, a abundância dos insetos devoradores era tão grande que as estantes que deveriam conter os livros da biblioteca do convento foram ocupadas por vidros de arroz e feijão”.

simbólicas e pelos signos da higiene que celebraram os ideais de modernização, civilidade e moralidade.

Convém realçar que os corpos, para além de suas constituições biológicas, são também produções sociais e culturais. Assim, sobre a saúde e a doença também incidiram as tramas da produção social e cultural (SCLIAR, 2007). A escola atuou, por meio do currículo e de suas práticas, para erigir e configurar os corpos às políticas simbólicas e aos objetivos sociopolíticos. Nessa configuração escolar e disciplinamento dos corpos, promovida no Território do Acre, ao longo da década de 1930, estiveram em causa à produção do homem⁶⁶ civilizado, moralmente respeitável, ajustado a sociedade e ao mundo do trabalho, imbuído e cômico de seus deveres para com a pátria e apto a constituir família.

Desse modo, o currículo do ensino primário articulava e inscrevia as crianças e adolescentes em construções discursivas e referenciais de papéis sociais a serem incorporados e automatizados, a partir da abordagem dos componentes curriculares sob a perspectiva da usabilidade e utilidade do conhecimento. O conhecimento útil para produzir o homem útil à pátria, ao trabalho e a família. A ideia de conhecimento útil, da utilidade, usabilidade do conhecimento, varia social e temporalmente e está presente de diferentes modos, em várias culturas e entre diversos grupos sociais (BURKE, 2012). A ideia da utilidade do conhecimento remete a concepção de emprego prático e de finalidades utilitárias que se contrapõem a um conhecimento puro com fim em si mesmo.

A ideia de produzir um conhecimento útil, aplicável e capaz de fundamentar decisões já era conhecida por volta de 1750. Porém, tornou-se corrente, ao final do século XVIII e início do século XIX, quando inúmeras sociedades científicas consagradas aos diversos ramos da filosofia da natureza e a história natural, na América do Norte e na Europa, dedicaram-se a difundir o conhecimento considerado útil, especialmente no setor produtivo (BURKE, 2012). Na Inglaterra a Royal Society Institution foi fundada em 1799 para “difundir o conhecimento e facilitar a introdução geral de invenções e aperfeiçoamentos mecânicos úteis” e a “aplicação da ciência as finalidades comuns da vida”⁶⁷ (BURKE, 2012, p. 144). Inauguravam-se os regimes de produção de conhecimento útil e confiável.

⁶⁶ O mundo social e a cultura, ao longo da década de 1930, demarcavam rigidamente pelo sexo e pelo gênero, os lugares, espaços e papéis sociais de homens e mulheres. Destacava-se a luta feminina por equiparação de direitos, entre eles, o de ter a mesma educação que os homens e o direito ao voto.

⁶⁷ Grifos do autor.

Nesse período, os conhecimentos produzidos nos campos disciplinares em formação e em consolidação tornaram-se reconhecidos como úteis, válidos, confiáveis, e necessários para finalidades militares, financeiras, comerciais e aperfeiçoamento público. Desse modo, destacou-se ao final do século XIX, a concepção de que a produção do conhecimento se destinava ao propósito máximo do benefício da humanidade. Nessa lógica, Alexander Bell afirmou que “A pesquisa é igualmente genuína quando a verdade por ela descoberta é utilizável pela humanidade” (BURKE, 2012, p. 145).

Assim, o conhecimento tornou-se socialmente reconhecido enquanto algo necessário e importante para o aprimoramento da humanidade, e também, a sua aplicação na solução de males sociais. Sob esse prisma, a noção de bem estar da humanidade e de desenvolvimento humano estava articulada e dependente do conhecimento científico. Essa retórica impulsionou o movimento na educação em favor da abordagem de temas, objetos e assuntos considerados socialmente úteis na educação como, por exemplo, a saúde pública, a produção de alimentos, temáticas vinculadas aos avanços nas ciências biológicas.

Todavia, esse reconhecimento social da utilidade do conhecimento revelou a sua própria hierarquização, em relação ao conhecimento considerado puro e isento de relações com a política e com o comércio. Assim, sob esse prisma, o conhecimento útil consiste em um conhecimento inferior. Conforme exemplificado por Burke (2012, p. 146):

A matemática “aplicada”, por exemplo, é amiúde considerada inferior à matemática pura, e a física experimental inferior a física teórica. É uma velha tradição que remete à Grécia antiga e ao preconceito contra o trabalho manual, típico de uma sociedade baseada, pelo menos em parte na escravidão.

Entretanto, o discurso em defesa da finalidade utilitária do conhecimento predominou no ambiente institucional do fim do século XIX e início do século XX, e enfraqueceu a chamada ciência pura, compelindo seus praticantes a sua defesa, originando a expressão pesquisa de base, também importante economicamente. Porquanto, na perspectiva institucional, há a interação entre conhecimentos de vários tipos, especialmente, no âmbito dos negócios, da guerra, do governo e das universidades. Por conseguinte, torna-se difícil definir antecipadamente quais resultados de pesquisa serão úteis e para quais finalidades.

O aparato governamental serve-se do conhecimento científico consolidado como utilizável e aplicável às diferentes finalidades, para produzir diversos tipos de

informações necessárias à construção de suas lógicas, sistemas e práticas de governança interna e à aquisição de informações sobre nações estrangeiras. Sob esse prisma, o conhecimento relacionado à política social tornou necessário e utilitário para a produção de respostas estatais as demandas por bem-estar, especialmente os serviços públicos de saúde, educação, segurança, seguridade social, lazer e infraestrutura. Isto é, no século XX, o conhecimento científico tornou-se um componente incorporado e subjacente à produção da governança, do controle das populações e um importante e indispensável elemento para engendrar e conduzir respostas às novas condições sociais e políticas decorrentes do capitalismo industrial (BURKE, 2012).

No seio dessa lógica, a educação brasileira no período republicano, nas décadas de 1920 e 1930, passou a incorporar, a trazer subjacente em suas premissas de racionalidade os pressupostos, diretrizes, conceitos, procedimentos e práticas de várias ciências. Dessa forma, engendrou-se na educação brasileira um movimento de cientifização da escola, do ensino e da própria educação (ROCHA, 2000; 2003; GONDRA, 2010; VIDAL, 2010; CUNHA, 2010). Por conseguinte, ganhava espaço à crença no poder da razão e do conhecimento para a construção de uma nova ordem social fundamentada na hierarquia da propriedade, principalmente, a propriedade do saber e tornava proscritas as hierarquias fundadas no sangue. Assim, a república empreendia esforços para superar a cultura colonial e implantar a sua própria lógica, fundamentada na racionalidade do progresso científico e tecnológico e em uma filosofia liberal. Dessa forma, erigia-se um ideário de modernização do país que buscava produzir internamente a sintonia com outros países considerados desenvolvidos econômica e culturalmente, por meio da modernização das escolas e do ensino.

Esse ideário esteve no conjunto das efervescências que marcaram a década de 1920 e continuaram ao longo de 1930, cunhando uma racionalidade do pedagógico que foi apropriada na educação brasileira e também no Acre, nos regulamentos, nos programas de ensino e nas práticas pedagógicas. A escola passava a ser projetada com base na ciência e produzia uma pedagogia que se apropriava de referências e das produções da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Conforme Gondra (2000, p. 54), o ideário pedagógico republicano, ante a hercúlea empreitada de produzir a nova nação democrática, com aportes na ciência e sob a insígnia da filosofia positiva, preconizava a nova pedagogia progressivista, que se caracterizava por um ensino ativo. Nesse contexto, o método intuitivo foi

gradualmente sucedido pela pedagogia progressivista e, por conseguinte pelos métodos novos. O ensino então se deslocara do **ouvir**, preponderante na pedagogia tradicional, para o **ver**, e posteriormente, do **ver**, para o **fazer**, e após isso, para o **aprender a aprender**, preconizado pela pedagogia nova. O ideário da pedagogia nova que chegou ao Brasil por intermédio da ação de diferentes intelectuais brasileiros, tais como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo dentre outros, possuía aportes no pensamento de educadores estrangeiros norte-americanos como John Dewey e Willian Kilpatrick e europeus como Edouard Claparèd, Decroly, Maria Montessori, Celestin Freinet dentre outros.

As escolas progressivas preconizavam uma ideologia democrática, progressista de cunho liberal, vinculadas a uma concepção individualista de homem, centrada na autonomia e no livre arbítrio, o que se traduz na concepção de seus idealizadores, sobretudo, Jonh Dewey, na verdadeira liberdade. Para Vidal e Paulilo (2003, p. 375) o movimento escolanovista ou a pedagogia nova designou uma renovação dos processos educacionais com fulcro “no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade”. Por conseguinte, o trabalho pedagógico coloca a sua tônica no emprego de conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados à escola. Impregnada por uma concepção de ciência que buscou produzir conhecimento sobre a infância por meio de resultados objetivamente verificáveis.

Na pedagogia nova subjaz a valorização da compreensão científica do homem e o respeito à individualidade como o fundamento para estruturar uma escola com o propósito de receber um número cada vez maior de crianças. E ainda, “a crença de que mediante as revelações da Psicologia, da Biologia e das Ciências Sociais era possível obter os conhecimentos exatos da infância, e assim aplicar procedimentos educacionais adequados” (CUNHA, 2000, p. 435). Dessa forma, a pedagogia nova operacionalizava uma lógica discursiva em que argumentava princípios e diretrizes para ação pedagógica, consequentemente almejando a substituição da pedagogia como “arte” pela pedagogia científica. “A pedagogia deixa de fornecer cânones para oferecer fundamentos” (CARVALHO, 2001, p. 154).

O campo pedagógico passou a ser estruturado, a partir de um conjunto de informações cujos referenciais estariam fundamentados, principalmente, na sociologia, na biologia e na psicologia, e divulgados por meio de coleções bibliográficas disponibilizadas aos professores a partir das quais seria possível a

derivação para práticas diferenciadas, voltadas para contextos e clientela específicos (VALDEMARIM; CAMPOS, 2007, p. 346). Assim, estava em jogo a construção de uma cultura pedagógica cujos referenciais de cientificidade fossem capazes de fundamentar e orientar as práticas docentes.

Dessa forma, a pedagogia progressiva não prescreveu e nem preconizou um método de ensino de forma específica, mas adotou um repertório e um conjunto de referenciais científicos e de valores, que orientaram os professores na condução de seus trabalhos, tanto na organização da escola, como na condução da sala de aula e na abordagem dos conteúdos de ensino. Por conseguinte, importava à pedagogia progressivista produzir e propagar a cultura da pedagogia científica, que implicava os professores em uma busca permanente por formação e atualização profissional e consequentemente no hábito da leitura.

Valdemarim e Campos (2007) consideram como estratégias para a propagação dessa cultura pedagógica científica e das novas bases educacionais a atuação dos intelectuais escolanovistas, com destaque para: a produção de impressos e as novas configurações institucionais tais como, a organização da Bibliotheca de Educação por Lourenço Filho, publicada pela Companhia Melhoramentos, de 1927 a 1941; a coleção Atualidades Pedagógicas, coordenada por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946 e diferentes periódicos educacionais. E ainda, no plano político-institucional é preciso considerar a solicitação de Lourenço Filho, em 1930, então Diretor da Instrução Pública de São Paulo, para que os próprios professores elaborassem os Programas de Ensino; as iniciativas de Anísio Teixeira e Lourenço Filho para a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1937, iniciativas destinadas aos mesmos objetivos.

No campo pedagógico foram incorporados sistematicamente recursos técnicos, conceitos e práticas avalizados pela ciência. A nova pedagogia amparava-se na Psicologia, na Biologia e nas Ciências Sociais e estava articulada com o discurso médico higienista. Assim, primava-se e fundamentava-se em resultados objetivamente verificáveis (ROCHA, 2000; 2003; CUNHA, 2010; VIDAL, 2010, GONDRA, 2010). O escolanovismo conformou uma nova formação discursiva que acolhia e valorizava os seguintes elementos:

A centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2010, p. 497).

Nessa perspectiva, a escola se constituiu em uma instituição de ímpeto normalizador, visto que a sua atuação tanto institucional, quanto curricular visava prescrever e introjetar nos educandos padrões de valores morais, comportamentais, práticas culturais e formas de racionalidade, às vezes conflitantes com a educação doméstica. A escola provia um tipo de educação que se distanciava da educação do seio familiar, e, por essa via, demarcava seu território, um lugar em que circulavam e se utilizavam as chamadas ciências da educação. Ao proceder dessa forma, e ao fundamentar a sua atuação e disseminar o discurso científico, como sua referência crucial, a escola se colocava enquanto uma instância de poder contra as práticas culturais das famílias, desqualificando-as quanto à educação do corpo e do espírito (LOURO, 2008; CUNHA, 2010; GONDRA, 2010; MONARCHA, 2011).

Nessa perspectiva, a escola se constituiu em uma instituição e um dos *lôcus* dos conhecimentos onde se produziram e se projetavam os conhecimentos sobre a infância. Era necessário obter um conhecimento exato sobre a infância para se aplicar os procedimentos educacionais adequados, para socializar, ensinar as crianças e jovens a responder aos requisitos da nova sociedade. Para isso urgia produzir a compreensão metódica e objetiva das características psicológicas, biológicas e sociais do indivíduo submetido à situação escolar (CUNHA, 2010; VIDAL, 2010; MONARCHA, 2011).

Nesse contexto histórico novos domínios disciplinares assumiam o estatuto de conhecimento científico – eugenismo, higienismo, saúde pública, fisiologia do trabalho, higiene mental (STEPAN, 2005; MONARCHA, 2011). E sob a lógica dessa racionalidade se engendrou o discurso da mensuração das disposições naturais humanas, especialmente, a inteligência e as aptidões, enquanto base científica para a pedagogia. As mensurações da inteligência e das aptidões permitiram elaborar programas, produzir diagnósticos e prognósticos do rendimento escolar, para diferenciar e hierarquizar os alunos e estabelecer procedimentos pedagógicos para identificar as anormalidades físicas, psíquicas e cognitivas entre os alunos. As medidas forneceram a neutralidade necessária aos professores para estabelecer a classificação dos alunos, mediante o reconhecimento de suas diferenças, para homogeneizar as turmas e padronizar o funcionamento das escolas e a sua clientela durante e ao final da escolarização (MONARCHA, 2011).

Nesse sentido, as medidas e as mensurações produziram séries estatísticas empregadas para a interpretação e a leitura matemática da realidade educacional, sobretudo para a compreensão dos mistérios que envolviam a condição da infância e

da adolescência. As condições biológicas e psicológicas do desenvolvimento, as condições sociais e econômicas dos contingentes de estudantes que ingressavam no ensino, foram objeto desse escrutínio matematizado sobre a realidade educacional, que marcou a produção pedagógica desse período.

A realidade educacional passou a ser lida, interpretada e racionalizada a partir da produção de estatísticas principalmente a inferencial e a infância e a adolescência passaram a ser lidas, interpretadas e expressas numericamente, por meio das leis matemáticas das distribuições. Dessa forma, foi possível identificar e estabelecer padrões e desvios dos padrões, para o desenvolvimento físico e psicológico, para a cognição, para a inteligência, para a aprendizagem, dentre outros fenômenos que passaram a ser mensurados e matematicamente interpretados. E assim, uma vez estabelecidos os padrões, também se tornou factível e tangível a emergência daquilo que era destoante do padrão. Os desvios das médias – “as crianças desajustadas”⁶⁸ ficaram mais perceptíveis –, precisavam ser explicados, esclarecidos e corrigidos, mediante o emprego de procedimentos e técnicas adequados, para a obtenção do ajustamento desejado, a aprendizagem desejada, o comportamento adequado. E, por essa mesma via, definia-se o tipo padrão de pessoa educada, que se projetava nesse período.

Destarte, por intermédio de uma pedagogia regida por princípios da racionalidade científica e tecnológica, fundamentada em dados empíricos e verificáveis, se projetou e erigiu um modelo de aluno ideal e abstrato – o aluno normal, capaz de expressar o domínio de conceitos, valores, atitudes, habilidades e hábitos valorizados pela escola. Essa idealização passou a ser almejada e perseguida no trabalho pedagógico escolar, que valorizava e se fundamentava no emprego de testes e na interpretação de seus resultados objetivos, para a formulação de procedimentos de intervenção pedagógica. As crianças e adolescentes passaram a ser adequadas a esse rótulo e a essa condição de normalidade, e aquelas consideradas desviantes do padrão estabelecido como normal, objeto de estudo e da ação da normalização do conhecimento pedagógico.

Sob o signo dessa racionalidade técnica, foi possível ao discurso pedagógico engendrar um processo normalizador das mentes e dos corpos dos estudantes, por intermédio da articulação e a confluência das políticas sanitárias e as suas medidas com as práticas educacionais e as suas medidas correspondentes (ROCHA, 2000; 2003; GONDRA, 2010, STEPHANOU, 2011). Assim, foi possível articular a saúde,

⁶⁸ Grifo nosso.

a moral e o trabalho. A escola se constituiu em um espaço de intersecção entre a ordem médica – capaz de instituir e estabilizar as representações e práticas corporais, fundadas na anatomia e na fisiologia – para o controle social e moral da população (VIÑAO, 2010; GONDRA, 2010; CUNHA, 2010; STEPHANOU, 2011; ROCHA, 2015).

O discurso médico serviu e justificou o controle e a regulação da ordem social. A medicina intervia nos problemas da ordem social e nas práticas culturais, por meio de suas práticas prescritivas que incidiam sobre os corpos, instituindo biopoderes que se estenderam e foram acolhidos no processo de escolarização. A instauração do poder de intervenção social da medicina se construiu em consonância com o próprio processo de consolidação e legitimação da ciência médica, enquanto uma ciência que aborda, prescreve e realiza regulações à vida social, aos indivíduos e a coletividade, nos domínios de seus saberes e práticas profissionais. A medicina justificava a intervenção que realizava no campo social com o auspicioso discurso da manutenção e prolongamento da vida, considerado essencial para a civilização e o progresso. A higiene emergiu como um conhecimento que integrava esse repertório profissional necessário à manutenção e prolongamento da vida, fundamental para promoção da saúde, a eliminação da doença e como medida profilática a sua propagação e para o controle do corpo (GONDRA, 2010).

Conforme Scliar (2007), a acepção do conceito de higiene, enquanto correspondente e necessário a conservação da saúde remonta à Grécia Antiga, a representação de Hígieia, a deusa da saúde, uma das manifestações da deusa Athena, a deusa grega da razão, e o seu culto representava a valorização das práticas de higiene. Por sua vez, a cura era representada por Panacéia, e todos os males poderiam ser curados, não apenas com rituais, mas, principalmente com o emprego de ervas e métodos naturais. A medicina grega e especialmente Hipócrates e seus seguidores, acreditavam em causas específicas para as doenças e na saúde como o resultado do equilíbrio dos quatro principais fluidos do corpo, os humores: bile amarela, bile negra, fleuma e sangue.

Nessa perspectiva, o homem era concebido enquanto uma unidade organizada, e por sua vez, a doença correspondia a uma desorganização desse estado de equilíbrio do corpo humano. Assim, o corpo humano era entendido enquanto um microcosmo vinculado ao macrocosmo, ao ambiente. E, portanto, os desequilíbrios, as perturbações, as condições insalubres presentes no ambiente incidiam e perturbavam o equilíbrio do corpo humano. Dessa forma, as emanações insalubres do

ambiente, os miasmas eram capazes de causar doenças. Sob essa lógica, se fazia necessário sanear o ambiente, livrá-lo de emanções insalubres para manter a saúde (GOULET, 1995; CAPONI, 2002).

Na história da ciência médica e da microbiologia entrecruzaram o enfrentamento às doenças e as suas causas. As celebres produções de Louis Pasteur, sobre o mundo dos microrganismos, contribuíram decisivamente para a produção do campo disciplinar da microbiologia e para sepultar definitivamente os miasmas. E consequentemente, tornou hegemônico o paradigma da microbiologia e a lógica da identificação dos agentes etiológicos das doenças e sua correspondente destruição, no cerne das políticas de saúde pública. Logo, muitas doenças tiveram seus agentes etiológicos identificados no mundo invisível dos micróbios, e assim bactérias, vírus, protozoários, fungos, ácaros, dentre outros patógenos, se tornaram os alvos a serem eliminados do ambiente e do corpo, com medidas profiláticas de limpeza, soros, vacinas e medicamentos.

Pasteur empreendeu uma ruptura epistemológica na produção do conhecimento biológico, que estabelecia para cada doença o seu agente (micróbio) causador, bastando, portanto, destruí-lo. Os avanços tecnológicos como o desenvolvimento de vacinas e de medicamentos corroboraram com esse enfoque na saúde pública, materializado em âmbito internacional, por diversas instituições públicas e privadas. Todavia, a contenção de doenças contagiosas e infecciosas adquiriu efetividade, por meio da aplicação de um conjunto de medidas profiláticas que incluíram as práticas vacinais e a produção e a disseminação de hábitos higiênicos como cultura de massa, um processo em que as práticas e os discursos dessa modalidade de medicina social se articularam com a escolarização obrigatória (SCLIAR, 2007; BROWN; CUETO; FEE, 2006, 2011; GONDRA, 2010; FERNÁNDEZ, 2011).

Efetivamente, a higiene articulou os saberes e a prática médica e estabeleceu prescrições e práticas que cingiram uma medicina do social. Nos fundamentos que permitiram estabelecer essa ordem das coisas está a crença no poder do conhecimento para conduzir os destinos da sociedade, ideia que, remonta ao iluminismo. E apesar de sua longínqua construção, a representação do corpo humano, proveniente e objeto tributário dessa razão, rechaçam as hierarquias fundadas na herança sanguínea e elegem como fundamento do ordenamento social a hierarquia regida pela propriedade privada, inclusive do próprio conhecimento. Sob a lógica da propriedade privada do conhecimento, especialmente, aquele que permitia

a cura, a manutenção e o prolongamento da vida instaurou-se a legitimidade do saber, dos discursos, práticas, procedimentos, usos de instrumentos e prescrições médicas, enquanto constituintes e necessários ao processo civilizatório.

É sob esse signo de utilidade, para a manutenção e o prolongamento da vida, que o discurso médico, sobretudo, a higiene adquiriu capilaridade no tecido social, visto que comportava um conjunto de medidas profiláticas revestidas do deliberado propósito de destruir os microrganismos patogênicos e impedir a formação das condições favoráveis a sua proliferação. Nessa perspectiva, o discurso médico conectou a educação à saúde articulando o saneamento do corpo e do ambiente. Nesse empreendimento, a medicina – a partir de seu *corpus* de conhecimentos, saberes e práticas – formulou críticas às formas de funcionamento e organização da educação e das escolas.

Programas obsoletos, métodos contraproducentes, a prática da memorização que atulhavam os cérebros, o desconhecimento da criança, as condições insalubres dos prédios escolares, as imperfeições na formação do professor, eram indícios que demonstravam a importância dos saberes da medicina para a Educação: respeito ao desenvolvimento das capacidades mentais de cada aluno, identificação e aproveitamento das aptidões naturais de crianças e jovens, métodos de estímulo ao raciocínio criador, conhecimentos da higiene para a saúde das agremiações escolares (STEPHANOU, 2011, p. 144 – 145).

Conforme Stephanou (2011), os discursos médicos, circulantes no Brasil, na primeira metade do século XX, defendiam a realização da educação mediante aportes e fundamentação científica, de modo a prover a população de saúde, física, mental, moral, intelectual, articulada e promovida mediante uma educação também física, moral, intelectual e sexual. Dessa forma, houve uma intensa participação e o envolvimento de médicos na promoção da educação sanitária do povo em vários espaços educativos.

Uma intensa atuação médica em espaços educativos seja em escolas de ensino elementar, técnico, cursos de formação de professores, orfanatos e asilos, cursos de mães, de enfermeiras, e mesmo de jovens doutores, seja através de manuais de saúde e higiene, propaganda sanitária, conferências e artigos educativos divulgados na imprensa da época ou transmitidos pela radiodifusão. Intensidade de uma tematização do educacional pela medicina, sem precedentes no passado, e, ousado dizer, tampouco no presente (STEPHANOU, 2011, p. 145).

Efetivamente, os médicos por intermédio de seus discursos e práticas adentraram aos vários espaços educativos, assumiram um viés educativo para prover os sujeitos de um “saber ser” e um “saber-fazer” que conectava a higiene à saúde, centrados no autocuidado e no autogoverno, necessários a uma vida saudável (GONDRA, 2010; STEPHANOU, 2011). A atuação social dos médicos se

fundamentava e reafirmava um regime de verdade, que instituía os modos de cultivar a vida saudável, compreender os fenômenos da vida, reconhecer, decodificar os sinais dos corpos para debelar a doença e evitar as suas consequências e sequelas, definir a profilaxia e estabelecer à terapêutica para alcançar a saúde, afastar as doenças e preservar a vida.

Conforme Rocha (2000) se fez necessário construir discursivamente o lugar da higiene na escola. Assim, no campo pedagógico e em especial na escola, a atuação médica produziu discursos e práticas que enfatizavam, sobretudo, a prevenção às doenças e a vida como um valor supremo. E, ao mesmo tempo, conformavam as instalações dos prédios escolares, assim como, os procedimentos e as práticas pedagógicas aos ideais higiênicos preconizados nos regimes de verdade erigidos pela medicina. Dessa forma, se produzia a conexão entre saúde e educação. Por um lado, a medicina produzia, preconizava e prescrevia as verdades da saúde, sob o prisma de proteção, manutenção e prolongamento da vida. E por outro lado, a educação, sobretudo, por meio do currículo do ensino primário, difundia as práticas higiênicas e celebrava os valores da vida saudável, enquanto *habitus* incorporado, engendrando a introjeção do cuidado de si, o autocontrole e o autogoverno nos educandos, erigindo lhes a civilidade e modelando lhes a moralidade.

Essa lógica se materializou na própria forma de organização e no funcionamento das escolas, que incorporava as recomendações e conhecimentos oriundos da medicina, e no currículo do ensino primário, onde a higiene foi instituída e alçada ao status de componente curricular, uma matéria escolar, em estreita conexão com o controle corporal dos educandos. Desse modo, a higiene passou a integrar a cultura escolar, em toda a extensão do trabalho pedagógico, da constituição do ambiente escolar às práticas pedagógicas. E, também, se secularizou nos espaços sociais, como um componente cultural de controle dos corpos, em estreita articulação com valores e preceitos morais.

A higiene também se expressava na constituição dos ambientes destinados a abrigar as escolas – as edificações dos grupos escolares, que ficaram conhecidas como escolas monumento. As escolas monumento consistiram em edificações escolares, destinadas ao ensino primário, com uma arquitetura imbuída de propagar a ação de governos, de chamar a atenção ao seu aspecto de monumentabilidade e identificá-las como espaços da esfera governamental, concebidos e erguidos como templos do saber (WOLFF, 1992; SOUZA, 1998; FARIA FILHO e VIDAL, 2000; ROCHA, 2000). Os primeiros grupos escolares foram assim edificados e

representavam, na prática, os ideais alinhados com o pensamento republicano de ruptura com o passado imperial e na esperança de concretização de uma pátria ordeira, progressista e moderna (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). Dessa maneira, os grupos escolares, por meio de sua arquitetura monumental, imponente de grandes dimensões, projetavam os ideais de racionalização e a higienização dos espaços.

(...) O destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia e estética, cultural e ideologicamente constituída pelas luzes da república (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25).

Neste novo espaço, pela primeira vez, destinado exclusivamente ao ensino primário, acolheu-se o ensino seriado, acatando-se a necessidade de padrões higiênicos do fim do século XIX. Desse mesmo modo, a inspeção escolar, a introdução do método intuitivo e a veiculação da ideologia republicana perpassaram a conformação deste modelo escolar: o grupo escolar estreando o ensino seriado e simultâneo. No grupo escolar foram submetidos a uma lógica racional predeterminada, legitimados e instituídos: o controle do tempo, do espaço e do movimento, da ordem, assim como a imposição de rígida e severa disciplina.

Por esta elaboração artificial, os regulamentos e regimentos do ensino se impuseram às professoras, às diretoras, aos alunos e até mesmo às suas famílias. Não por acaso, esse processo ocorreu no interior de um movimento social de racionalização do tempo próprio às relações do sistema capitalista que se estabeleciam (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 26). E assim, o modelo de escola primária, elaborado no final do século XIX, se constituiu e se consolidou, ao longo do século XX, enquanto uma instituição especificamente destinada e dedicada ao ensino, com tempos, espaços e características próprias, com padrões higiênicos expressos no ambiente e nos corpos, a serviço do capital e de sua ideologia apesar das resistências esboçadas.

Portanto, a limpeza, no ambiente e nos corpos, não estava apenas a serviço da manutenção das condições necessárias à saúde, para tornar os corpos resistentes, ela precipuamente assegurava uma ordem das coisas. A disciplina na lavagem de si, de seus pertences é algo moralmente eficaz. Pela limpeza e a expressão do asseio corporal, os corpos são enquadrados em uma vigilância social, uma regulação moral e na estética da ordem, para produzir um corpo socialmente aceitável e simbolicamente rentável. O corpo, sem desconsiderar sua constituição e estruturas biológicas, tornou-se um artefato cultural fonte e simultaneamente o resultado de

formações discursivas, inscritas em regimes de verdades. Um signo que permite localizar e endereçar socialmente os indivíduos.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 cm

65.2 A REPRESENTAÇÃO DO CORPO – UM ARTEFATO CULTURAL NO CURRÍCULO

O conhecimento produzido sobre o corpo humano, originalmente estudado em sua indelével dimensão e condição de ente da natureza, em campos disciplinares fundantes da medicina, especialmente a Anatomia e a Fisiologia, não está isento de premissas de regulações morais, econômicas, sociais, políticas e culturais. Porquanto, na vulnerável, frágil e suscetível interdependência entre a matéria e a energia vital que compõe estrutura e emoldura os corpos humanos, cada sociedade escreve e expressa sua ordem econômica, condição social, visão de mundo, divisão de papéis, ideais éticos e estéticos capazes de fabricar aparências pela mediação de modelos higiênicos, cosméticos, vestimentares, alimentares, gestuais etc (DEL PRIORE, 1994). Nessa perspectiva, o estudo do corpo, ambigualmente, sofreu intervenções e serviu a diferentes regulações e normatizações sociais, políticas e culturais. Nos corpos, a partir dos corpos e sobre os corpos atuam diferentes poderes políticos e reguladores e instituidores capazes de definir e modelar a pessoa (JAGGAR, BORDO, 1997; LAQUEUR, 2001; [SCHIEBINGER](#), 2001; FAUSTO-STERLING, 2006; DREGER, VALSEY, 2007; BOURDIEU, 2012; LE GROFF; TRUONG; 2012; LE BRETON, 2013).

Destarte, por essa via, a educação do corpo foi produzida em conexão com diferentes instâncias decisivas e discursivas que articularam e operacionalizaram diversas seleções de saberes, conhecimentos e práticas no campo cultural e social, para engendrar diferentes componentes curriculares, tanto os explícitos e prescritos no currículo, quanto os implícitos e ou ocultos. As matérias escolares, enquanto produções culturais, subgrupos de tradições que acolhem o estudo do corpo humano,

tanto de modo explícito quanto implícito, corroboraram decisivamente para difundir e reproduzir os poderes e discursos, a poética, a retórica, a ética e a estética de arquétipos do corpo.

Por conseguinte, a abordagem do corpo no interior das matérias escolares se vincula a interesses sociopolíticos, a políticas de seleção cultural e controle social (GOODSON, 2012; 2013). Assim, o corpo humano foi capturado e aprisionado em uma lógica que o constituiu em um objeto – minuciosamente escrutinado em suas partes e fragmentos, por saberes e conhecimentos técnico-científicos em diferentes campos disciplinares –, para produzir o conhecimento necessário, útil, eficaz e eficiente à manutenção de sua condição de homeostase, estabilidade e à cura de enfermidades e a normalização nos ditames e arquétipos hegemônicos na cultura (LAQUEUR, 2001; [SCHIENBINGERSCHIEBINGER](#), 2001; FAUSTO-STERLING, 2006; DREGER, VALSEY, 2007).

Consequentemente, os campos disciplinares consagrados à produção de saberes, conhecimentos e práticas sobre os corpos, engendraram e ainda engendram discursos, práticas e formas de poder que legitimam a intervenção para a regulação, normalização e normatização dos corpos para o controle social. Logo, convertem os corpos e as suas propriedades e atributos, em textos constituídos e investidos de retórica, poética, estética e ética, em artefato cultural e produzem os corpos que interessam, ou seja, os arquétipos prescritos e instituídos. No interior das matérias escolares, se entrelaçam, imbricam-se o corpo artefato cultural, fragmentado proveniente dos campos disciplinares, às políticas simbólicas de identidades sociais, pertencimentos e arquétipos de interesse sociopolíticos, necessários às políticas de seleção cultural e controle social.

Nessa perspectiva, a representação do corpo humano – acolhida no currículo do ensino primário do Território Federal do Acre, expressou por meio da seleção de temas que compõem as matérias escolares – encontrava-se tributária e conectada às concepções sobre moral, civilidade, civismo, saúde e a produtividade no mundo do trabalho. No Acre Território o Programa do Ensino Primário de 1930, estabeleceu o corpo humano como um tema componente do currículo do ensino primário, explicitamente prescrito na matéria escolar Ciências Físicas e Naturais – alvo e objeto de regulação moral, ética, estética e normatização nas matérias escolares: Higiene, Educação Física, Educação Moral e Cívica.

O currículo do ensino primário exprimia como base e fundamento para o ensino um viés utilitarista dos temas que o constituíam, o que implicava em uma

abordagem dos objetos de conhecimento em uma perspectiva antropocêntrica. A perspectiva antropocêntrica, no ensino de ciências, em estrita confluência com uma abordagem utilitarista do conhecimento buscava reafirmar o poder da ciência em dominar a natureza, em contornar os obstáculos naturais e sociais que impediam o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Sob esse prisma, o ensino de ciências se constituía em um porta voz das maravilhas do progresso científico e tecnológico, que conforme o ideário da década de 1930, confeririam melhores condições para a vida material e para o mundo produtivo. Assim, o ensino de ciências encarnava, na escola, o signo da civilização e do mundo moderno – a representação de bem estar da humanidade. A ciência, os processos e os artefatos tecnológicos estavam inscritos em uma imagem positiva que expressavam o ideal de progresso e bem estar humano. Nessa perspectiva, o ensino de ciências se constituiu em um espaço de construção discursiva da imagem de progresso e prosperidade científica e tecnológica, onde se conhecia utilidade das coisas e dos entes da natureza para a vida humana, principalmente, no que se refere aos processos produtivos e do conhecimento como força produtiva.

Na abordagem dos temas que constituíam a disciplina Ciências Físicas e Naturais em cada série/ano estavam subjacentes os pressupostos epistêmicos da objetividade, da neutralidade e de utilidade do conhecimento em uma perspectiva antropocêntrica. Sob esse signo, a abordagem do corpo humano e de temas que incidiam direta e indiretamente também sobre a vida humana se realizava sob o manto da neutralidade, da objetividade e da utilidade. Dessa forma, o corpo humano era objetificado no ensino de ciências para dissimular e naturalizar as políticas simbólicas que atuavam sobre ele, especialmente as políticas de gênero.

Sob um viés antropocêntrico, o currículo do ensino de ciências produziu e colocou em circulação um regime de verdade que afirmava a exploração da natureza para a satisfação das necessidades humanas. Assim, o currículo prescrito preconizava a abordagem de temas vinculados a diferentes campos disciplinares, especialmente, Botânica, Zoologia, Anatomia, Fisiologia, Física, Química e Mineralogia, para apresentar aos estudantes, a importância e as utilidades para o ser humano de diferentes entes da natureza. Dessa forma, o currículo do ensino de ciências assumiu um viés antropocêntrico ao abordar a natureza e a natureza humana.

Precipuamente, os temas selecionados no currículo abordavam fenômenos naturais considerados fundamentais à sobrevivência humana, em uma perspectiva universal, e também, destacava aspectos específicos da região do Território do Acre,

e ainda recursos tecnológicos que facilitavam ou traziam benefícios à vida humana, sobretudo, naquela região. Portanto, se justificava a opção pelo ensino e o aprendizado de noções elementares e rudimentos, que permitiam um conhecimento superficial, das características gerais de plantas e animais. Desse modo, aludia-se ao conhecimento de aspectos ambientais e fenômenos constituintes do mundo natural direcionados para a sua utilização humana. Sob esse prisma, o currículo abordava a utilidade de animais, plantas e minerais, assim como, os recursos ambientais o ar, a água, o solo e fenômenos físicos, químicos e os recursos tecnológicos, para a satisfação de necessidades humanas. Dessa maneira conferia-se um viés antropocêntrico ao ensino de ciências que o vinculava ao setor produtivo.

Nessa proposição, o homem estava colocado em uma posição hierárquica superior, em relação aos demais entes da natureza. A racionalidade humana expressa pela ciência e pela tecnologia proporcionava as condições para a exploração e o domínio da natureza, de modo a torna-la útil, ao provimento das necessidades humanas. Todavia, essa abordagem utilitarista da natureza e de seus fenômenos vinculava as precárias condições da vida local acreana à falta e à insuficiência de conhecimento científico. Dessa forma, esse ensino de ciências abstraía e naturalizava as contradições da realidade social, apresentava-se neutro na abordagem de seus objetos de conhecimento.

A abordagem do corpo humano está prescrita nas quatro séries do ensino primário. O homem se constituía no referente principal na linguagem expressa nesse currículo. Nessa linguagem o termo “homem”⁶⁹ era empregado em um sentido universal e generalizante, que intencionava abranger nesse significado referente todo o conjunto da diversidade humana. Entretanto, sob esse signo – “o homem” colocava-se a mulher subentendida e em subsunção ao homem e reafirmava-se a predominância do masculino sobre o feminino e à natureza. Pois, nessa representação é o homem quem domina a natureza e a mulher apenas ocupa um papel secundário. Porquanto, em razão das suas prerrogativas emocionais e reprodutivas, especialmente, a gravidez, o parto e a amamentação vinculava-se a mulher a ideia de uma natureza dominada e servil. Indubitavelmente, sobre os fenômenos humanos da emoção e da reprodução incidiram uma importante carga simbólica social e culturalmente produzida, cuja importância política simbólica secundariza as mulheres e tudo que a elas se relaciona. Nesse sentido, instituições como a família e a escola atuaram para conformar e inserir as mulheres, desde a infância, nas tramas

⁶⁹ Grifo nosso.

do desenvolvimento de uma economia emocional totalmente devotada ao cuidado com o outro. Desta forma, produziu-se uma representação da mulher dócil e domesticada (KING, 1997; BORDO, 1997; DIMEN, 1997; SCHIENBIGUER, 2001).

Todavia, o currículo do ensino de ciências, ao optar por essa construção conceitual – do masculino enquanto uma referência de universalidade do ser humano – reafirmou, no ensino de ciências, uma dominação androcêntrica na disposição dos temas, ao longo das quatro séries do ensino primário. Conforme explicitamente exemplificado pelos seguintes temas desse currículo:

- Primeiro ano – O papel dos animais e dos vegetais na vida do homem; O homem – divisão do corpo humano – ossos e órgãos do corpo humano;
- Segundo ano – Estudo do Homem tomando por base a própria criança;
- Quarto ano – Adaptação do homem ao meio ambiente – O uso do vestuário – A alimentação.

A abordagem dos aspectos estruturais e específicos do corpo humano envolviam rudimentos de anatomia e fisiologia, que intencionavam prover os estudantes com um conhecimento de si mesmo, o aperfeiçoamento das qualidades físicas, a incorporação de hábitos saudáveis e úteis à conservação da saúde e ao afastamento das doenças. O estudo do corpo humano no ensino primário estava em consonância com a finalidade precípua do ensino, definida no Regulamento do Ensino Primário de 1930 – a tornar os indivíduos úteis e aptos aos empreendimentos da vida e indicar-lhes a necessidade de constituição da família. Nessa perspectiva, os conhecimentos veiculados sobre o corpo humano se vinculavam aos valores morais e cívicos da época. Assim, o currículo prescrito no ensino de ciências demarcava os limites do que poderia ser conhecido pelos estudantes, sobre a constituição e estruturas externas e internas de seus próprios corpos, a partir da referência de corpo pronunciada no ensino de ciências.

A constituição estrutural e funcional do corpo humano era apresentada aos estudantes em fragmentos, em partes, em pedaços e em etapas sucessivas, na seguinte ordem:

- Primeiro ano – O homem – divisão do corpo humano – ossos e órgãos do corpo humano; Os sentidos e seus órgãos – noções gerais sobre digestão, respiração e circulação.

- Segundo ano – Ossos e músculos do corpo humano e o papel dos mesmos; O aparelho digestivo, respiratório e circulatório e o papel dos mesmos.
- Terceiro ano – Estudo mais detalhado dos aparelhos digestivo, respiratório e circulatório e as funções dos mesmos; Estudos detalhados sobre os sentidos e seus órgãos; Como se verifica o crescimento humano e os resultados da boa alimentação e da educação física; Como se efetua a digestão, a respiração e a circulação.
- Quarto ano – Adaptação do homem ao meio ambiente – O uso do vestuário – A alimentação; Estudos detalhados sobre os sentidos e seus órgãos; Como se verifica o crescimento humano e os resultados da boa alimentação e da educação física; Sistemas nervosos.

Essa seleção de temas e o foco produzido na abordagem do corpo humano, enquanto objeto de conhecimento no ensino, produziram e expressaram uma representação do corpo humano, que priorizava aspectos e fenômenos relativos à manutenção da vida humana. Por um lado, essa representação do corpo humano, que, enfatizava a manutenção da vida, comportava as estruturas anatômicas internas – os ossos, os músculos, os órgãos internos e destacava as funções fisiológicas digestão, respiração e circulação. E por outro lado, essa representação do corpo que aludia à manutenção da vida e a conservação da saúde em contraposição as doenças, compreendia aspectos externos ao corpo essenciais à sobrevivência humana, como adaptação humana ao meio ambiente, a alimentação, o crescimento e o desenvolvimento físico humano, os sentidos e a educação física.

Nos grupos escolares, nas sedes dos municípios [acrianos](#), as aulas sobre esses temas contavam com o apoio de alguns recursos didáticos visuais, conforme preconizava a pedagogia das *lições de coisas*, nesse período. Esses materiais deixaram explícito, o que era importante que fosse ensinado aos alunos, no ensino primário e quais aspectos do corpo eram selecionados para essa finalidade. Dessa forma, ~~toda uma produção de materiais e~~ recursos visuais ~~foram produzidos e empregados para suprir enquanto~~ apoio pedagógico ~~à abordagem da temática o corpo humano no~~ ensino primário e corporificaram e significava e exprimiam a materialidade da representação do corpo humano na escola. ~~Assim, representações e esboços de representações anatômicas passaram a integrar os atlas anatômicos e os livros destinados ao ensino de ciências no ensino primário, não apenas no Acre Território, mas também, em outras unidades da federação.~~

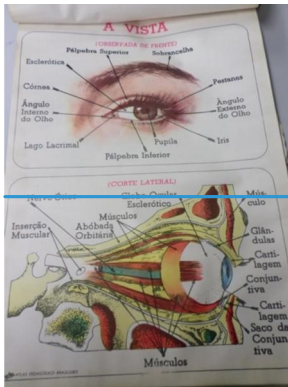
As imagens e as ilustrações passaram a constituir o conteúdo do ensino de ciências e a integrar, conectar e produzir sentido aos textos. As imagens destacavam aspectos, tecidos, órgãos e sistemas específicos e projetavam aos estudantes e professores o interior da realidade corpórea humana, sob a lógica de um corpo canônico e universal. A seguir, ilustrações utilizadas como alguns recursos didáticos, que abordam os sentidos, a estrutura óssea humana, a digestão, a respiração e a circulação sanguínea.

Figura 25—Os sentidos—Atlas Pedagógico



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro—Acervo—Escola Caetano de Campos—São Paulo.
Centro de Memória da Educação—Universidade de São Paulo.

Figura 26—A vista



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro—Acervo—Escola Caetano de Campos—São Paulo.
Centro de Memória da Educação—Universidade de São Paulo.

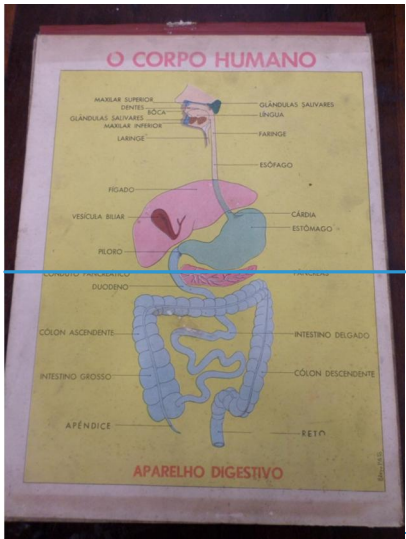
Figura 27—O Corpo Humano—Esqueleto



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro—Acervo—Escola Caetano de Campos—São Paulo.
Centro de Memória da Educação—Universidade de São Paulo.

I

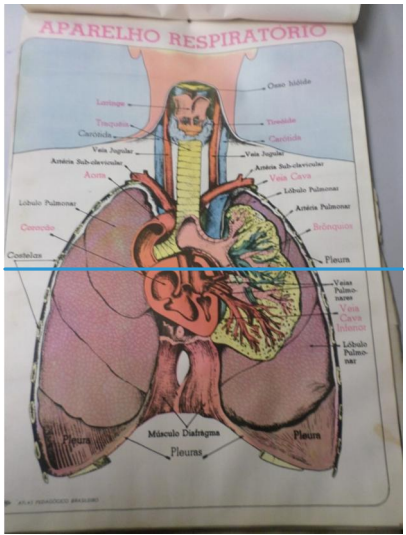
Figura 28 — Corpo Humano Aparelho Digestivo



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro — Acervo — Escola Caetano de Campos — São Paulo.
Centro de Memória da Educação — Universidade de São Paulo.

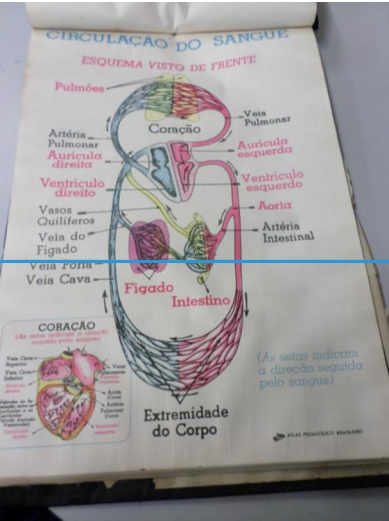
II

Figura 29 — Aparelho Respiratório



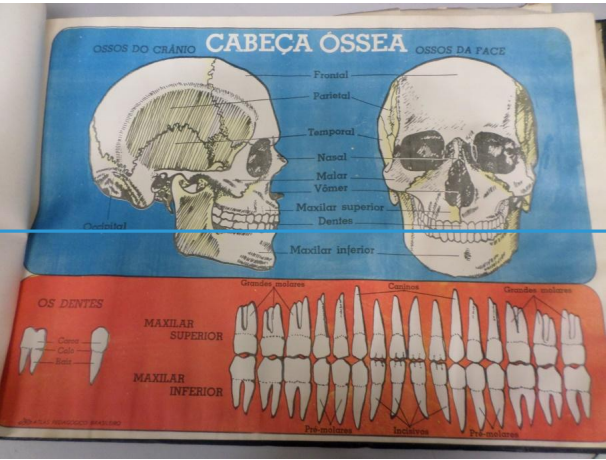
Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro — Acervo — Escola Caetano de Campos — São Paulo.
Centro de Memória da Educação — Universidade de São Paulo.

Figura 30 – Circulação do Sangue



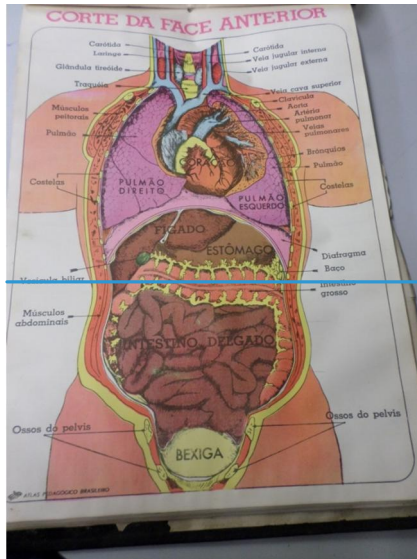
Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro — Acervo — Escola Caetano de Campos — São Paulo.
Centro de Memória da Educação — Universidade de São Paulo.

Figura 31 – Cabeça Óssea



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro — Acervo — Escola Caetano de Campos — São Paulo.
Centro de Memória da Educação — Universidade de São Paulo.

Figura 32 — Corte da Face Anterior



Fonte: Atlas Pedagógico Brasileiro — Acervo — Escola Caetano de Campos — São Paulo. Centro de Memória da Educação — Universidade de São Paulo. ALMEIDA, 2014.

O método intuitivo privilegiava no ensino a valorização da observação e a experiência, assim para a aprendizagem efetiva era fundamental o emprego de ilustrações, gravuras, desenhos. A imagem ingressou na cultura escolar, como um recurso pedagógico fundamental para a aprendizagem escolar. “A imagem tornou-se tão importante quanto o livro texto na sala de aula” (RAZZINI, 2011, p. 104). O avanço tecnológico, na produção de materiais impressos, a partir da segunda metade do século XIX, possibilitou e significou um importante avanço na produção de materiais didáticos, mais atraentes em sintonia com o ideário educacional vigente naquele período. Novas técnicas de produção do papel como a substituição da pasta de trapos pela pasta de madeira e novas técnicas de impressão, tais como: a litogravura, xilogravura e a zincogravura possibilitaram a produção de livros e outros impressos escolares, esteticamente atraentes, ilustrados, coloridos e com imagens associadas ou vinculadas aos textos (RAZZINI, 2011).

Assim, na confecção de mapas, atlas e livros, as cores e as imagens passaram a ter importância significativa e a integrar o discurso nos materiais didáticos. As cores nos atlas anatômicos exprimiram significados e representavam partes e estruturas do corpo. As cores enquanto recursos gráficos permitiram destacar e

realçar as estruturas anatômicas do corpo humano. Sem elas teria sido muito difícil trazer ao ensino e apresentar aos estudantes, sob a ótica dos pressupostos epistêmicos das *lições de coisas* quaisquer detalhes sobre o interior do corpo humano. Embora, com os recursos gráficos das litogravuras, ainda não fosse possível estabelecer uma correspondência precisa e fidedigna entre o corpo e suas estruturas e a representação didática. Contudo, esses recursos gráficos corroboraram significativamente para o aprimoramento do ensino de ciências e a evolução dos materiais didáticos.

A representação do corpo humano que se expressava nos materiais didáticos que adentraram a escola, destinadas ao ensino de ciências, era tributária da epistemologia e da racionalidade cartesiana, que prescrevia a captação da complexidade do objeto a ser conhecido, a partir do conhecimento de suas partes. Desse modo, o complexo corpo humano, que intrigava os sábios ao longo de séculos, fora apresentado no ensino de ciências da escola primária decomposto em partes que exprimiam a singularidade humana, sobretudo, em coleções de desenhos, figuras, gravuras, às vezes reunidas em atlas anatômicos.

A produção do corpo como objeto ontológico, objeto de conhecimento, fundamentada em uma perspectiva de neutralidade e objetividade empregava a estratégia de divórcio do corpo do mundo social e cultural (LE BRETON, 2013). O corpo entrou na escola, separado do homem, e ao mesmo, enquanto o signo canônico de todos os homens. Pois, segundo essa lógica, todos os homens, inexoravelmente, se encaixariam nesse corpo – apresentado para ser reconhecido, enquanto seu, por todos, porque revelava e exprimia a todos, as estruturas e órgãos que constituíam o ser humano –, independentemente da diversidade. Por sua vez, as mulheres estão subentendidas nessa forma de sublimação da diversidade humana. Não obstante, o corpo da mulher e os fenômenos exclusivos do corpo feminino não ingressaram no currículo do ensino de ciências da escola primária.

Por conseguinte, nesse discurso, o corpo canônico erigido no ensino de ciências, representava a todos e findava por não representar especificamente a ninguém. Pois, o foco discursivo sobre o corpo encontrava-se centrado na morfologia anatômica e no funcionamento das estruturas, uma singularidade presente e que representava todos os seres humanos. Assim, o corpo torna-se um objeto de conhecimento, do qual se faz necessário extrair as leis e os princípios que regem o seu funcionamento, os seus movimentos internos e externos, os seus ritmos, os fatos presentes em suas partes, em suas singularidades. Dessa forma, o corpo foi metaforicamente associado ao relógio, onde todas as partes funcionam harmônica e

invariavelmente, de modo que as leis e princípios que regem seu movimento podem ser conhecidos e previsíveis. Isto permite distinguir o corpo da presença humana e também torná-lo um fator de individualização (LE BRETON, 2013; LAQUEUR, 2001).

Embora o corpo seja o suporte da pessoa porque é ele próprio o indivíduo. No ensino de ciências simultaneamente se acolheu e se erigiu um corpo padrão como ente abstrato e canônico e dissociado de qualquer pessoa. Esse corpo canônico é invariavelmente o corpo masculino. O masculino é o referente principal no discurso do currículo do ensino de ciências e na linguagem que se expressa no currículo. O corpo masculino foi o corpo disposto no currículo e nos materiais, para se ensinar e aprender, sobre as suas estruturas e o funcionamento de seus órgãos. Dessa forma, os fenômenos corpóreos eram ensinados e aprendidos a partir e sobre uma perspectiva androcêntrica, pois ao falar sobre o corpo e os fenômenos corpóreos, apenas se falava do homem. A mulher e os fenômenos biológicos relativos ao corpo feminino eram suprimidos e silenciados no currículo. O corpo feminino não existia no currículo da escola primária. Todavia, o currículo demarcava e enfatizava os papéis sociais e a conduta moral, incumbida às mulheres, precipuamente relativos ao trabalho doméstico, ao cuidar e a maternidade compulsória. O currículo não abordava as estruturas biológicas do corpo das mulheres, no entanto enfatizava os papéis sociais, a conduta moral e o comportamento feminino socialmente desejado, vinculando-os aos atributos corpóreos femininos.

É importante ressaltar a construção da preponderância masculina enquanto o resultado de uma longa construção e instituição dos campos disciplinares, principalmente a anatomia e a fisiologia. Embora, houvesse, ao longo da História, mulheres letradas e dedicadas ao saber, a matemática e a filosofia natural, como Hipátia na Grécia antiga, e tantas outras em diferentes tempos, as mulheres não participaram da produção do conhecimento, nos mesmos termos que os homens (BURKE, 2003; PERROT, 2005). A posição feminina era, sobretudo, uma posição marginal. O aprendizado feminino era desestimulado e muitas vezes obstruído.

As pretensões intelectuais das mulheres de ingressar nas comunidades intelectuais, notadamente as universidades, muitas vezes eram hostilizadas e rechaçadas, como nos casos das italianas Isotta Nagarola e Cassandra Fedele⁷⁰ que foram proibidas de ingressar nos círculos humanistas, no século XV (BURKE, 2003). Consequentemente, na própria produção do conhecimento do corpo humano

⁷⁰ Ridicularizadas por homens por seus interesses e pretensões intelectuais.

houve uma prevalência masculina. A medicina foi, por muito tempo, um saber masculino, predominante produzida por homens, apresentava por referência principal de seu labor a intervenção no corpo do homem (BURKE, 2003; LAQUEUR, 2001). Essa prevalência e preponderância masculina produziu, no conhecimento do corpo humano, um referente explicitamente masculino, chegou à escola e ao ensino de ciências, e se expressou nos textos, nos mapas, gravuras e desenhos destinados a compreensão da anatomia e a fisiologia humana.

No ensino de ciências, o corpo referente padrão masculino neutralizava e silenciava as diferenças corpóreas relacionadas aos sexos masculino e feminino, assim como a raça e a classe social. Nesse ensino de ciências somente havia espaço para uma representação canônica de corpo arbitrariamente construída a partir dos conhecimentos da anatomia e da fisiologia. Para isso, o currículo do ensino de ciências contemplava na prescrição para o ensino, os aspectos estruturais do corpo humano, ossos e músculos, e os funcionais, imediatamente essenciais à vida, a digestão, a respiração, a circulação e os sentidos. Desta forma, centrava-se nos fenômenos diretamente essenciais à vida, em uma perspectiva universalista e essencializada do conhecimento do corpo, por intermédio da produção de uma representação de um corpo abstrato e padrão. Por essa via, o estudante aprenderia como o seu corpo funciona, como realiza as funções orgânicas, como digere os alimentos, como o sangue flui pelo corpo, como a fisiologia da respiração se realiza. Logo, foram selecionados conhecimentos diretamente relacionados às funções orgânicas vitais, cruciais para a sobrevivência humana imediata.

Todavia, outros aspectos universais sobre o corpo humano, em relação às próprias transformações corporais, sobretudo, aquelas que se processam na puberdade e na adolescência, especialmente a reprodução e a sexualidade, foram completamente silenciados e excluídos, no currículo de ciências da escola primária acreana, e em também, em outras partes do Brasil. Assim, aspectos importantes da constituição corpórea de mulheres e homens – cujo conhecimento é de extrema relevância à compreensão de si mesmo, ao autoconhecimento do próprio corpo e ao autocuidado – foram silenciados e excluídos do currículo do ensino de ciências. Desse modo, proibiam-se as crianças e adolescentes, e a todos que cursavam o ensino primário, o acesso a conhecimentos importantes sobre a constituição orgânica e o desenvolvimento do ciclo de vida humano. E, por conseguinte, inviabilizava-se aos estudantes do ensino primário o acesso a conhecimentos relativos aos aspectos biológicos da configuração de suas identidades, inclusive a identidade central de

gênero. O Programa de Ensino Primário do Território Federal do Acre de 1930 não aborda a reprodução e a sexualidade humana, pois, à época esses temas eram considerados (tabus) inadequados para crianças e adolescentes.

Esse fato é ilustrado pelo Programa de Ensino Primário do Estado de São Paulo, que bem mais tarde em 1949, ao abordar o corpo humano como um tema específico no ensino de ciências, no terceiro ano primário, trazia a seguinte orientação aos professores:

Sumário da matéria:

1 – Corpo Humano – Breve noção sobre: – partes, órgãos, funções; o esqueleto, necessidades orgânicas de alimentação, respiração e circulação; cuidados higiênicos necessários.

Orientação:

O ensino do corpo humano, partes, órgãos, aparelhos e funções, etc. nesta classe deve limitar-se ao que possa ser aprendido e assimilado; **não é porque se fale em partes, que se deva dar tôdas⁷¹ as partes do corpo humano, o mesmo acontecendo com os órgãos, aparelhos, funções etc⁷²**; o professor focalizando um ensinamento útil, intercalando esse ensinamento, com noções de higiene não só prende a atenção dos alunos afastando a monotonia do enfileiramento de nomes, como os torna desejos de aprender “mais coisas” sobre o corpo humano.

Assim, quando ensinar as partes da cabeça, ao falar em crânio poderá fazer com que a classe observe:

- que é a parte coberta de cabelos;
- que uma caixa óssea:
- que contém o cérebro, que é órgão da inteligência, etc.;
- que o osso da testa ou fronte é o frontal, que os das têmporas são os temporais, etc;

Ao falar nos cabelos não esquecer a parte da higiene: cabelos limpos, penteados, livres de parasitas, piolhos ou feridas, etc. (SÃO PAULO, PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO, 1949, p.123).

O núcleo central do discurso curricular que caracterizava o ensino de ciências, no Território do Acre, na década de 1930, reiteradamente reforçava os aspectos relativos à higiene – o asseio corporal e o autocuidado, durante todo o ensino primário. Essa abordagem do corpo humano reproduzia e prestava tributo, no ensino de ciências, à representação do corpo de sexo único.

Efetivamente, a representação do corpo humano acolhida no currículo ensino de ciências e destinada à apresentação aos estudantes – para que a partir dela realizassem a correspondência com seus órgãos e reconhecessem o próprio corpo –, tem o corpo do homem, como o único referente do corpo humano. Conforme o discurso curricular do ensino de ciências, para conhecer o interior do corpo humano, bastava aos estudantes conhecer as estruturas anatômicas e os órgãos referentes ao corpo masculino, pois se presumia e assumia-se que as funções orgânicas, objeto de

⁷¹ Grifo original no texto do Programa de Ensino do Estado de São Paulo de 1949 – Terceiro ano primário – Ciências Naturais.

⁷² Grifo nosso.

estudo no ensino primário, – alimentação, digestão, respiração fossem fenômenos iguais em todas as pessoas independentemente da idade e do sexo. Os materiais disponíveis para estudo, gravuras e atlas anatômicos apenas abordavam o corpo masculino.

Dessa forma, no âmbito da produção do currículo prescrito, estavam proscritos os aspectos relativos à reprodução, a sexualidade e a diferença sexual, e priorizava-se a alimentação, digestão, respiração e circulação sanguínea. Assim, nenhuma palavra fora proferida sobre o corpo feminino e seus fenômenos específicos, ao passo que também foram ocultados, silenciados fenômenos exclusivos do corpo masculino. Por conseguinte, o corpo estabilizado, no discurso que adentrava a escola primária no ensino de ciências, era um corpo canônico, fragmentado, incompleto e com partes ocultadas e silenciadas, desprovido de construção histórica. Porém, um corpo tributário de uma representação social gestada, em uma longa tradição dos estudos da anatomia e da fisiologia, que perdurou da antiguidade clássica até o século XVIII, que provia o fundamento epistêmico – o corpo estável para as afirmações da ordem social (LAQUEUR, 2001, LE GOFF; TRUONG, 2012).

O currículo não abordou em seu discurso o sexo, a diferença sexual, a sexualidade, enquanto atributos biológicos humanos, ao incorporar a representação do corpo de sexo único – reforçou e naturalizou o endereçamento dos estudantes, aos papéis sociais de gênero, a identidade, aos papéis e as funções sociais inerentes à configuração da família nuclear. Dessa forma, gerações de estudantes meninas e meninos, que passaram por essa escolarização, foram submetidos à censura e a obstrução a conhecimentos imprescindíveis, ao ato de conhecer a si mesmo enquanto ente biológico, ao conhecimento do funcionamento do próprio corpo. Essa forma de supressão do conhecimento implicou em consequências diretas a vida dos estudantes e a própria prática pedagógica das professoras, no ensino de ciências. O exercício da docência, em um período posterior, as décadas de 1940 e 1950, ainda se caracterizava pelo ideário e os signos de uma moral conservadora, repressiva e censuradora, sobretudo, às mulheres. Isso fica evidenciado na fala da professora Déia Figueiredo:

“– Muitas adolescentes não sabiam o que era a menstruação, menstruavam e não sabiam o que estava acontecendo com elas... Pensavam estar muito doentes, às vezes pensavam que iam morrer. A professora tinha que conversar de forma reservada e com muito cuidado. Pois, esse ainda era um tema censurado durante a década de 1950. Não se podia falar sobre isso abertamente na aula. Os alunos meninos e meninas não tinham liberdade para fazer as perguntas que

desejassem. Em geral, quando as crianças tinham coragem de perguntar, as perguntas eram feitas a professora em particular, e apenas quando a professora inspirava confiança” (Entrevista concedida pela professora DÉIA FIGUEIREDO, em junho de 2014).

Esse sigilo e censura corrente na escola, em relação aos fenômenos corpóreos, eram fenômenos recorrentes. Assim, a abordagem do corpo humano no ensino de ciências expressava ambiguidades. Por um lado, o objetivo do ensino primário almejava explicitamente operar uma transformação na criança, para torna-la um ente útil e conscientemente colaborador com a pátria e com a região, para isso o ensino primário preconizava o conhecimento da própria personalidade e do meio ambiente. E por outro lado, negava-lhe o acesso ao conhecimento dos próprios fenômenos corpóreos, deixando-lhe ignorante sobre si mesmo. Isto fica evidente quando se observa o indicado no Artigo 1º do Regulamento da Instrução Pública do Território do Acre – Resolução Nº05 de 31 de maio de 1930, a seguir expresso:

O ensino no Território do Acre terá como objetivo a transformação da criança em um ente útil ao país e, em particular à região, conhecendo a sua própria personalidade e o meio ambiente, ficando apta, desta forma, a colaborar conscientemente a grandeza de ambos e para o bem da humanidade.

Esse mesmo pressuposto estava reafirmado no Artigo 61 do Regimento da Instrução Pública do Território do Acre de 1930 que definia a finalidade do ensino:

A finalidade do ensino será tornar o indivíduo mais apto para os empreendimentos da vida, desenvolvendo a sua inteligência, **aperfeiçoando suas qualidades físicas, morais e cívicas, indicando-lhe a necessidade de constituição da família**⁷³ e, habilitando-o, enfim, ao desempenho das funções que o meio e as suas condições sociais exigirem.

O ensino asseverava o aperfeiçoamento das qualidades físicas, morais e cívicas da criança, indicando-lhe a necessidade de constituir família. Contudo, abordagem dos fenômenos corpóreos restringia-se apenas a alimentação/digestão, a respiração, a circulação sanguínea e as práticas higiênicas destinadas ao autocuidado. No cerne desse discurso predominante, ao longo da década de 1930, estavam subjacentes pressupostos eugênicos que articulavam o gênero e a raça à construção discursiva da nação.

O termo eugenia foi cunhado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883, etimologicamente originário do grego (*eugen-s* = bem nascido), representava as possíveis aplicações sociais do conhecimento da hereditariedade para obter uma

⁷³ Grifo nosso. O Regulamento do Ensino deixava explícita a produção da pessoa útil e ajustada a sociedade do país, por meio da prescrição de um ensino que também enfatizava noções práticas consideradas úteis à vida cotidiana e aos processos produtivos.

melhor reprodução. As ideias de Francis Galton expressas em seu livro, considerado seminal, *O Gênio Hereditário* (*Hereditary Genius*), publicado em 1869, associava a hereditariedade humana às políticas sociais e contemplava a relevância da variedade hereditária na reprodução doméstica, a sobrevivência do mais apto na luta pela vida e a analogia entre reprodução doméstica e seleção natural. Nesse trabalho, Galton almejava comprovar mediante o emprego da combinação de métodos genealógicos e estatísticos, que a aptidão humana seria decorrente da hereditariedade e não da educação (GILLHAM, 2001).

A eugenia comportou um movimento científico, social e político. Enquanto movimento social, a eugenia englobou proposições assumidas como capazes de possibilitar à sociedade o melhoramento de sua composição hereditária. Para isto, os indivíduos e grupos considerados adequados eram sistematicamente encorajados a se reproduzirem, o que ficou conhecido como eugenia positiva, pois selecionaria as qualidades desejadas para a população. E por seu turno, aqueles considerados incapazes ou defeituosos, os desviantes, a esses eram dirigidas um conjunto de medidas, como cirurgias esterilizadoras involuntárias, com o propósito de evitar a sua reprodução, aos indesejáveis destinava-se a eugenia negativa, cujo propósito residia em eliminar as características indesejáveis da população (GILLHAM, 2001; STEPAN, 2005).

A eugenia assumiu os contornos de um campo disciplinar especializado e específico, de uma ciência institucionalizada, com publicações e periódicos específicos, associações e organizações científicas, formação de pesquisadores e a inserção de seus temas em outros campos da ciência, como a antropologia, a psiquiatria e a sociologia. Desse modo, a eugenia entrelaçou, no primeiro quartel do século XX, temas como o nacionalismo, racismo, a sexualidade, o gênero, a higiene social e o próprio desenvolvimento da genética moderna. (GILLHAM, 2001; STEPAN, 2005) Na condição de um movimento social e político, “a eugenia forneceu conceitos e princípios políticos com os quais podiam ser expressas e constituídas diferenças dentro do corpo social” (STEPAN, 2005, p 17).

Esse ideário se processou em um contexto marcado por crescente competição econômica entre nações. E também, pela emergência de novas demandas de grupos antes marginalizados, especialmente, a classe operária e as feministas que desafiavam a ordem das coisas. Nesse contexto histórico e especialmente na Europa e nos Estados Unidos da América, prosperava a ideia de degeneração da raça, enquanto força biológica capaz de produzir decadência social, ameaçadora à

estabilidade e ao futuro das nações. Essa ideia estava impregnada pela convicção da hereditariedade de doenças e comportamentos individuais julgados degenerativos ao conjunto da população, tais como vadiagem, alcoolismo, prostituição, demência e doenças generalizadas como tuberculose, sífilis e doenças mentais (GILLHAM, 2001; STEPAN, 2005; DEL CONT, 2008).

Nessa lógica, o sucesso e o fracasso social decorriam de atributos e características inatas. A linhagem determinava o caráter. Assim, os indivíduos e grupos socialmente bem sucedidos eram aqueles que possuíam o melhor material genético, ao passo que, os pobres e os malsucedidos eram o produto de uma genética pobre, que, em razão de sua prevalência na população, poderia levar a degeneração social. Dessa forma, as características consideradas inadequadas na população deveriam ser controladas. E a solução para suplantarmos a degeneração e os comportamentos degenerativos consistia em impedir, em obstruir, a rápida proliferação dos inadequados, em geral os pobres, como uma chave para o melhoramento humano (GILLHAM, 2001; DEL CONT, 2008). Nessa perspectiva, o Estado passou a por em curso medidas para o melhoramento da população, com destaque para o controle científico dos casamentos.

Em torno do controle social das relações matrimoniais organizou-se a versão galtoniana de um programa de controle reprodutivo baseado nos princípios eugênicos, programa no qual, por intermédio de um protótipo de família, procurava-se melhorar as características individuais e raciais das futuras gerações. Assim, as uniões deveriam ser orientadas e conduzidas por uma racionalidade externa, pois, deixadas à própria sorte, as condições familiares poderiam favorecer comportamentos desviantes. Era necessário, portanto, que a autoridade do governo se impusesse sobre as condições familiares. A boa procriação precisaria, portanto, da orientação constante e do controle de uma racionalidade externa, dada pelo conhecimento de um conjunto de fatores, médicos e sociais, que só uma ciência eugênica poderia fornecer (DEL CONT, 2008, p.209).

Efetivamente, no contexto europeu e norte americano os eugenistas se dedicaram a questão da degeneração. Entretanto, na América Latina e no contexto brasileiro o foco dos movimentos eugênicos se concentrava na regeneração nacional. A inspiração eugênica se fazia presente na percepção e na interpretação da mudança social. As condições de extrema pobreza, as desigualdades sociais e raciais, que caracterizavam o Brasil até a década de 1930, constituíram um terreno fértil à defesa da eugenia no Brasil, principalmente pela classe médica, que nela encontrava um alívio as tensões sociais (STEPAN, 2005).

Nesse contexto, a medicina, fundamentada no paradigma da bacteriologia, articulava-se aos problemas sociais da época. Dessa forma, a medicina expandia seu

circulo de atuação e influência da ciência e da técnica, para as questões sociais e políticas, ao estabelecer um foco de ação na saúde pública. Notadamente, urgia empreender o combate às enfermidades epidêmicas e endêmicas, que assolavam populações rurais e urbanas, sobretudo, as doenças como a varíola, peste bubônica e febre amarela. Nesse sentido, o trabalho de médicos como Osvaldo Cruz, Artur Neiva, Carlos Chagas e Henrique da Rocha Lima foram seminais no estabelecimento dessa perspectiva da medicina brasileira, na primeira metade do século XX, cujo objetivo precípua almejava a produção de uma população saudável e apta ao empreendimento de forjar a riqueza material da pátria. Um objetivo sociopolítico cuja consecução estava frequentemente ameaçada por altas taxas de enfermidades e mortalidade, principalmente a infantil, associadas à pobreza material, aos comportamentos considerados degenerativos e as condições morais da população (STEPAN, 2005).

Por conseguinte, o progresso da pátria e o seu destino como nação eram interpretados como dependentes de uma população saudável. Assim sendo, forjava-se – entre os intelectuais, principalmente entre os médicos – o entendimento de que urgia regular os comportamentos, e os hábitos da população, condenar e eliminar os vícios e erigir a virtude. A concepção de família tradicional – alicerçada e gestada em preceitos e princípios da moral judaico-cristã, considerada uma instituição fundamental para a boa sociedade no ideário brasileiro e na América Latina – sentia as ameaças à sua configuração, face às transformações operadas, nos costumes e no cenário social da primeira metade do século XX: o trabalho feminino, novos costumes sexuais, prostituição, prole ilegítima, abortos ilegais, alcoolismo e a pauperização (STEPAN, 2005).

Uma das respostas possíveis ante os dilemas postos por um corpo político doente constituía-se em sanear, moralizar e “eugenizar”⁷⁴ a família. Dentro da família, o enfoque nas mulheres e crianças parecia bastante natural, uma vez que as mortes de “fraqueza”⁷⁵ e os natimortos respondiam por 70% da mortalidade de todas as crianças recém-nascidas, mesmo na cidade de São Paulo, que contava com uma medicina avançada. Assim, a eugenia atraía uma crescente classe médica que ansiava por promover seu papel como especialistas da vida social, e ingenuamente otimista sobre sua capacidade de fazer o bem (STEPHAN, 2005, p 52).

No Brasil, a eugenia ambicionava instaurar o fortalecimento físico e moral da raça brasileira, configurando-se em um programa normalizador que pretendia superar o atraso e o barbarismo, que relegam o país a uma condição de subdesenvolvimento.

⁷⁴ Grifo da autora.

⁷⁵ Grifo da autora.

Assim, o alcoolismo, doenças venéreas, degeneração, fertilidade, natalidade, tuberculose, impediam a ordem e o progresso, e precisavam ser superados para a purificação da nação e a concretização do ideal republicano. Por conseguinte, a eugenia e a higiene estavam associadas na produção da regeneração nacional.

Nesse sentido, a escola primária tornou-se um espaço profícuo para a disseminação do discurso eugenista que concebia as crianças e adolescentes como os recursos biológicos-políticos da nação, o que imputava ao Estado a incumbência de regular a saúde da infância (STEPAN, 2005; LOURO, 2008). No Território do Acre, em cumprimento a esse propósito, o currículo da escola primária preconizava como finalidade do ensino o desenvolvimento e o aprimoramento das qualidades físicas e morais dos estudantes. Uma ação a ser materializada por intermédio do conjunto de disciplinas que incidiam diretamente sobre o corpo dos estudantes – Higiene, Educação Física, Trabalhos Manuais e Educação Moral e Cívica. Esse currículo condenava os vícios, os maus hábitos e exaltava as virtudes e a disciplina física e moral, o autocontrole. Dessa maneira, por intermédio do *corpus* de conhecimentos, princípios e valores constituintes dessas matérias escolares, o Estado difundia os pressupostos da moral oficial e tentava conformar os hábitos e os costumes da população, com o propósito de produzir os indivíduos saudáveis, social e moralmente ajustados, necessários ao desenvolvimento local e nacional.

No âmbito do currículo foram acolhidos e associados pressupostos e argumentos eugênicos, higienistas e religiosos que responsabilizavam a mulher pela manutenção da família saudável. Os referenciais produzidos no campo intelectual da medicina foram recepcionados na escola.

A mulher deveria se restringir ao seu espaço natural, o lar, evitando toda sorte de contato e atividade que pudesse atraí-la para o mundo público. A medicina fundamentava essas concepções em bases científicas, mostrando que o crânio feminino, assim como toda a sua constituição biológica, fixava o destino da mulher ser mãe e viver no lar, abnegadamente cuidando da família (RAGO, 2008, p. 592).

Por conseguinte, o casamento e a maternidade consubstanciavam o papel social feminino precípuo no lar, ensinado e reforçado nesse currículo da escola primária, enquanto virtudes femininas. Assim, a escola operava um ambíguo movimento que envolvia uma ruptura com a forma e o conteúdo da educação realizada pelas famílias, e ao mesmo tempo, ensinava e reforçava o modelo e os conhecimentos considerados necessários à produção da mulher moderna. Portanto, na escola primária, o currículo entrelaçava conceitos e pressupostos científicos, o

social e a cultura nos conhecimentos prescritos para o ensino, objetivando a conformação de seu público aos papéis de gênero vigentes. Consequentemente, a escola apresentava os referenciais e os modelos sociais aos quais meninos e meninas deveriam se ajustar.

Conforme, Cláudia Fonseca (2008) a norma oficial determinava à mulher a domesticidade, o resguardo em casa, a ocupação com os afazeres domésticos, enquanto os homens asseguravam o sustento da família na rua. Contudo, essa imagem longe de retratar a realidade, tratava-se de um estereótipo calcado nos valores da sociedade colonial que se prestava a distinção social de classe. Pois, essa normativa social tácita, deixava de considerar uma diversidade de situações em que o trabalho das mulheres, sobretudo, as pobres era determinante para o sustento principal das famílias, uma vez que, o trabalho feminino era considerado apenas um complemento à renda familiar (FONSECA, 2008; RAGO, 2008).

No Território Federal do Acre eram comuns os casamentos de adolescentes, por volta dos 14 anos de idade, e consequentemente, partos de mães recém-púberes. Invariavelmente, muitas meninas casavam-se, alheias as condições da vida conjugal e suas implicações, portanto, com completo desconhecimento sobre a sexualidade e a reprodução humana e do próprio corpo. Não raramente, mulheres reconheciam a própria gravidez, com o crescimento do ventre. Temas mantidos sob o signo do sigilo e da censura tanto pela escola quanto pelas famílias. Conforme a moral que regia a cultura e as relações sociais vigentes, essa ignorância expressava o signo da pureza feminina (LOURO, 2008, FONSECA, 2008; DEL PRIORE, 2011).

Na cultura acreana as meninas eram invariavelmente preparadas para assumir a condição de donas de casa, já por volta dos 12 anos de idade, ou antes, disso, e assim, estariam preparadas para o casamento, que nessa ordem das coisas, impunha à mulher, a incumbência prioritária com os afazeres domésticos, sobre quaisquer outras atividades. Ser mulher implicava-a obrigatoriamente em uma identidade com trabalho doméstico e com afazeres correlacionados com o trabalho doméstico como lavadeiras, babas, costureiras, bordadeiras, cozinheiras e empregadas domésticas. Na lógica desse período, a cultura acreana estabelecia que uma mulher, na mais tenra idade, deveria conduzir e realizar os trabalhos domésticos e reconhecer o seu lugar precípua na sociedade, o espaço doméstico – onde somente poderia ser boa dona de casa e honesta⁷⁶ mãe de família.

⁷⁶ Termo que significava a fidelidade obrigatória devida pela mulher ao seu marido.

A filha do seringueiro, quase não tinha infância: aos sete anos, já devia cuidar dos irmãozinhos menores, cuidar da casa, apanhar água na vertente, ser uma segunda mãe. Adolescente começava a achar a casa paterna uma rotina cansativa e acabava não suportando mais o papel que era obrigada a assumir. Quanto antes, se juntava com o moço conhecido numa festa ou numa dança. Se contrariada pelo pai, acabava fugindo com o rapaz. Assim ia começar a mesma história. O novo casal se juntava quase sem se conhecer vivia quase sem se comunicar, a não ser pela sexualidade que por sinal ficava sempre misteriosa. Muitas vezes se juntavam com homens muito mais idosos e quase sempre rudes. Muitas morriam de parto. Não eram raras as mulheres com doze ou quinze filhos, sem contar os mortos (PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p. 144).

Assim, nessa cultura a anatomia feminina vinculava intimamente as meninas ao papel social e cultural, de dona de casa e à maternidade compulsória, um papel de gênero. Dessa forma, a condição feminina tornava-se naturalizada, portanto, um pressuposto cultural inquestionável e imutável. Por seu turno, o ensino primário reforçava esse papel social para as mulheres, na sociedade acreana, por meio das aulas das matérias: Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica e Higiene. A jovem adolescente dona de casa precisava ser limpa, asseada, organizada, hábil e ágil na execução de suas obrigações, consciente de suas obrigações e de seu lugar de mulher. Assim, as mulheres foram definidas em razão e em função dos homens. As aulas de trabalhos manuais visavam dotar as crianças, sobretudo as meninas, de destrezas e habilidades manuais para o trabalho e em especial aos serviços domésticos.

Por sua vez, a disciplina Educação Moral e Cívica promovia e inscrevia nos corpos os valores cívicos e morais. Notadamente, o respeito à pátria; os ideais patrióticos; os direitos e os deveres da cidadania; hábitos de cortesia e ordem; a supressão dos vícios e a exaltação das virtudes, a família e sua constituição. Os signos da virtude da limpeza, do trabalho, do patriotismo e da família eram exaltados em uma sociedade onde o Estado e seus agentes insistiam em controlar os hábitos e os costumes da população, por intermédio da intervenção cultural administrada por via do ensino primário. E a igreja católica também exerceu um relevante poder regulador, sobretudo, moral sobre a população acreana, por meio de sua atuação pastoral propriamente dita, e também, pela oferta de educação escolar e de serviços de saúde à população acreana da região do Vale do Acre e Purús.

Os religiosos visitavam praticamente todos os seringais, na jurisdição da Prelazia do Acre e Purús, ações conhecidas como desobrigas, quando ministravam os sacramentos à população principalmente batizados, casamentos, confissões e comunhões. Assim, difundiram nos seringais não apenas a fé, mas, sobretudo, a cultura e os preceitos da moral cristã. Vale salientar que, as práticas culturais e as relações sociais, nos seringais, escandalizavam os padres de origem italiana,

conforme ilustram as palavras de Próspero Bernardi, bispo da Prelazia do Acre e Purús, da Ordem dos Servos de Maria, em visita ao seringal chamado Abismo, as margens do rio Yaco, no município de Sena Madureira, em 1925:

“Pais que vivem maritalmente com filhos, avos com netos, bigamos e trigamos que disputam trocam e vendem as concubinas num baixo mercado... a honestidade no comercio e o respeito das coisas alheias e da vida, são aqui mitos” (PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p. 165).

O padre Padre Thiago Mattioli, membro da Ordem dos Servos de Maria, também partilhava da mesma representação sobre os acreanos e seus hábitos, costumes e práticas culturais, ideias expressas em sua carta datada de 05 de outubro de 1920.

Fora da cidade são quase todos índios, de costumes primitivos e as condições morais são desastrosas...; só dizer que em Rio Branco em uma população de quase quatro mil almas, os casamentos legítimos não chegam 10...; é um povo que não sente nenhuma atração a não ser pelo interesse material... Aqui domina o crime mais descarado que já se imaginou. A crise da borracha que reduziu à fome grande parte do povo, eu acredito que foi providencial para estes adoidados criarem juízo, pois passam o tempo todo dançando e bagunçando sem pensar em Deus ou na religião, a não ser para zombaria⁷⁷ (THIAGO MATTIOLI *Apud*: PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p. 87).

A cerca dos modos e das relações sociais, especificamente, as uniões ilegítimas que tanto causaram escândalo aos sacerdotes católicos, o intelectual e médico acreano, Mario Maia pronunciou as seguintes palavras:

Sabia o dedicado sacerdote que quando a fisiologia do amor batia a porta daqueles corações bravios, as gentes dos seringais se amigavam até que vinha o padre legalizar aquela união perante Deus. Perante a justiça, isto é, o casamento civil acontecia mais raramente, pois juiz não fazia desobriga. Somente bem mais tarde, quando os filhos já eram muitos, ao se deslocarem para as sedes dos municípios, quando deixavam de ser seringueiros, legalizavam a situação. O fato é que, moralmente, o simples amasiamento, nesses casos tinha o valor de casamento; se não era um contrato social perante a lei dos homens era um contrato particular entre duas pessoas, acatado e respeitado e não significava absolutamente prostituição (MAIA, 1978, p. 85-86).

A igreja instalada no Acre dispunha de uma capacidade de penetração e capilaridade em sua ação junto à população, independentemente da classe social, muito maior do que as instituições do Estado laico. Os padres conseguiam ir aos seringais onde o Estado era ausente. Assim, sob o comando do italiano Dom Próspero Bernardi, a igreja católica regulava moralmente a população e conseguia impor e determinar os comportamentos aceitáveis e buscava extirpar aquilo que considerava irrefreável. A população temia o valor e o poder simbólico da

⁷⁷ Original no Archivio Generale da Ordem dos Servos de Maria em Roma – Itália.

excomunhão. O trecho a seguir ilustra o poder coercitivo que a autoridade eclesiástica acreana se revestia e empregava contra a população:

Num seringal vivia uma mulher, cujo comportamento deixava muito a desejar e para ser admitida aos sacramentos, o Bispo obrigou a mulher a assinar o seguinte compromisso: “N. N. desejando receber os santíssimos sacramentos e conhecendo muito bem a transgressão a lei divina, como também o mal exemplo dado a sociedade na qual vive, pede perdão a Deus pela grave falta cometida para com a divina majestade e pede perdão aos seus conterrâneos pelo grave escândalo e promete sair do território da Prelazia do Acre e Purús no prazo de 90 dias. A mesma mulher autoriza o Bispo Monsenhor Próspero Bernardi a ler publicamente esta declaração que ela mesma assina” (PERTIÑEZ E LOMBARDI, S/D, p. 115).

O Bispo Próspero Bernardi destacava em suas palavras características e imagens desfavoráveis à população do Acre: a pobreza, que ele considerou física, moral e intelectual, a vida na precariedade, a falta generalizada de hábitos de higiene, uniões e as separações consideradas ilegítimas. Porquanto, às pessoas nelas implicadas bastavam o acordo e o consentimento mútuo, a revelia da igreja católica e do Estado laico. Essa imagem sobre a população que contemplava a pobreza física, moral e intelectual também era partilhada por um corpo de funcionários públicos e autoridades civis e militares que exerciam suas funções públicas no Acre. Pode-se dizer que havia confluências e correspondências entre as representações, produzidas pelas autoridades eclesiásticas do catolicismo e pelos agentes do Estado, sobre a população acreana. Com fulcro e a sombra dessa imagem a atuação dos serviços públicos projetavam sobre a população, e consequentemente justificavam a forma de organização e o funcionamento das escolas e a prescrição curricular a ser posta em prática. Porquanto, Estado e igreja católica buscavam enquadrar a população em um signo de civilidade e moralidade.

A questão das práticas da religiosidade na História do Acre abre espaço para acolher uma complexidade de relações sociais e culturais. A expressão da religiosidade, especialmente o catolicismo, esteve presente na construção identitária de grande parte da população acreana. Pois, nesse período que corresponde à unificação do Acre Território, também havia diversidade de expressão da religiosidade, além do catolicismo. Todavia, o catolicismo que predominava no Acre Território assumia contornos diferentes dos preceitos determinados por Roma. No Acre, forjava-se uma religiosidade na qual os seringueiros cultuavam e festejavam os santos, ao seu modo particular, a revelia dos preceitos do Vaticano, realizavam as práticas das promessas, as rezas em grupos e os benzimentos, em suas colocações.

Um catolicismo local próspero em rezadores e benzedores respeitados e reconhecidos pelos membros de suas comunidades. Os benzedores conheciam as rezas e as formulas para as curas. Em um lugar onde os médicos, enfermeiros e farmacêuticos eram raridade, praticamente um luxo excêntrico, os benzedores eram os mestres nas prescrições de cuidados com os corpos de todas as idades, contra todos os males os físicos e os espirituais. Assim, um importante conhecimento sobre plantas e substâncias medicinais foi forjado e adquirido junto às populações indígenas e dos seringais, para os diversos males do corpo. Portanto, a população acreana também havia construído formas de entender e intervir nos corpos, com rezas, benzimentos, promessas, chás, banhos, emplastos e outras práticas culturais.

Logicamente, os sacerdotes do catolicismo romano, desde a sua chegada aquele Território, estiveram em permanente tensão com a população. Pois, a igreja católica não se esquivou de salvar aquelas almas e por isso primava pela regulação dos costumes, valores e práticas culturais. A igreja em todo o seu poder, pela ação de seus sacerdotes, primava por instituir a regulação moral da população. Contudo, foi uma instituição importante na História acreana por sua atuação principalmente na educação e na saúde, com instalação e funcionamentos de escolas e hospitais. Essas instituições em alguns momentos funcionaram em regime de colaboração com o governo do Território, e em outros, ficaram completamente as expensas da Ordem dos Servos de Maria. Os religiosos da Ordem dos Servos de Maria criaram importantes escolas nos núcleos urbanos do Acre e também atuaram como docentes em escolas públicas. A Ordem dos Servos de Maria registrou muitas informações sobre as práticas sociais e culturais dos seringais e da população do Acre e do sul do Estado do Amazonas, em seus arquivos e Livros de Tombo das igrejas da Prelazia do Acre e Purús. E assim, ocupou um papel relevante no registro da história acreana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de decidir o que ensinar a determinada pessoa, ou toda uma população, implica em deliberar por um conjunto escolhas ou opções, que articulam no campo da educação – a política, a cultura e o social tendo em vista a conformação dos sujeitos, mentes e corpos a certos projetos culturais e sociais. Por conseguinte, os estudos curriculares, quando circunscritos, restritos apenas às questões internas aos fenômenos do ensino, aos aspectos relativos à cognição, deixam de considerar que o ato de decidir o que ensinar em determinado contexto, insere-se em uma imbricada relação com a cultura e com o social. Este é o caso de se pensar o corpo, na teia de relações sociais e culturais constituintes das ciências que o produzem, enquanto ente da natureza a ser conhecido, e também, o forjaram como um tema que logrou êxito em conquistar espaço no currículo do ensino primário.

As representações do corpo humano presentes no currículo do ensino de ciências, no Território Federal do Acre, enquanto conteúdo a ser aprendido, têm seus fundamentos em séculos de produção de saberes e conhecimentos que tentaram elucidar os mistérios do corpo, principalmente as tributárias da anatomia e da fisiologia. Embora o estudo do corpo humano tenha auferido e sofrido a interferência e contribuições de outros campos disciplinares, a anatomia e a fisiologia receberam uma abordagem privilegiada na escola primária.

O currículo do ensino de ciências se debruçou sobre aspectos essenciais à manutenção da vida – os órgãos dos sentidos, alimentação, digestão, respiração, circulação, higiene corporal e do ambiente, uma abordagem aparentemente, neutra, objetiva e científica. Contudo, a interpretação desses fenômenos biológicos, na produção da ciência, encontra-se impregnada pela cultura, pelo social e pelas demandas e interesses políticos de cada contexto histórico, que autorizam/desautorizam certas interpretações do corpo humano e de suas partes. Portanto, além de sua inexorável dimensão biológica, o corpo humano, em suas camadas, em sua espessura – sistemas, órgãos, tecidos e células – é também uma produção social, cultural e consequentemente histórica, logo o palco de políticas simbólicas e o cenário de exercícios de poder.

Na escola primária há um predomínio de um corpo canônico erigido no ensino de ciências, representava a todos e findava por não representar especificamente a ninguém. Pois, o foco discursivo sobre o corpo encontrava-se

centrado na morfologia anatômica e no funcionamento das suas estruturas, uma singularidade presente e que representava todos os seres humanos. A abordagem do corpo no currículo do ensino de ciências comportava os conhecimentos e as práticas tributárias do paradigma microbiológico e o *corpus* de saberes da anatomia e fisiologia, sob a forma de noções e rudimentos de conhecimentos – *as lições de coisas*. O corpo constitui um cenário que guarda tensões, políticas simbólicas, práticas culturais e domínios do social. Nessa perspectiva, também é um objeto cultural regulado, regulamentado, regido biopoderes, representações e práticas capazes de forjar identidades, apagá-las ou de excluí-las.

As diferentes formas e modos de escolarização engendradas no Acre Território, no primeiro ciclo econômico da borracha, convergiram à produção do brasileiro e da brasileira úteis, produtivos, reprodutivos, organizados, disciplinados, civilizados, higienizados e patriotas. As forças do Estado e a moral cristã atuaram deliberadamente na seleção cultural e constituição dos discursos acolhidos e veiculados, no currículo do ensino de ciências, na escola primária do Acre Território. Nessa produção cultural, o currículo articulou por intermédio de seus componentes, as matérias escolares e o regime disciplinar, o eixo civilidade – moral – civismo, que forjaram e modelaram pessoas, destinadas a cumprirem sua precípua missão no sistema produtivo e para o bem da pátria e da humanidade – o homem honesto e trabalhador e a mulher mãe de família. Desse modo, os discursos que constituíram o currículo do ensino de ciências, colocou o saber científico a serviço da moralização da população, mediante a abordagem de um corpo canônico, da difusão das práticas de higiene e dos valores morais apregoados que convergiam para a incorporação das representações do homem trabalhador e da mulher mãe de família.

A diversidade de modelos escolares materializadas no Território do Acre – as escolas ambulantes, escolas elementares, escolas femininas, escolas masculinas, escolas mistas, escolas noturnas e os grupos escolares – constituíram formas de escolarização que corroboram para produzir a identidade acreana e brasileira naquela região fronteiriça. A conformação do sistema escolar, do Acre Território, expressou a transição das precárias escolas de improviso para uma racionalidade escolar – o grupo escolar uma instituição configurada, em padrões higiênicos e nos ditames civilizatórios da república, fundamentados nos ideais de progresso e modernização. Logo, a escola acreana sua organização, funcionamento e os processos pedagógicos estavam em estreita vinculação com a cultura e a organização social do Território do Acre, e também com a produção e as práticas pedagógicas em circulação no país.

Antes de proferir qualquer palavra sobre o corpo, a escola se organizou e funcionou a partir de representações do corpo provenientes do campo científico e também da cultura. Esse conjunto de representações e práticas, sobre o corpo se expressaram nas configurações das instituições escolares, substanciaram as formações discursivas constituintes dos programas de ensino na escola primária e perpetraram políticas de gênero. Essas representações atuaram na conformação institucional das escolas, e também, na seleção e organização dos educandos, na definição daquilo que poderia ser aprendido, cultuado e cultivado como saber. Essas representações antecederam a outras representações, discursos e práticas que erigiram o corpo como objeto epistêmico, a ser aprendido e estudado na escola.

O corpo que logrou êxito no currículo da escola primária constituiu-se em um artefato cultural, urdido sobre a égide de tradições inventadas, em consonância com interesses sociopolíticos. As representações sociais sobre o corpo, forjadas social e culturalmente, por muitos sujeitos, em diferentes tempos e espaços, ações de muitas inteligências encarnadas subjazem às práticas pedagógicas e configuram a escola primária enquanto instituição, e também engendram o próprio ensino, nos diversos níveis e instâncias em que se constitui uma realidade pensada e uma ação praticada.

A forma como se pensou e se pensa o corpo e as políticas simbólicas que o atravessam e o consubstanciam – enquanto realidades concretas do ser na cultura e na sociedade definiram aqueles que poderiam estudar, como poderiam estudar, o que poderiam estudar e até quando poderiam continuar a estudar – a escolarização. A escola se constituiu em um importante espaço da produção e circulação de representações do corpo, de um corpo útil produtivo, reprodutivo, limpo, asseado, organizado e disciplinado. Essas representações vão arbitrar uma cultura, uma poética, uma retórica, uma estética e uma moral, que se inscrevem nos corpos de cada pessoa engendrando objetificações e subjetividades diversas, conforme a classe, a geração, o gênero e a raça e outras categorizações presentes na cultura no Acre Território, naquele período histórico.

Na produção cultural e política desse corpo corroboram em estreita articulação, os referenciais higiênicos materializados e expressos na arquitetura escolar, nas práticas higiênicas incorporadas aos regimentos, à racionalidade e às regulações escolares, as políticas de gênero perpetradas no âmbito da escola e nas práticas pedagógicas.

Na abordagem histórica do corpo fica evidente que conhecimentos, definições e procedimentos que passaram a interessar politicamente, assim como, as matrizes

desses interesses políticos e sociais foram alvo de seletividade. E deste modo, passaram a constituir o *corpus* de uma seleção cultural, que entrou em circulação em diversos espaços sociais, espaços e lugares de poder, e conseqüentemente de conflito, inclusive a escola.

A formação e constituição dos campos disciplinares e das matérias escolares, embora sejam fenômenos do campo cultural não se processam na mesma trajetória. Os campos disciplinares não são frutos exclusivos dos avanços de programas de pesquisa científica, nem do trabalho de um ou de um grupo de cientistas empreendedores e proeminentes. Mas, a pesquisa e o trabalho da comunidade e sua produção de autoridade e competência técnica concorrem a para formação e consolidação de um campo disciplinar, de modo tal que expressa o efeito de sistemas interativos. E nesse processo orchestra-se uma relação de poder construtiva que se fundamenta na produção da verdade, enquanto formação discursiva estável e compartilhada, na qual a sociedade deposita credibilidade e, por conseguinte confere-lhe aceitação e legitimidade.

As matérias escolares não implicam em uma decorrente simplificação do campo disciplinar para o campo escolar. Estas são construídas social e politicamente para atender aos propósitos sociais da educação. Exemplicam essa condição, no ensino primário do Acre Território, as matérias escolares Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Educação Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, cujo teor incidia diretamente sobre os corpos forjando-lhes *habitus*, discursos, disciplina que configuraram um ideal de civilidade e constrangimentos interiorizados urdidos para o autocuidado e o autogoverno. E nestas construções as relações de poder e legitimação operaram processos simbólicos, disputas por recursos ideológicos e materiais. No âmbito das matérias escolares se materializam disputas por recursos, territórios e tradições, assim como, a luta pela hegemonia de certas maneiras de pensar e agir.

Não é possível pensar, a produção de si mesmo no mundo, no tempo e no espaço em que se vive, desconsiderando a existência corpórea em toda a sua extensão, e a conexão dessa existência com o social e a cultura. A vida que se tem, a forma como se vive é definida em parte pelo ser biológico, em toda a extensão de seus atributos materiais e imateriais. Entretanto, a produção do saber biológico que engendra os regimes de verdades, define o que é e como o corpo funciona, não escapam as investidas e influências da política, do social e da cultura.

As conseqüências da interpretação anatômica e fisiológica do corpo humano não se restringem a sua dimensão biológica, têm efeitos sociais e culturais que

sobrevêm sobre o próprio corpo. Nos corpos, em vista de seus atributos e de suas propriedades, incidiram e incidem diretamente as condições de acesso a direitos humanos fundamentais e outras demandas do social, e também endereçam as pessoas aos espaços sociais. Do mesmo modo, se estabelecem e são produzidas, formas de reconhecimento das prerrogativas que permitem as pessoas, a ser quem de fato se é, no seu tempo, no seu espaço – daquilo que é ser gente, daquilo que significa ser gente e daquilo que se reconhece como gente, como pessoa no mundo.

REFERÊNCIAS:

ACRE. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. **Atlas do Estado do Acre** / Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. – Rio Branco: FUNTAC, 2008. 200 p.: il., mapas; 30 cm

ALBERT, J. P.; SCHMITT, J. C. Le Corps, les rites, les rêves, le temps. Essais d'anthropologie médiévale. **Archives de sciences sociales des religions**, 118 | 2002, 87-151. Disponível em: <https://assr.revues.org/1673>. Acessado em 02 de agosto de 2016.

ALMEIDA, M. W. B. **Rubber tappers of the upper Juruá River, Brazil. The making of a forest peasant economy**. PhD Thesis, University of Cambridge, 1993.

ANDRADE, F. L. **Determinismo biológico e questões de gênero**: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 2011. 251 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

ARREGUY, M. E. A leitura das emoções e o comportamento violento mapeado no cérebro. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. vol. 20 nº.4 Rio de Janeiro dez. 2010.

AQUINO, T. V. **Kaxinawá**: de seringueiro 'caboclo' a peão 'acreano'. (Dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília). Brasília, mimeografado. 1977.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H.C. (Ogs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOCCA, Francisco Verardi. Histeria: primeiras formulações teóricas de Freud. **Psicologia**. USP, Dez 2011, vol.22, no.4, p.879-906.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000400010&lng=pt&nrm=iso
Acessado em: 10 de maio de 2016.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de S. Paulo**: um estudo de suas origens. São Paulo: FEUSP (dissertação de mestrado). 1977.

BIERNACKI, P. & WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, vol. nº 2, November. 141-163p, 1981

BITTEL, C. **Mary Putnam Jacobi and the Politics of Medicine in Nineteenth-Century America**. North Carolina, The University of North Carolina Press, 2009.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1984.
- BONACCHI, G.; GROPPi, A. **O dilema da cidadania. Direitos e deveres das mulheres**. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento, São Paulo, USP; Porto Alegre, Zouk, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI (Orgs.). A. **Pierre Bourdieu Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Pierre Bourdieu Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO (Diretoria Geral de Estatística) - **Anuário Estatístico do Brasil. 1º Ano (1908-1912)**. (Vol. 1 - Território e População). Rio de Janeiro, Typographia da Estatística. 1916.
- BROWN, Th. M.; CUETO, M.; FEE, E. A transição de saúde pública 'internacional' para 'global' e a Organização Mundial da Saúde. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 13, n. 3, p. 623-47, jul.-set. 2006.
- BROWN, Th. M.; CUETO, M.; FEE, E. El proceso de creación de la Organización Mundial de la Salud y la Guerra Fría. **Apuntes**, Vol. XXXVIII, N. 69, segundo semestre, 2011.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BURKE, P. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CALIXTO, V. O. **O Acre**: uma história em construção. Rio Branco: s.ed, 1985.
- CAPONI, S. Entre miasmas y microbios: la vivienda popular higienizada. **Caderno de Saúde Pública**, Dic 2002, vol.18, no.6, p.1665-1674.
- CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. *In*: D. G. Vidal; M. L. S. Hilsdorf (Orgs.), **Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação** (pp. 137-167). São Paulo: Edusp, 2000.
- CASTELO BRANCO, J. M. B. "Povoamento da Acreânia". *In*: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, Vol. 250, Janeiro/Março, 1961. p. 118-256.
- CASTELLS, M. **La Era de la Información**: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1997.

CASTRO, C. O. Caminhos da modernidade na educação acriana: a gestão Maria Angélica de Castro. In: NASCIMENTO, L. M.; LIMA, E. M.; ALBUQUERQUE, L. B. A. **Moderno/Contemporâneo: reflexões sobre a educação escolar**. Curitiba: Appris, 2012.

CASTRO, C. O. **Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das ideias sobre a escola nova no território federal do acre (1946/1951)**. 2011. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação Em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

CRAVEIRO COSTA, J. **A conquista do deserto ocidental**. São Paulo: Nacional/MEC, 1974.

COSTA, F. P. **Seringueiros, padrões e a justiça no Acre Federal, 1904/1918**. (Série Dissertações e Teses - 9). Rio Branco, Editora da Universidade Federal do Acre. 2005.

COSTA, J. C **A conquista do deserto ocidental. Subsídios para a história do Território do Acre**. Rio Branco, Tribunal de Justiça. 2003 [1925].

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>
Acessado em: 10 ago. 2015.

CUNHA, E. **Um Paraíso Perdido**: reunião de ensaios amazônicos. (Col. Dimensões do Brasil, Vol. 1). Petrópolis, Vozes; Brasília, Instituto Nacional do Livro. 1976.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, M. C. & ALMEIDA, M. W. B. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta**. O Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo, Companhia das Letras. 2002.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Nº2 maio/jun/jul/ago, 1996.

DARNTON, R. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DAVIDOFF, L.; HALL, C. **Family Fortunes**. Mans and womans in the english middle class 1780 – 1850. Univerty Chigago Press. 1987.

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientle Studia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04>
Acessado em: agosto de 2016.

DEL PRIORE, M. L. M. A história do corpo e a Nova História: uma autópsia. **Revista USP**. São Paulo, n.23, p.48-55, set./nov. 1994.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2011.

DIMEN, M. Poder, sexualidade e intimidade. *In*: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

DOMINGO, A. **La estrella solitaria**. Sevilha: Algaida, 2003.

DREGER, A. M. **Is anatomy destiny**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/alice_dreger_is_anatomy_destiny/transcript?language=en#t-79581 Acessado em Setembro de 2015.

DREGER, A. M; VALSEY, P. L. Sex, Gender, and Sexuality Diversity: Introduction. **Perspectives in Biology and Medicine**. Vol. 50, Nº 4, Autumn 2007. pp. 479-480. Disponível em: http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/perspectives_in_biology_and_medicine/v050/50.4dreg Acessado em agosto de 2015.

ELIAS, N. **Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, N. **Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FARIAS, M. S. **Formação de professores da quatro primeiras séries do primeiro Grau no Estado do Acre**. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

FARIA FILHO, L. M. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no Processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados**. Barcelona: Melusina, 2006.

FERREIRA, E. O. “Mulheres de fonte e rio”: solicitação no confessionário, misoginia e racismo na Bahia setecentista. **Afro-Ásia** nº. 48 Salvador jul./dez. 2013.

FERNÁNDEZ, A. G. Reflexiones sobre Salud Pública Internacional. **Revista Cubana de Salud Pública**. 2011; 37(4):372-379. Disponível em: <http://scielo.sld.cu> 372

FINE, C. **Homens não são de marte, mulheres não são de vênus**: como a nossa mente, a sociedade e o neurosexismo criam a diferença entre os sexos. São Paulo: Cultrix, 2012.

FONSECA, C. Ser mulher mãe e pobre *In*: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs) **História das mulheres no Brasil**. 9 ed, São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. "Truth and power". In: GORDON, C. (ed.) **Power/knowledge**: selected interviews and other writings, 1972-1977. New York: Pantheon Books. 1980b.

FOWLER, O. S. **Fowler's practical phrenology: giving a concise elementary view of phrenology**. First edition New York Public Library. Philadelphia: O. S. Fowler. 1840.

FRIEDMAN, D. M. **A História Cultural do pênis**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GAARD, G. C. Rumo ao ecofeminismo queer. **Revista Estudos Feminista**, vol.19, n.1, p.197-223, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GINELLI, G. **História da Educação do Acre**: Período Departamental 1904 – 1920. Livro 1. Departamento de Educação. SEE. Rio Branco, AC: 2008.

GINELLI, G. **História da Educação do Acre**: Período Territorial 1920 – 1962. Livro 2. Departamento de Educação. SEE. Rio Branco, AC: 2008.

GIROUX, H. **Atos impuros**: a prática política dos Estudos Culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GILLHAM, N. W. Sir Francis Galton and the birth of eugenics. **Annu. Rev. Genet.** 2001. 35:83–101. Disponível em:
http://www.tc.umn.edu/~nydic001/docs/teaching/Fall2011_PSY3801H/readings/Readings%20-%2001Gillham%202001.pdf Acessado em agosto de 2016.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: 2013.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOULET, D. Entre les miasmes et les germes: L'impact de la bacteriologie sur la pratique medicale en territoire Canadien 1870-1930. **História ciência e saúde-Manguinhos**, Feb 1995, vol.1, no.2, p.20-38.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, n.2, p.230-254, 1990.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOULD, S. J. Medindo corpos. In: GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981. p. 109-146.

GRAFF, G. Theaching the conflicts. In: GLESS, D. J.; SMITH, B. H. **The politics of liberal education**, Durham, N.C.: Duke University Press, 1992.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HAHNER, J. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a Feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HARAWAY, D. **Simians, cyborgs and womam: the reivention of nature**. New York: routledge, 1991.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society**. New York: Teachers' College Press, 2003.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru: Edusc, 2001.

HIRATA, H. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias** n°. 21 Porto Alegre jan./jun. 2009.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100003&lng=pt&nrm=iso Acessado em: dez/2015.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, Jun 2014, vol.26, no.1, p.61-73.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso Acessado em: dez/2015.

HIRATA, H; HUMPHREY, J. Estruturas familiares e sistema produtivo: Famílias Operárias na Crise. **Tempo social**, Dez 1992, vol.4, no.1-2, p.111-131. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701992000100111&lng=pt&nrm=iso Acessado em: dez/2015.

HILSDORF, M. L. S. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. São Paulo: FEUSP (tese de doutorado) 1986.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século xx: 1914 a 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWM, E. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HUNTINGTON, S.. **O choque das civilizações e a recomposição da nova ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

JAGGAR, A. M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

IGLESIAS, M. P.; AQUINO, T. V. Demarcação de terras indígenas: avanços e impasses. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. **Povos indígenas do Brasil 2001 – 2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

IGLESIAS, M. P. **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. 415 f. il. 2008. Tese. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. 2008.

KELLER, E. F. Feminism and Science. New York, Oxford University Press, 1996. In: KELLER, E. F.; LONGINO. **Feminism and Science**. New York, Oxford University Press, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KING, Y. Curando as feridas: feminism, ecologia e dualism natureza/cultura. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

KRISTEVA, J. Womens Time. Signs, **Jornal of Women in culture and society**. vol. 7 n.º1. University of Chicago, 1981.

LANCASTER, R. N.; LEONARDO. M. **The gender, sexuality reader: culture, history, political, economy**. New York and London: Routledge. 1997.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na idade média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LEMME, P. Memórias: estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais.

Documentos. Brasília: INEP, 2005.

LENOIR, T. **Instituindo a ciência:** a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIMA, E. M. Modos diferenciados na produção da escolarização primária no Acre Território: a organização do trabalho docente e dos saberes presentes na educação da infância acriana. *In:* NASCIMENTO, L. M.; LIMA, E. M.; ALBUQUERQUE, L. B. A. **Moderno/Contemporâneo: reflexões sobre a educação escolar.** Curitiba: Appris, 2012.

LINHARES, L. P. **‘Animus Domini’. Uma análise da política de discriminação de terras públicas no Acre.** 1992. (Dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - PPGAS/MN/UFRJ). Rio de Janeiro, mimeo. 1992.

LOURO, G. Mulheres na sala de aula. *In:* DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs) **História das mulheres no Brasil.** 9 ed, São Paulo: Contexto, 2008.

LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, E.; LOPES, A. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. *In:* LOPES, A. C. MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, M. C. G.; SILVA, J. A. P. Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.25, p. 200-205, mar 2007.

MACKINNON, C. **Toward a feminist theory of states.** Cambridge: Harvard University Press, 1989.

MAIA, Mário. **Rios e Barrancos do Acre.** Niterói: Gráfica do Senado, 1978.

MARADINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTIN, E. **A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução.** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

MARTINELLO, P. **A batalha da borracha na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o vale amazônico.** Rio Branco: UFAC, 1988.

MARQUES, T. C. N.; MELLO, H. P. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil. Ou de como são feitas as leis. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

- MATIAS DOS SANTOS, V. Para pensar o campo científico e educacional mulheres, educação e letras no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.
- MAUSS, M. Sociologia e antropologia, precedido de uma “Introdução a obra de Marcel Mauss”, por Claude Lévi-Strauss. São Paulo: Corsac & Naify, 2003.
- MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**. vol.21 no.3 Campinas set./dez. 2010.
- McROBBIE, A. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MILL, J. S. **The Subjection of OWomen** (1869 first ed.). London: Longmans, Green, Reader & Dyer. Retrieved 10 December 2012.
- MILL, J. S. A sujeição das mulheres. **Gênero**. Niterói, v. 6, n. 2 - v. 7, n. 1, p. 181-202, 1. - 2. sem. 2006.
- MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.
- MONARCHA, C. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.(Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- MORTIMER-S. C. Paixões desnaturadas? Notas para uma ecologia *queer*. **Revista Estudos Feministas**, vol.19, n.1, p.175-195, 2011.
- NELSON, C.; THEICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ. 2013.
- NOGUEIRA, Aprígio R. Relatório do Diretor de Instrução Pública. 1921, p. 2. In: GINELLI, Giovana. **História da educação acreana**. Rio Branco: UFAC/DE, 1982. Volumes I e II
- OLIVEIRA, M. M. As origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**.vol.12,Nº 45, Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2004.
- OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim técnico do SENAC**. vol. 27, Nº 1 Jan/ Abr. 2001.
- O’MALLEY, J. W. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo/Bauru: Unisinos/EDUSC, 2004.
- PANTOJA, M. C. **Os Milton**: cem anos de história nos seringais. 2ed. Rio Branco-AC: EDUFAC, 2008.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2004.

PERROT, M. **Minha história de Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

POPKEWITZ, T. **The formation of the school subjects**: The struggle for creating na american institution. Filadelfia: Falmer Press, 1987.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs) **História das mulheres no Brasil**. 9 ed, São Paulo: Contexto, 2008.

RANCY, C. M. **Raízes do Acre** (1870-1912). Porto Alegre:PUC/RS. 1982.

RAZZINI, M.P.G. Livros e leituras na escola brasileira no século XX. *In*: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H.C. (Ogs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil – vol III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, novembro/2000.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em setembro de 2016.

ROCHA, H. H. P. A educação da infância: entre a família, a escola e a medicina. **Educação em Revista**, v.26, n.01, Belo Horizonte: abr. 2010, p.235-262.

ROCHA, H. H. P. Entre o exame do corpo infantil e a conformação da norma racial: aspectos da atuação da Inspeção Médica Escolar em São Paulo. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2013, p. 653-673.

ROHDEN, F. Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. **Horizonte antropológico**. Jun 2002, vol.8, no.17, p.101-125.

ROHDEN, F. A construção da diferença sexual na medicina. **História, ciência e saúde-Manguinhos**, v.19, supl.2 Rio de Janeiro, 2003.

ROHDEN, F. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, ciência e saúde-Manguinhos**. vol.15, p.133-152. Rio de Janeiro: 2008.

ROSSI, P. O nascimento da ciência moderna na Europa. Bauru – SP: EDUSC, 2001.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paideia).

SÁ, G. J. S.; SANTOS, R. V.; RODRIGUES-CARVALHO, C.; SILVA, E. C. Crânios, corpos e medidas: a constituição do acervo de instrumentos antropométricos do Museu Nacional na passagem do século XIX para o XX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.197-208, jan.-mar. 2008.

SAID, E. **Culture and Imperialism**. New York: Vintage Books. 1993.

SAFIOTTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, R. **História Econômica da Amazônia: 1800-1820**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17 (1): 29-41, 2007.

SCOTT, J. Woman's History. *In*: BURKE, P. (org.). **New perspectives on historical whiting**. Cambridge, 2001.

[SCHENBINGER SCHIEBINGER](#), L. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Bauru/SP: EDUSC, 2001.

SCHUELER, A. F. M.; Magaldi, A. M. B. M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, 2009, vol.13, no.26, p.32-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acessado em julho de 2016.

SENA, T. **Os relatórios Masters & Johnson: gênero e as práticas psicoterapêuticas sexuais a partir da década de 70**. Revista Estudos Feministas. vol.18 n.1 Florianópolis jan./apr. 2010.

SHORTER, E. **History of women's bodies**. New York: Basic Books, 1982.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRINHA, M. J. John Stuart Mill e as gerações de feminismos. *In*: CAMPONEZ, C.; PEIXINHO, A. T. Reflexões sobre a liberdade: 150 anos da obra de John Stuart Mill. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010. Disponível em: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/31695>. Acessado em: 10 de setembro de 2016.

SIMON, R.J. A pedagogia como tecnologia cultural. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SHORTER, E. **History of women's bodies**. New York. Basic Books, 1982.

- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs) **História das mulheres no Brasil**. 9 ed, São Paulo: Contexto, 2008.
- SOUZA, C. A. **Aquirianas**: mulheres da floresta na história do Acre. Rio Branco: Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudos das Culturas Amazônicas, 2010.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, Nº 51, novembro/2000.
- SOUZA, R. F. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870–1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 257-283, set./dez. 2013.
Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/644/PDF>
Acessado em: fev/2016.
- SOUZA, M. J. GALVÃO, A. M. O. História das Disciplinas Escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.
- STEPAN, N. L. **“A hora da eugenia”**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- STEPHANOU, M. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. *In*: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H.C. (Ogs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil – vol III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- STOLCKE, V. "O enigma das interseções: classe, 'raça', sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX", **Estudos Feministas**, v. 14, n.1 (2006), pp. 21-5 e 33-4.
- TASTEVIN, C. "Le fleuve Juruá (Amazonie)". *In*: **La Geographie**. Paris. Tomo XXXIII, p. 1-22; 131-148. 1920.
- TOCANTINS, L. Formação histórica do Acre. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ INL/Conselho Federal de Cultura/ Governo do Estado do Acre, [1961] 1979.
- TOSI, G. Aristóteles e a escravidão natural. **Boletim CPA**, Campinas, nº 15, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://venus.ifch.unicamp.br/cpa/sbp/11-giuseppe.pdf>
Acessado em dezembro de 2015.
- VAINFAS, R. Homoerotismo feminino e o Santo Ofício. *In*: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. (Orgs) **História das mulheres no Brasil**. 9 ed, São Paulo: Contexto, 2008.
- VALDEMARIM, V.T.; CAMPOS D. G S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na Escola Primária. **Paidéia (Ribeirão Preto)** v.17 n.38 Ribeirão Preto set./dez. 2007.

VALDEMARIM, V.T Lições de coisas : Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

VERGARA, M. R. Ciência, fronteiras e nação: comissões brasileiras na demarcação dos limites territoriais entre Brasil e Bolívia, 1895-1901. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências humanas, vol. 5. Nº 2. Belém maio/ago. 2010.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222010000200009&lng=pt&nrm=iso Acessado em junho de 2016.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Projetos e estratégias de implantação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLELA, H. O. S. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria H. Câmara; FARIA FILHO, Luciano M. de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VINÃO, A. Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 181-213, 2010. Editora UFPR.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. London: Harmondsworth/Penguin Books, 1961.

WEINSTEIN, B. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850 – 1920)**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

WOODWARD, K Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 29-40, jan./jun. 1989.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

Referências Documentais:

ACRE. [Relatório do Prefeito do Departamento do Alto Juruá] - Thaumaturgo de Azevedo, 1905 – Coleção Museu da Borracha.

ACRE. Relatório do Prefeito do Departamento do Alto Purús – Francisco Siqueira do Rego Barros, 1913 – Coleção Museu da Borracha. Segundo Semestre.

ACRE. Relatório do Prefeito do Departamento do Alto Purús – Francisco Siqueira do Rego Barros, 1914 – Coleção Museu da Borracha.

ACRE. Relatório do Governo do Território do Acre – Dr. Cunha Vasconcelos 1924/1925.

ACRE. Relatório do Diretor de Instrução do Município de Rio Branco – Álvaro de Melo Leitão, 1926.

ACRE. Relatório de Governo do Território do Acre. Governador Hugo Carneiro. 1930.

ACRE. Regulamento de Instrução Pública do Departamento de Tarauacá, 1913.

ACRE. Regulamento de Instrução Pública do Alto Purús, 1914.

ACRE. Regulamento de Instrução Pública do Departamento do Território do Acre. Francisco de Oliveira Conde, Secretário Geral, 1922.

ACRE. Regulamento de Instrução Pública do Departamento do Território do Acre. José Lopes de Aguiar. Diretor do Departamento de Instrução Pública, 1930.

ACRE. Programa de Ensino do Território do Acre, 1930.

JORNAL ALTO PURUS, 1913 a 1914 - Centro de Documentação e Informação Histórica da Universidade Federal do Acre – CDIH. Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 08/06/1930, p. 3, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 18/11/1931, p. 1, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 01/01/1932, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 21/02/1932, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 03/07/1932, p. 3, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 03/12/1933, p. 3, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 18/03/1934, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 18/08/1938, Museu da Borracha, Rio Branco, AC

O MALHO, 7 /10/1905, Ano IV, N.160. Rio de Janeiro, RJ

Disponível em: <http://almaacreana.blogspot.com.br/2016/02/53-fotos-raras-do-acre-antigo.html>

ACERVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO CONSULTADOS

Acervo do Centro de Documentação e Informação Histórica – CDIH/UFAC

Acervo do Patrimônio Histórico e Cultural do Acre

Arquivo Geral do Estado do Acre

Centro de Documentação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Brasília, DF

Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo/Acervo Escola Caetano de Campos, SP

Diocese de Rio Branco, Rio Branco, AC

Fórum do Tribunal de Justiça de Sena Madureira, AC

Fundação Elias Mansour, Rio Branco, AC

Museu Particular do Sr. Antonio Zaine, Xapuri, AC

Museu da Borracha, Rio Branco, AC