



**CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS
CURSO DE DIREITO**

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

**A PERMANÊNCIA DE PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA E O
DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

FORTALEZA

2025

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

A PERMANÊNCIA DE PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA E O DIREITO À
EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Direito do Centro
Universitário Christus, como requisito parcial para
obtenção do título de bacharel em Direito.

Orientador(a): Profa. Ma. Clara Skarlleth Lopes de
Araújo Rodrigues.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Centro Universitário Christus - Unichristus
Gerada automaticamente pelo Sistema de Elaboração de Ficha Catalográfica do
Centro Universitário Christus - Unichristus, com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fé, Alexandra Martins de Moura.

A PERMANÊNCIA DE PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO
EUGÊNICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO
FEDERAL DE 1988 / Alexandra Martins de Moura Fé. - 2025.

77 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro
Universitário Christus - Unichristus, Curso de Direito, Fortaleza,
2025.

Orientação: Profª. Ma. Clara Skarlleth Lopes de Araújo
Rodrigues.

1. Educação eugênica. 2. Direito à educação. 3. Constituições
brasileiras. I. Título.

CDD 341.2

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

A PERMANÊNCIA DE PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA E O DIREITO À
EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Direito do
Centro Universitário Christus, como
requisito parcial para obtenção do título
de bacharel em Direito.

Orientador(a): Profa. Ma. Clara Skarlleth Lopes
de Araújo Rodrigues.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Clara Skarlleth Lopes de Araújo Rodrigues (Orientadora)
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Profa. Dra. Arnelle Rolim Peixoto
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Prof. Wirdley Bernardino Pinheiro
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

Dedico este trabalho aos/às professores(as) e aos/às colegas que fizeram parte dessa trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À **Profa. Clara Skarlleth Lopes de Araújo Rodrigues**, pela dedicação à orientação deste estudo e pela sua postura docente estimável.

À **Profa. Arnelle Rolim Peixoto**, pelo seu acompanhamento atento exposto em seus apontamentos decisivos para a escrita deste trabalho.

Ao **Prof. Wirdley Bernardino Pinheiro**, pela sua disponibilidade para a leitura e pelos apontamentos finais para a escrita deste trabalho.

Aos **professores**, às **professoras** e aos/às **colegas** que fizeram parte dessa trajetória acadêmica e contribuíram para a minha aprendizagem.

Ao **meu núcleo familiar (Moura e George)**, pelo apoio e compreensão na execução das demandas cotidianas.

RESUMO

A pesquisa investiga o que existe de permanência dos pressupostos da educação eugênica, que impactam no direito à educação, na Constituição Federal de 1988. Parte-se do contexto histórico brasileiro de uma educação marcada por práticas segregacionistas que se intensificaram com a consolidação da educação eugênica na Constituição de 1934, influenciada por discursos científicos, higienistas e racialistas das primeiras décadas do século XX. Assim, o objetivo da pesquisa é identificar como esses referenciais históricos continuam a produzir no final do século XX efeitos jurídicos, culturais e sociais que interferem na efetivação do direito à educação, mesmo sob a vigência de um Estado Democrático de Direito. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, baseada na análise de fontes primárias, como os Boletins de Eugenia (1929–1933), os Anais da Assembleia Constituinte de 1934, a Constituição de 1934 e a Constituição Federal de 1988. O método dedutivo orientou a interpretação das condições históricas e de seus efeitos jurídicos, para identificar categorias temáticas que revelassem elementos eugênicos persistentes. Dessa forma, a técnica da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin (1977), foi utilizada para estruturar o levantamento dos dados, a fim de possibilitar que a análise se apoiasse no propósito de atribuir códigos aos elementos da eugenia. Os resultados indicam que, embora a Constituição de 1988 consagre a educação como direito fundamental, os pressupostos seletivos derivados da concepção de eugenia permanecem, expressos em omissões e insuficiências legais, como a falta de previsão explícita de acesso educacional para estrangeiros, lacunas relativas à educação especial, insuficiência de dispositivos de inclusão racial e ausência de mecanismos robustos de suporte socioeconômico. Conclui-se que tais permanências demonstram que a superação histórica da eugenia no direito brasileiro não se realizou plenamente com o advento da Constituição Federal de 1988, haja vista a necessidade de promulgação das leis infraconstitucionais que versam sobre o reconhecimento do direito à educação, ancorado por medidas que promovam sua efetivação não discriminatória e verdadeiramente universal.

Palavras-chave: Educação eugênica; Direito à educação; Constituições brasileiras.

ABSTRACT

The research investigates the permanence of eugenic education assumptions, which impact the right to education, in the 1988 Federal Constitution. It starts from the Brazilian historical context of an education system marked by segregationist practices that intensified with the consolidation of eugenic education in the 1934 Constitution, influenced by scientific, hygienist and racist discourses from the early decades of the 20th century. Thus, the objective of the research is to identify how these historical references continue to produce legal, cultural, and social effects at the end of the 20th century that interfere with the realisation of the right to education, even under a democratic rule of law. In terms of methodology, this is a qualitative, bibliographic and documentary study based on the analysis of primary sources, such as the Eugenics Bulletins (1929–1933), the Annals of the 1934 Constituent Assembly, the 1934 Constitution and the 1988 Federal Constitution. The deductive method guided the interpretation of historical conditions and their legal effects to identify thematic categories that revealed persistent eugenic elements. Thus, the Content Analysis technique, developed by Laurence Bardin (1977), was used to structure the data collection, in order to enable the analysis to be based on the purpose of assigning codes to the elements of eugenics. The results indicate that, although the 1988 Constitution enshrines education as a fundamental right, the selective assumptions derived from the concept of eugenics remain, expressed in legal omissions and inadequacies, such as the lack of explicit provision for educational access for foreigners, gaps in special education, insufficient provisions for racial inclusion, and the absence of robust mechanisms for socioeconomic support. It can be concluded that these persistent issues demonstrate that the historical overcoming of eugenics in Brazilian law was not fully achieved with the advent of the 1988 Federal Constitution, given the need to enact infra-constitutional laws that address the recognition of the right to education, anchored by measures that promote its non-discriminatory and truly universal implementation.

Keywords: Eugenic education; Right to education; Brazilian constitutions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folheto de propaganda do livro publicado em 1933.....	35
Figura 2 - Capa dos Annaes, 1935.....	45
Figura 3- Contracapa da Constituição Federal Brasileira de 1934	52

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CF	Constituição Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DH	Direitos Humanos
ONU	Organização das Naes Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA.....	17
2.1	<i>Os pressupostos e as condições sócio-históricas da educação eugênica</i>	18
2.2	<i>A perspectiva histórica e o fundamento jurídico da educação eugênica</i>	27
3	A EUGENIA NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS DO SÉCULO XX.....	32
3.1	<i>Os Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933)</i>	32
3.2	<i>Os Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934</i>	36
3.3	<i>A Constituição de 1934</i>	46
4	DA PERMANÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	53
4.1	PRESSUPOSTO 1: A inexistência de previsão de acesso à educação para o estrangeiro ou imigrante.....	55
4.2	PRESSUPOSTO 2: A falta de previsão de oferta de educação especial para pessoas com deficiência física ou mental.....	58
4.3	PRESSUPOSTO 3: A omissão da necessidade de inclusão de pessoas pretas no contexto educacional	62
4.4	PRESSUPOSTO 4: A negligência do desconhecimento sobre medidas estratégicas de apoio financeiro para suprir demandas de estudantes, geradas por condições impeditivas de acesso à educação	66
5	ANÁLISES DA PERMANÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

Para identificar o que existe de permanência dos pressupostos da educação eugênica na legislação brasileira atual, que impactam no direito à educação, tendo como marco inicial de análise a Constituição Federal de 1988 e as legislações atuais, parte-se da conjectura de que o direito à educação como direito humano (Ramos, 2011) está atravessado pela questão da educação eugênica no Brasil, proposta na Constituição de 1934, em virtude das condições históricas. A forma ampla de disposição da educação como direito fundamental, impulsiona-nos a analisar a permanência de resquícios da educação eugênica no direito à educação, positivado a partir da Constituição Federal de 1988.

O século XIX no Brasil foi marcado por discussões sobre a oferta da educação, em que o acesso a esta, em um primeiro momento, foi movido pela intenção política do governo imperial, por meio da determinação constitucional de 1824, de promoção da difusão e da oferta do ensino de forma gratuita e acessível aos residentes no Brasil. Concretiza esse propósito, a promulgação da lei de 1827, a qual legislou sobre o Ensino Elementar traçado pela necessidade da existência de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, conforme artigo 1º: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (Brasil, 1827).

A falta de uma previsão legal de oferta do ensino até 1827 mostra que a educação não era um direito consolidado na lei. Nem tampouco era considerada um direito eivado de garantias legais, ou seja, um reconhecimento explícito do direito com garantia legal inerente a um direito fundamental não era atribuído à educação no início do século XIX.

De outro modo, a previsão legal da oferta do ensino para o gênero feminino na referida Lei do Ensino de Primeiras Letras, não era um impedimento para que o ensino de conteúdo escolar se baseasse na segregação de gênero, ao indicar conteúdos específicos de ensino para o gênero feminino.

Mesmo com a primeira Constituição Federal Brasileira de 1891, a qual estabeleceu o sistema republicano, ainda não há qualquer previsão de direito à educação. A previsão de criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados não se refere em nenhum aspecto à necessidade de garantia da educação (Brasil, 1891).

Em uma análise das Constituições do Império e da República, é possível concluir que nas duas a aceção de educação é inexistente. Pode-se supor que para o pensamento do

legislador do século XIX era subentendido que a oferta do ensino tinha relação com a educação. Portanto, nem nas Constituições e nem na legislação infraconstitucional aparece a palavra educação. A palavra educação só surgirá na segunda Constituição Republicana de 1934 e já com o caráter segregacionista.

Diante desse contexto, percebe-se que o aspecto segregador era um atinente consolidado já na legislação do século XIX. Por conseguinte, com a previsão legal da educação eugênica na Constituição de 1934 ocorreu a intensificação da segregação para outras circunstâncias. Logo, é possível considerar que em todo o século XIX, a perspectiva segregacionista esteve presente nas relações sociais e nas condições históricas, e que na década de 30 do século XX a questão segregacionista abrangia toda perspectiva relacionada à educação.

Ao relacionar o disposto na legislação às análises no âmbito dos estudos em Direitos Humanos (DH), é possível afirmar que a criação de escolas de primeiras letras não garantia a existência de um direito, pois era necessária a indicação direta de que a educação era um direito.

De forma analítica, pode-se considerar que a Constituição de 1934, conforme previsão do artigo 138, alínea b, o qual determina o estímulo da oferta da educação eugênica nas escolas, consolida todas as propostas de cunho segregador ocorridas nos séculos anteriores, pois de acordo com Maciel (1999), a hierarquia social passou a ser traduzida por hierarquia racial.

Nesse sentido, a previsibilidade expressa na legislação de uma educação eugênica como modelo para a oferta da educação no Brasil posiciona a temática no centro de discussões históricas e jurídicas para se questionar o passado e o futuro desse período histórico. Por conseguinte, compreender as circunstâncias em que foi proposta a educação eugênica no início do século XX, incumbiu-nos a estruturar as condições para a positivação dessa abordagem da educação na Constituição de 1934.

Assim, o entendimento sobre as dimensões histórico-jurídicas da positivação da educação eugênica na legislação brasileira se fez necessário, para o apontamento dos impactos persistentes na confirmação de práticas do passado que geram efeitos nas concepções socio-históricas e jurídicas para o futuro. Dessa forma, foi crucial identificar o que existe de permanência dos pressupostos da educação eugênica e seus impactos na efetivação do direito à educação, que possuem a capacidade de interferir a efetivação do direito à educação, tendo como marco de análise a Constituição Federal de 1988,

A confirmação de práticas do passado foi investigada na pesquisa pela referência sobre a eugenia tratada nos documentos produzidos no início do século XX, tais como a

Constituição de 1934, os Anais da Assembleia nacional Constituinte de 1934 e os Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933).

Como a pesquisa teve o objetivo de identificar o que existe de permanência dos pressupostos da educação eugênica na Constituição Federal de 1988, que impactam no direito à educação, trata-se de uma pesquisa qualitativa, haja vista na análise dos dados ser realizada a tarefa de interpretação e análise como processo para identificar a permanência dos pressupostos da educação eugênica na legislação brasileira atual (Gil, 2008). Portanto, a proposta de interpretação dos dados se apoiou na metodologia da pesquisa qualitativa (Gomes, 2002).

No que condiz aos procedimentos técnicos, a classificação dessa pesquisa é do tipo bibliográfica e documental. Bibliográfica, porque foi elaborada a partir do levantamento de material publicado em periódicos nacionais e internacionais sobre a temática da eugenia, observando a capacidade desses de produzir um conhecimento do contexto histórico, político, social e jurídico da década de 30 do século XX (Gil, 2008), tais disponíveis na Revista Brasileira de História; na Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos; e nas Revistas Eletrônicas das Universidades Nacionais e Internacionais. Documental, porque foram necessárias as pesquisas diretamente nas fontes oficiais, tais como a Constituição de 1934, os Anais da Assembleia nacional Constituinte de 1934 e os Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933).

O método utilizado foi o dedutivo, em virtude do critério de racionalidade para se formular elucubrações e hipóteses sobre o elemento histórico-jurídico na legislação produzida numa relação dialética de constituição de conhecimento (Gil, 2008). A interpretação das análises se orientou pela compreensão profunda das condições sociais, históricas e culturais envolvidas nas relações humanas e consolidadas nos documentos de cunho jurídico.

Dessa forma, o levantamento dos dados foi estruturado na investigação com base na técnica da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin (1977), para possibilitar que a análise se apoiasse no propósito de atribuir códigos aos elementos da eugenia. Com a finalidade de qualificar o conteúdo produzido sobre educação nos documentos do início do século XX, nos quais configurava o elemento da eugenia, como a matriz para o escopo dos pressupostos, o critério de categorização foi o semântico, pois se trata de categorias temáticas. Logo, uma análise por categorias concentrou as características traçadas pela proposta eugênica para promover a codificação.

Mesmo diante da relevância das fontes oficiais ou públicas para a pesquisa de legislação, as quais se constituem como uma unidade básica de consulta da pesquisa na área jurídica, conforme Paula e Paiva (2019), também foi possível a utilização de materiais publicados em periódicos de reconhecimento científico, como os supracitados, sobre a temática

específica da pesquisa por serem detentores de um enorme potencial instigador de análises e interpretações dos dados que se orientaram pelo caráter histórico-jurídico.

Dessa forma, adotamos a postura questionadora de inquirição das fontes, tipificada pela capacidade atribuída à atividade de pesquisa para examinar rigorosamente a natureza do objeto e da interpretação, enfatizada por Gil (2008), para atingir os segmentos da realidade, em observância ao defendido por Lakatos e Marconi (2017, p. 85), em virtude da necessidade de “circunscrever, delimitar, fragmentar e analisar o que se constitui o objeto da pesquisa”, presentes no procedimento científico. Nessa perspectiva, a leitura das fontes foi aprofundada, a fim de identificar possíveis incoerências e contradições, atendendo à intenção de circunscrição, delimitação e fragmentação. Por conseguinte, o planejamento da análise se apoiou na interpretação dos dados para as elucubrações e confrontações entre o existente no presente e no passado.

Diante dos apontamentos metodológicos, delinearam-se os procedimentos característicos da pesquisa documental para obtenção de resultados significativos na análise que permitissem “sistematizar, categorizar e tornar possível a análise de dados brutos coletados”, em consonância com Lakatos e Marconi (2017, p. 192), dispostos nos documentos escritos e periódicos. Esses foram capazes de movimentar respostas por meio da análise documental, como fontes que podem atender aos questionamentos na área jurídica para identificar o que existe de permanência dos pressupostos da educação eugênica na legislação brasileira, que impactam no direito à educação, na contemporaneidade.

Quanto aos efeitos gerados que impactam nas concepções socio-históricas e jurídicas para o futuro, o conteúdo normativo e a propositura das leis na contemporaneidade foram objetos de análise e de interpretação para apontar a relação dos motivos que ensejaram a abordagem e a proposta legal com a demanda social. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 foi a fonte principal da pesquisa, enquanto os textos legais produzidos na legislação contemporânea, como as leis relacionadas à temática educacional, tais como: LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023 (dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública); LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012 (dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências); LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências); LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); e LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 (dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências), foram tratadas como documentos para comparações das análises.

Esse rol deixou a fonte principal da pesquisa em posição estratégica tanto para o objeto de estudo quanto para a análise histórico-jurídica, pois a escolha da fonte perpassou o distanciamento temporal em relação à Constituição de 1934. Esse distanciamento possibilitou perceber a educação como direito humano que alcança o seu ápice como direito fundamental, e impulsionou-nos a analisar a permanência de resquícios da educação eugênica no direito à educação, positivado a partir da constituição de 1988.

Logo, esse cenário de compreensão do passado e de perspectiva de futuro, de acordo com a articulação da relação entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa Kosellechianos (2006), ensejou a possibilidade de identificação dos resquícios do passado, sobre os quais houve a pretensão de investigar a existência de permanência dos pressupostos da educação eugênica na legislação brasileira, que impactam no direito à educação na Constituição Federal de 1988.

2. DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA

A consideração trabalhada no presente estudo traz a eugenia como um elemento qualificador do termo educação. A unidade “educação eugênica” constitui o elemento do fato que compõe o fenômeno jurídico. Esse fato se estrutura nas condições históricas do início do século XX, o qual está em um percurso de construção e disseminação desde o século XIX.

O termo eugenia é oriundo da língua grega antiga, o qual na contemporaneidade foi ressignificado, ao identificar o movimento científico e social, promovido por Francis Galton em 1883, no final do século XIX.

Enquanto ideologia e prática científica, segundo Souza (2022), a eugenia surge no Brasil como parte de um esforço mais amplo de modernização do país no início do século XX. Ainda conforme Souza (2022), o movimento eugênico brasileiro é fortemente influenciado pelas teorias europeias e norte-americanas, tal qual buscava aplicar princípios biológicos e médicos para “melhorar” a composição genética da população nacional, muitas vezes a partir de critérios racialistas e higienistas.

Dessa forma, na década de 30, a eugenia foi incorporada ao discurso da saúde pública e à pedagogia, especialmente por meio da medicina escolar e das políticas sanitárias. Diante dessa incorporação, os estudos de Souza (2022) apontam que a sociedade passa a ser alvo de campanhas de "adequação", nas quais parâmetros físicos e mentais eram usados para definir o que seria o ideal racial e sanitário brasileiro.

Na mesma linha de raciocínio, os estudos de Teixeira e Silva (2017) apontam que a eugenia no Brasil surgiu no contexto das primeiras décadas do século XX, fortemente influenciada pelas teorias científicas europeias e norte-americanas que associavam hereditariedade à melhoria racial e social. Essa ideologia ganhou força com a crença de que era possível aperfeiçoar a população por meio do controle da reprodução, visando eliminar características consideradas indesejáveis.

Ao se observar a implementação da eugenia no Brasil, deparamo-nos com a precisão dos dados indicados por Teixeira e Silva (2017) de que as concepções de eugenia no Brasil foram profundamente influenciadas por teorias vindas da Europa, especialmente da Inglaterra e Alemanha, e depois dos Estados Unidos. Essas ideias foram adaptadas à realidade brasileira, marcada por uma intensa miscigenação racial e desigualdades sociais.

Acrescentam os referidos estudiosos que no contexto científico e social brasileiro, a eugenia se desenvolveu em um momento de transição entre os séculos XIX e XX, quando havia uma busca por modernização e por uma identidade nacional. Logo, para alcançar esse

objetivo, a ciência, especialmente a genética, foi usada para justificar políticas públicas e práticas sociais voltadas à melhoria da população.

Nessa empreitada, a eugenia foi incorporada a políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde e educação. Assim, deu-se início a um processo de institucionalização e influência política que promovessem a disseminação dessas ideias.

A partir desse entendimento, ao que condiz à nomenclatura, o adjetivo “eugênica” designa um modelo de educação específica e se torna esta um instrumento de transmissão de uma concepção científica e social, capaz de atingir proporções culturais. Conforme Bonfim (2013), a educação eugênica no Brasil, entre 1917 e 1933, foi um desdobramento do movimento eugênico que visava aprimorar a população brasileira a partir de princípios científicos e médicos da época.

A partir desse desdobramento, para Bonfim (2013, p. 24), a educação foi vista como um instrumento fundamental para a aplicação dos ideais eugênicos, sendo moldada por discursos que buscavam controlar e melhorar a “raça” brasileira. Dessa forma, visava-se alcançar um nível de instrução educacional que intensificasse a modernização e influenciasse uma identidade nacional brasileira.

Portanto, o movimento e a formação da eugenia dispostos na educação, faz da educação eugênica o elemento que compõe o fenômeno jurídico. Como fenômeno jurídico, a consolidação da educação eugênica na Constituição de 1934 é um fato regulado pelo direito e que produz consequências jurídicas. Por conseguinte, a educação eugênica que constitui o fenômeno jurídico é um elemento a ser analisado pelo estudo da teoria jurídica. Em consonância com Reale¹ (2002), esse fato regulado pelo Direito produz consequências jurídicas.

2.1 Os pressupostos e as condições sócio-históricas da educação eugênica

Diante das condições sócio-históricas, vale ressaltar que o estudo da temática se insere nas pesquisas em Direitos Humanos e Fundamentais e em História do Direito com a finalidade de fomentar os estudos da área do direito à educação. O intuito investigativo se alicerça na perspectiva de construção de um conhecimento histórico-jurídico, condizente com a diretriz humanista da Constituição de 1988, como um contraponto à política educacional instituída nos fundamentos do movimento eugenista do início do século XX. Nesse sentido, a

¹ A crítica à teoria tridimensional de Reale sobre o caráter reduzido dado à complexidade do papel conflituoso e político, realizada por Ferraz Junior (2018, p. 86) não alcança o fato que está em abordagem nesse estudo, pois o fato existirá para toda e qualquer propositura de leis e teorias.

sistematização da pesquisa perpassou a reflexão histórico-jurídica com base nos pressupostos educacionais e nos protocolos da ciência do Direito vigentes na contemporaneidade.

A reflexão perpassou a intenção política de difusão e oferta do ensino de forma gratuita e acessível na legislação de 1827 e ganhou seu ápice na construção jurídica dos princípios de uma nação republicana que tinha se tornado o Brasil, a qual ensejava a predisposição na agenda política de uma educação escolarizada, vista como instrumento fundamental para a formação de um indivíduo em uma sociedade, cuja emancipação política é o elemento basilar em um movimento de “independência nacional”, segundo Hobsbawm (1990, p. 196).

Apesar da educação escolarizada ser defendida como um dos elementos garantidores da emancipação política no início do século XX, essa se estabeleceu em uma base lógica de raciocínio fundamentada nas condições sócio-históricas, que emergem de espaços não escolarizados.

Outro quesito a considerar é o fato de que o Estado brasileiro, na década de 1930, mesmo já tendo atravessado o processo de transição de um regime de governos, ou seja, de Império à República, não se constituía como um Estado Democrático de Direito, segundo Bonavides (2007, p. 204). Razão da inexistência de incrementação das ideias que pautavam a educação na égide dos direitos humanos, a qual somente entra na pauta com a reivindicação de um “vigoroso papel ativo” do Estado, “além do mero fiscal das regras jurídicas”, a partir da segunda geração dos direitos sociais, de acordo com Ramos (2011, p. 56-57), Celso Lafer (1991) e André Ramos Tavares (2020).

Nesse contexto, o apontamento sobre as condições históricas do início do século XX se constitui como um espaço de reflexão que visa uma aproximação histórica dos fatos que envolvem a “educação eugênica”, a qual tem um conceito alinhado às diretrizes da eugenia como projeto de política pública, apontados por Schwarcz (2024, p. 216). Nesse sentido, considerar-se-á que a educação eugênica no Brasil foi uma proposta político-educacional, com um fundamento pedagógico direcionado aos currículos escolares e à formação docente entre os anos de 1934 a 1937, a partir do advento da Constituição de 1934, a segunda Constituição do período republicano brasileiro.

Essa consolidação da eugenia no mundo jurídico é basilar para a investigação porque gerou a necessidade de realizar um resgate sobre os fundamentos históricos e políticos do Direito, que foram capazes de articular dimensões políticas, sociais, culturais e históricas desdobradas nos conhecimentos jurídicos no tempo e no espaço epistêmicos.

Na articulação dessas dimensões, a abordagem do trabalho aconteceu em dois eixos: o primeiro eixo é de cunho sócio-histórico, pois visa analisar as condições políticas que ensejaram a escolha do legislador constituinte pela positividade da educação eugênica na Constituição de 1934. O segundo eixo se encarregou de discutir a natureza das permanências de pressupostos da educação eugênica, proposta no passado que ainda geram efeitos sociojurídicos no legislador constituinte de 1988.

Para essa empreitada, os pressupostos da educação eugênica foram analisados por dois vieses, o do antecedente, estudado por Vilhena (1974), e o da permanência cunhado por Bloch (2001). Com base no entendimento de que o melhoramento “racial” por meio da educação promovido pelo ideário do movimento eugenista, conforme Rocha (2018, p. 72), provocava a “exclusão do pobre, negro e do imigrante”, a qual não atingiu somente a esfera social, mas, sobretudo, o sistema educacional ao longo do tempo.

Partiu-se da hipótese de que seja possível conceber a permanência dos pressupostos da educação eugênica, ainda resistentes nos dias atuais, por causa da necessidade de implementação de políticas públicas e de elaborações de leis que garantam a efetivação do direito à educação, para as pessoas que se encontram em condições sociais e raciais similares às apontadas nos Boletins de eugenia de Kehl (1929a), ou seja, marcadas por elementos de segregação racial e social.

Para essa abordagem, elencaram-se as categorias que nortearam as análises e a interpretação do elemento eugênico, existente no dispositivo legal adotado, as quais se relacionam às premissas inerentes à permanência e ao pressuposto.

Por conseguinte, a permanência, tratada por Bloch (2001) não se refere a simples resquícios, mas sim a um pensamento estruturado no âmago das relações sociais e históricas que penetra nos parâmetros comuns do labor legislativo.

De forma precisa, o pressuposto, enquanto categoria, será abordado como se insere na definição proposta por Vilhena (1974, p. 116), de que se trata do elemento antecedente que “está no terreno da existência ou não existência do fenômeno jurídico”. O antecedente, para Vilhena (1974), possui atuação no plano criativo dos fenômenos jurídicos. Esse antecedente é o relacionado ao pressuposto formado da relação jurídica dentro do ordenamento. Com essa perspectiva, o antecedente foi o núcleo de formação das categorias para as análises e para a interpretação do elemento eugênico existente no dispositivo legal das Constituições Federais de 1934 e 1988.

Assim, o pressuposto interposto na categoria apontada foi tratado como elemento relacionado à existência ou não existência do fenômeno jurídico. Portanto, como um elemento

provocador necessário ao surgimento e ao entrelaçamento das realidades jurídicas, conforme o defendido por Vilhena (1974), ou seja, o que provoca o surgimento e o entrelaçamento das realidades jurídicas advém de pressupostos, na perspectiva dos fenômenos jurídicos. Tem-se, então, o elemento resultante motivado pelo pressuposto, preservando a sua característica de elemento antecedente.

No que condiz ao âmbito de percepção do pressuposto, conforme Vilhena (1974) tanto pode ocorrer na realidade do mundo exterior quanto nas realidades ideativas do pensamento, haja vista o pressuposto anteceder e ser independente do fenômeno jurídico. Logo, prevalece no pressuposto o nexu externo, pois segundo Vilhena (1974, p. 125) “o fato-suporte vem considerado fora do círculo de captação da norma jurídica”.

Em uma acepção do pressuposto como “fato-causa”, apontado por Vilhena (1974, p. 125), quanto à abordagem espacial, o pressuposto se situa “no terreno da intersecção, entre o mundo fático e o mundo jurídico” e, sobretudo, além de anteceder o fato jurídico e de estar fora do fato jurídico, compõe o fato jurídico com o advento da lei. Em consonância com o defendido por Vilhena (1974, p. 128), há um desdobramento no mundo dos fatos e no mundo das regras de direito capaz de gerar uma formação de fatos jurídicos e relações jurídicas.

A partir desse entendimento, a conjectura é de que o pressuposto subsiste na consolidação do dispositivo legal, ancorado na corrente de continuidades no processo histórico do século XIX ao XX. Dessa forma, é possível identificar a permanência de pressupostos de uma educação eugênica como elemento impeditivo para implementação de uma oferta igualitária e ampla da educação, de acordo com os parâmetros de um direito humano e fundamental.

No que condiz à subsistência do pressuposto, a análise das condições de efetivação do direito à educação proposta na legislação brasileira da Constituição de 1988 às legislações atuais se torna um paralelo para as observações em relação à proposta do estímulo à educação eugênica pela Constituição de 1934, haja vista a educação eugênica no Brasil, entre os anos de 1917 a 1940, ser um dos pilares do movimento eugênico nacional, segundo Stepan (2004).

Diante do exposto, fez-se necessário compreender que a eugenia como política pública pela sociedade brasileira era exitosa e bem estruturada, haja vista a consideração da historiadora Schwarcz (2024, p. 216) de que houve uma evolução da eugenia de uma teoria científica de laboratório para uma política pública voltada para o “melhoramento da sociedade”. Soma-se a adesão ampla por vários segmentos sociais que fortaleciam as ideias, conforme salienta Schwarcz (2024, p. 219) sobre a recepção da teoria do darwinismo racial nos circuitos acadêmicos, científicos e literários, a qual funcionava como um “diagnóstico” e a eugenia,

como a “melhor solução”. Por essas razões, coube-nos cogitar a existência desses pressupostos na educação ainda nos dias atuais.

Assim, em decorrência da consolidação da educação eugênica na legislação de 1934 e com base em uma orientação vinculada à corrente de continuidades no processo histórico, foram analisadas as circunstâncias históricas da proposta capazes de provocar as permanências em todo o sistema, haja vista a possibilidade dessa consolidação prosperar como um estímulo às ideologias que vigoram na sociedade brasileira, sob a perspectiva de que tenha havido uma legitimação na legislação e sua respectiva aceitação por setores e áreas importantes da sociedade que favoreceram permanências que acarretaram consequências futuras.

Nesse contexto de extrema recepção, mesmo sob o prisma dos estudos a partir da Constituição de 1988, a garantia de preservação de direitos quanto à violação de direitos humanos é insuficiente para sucumbir tais consequências, em virtude de essa ter sido cometida no âmbito do sistema educacional e social brasileiro de forma estrutural, apesar da educação ter propósitos emancipatórios de formação da cidadania em correspondência com a forma de governo republicana.

A questão possui uma circunstância agravante por ser prevista pelo legislador constituinte como regra jurídica, pois a propositura de práticas eugênicas, advinda de uma agenda política, nos parâmetros dos direitos humanos, fere o direito à educação como direito humano. Nesse cenário, é ponto crucial uma investigação relacionada às condições históricas geradas pelo processo histórico e sua relação com a fundamentação e efetivação do direito à educação como um direito humano.

Para o cumprimento dessa pretensão, interpretou-se essa noção pela sistematização da doutrina com base na teoria crítica de Sarlet (2022, p. 15) na qual os direitos humanos estão “consagrados na ordem internacional”, a partir da edição da Carta de São Francisco, em 1945. Essa categorização estipula os pilares dos direitos de primeira e segunda gerações, que surgiram no início do século XX, resultantes da adoção do Estado social nas constituições nacionais, como na Constituição Mexicana de 1917 e na Constituição de Weimar de 1919.

No contexto de consagração dos direitos, o referencial apontado contou com a previsão do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), a qual pontua três objetivos para a relevância do direito à educação como direito humano: o primeiro se refere ao direito elementar de toda pessoa à educação; o segundo versa sobre o desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; e o terceiro trata da liberdade sobre o direito de escolha da instrução pelos pais, conforme o excerto:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No âmbito desse aspecto referencial, os desafios relacionados à efetividade dos direitos humanos perpassam as explicações histórico-jurídicas para entender por que apesar da sociedade estar embasada em propósitos democráticos em 1988, a educação pode ainda ser colocada em um universo segregador, e acabar promovendo desigualdades, mesmo diante de políticas públicas, que objetivam amenizar desigualdades, e da legislação, que objetiva coibir violações a direitos humanos.

No âmbito desse raciocínio, vale destacar que o grau de efetivação do direito à educação proposto na legislação, em virtude do princípio do Estado Democrático de Direito, disposto no artigo 1º da Constituição de 1988, funda-se em uma relação diretamente proporcional com a perspectiva de ideias convergentes com o caráter democrático distanciando do critério segregador. Nesse sentido, coube-nos o questionamento sobre a dificuldade das previsões legais lograrem êxito em efetivar o provimento do direito à educação a todos(as) brasileiros(as).

No que condiz à eficácia jurídica da Constituição Federal de 1988, a educação como um direito social foi consagrada na Constituição, tornando-se um direito fundamental, o qual se integra na garantia do mínimo existencial (Sarlet; Zockun, 2016, p. 128). Entretanto, mesmo diante da garantia da educação no ordenamento jurídico contemporâneo, as ineficiências geradas pelas relações entre as condições sócio-históricas da oferta da educação e a efetivação da educação remontam o argumento central da pesquisa sobre a existência de pressupostos da educação eugênica na Constituição de 1988, em que as legislações atuais² podem servir como comprovação das afirmações supracitadas.

No início do século XX, mais precisamente no período, entre 1917 e 1933, a educação foi concebida não apenas como um meio de instrução intelectual, mas como um

² LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023; LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012; LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000; LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996; e LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

mecanismo de intervenção biológica e moral, de acordo com resultados apontados na pesquisa de Bonfim (2013). Nos referidos dados, a eugenia defendia a formação de hábitos saudáveis, o combate à reprodução dos inaptos e a promoção da saúde física e mental desde a infância, por meio da escola. Figurava como dever das escolas promover a formação de cidadãos saudáveis, disciplinados e produtivos, adequados aos ideais de progresso e modernidade do país.

Assim, as condições sócio-históricas da eugenia se fundaram em discursos eugênicos, em consonância com o defendido por Bonfim (2013), os quais influenciaram políticas públicas educacionais, incluindo a introdução de práticas médico-higiênicas nos currículos escolares, a vigilância sanitária de alunos e a seleção de conteúdos que promoviam valores de autocontrole, higiene e disciplina. É possível destacar também uma preocupação explícita com a regeneração da população por meio da instrução da mulher, considerada reprodutora da raça e principal responsável pela educação dos filhos.

Esses discursos e concepções eram difundidos em congressos e eventos científicos, como o Congresso Brasileiro de Eugenia de 1929, dos quais participavam intelectuais, médicos e educadores. Segundo Bonfim (2013), a temática das discussões era as formas de incorporar a eugenia às práticas pedagógicas, consolidando a ideia de que a escola era um dos principais ambientes para a aplicação dos princípios eugênicos no cotidiano da população.

Essa incorporação consubstanciada em “educação eugênica” forma uma estrutura. Há nessa estruturação uma dupla abordagem composta por dois segmentos que constituem as condições históricas do início do século XX. O primeiro segmento é o valor atribuído à educação como instrumento propagador, ou mesmo, de transmissão de conhecimentos e das proposições eugênicas. E o segundo é a concepção eugênica remodelando e qualificando o que é para ser proposto e seguido como educação. A conexão desses segmentos resulta em um amálgama, ou seja, formadora de um novo elemento, educação eugênica, que carrega as características inerentes aos dois segmentos, mas que se estrutura em um novo com potencial propagador maior e de legitimidade maior, em virtude de ter sido posto em uma lei de teor constitucional.

A educação eugênica, advinda da sua dupla dimensão, em uma abordagem sócio-histórica, instigou-nos a analisar as condições jurídicas que ensejaram a escolha do legislador constituinte pela positivação da educação eugênica na Constituição de 1934. Essa positivação colocada em discussão se dirige aos questionamentos científicos do que se perfaz como antecedente e permanência presentes nos pressupostos da educação eugênica, de proposituras no passado que geraram efeitos sociojurídicos no legislador constituinte da década de 30 do século XX.

Nessa perspectiva, os vieses de análises dos pressupostos da educação eugênica se apoiam no conceito de antecedente, estudado por Vilhena (1974), e no de permanência cunhado por Bloch (2001, p. 156). Dessa forma, ancora-se o entendimento de que o melhoramento “racial” por meio da educação promovido pelo ideário do movimento eugenista, conforme Rocha (2018, p. 72), provocava a “exclusão do pobre, negro e do imigrante”, a qual não atingiu somente a esfera social, mas, sobretudo, o sistema educacional ao longo do tempo.

Por outro lado, o antecedente, para Vilhena (1974), possui atuação no plano criativo dos fenômenos jurídicos. Esse antecedente é o relacionado ao pressuposto formado da relação jurídica dentro do ordenamento. Ademais, o antecedente é o núcleo de formação das categorias para as análises e a interpretação do elemento eugênico existente no dispositivo legal, em uma conexão com o que é inerente ao pressuposto e à permanência.

Por conseguinte, a permanência, tratada por Bloch (2001) não se refere a simples resquícios, mas sim a um pensamento estruturado no âmago das relações sociais e históricas que penetram nos parâmetros comuns do labor legislativo.

Assim, o pressuposto se insere na definição proposta por Vilhena (1974), de que se trata do elemento que “está no terreno da existência ou não existência do fenômeno jurídico” (Vilhena, 1974, p. 116). Assim, como o elemento provocador para o surgimento e o entrelaçamento das realidades jurídicas, isto é, conforme o defendido por Vilhena (1974), o que provoca o surgimento e o entrelaçamentos das realidades jurídicas advém de pressupostos, na perspectiva dos fenômenos jurídicos. Tem-se, então, o elemento resultante motivado pelo pressuposto, preservando a sua característica de elemento antecedente.

No que condiz ao âmbito de percepção do pressuposto, segundo Vilhena (1974) tanto pode ocorrer na realidade do mundo exterior quanto nas realidades ideativas do pensamento, haja vista o pressuposto anteceder e ser independente do fenômeno jurídico. Logo, prevalece no pressuposto o nexos externo, pois no apontamento de Vilhena (1974, p. 125) “o fato-suporte vem considerado fora do círculo de captação da norma jurídica”.

Em uma acepção do pressuposto como “fato-causa”, apontado por Vilhena (1974, p. 125), quanto à abordagem espacial, o pressuposto se situa “no terreno da intersecção, entre o mundo fático e o mundo jurídico” e, sobretudo, além de anteceder o fato jurídico e de está fora do fato jurídico, compõe o fato jurídico com o advento da lei. Assim, é possível considerar que, nos estudos de Vilhena (1974, p. 128), há um desdobramento no mundo dos fatos e no mundo das regras de direito capaz de gerar uma formação de fatos jurídicos e relações jurídicas.

A partir desse entendimento, coube-nos sustentar que o pressuposto orienta a consolidação legal com sua base apoiada na corrente de continuidades no processo histórico do

século XIX ao XX. Dessa forma, é possível identificar a permanência de pressupostos de uma educação eugênica como elemento impeditivo para implementação de uma oferta igualitária e ampla da educação, de acordo com os parâmetros de um direito humano fundamental.

A análise das condições de efetivação do direito à educação proposta na legislação brasileira da Constituição de 1988 às legislações atuais se torna um paralelo para as observações em relação à proposta do estímulo à educação eugênica pela Constituição de 1934, haja vista a educação eugênica no Brasil, entre os anos de 1917 a 1940, ser um dos pilares do movimento eugênico nacional, segundo Stepan (2004).

Diante do exposto, torna-se provável que a crença dos defensores da eugenia na regeneração da sociedade brasileira, fundada na exigência de uma intervenção pedagógica que moldasse os hábitos e a moral das futuras gerações, além de medidas médico-legais e higienistas, apontada Stepan (2004), tenha se estendido ao comportamento e pensamento das gerações posteriores, os quais se incrementaram nas práticas sociais.

Nesse contexto, a estratégia de pesquisa se apoiou no questionamento do que provocou as permanências em todo o sistema, pois é sabido que, conforme Stepan (2004), a partir dessas práticas, a educação eugênica se tornou um instrumento de regulação social, controlando comportamentos e promovendo um ideal de cidadania baseado na saúde, na moral e na produtividade. Essa perspectiva reforçava desigualdades de classe, raça e gênero, ao considerar determinados grupos como mais aptos ou desejáveis do ponto de vista biológico e social.

Entretanto, essas práticas e concepções não ficaram no passado, pois há pesquisas que indicam concepções eugenistas presentes nas práticas científicas e sociais da atualidade. Dentre essas, os estudos de Teixeira e Silva (2017, p. 75) mostram que a ideia de eugenia permanece viva nos dias atuais, principalmente quando se trata da ideologia do determinismo biológico, ainda utilizada nas modernas tecnologias relacionadas à reprodução humana, a chamada “reprogenética”, mesmo não sendo evidente a justificativa de um melhoramento da população.

Essa questão se configura como uma circunstância agravante na legislação de 1934 e uma possibilidade na legislação de 1988. É agravante pelo fato de ter sido prevista pelo legislador constituinte de 1934 como um dispositivo legal, pois trata da legitimação de uma educação que foi usada como ferramenta de seleção social e racial, promovendo a seleção e exclusão de crianças. De acordo com Silva (2013), no período de 1911-1945, crianças pobres, negras, indígenas ou com deficiência eram frequentemente tratadas como problemas a serem corrigidos ou como corpos inviáveis para o futuro da nação.

Poderíamos cogitar que a possibilidade de existência de uma lógica eugênica na Constituição Federal de 1988 seria inapropriada, por causa das garantias de direitos humanos positivadas nesta e da consciência social e política sobre políticas públicas implementadas com o seu advento. Entretanto, essa possibilidade se perfaz em decorrência de um passado marcado por uma educação seletiva e excludente, que ainda pode vigorar como pressuposto na Constituição Federal de 1988, haja vista a necessidade de leis infraconstitucionais posteriores para afirmar direitos que foram positivados, mas que não conseguem se efetivar.

2.2 A perspectiva histórica e o fundamento jurídico da educação eugênica

Para a abordagem epistêmica da perspectiva histórica e da fundamentação jurídica é relevante a compreensão de que o direito à educação é um direito humano e um direito fundamental. De acordo com Ramos (2011), é um direito humano porque está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou seja, é um direito estabelecido pelo Direito Internacional em tratados e normas internacionais sobre a matéria. É também fundamental porque está na lei interna do território, é um direito reconhecido e positivado pela Constituição Federal de 1988.

Desse entendimento, é possível destacar a diferença principiológica entre os direitos consolidados na Constituição de 1934 e o caráter garantidor de direitos da Constituição de 1988. Nesta, a educação foi positivada como um direito fundamental e já era reconhecida como direito humano pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Naquela, a consciência de direito humano ainda não existia, haja vista não haver uma consolidação jurídica de âmbito internacional e nem no ordenamento brasileiro.

Essa falta de reconhecimento da educação como um direito era limitada por fatores socioeconômicos, de raça, de gênero e de localização. Enquanto a inexistência de consciência da educação como um direito humano (Ramos, 2011) se vinculava às interferências das condições históricas ocorridas no longo tempo até a década de 30 do século XX, momento histórico de consolidação da educação eugênica como parâmetro legal constituído para a educação brasileira.

Na seara dos efeitos histórico-jurídicos, a adoção da educação como parâmetro legal, constituído em uma lógica eugenista, distancia-se de qualquer proposta de um direito humano, e se elabora como elemento desencadeador dos pressupostos da educação eugênica que foi lançado para a legislação futura. Por essa razão, faz-se necessária para a pesquisa a compreensão da possibilidade de conferir ao direito humano “o estatuto de um privilégio propriamente humano”, abordado na relação entre antropologia e política por Goyard-Fabre

(1999, p. 32). Por conseguinte, seria imprescindível para a concretização do direito à educação o seu reconhecimento como um direito humano. Assim, mesmo com a existência da proposta de um novo parâmetro associada à perspectiva da educação como um direito humano, nas legislações posteriores, as concepções postas já estão enraizadas nas estruturas de pensamento cultural e nas práticas sociais.

No âmbito jurídico, Sarlet (2022, p. 7) corrobora que a expressão “direitos humanos” se refere ao reconhecimento do ser humano promovido pelos fundamentos jurídicos, compostos na relação com os documentos de direitos internacionais, que assumem configurações de “validade universal” e de “caráter supranacional”, ou seja, que ultrapassam qualquer limite que restrinja a especificidade humana.

Nesse sentido, a falta de limitação desse parâmetro para o designado como humano não é considerada quando a proposta da educação se fundamenta na eugenia. A consciência desenvolvida e transmitida se pauta na regeneração física e moral do homem pré-determinado pelo aspecto biológico, acentuando o viés de exclusão dos indivíduos que não preencham os requisitos necessários para implementação de elementos eugênicos propostos por Kehl (1935).

Vale ressaltar que a pretensão da pesquisa não foi o “retorno a velhos temas”, de acordo com o explicado por Bobbio (2004), mas o reconhecimento, em relação ao defendido pelo filósofo, de que condições históricas dão ensejo a esses velhos temas, em uma perspectiva diversa e esses se adaptam conforme às circunstâncias. Essa compreensão, que nos conduziu a investigar as permanências de pressupostos da educação eugênica na Constituição Federal de 1988, não faz da educação eugênica a pauta da pesquisa, mas simo viés epistêmico para a discussão do direito à educação como um direito fundamental incontestável.

Dessa forma, os resultados da pesquisa podem trazer a contribuição à comunidade acadêmica e à sociedade para o não esquecimento de que o direito à educação garantido constitucionalmente é um direito humano e, portanto, não pode ser impactado negativamente por causa das condições históricas da contemporaneidade, em consonância com o apontado por Bobbio (2004, p. 192),

O retorno a velhos temas que pareciam esgotados não é nem uma reexumação, nem uma repetição. Os problemas nascem quando certas condições históricas os fazem nascer, e assumem em cada oportunidade aspectos diversos, adaptados às circunstâncias. Entre as velhas teorias sobre o direito de resistência e as novas, há diferenças que merecem ser destacadas, ainda que por enquanto apenas com algumas anotações, que deveriam ser aprofundadas.

Almejou-se que a identificação de forma interpretativa das permanências da educação eugênica nos textos legais da contemporaneidade contribua para a eliminação e alteração das concepções de eugenia nos textos legais atuais e futuros. Essas permanências tomadas em um raciocínio histórico assumem, no entendimento apontado por Bloch (2001, p. 156), a característica de antecedente, “os antecedentes mais constantes e mais genéricos permanecem simplesmente subentendidos”. Logo, o caráter do subentendido referente à educação eugênica interfere na efetivação da educação como um direito humano.

Dessa forma, a consolidação da eugenia no mundo jurídico foi basilar para a investigação porque gerou a necessidade de realizar um resgate sobre os fundamentos jurídicos do Direito, que foram capazes de articular dimensões políticas, sociais, culturais e históricas desdobradas nos conhecimentos jurídicos no tempo e no espaço epistêmicos.

O entendimento de uma educação moldada pela eugenia designa um modelo de educação a ser imposto resguardado pela prerrogativa legal. Logo, a dupla abordagem, composta pelos dois segmentos de valor atribuído a uma educação de concepção eugênica remodelada provoca a conexão desses segmentos em um novo elemento de características próprias, que carregam as características inerentes aos dois segmentos, mas se perfaz de forma potencializada em uma perspectiva jurídica.

De imediato, não se trata simplesmente de um novo modelo de educação ou da eugenia inserida na educação, mas de um novo elemento consolidado que se emana de juridicidade ao ter previsão legal, o qual possui elementos com referenciais históricos.

Nesse sentido, a educação eugênica compõe o fenômeno jurídico de uma determinada temporalidade. Ou seja, o período que antecede a consolidação da educação eugênica e a sua consolidação na legislação de 1934 possuem importância para analisar a perspectiva histórica da educação eugênica com a finalidade de compreender seu fundamento jurídico.

O ideário eugênico integrava um projeto maior de modernização do Brasil, no qual a educação aparecia como meio estratégico para a construção de uma nação civilizada, branca e europeizada. Segundo Rocha (2018), juristas e educadores buscavam inserir o país no modelo de civilidade ocidental por meio da reforma dos corpos e da moral pública.

De forma específica, para Serrano e Santos (2014), a perspectiva histórica da educação eugênica no Brasil revela como, em determinados momentos da história nacional, a educação foi instrumentalizada como uma ferramenta para promover ideais de melhoria da população por meio de preceitos eugênicos. Logo, são esses preceitos eugênicos que estão

presentes nos pressupostos e que provocam um impacto negativo no fundamento jurídico da Constituição de 1988 que foram interpretados.

Nesse panorama, os interesses em torno da educação se tornam referenciais históricos, haja vista estes serem oriundos das condições históricas do fenômeno jurídico, de acordo com Reale (2002). Diante da consciência de que o Direito possui variações e intercorrências no espaço e no tempo, vale buscar “algo de permanente” que dá consistência ao Direito mesmo com as mudanças ocorridas (Reale, 2002, p. 25).

No campo jurídico, essas concepções influenciaram tanto a legislação educacional quanto as políticas públicas. De acordo com Serrano e Santos (2014), a educação passou a ser vista não apenas como um meio de instrução, mas como uma estratégia para formar um novo cidadão, moralmente e biologicamente mais adequado aos ideais da época. A normatização do ensino era guiada por um viés higienista e racista, que excluía ou marginalizava segmentos considerados degenerados, como os pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que na análise de Serrano e Santos (2014), o aparato jurídico contribuiu para consolidar essas práticas por meio de códigos, decretos e leis que regulavam o acesso à escola, os currículos e até mesmo os critérios para contratação de professores, muitas vezes com base em padrões ideais de comportamento e aparência.

Entre os anos de 1917 e 1931, Rocha (2018) frisa que o Brasil vivenciou um período em que ideias eugênicas influenciaram fortemente tanto a formulação de políticas públicas quanto o discurso jurídico e educacional. O movimento eugênico brasileiro, inspirado por correntes científicas europeias e norte-americanas, via a educação como uma ferramenta fundamental para o aprimoramento da população brasileira, especialmente no contexto de um país marcado pela mestiçagem.

Do ponto de vista jurídico, para Rocha (2018), a eugenia se articulava com o Estado por meio de propostas legislativas e regulamentações que buscavam normatizar a reprodução humana e a formação moral e física dos cidadãos. A atuação do Conselho Nacional de Educação, aliado às teses do movimento eugenista liderado por médicos, juristas e pedagogos, demonstrava uma tentativa de institucionalizar práticas de melhoramento racial por meio de medidas educacionais e sanitárias.

Nesse contexto, Rocha (2018) pontua que a perspectiva histórica revela como a educação no Brasil do início do século XX não foi apenas um campo de instrução, mas também um espaço de disputa política e biopolítica, em que o direito foi mobilizado para normatizar e disciplinar corpos, segundo ideais raciais e eugênicos.

Essa normatização possuía caráter preventivo, pois se buscava evitar a degeneração racial e social por meio da instrução e da profilaxia. Havia tentativas de incluir princípios eugênicos em legislações educacionais e sanitárias, como no Código de Menores de 1927 e em discussões no Congresso Brasileiro de Eugenia, conforme Rocha (2018).

Durante a década dos anos 20 do século XX, conforme discute Souza (2022), a eugenia influenciou reformas legais e projetos legislativos relacionados ao casamento, à esterilização e à institucionalização de pessoas com deficiências mentais ou físicas. Ainda que muitas dessas propostas não tenham sido totalmente implementadas, revelam a ambição dos eugenistas de moldar a sociedade brasileira por meio da biologia.

Esse raciocínio se alinha à conclusão e ao alerta de Souza (2022), de que o movimento eugênico brasileiro entre 1920 e 1930 foi uma manifestação complexa de saberes científicos, valores morais e projetos políticos que visavam transformar a população nacional segundo ideais de racionalidade, progresso e pureza racial. Seu legado, embora contestado e desconstruído nas décadas seguintes, permanece como um alerta sobre o uso da ciência para justificar desigualdades sociais e políticas de exclusão.

Diante da premissa de que o legado da eugenia foi confrontado principalmente após a Constituição Federal de 1988, sendo hoje repudiado por legislações que promovem inclusão, diversidade e acessibilidade, como: Lei nº 14.723/2023 – cotas para negros, indígenas, quilombolas, PCDs e egressos de escola pública; Lei nº 12.711/2012 – ingresso nas universidades federais por meio de cotas; Lei nº 10.098/2000 – acessibilidade para pessoas com deficiência; Lei nº 9.394/1996 – diretrizes e bases da educação nacional; e a Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, surgiu o objetivo de análise e interpretação, cientificamente, a existência de pressupostos na legislação contemporânea, que se relacionam aos ideais eugênicos, os quais marcaram os documentos do início do século XX.

Assim, é com base no teor das contestações e das desconstruções realizadas no final do século XX, promovidas no âmbito jurídico pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e pela legislação na contemporaneidade, que o estudo se propôs a analisar como os documentos históricos: os Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933), os Anais da Assembleia nacional Constituinte de 1934, e a constituição de 1934 trataram a eugenia. Portanto, foi com a realização da comparação desse tratamento com o contexto jurídico a partir da Constituição Federal de 1988 que se tornou possível apresentar instrumentos capazes de avaliar se as mudanças na legislação vigente contribuíram para a desconstrução de concepções eugênicas, relacionadas ao direito à educação, dentro dos parâmetros jurídicos.

3. A EUGENIA NOS DOCUMENTOS PRODUZIDOS DO SÉCULO XX

A atividade de levantamento das informações que possibilitam uma análise dos dados exige que a investigação se apoie no propósito de atribuir códigos aos elementos da eugenia, identificados no conteúdo produzido sobre educação nos documentos do início do século XX. Esses são a matriz para o escopo dos pressupostos. Esses elementos são marcadores da existência da eugenia nos documentos que utilizados pela legislação que implicam na proposta educacional brasileira. O elemento da eugenia é um código construído de acordo com a análise temática de Bardin (1977), pois o critério de categorização é semântico, ou seja, trata-se de categorias temáticas, nas quais todos os temas significam o aspecto eugênico (Bardin, 1977). Dessa forma, trata-se de uma análise por categorias, em que as características traçadas pela proposta eugênica compõem a codificação. Enquanto, as categorias agrupam esses códigos. As categorias foram elencadas de acordo com as teorias sobre a eugenia desenvolvidas nos documentos produzidos na década de 1930 e em trabalhos contemporâneos sobre a temática.

À disposição da temática, constantes nos Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933), nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934, e na Constituição de 1934 se sobressaíram as seguintes categorias: 1. educação como promotora de ensinamentos vinculados à concepção de regeneração humana; 2. educação e sua função civilizadora; 3. educação instrumento para controle do Estado; 4. educação segregacionista (separa marginalizando); 5. educação separatista (separa escolhendo).

3.1. Os Boletins de Eugenia (de janeiro de 1929 a junho 1933)

A publicação dos Boletins de Eugenia, entre janeiro de 1929 e junho de 1933, marca um momento crucial na difusão das ideias eugênicas no Brasil, sobretudo pela centralidade atribuída por Renato Kehl à eugenia como a “chave magna da regeneração humana” (Kehl, 1929, p. 1).

Diante desse contexto, elencam-se, dentre as cinco categorias, a primeira categoria educação como promotora de ensinamentos vinculados à concepção de regeneração humana, haja vista a educação ser concebida como promotora de ensinamentos vinculados à regeneração do homem, constituindo-se em um instrumento civilizador e de intervenção social. Os boletins defendiam que, a exemplo do que já ocorria em outros países, a aplicação da eugenia no Brasil deveria abarcar não apenas questões biológicas de hereditariedade, mas também aspectos

sociais, culturais e pedagógicos (Kehl, 1929).

Assim, a educação aparecia como via de orientação das novas gerações, difundindo valores de higiene, disciplina e saúde que se articulavam com a proposta de aperfeiçoamento físico e psíquico da população. Dessa forma, a pedagogia eugênica buscava não apenas transmitir conhecimentos, mas modelar comportamentos sociais em consonância com o ideal de “regeneração” da espécie humana, revelando a íntima relação entre ciência, política e práticas educativas na construção do projeto eugênico brasileiro das primeiras décadas do século XX.

Na categoria 2, tem-se a educação como função civilizadora. Há uma relação estabelecida entre a educação como função civilizadora e os Boletins de Eugenia no Brasil, no período de 1929 a 1933, quando se intensificaram os debates sobre regeneração da população, conforme o trecho: “9º Construir nas bases da Eugenia as fórmulas de melhoria da espécie humana, em acção constante, onde a educação possa ter função civilisadora” (Kehl, 1929, p. 2).

A educação, na perspectiva de função civilizadora, era vista como o principal mecanismo para moralizar e disciplinar a sociedade. Nesse sentido, a educação deveria ser direcionada não apenas à transmissão de conhecimento, mas também à formação de hábitos saudáveis, práticas higiênicas e valores morais compatíveis com o ideal de progresso nacional.

O discurso eugênico presente nos boletins se articulava com políticas públicas, nas quais a escola representava um instrumento de intervenção preventiva, capaz de moldar o caráter das novas gerações e reduzir riscos de degeneração racial e social.

Assim, a relação entre educação e eugenia no Brasil se dá no sentido de que ambas compartilhavam um projeto civilizatório: produzir uma população saudável, produtiva e disciplinada. Enquanto a eugenia oferecia a base científica para identificar o que deveria ser civilizador (Kehl, 1929), a educação funcionava como o meio de operacionalizar essas ideias na prática, difundindo noções de higiene, moral e civismo.

Na categoria 3, a educação controlada pelo Estado indica que o ensino era oferecido, mas moldado pelos parâmetros de aprendizagem que o próprio Estado estabelecia, de acordo com suas metas ideológicas e sociais. Durante o período de circulação dos Boletins de Eugenia (1929-1933), havia a difusão de uma concepção de educação que ultrapassava o simples ensino dos conteúdos, funcionando como mecanismo para moldar comportamentos e até valores familiares, de modo a melhorar a população brasileira (Kehl, 1929). Isso se alinha ao controle estatal da educação, que visava formar cidadãos compatíveis com o projeto de nação

defendido pelas elites da época. Estava estruturado um projeto que combinava modernização com exclusão de grupos considerados degenerados.

Dessa forma, os Boletins de Eugenia ofereciam o conteúdo ideológico, enquanto o Estado, por meio do controle da educação, fornecia a estrutura institucional para que tais ideias fossem disseminadas de forma sistemática, visando a regeneração física e moral da sociedade.

Na categoria 4, a educação segregacionista (separa marginalizando), há o alinhamento à ideia de que a sociedade poderia ser moldada pela seleção dos mais aptos, de acordo com os Boletins de Eugenia (1929-1933). A oferta de uma educação, pautada no padrão segregacionista, manifesta-se ao propor a exclusão de indivíduos considerados “incapazes” ou “degenerados” do acesso pleno à educação formal. O critério de admissão ou progressão escolar aparece na referência à seleção biológica.

Na categoria 5, a educação separatista se revela na ideia de que a escola deveria separar e direcionar os indivíduos mais aptos para funções sociais específicas, escolhendo-os para continuar os estudos ou ocupar papéis de destaque. Essa separação “por escolha” seria um mecanismo de formação de uma elite intelectual e moral, formada nos padrões das concepções da eugenia, abordadas por Renato Kehl (1929). Essa perspectiva reforça a marginalização de grupos considerados inferiores e promove a formação de uma elite “selecionada” para liderar o processo de civilização.

Portanto, os Boletins da Eugenia apresentam a educação como campo para a aplicação de ferramentas de seleção social, e vinculada ao comprometimento intelectual para legitimar hierarquias biológicas e sociais, sem vinculação dessa à consideração de um direito universal.

Figura 1 – Folheto de propaganda do livro publicado em 1933

Livraria Francisco Alves
Rua do Ouvidor, 166 -- RIO DE JANEIRO

ACABA DE PUBLICAR

**Sexo
e
Civilização**

(Novas diretrizes da Política Eugênica Mundial)

PELO

DR. RENATO KEHL
da Academia de Medicina do Rio de Janeiro, da Academia Nacional de Medicina de Lima, Presidente da Comissão Central Brasileira de Eugenia -- de Eugenia Society de Londres.

UMA NOVA ORIENTAÇÃO BI-SOCIAL

O aparecimento deste livro constitui um acontecimento notável nas letras científicas do país. Pela primeira vez é publicada uma obra social e política, tendo por base as leis biológicas. O autor condensa nesta obra o seu pensamento de vinte anos dedicados aos problemas do melhoramento da sociedade pela regeneração física, psíquica e mental do homem.



Fonte: Revista Pesquisa Fapesp (2025)

3.2. Os Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934

De acordo com a investigação realizada, o conteúdo dos “Annaes de 1934” possui uma relação direta com as propostas da educação eugênica no Brasil, diante da possibilidade de esses revelarem o contexto político e ideológico em que se formulavam os projetos educacionais da década de 30 do século XX. Essa relação com a educação eugênica se manifesta nos posicionamentos argumentativos dos parlamentares condizentes à educação sanitária e higiene social; à educação como projeto de civilização; à moralização e religião; à formação de elites intelectuais; e ao controle social.

Nesse cenário, a escolha dos anais de volume 5 e volume 8 foi realizada em virtude das discussões existentes entre eugenia e democracia, pois a abordagem funcionou como um guia para a construção de um pensamento social sobre a educação eugênica, conforme o identificado no discurso do parlamentar, Senhor Pacheco e Silva³:

No que tange à educação eugênica, e a sua importância na saúde da raça, é o bastante, para demonstrar a sua magnitude, citar uma das proposições da Sociedade Alemã de Higiene Racial: "A condição imprescindível para a consecução dos fins da higiene racial é a instrução e a educação eugênicas. Todas as escolas freqüentadas pela mocidade devem ter cursos suficientes de Biologia e Eugenia. Todas as escolas superiores devem ser dotadas de cadeiras especiais para o estudo da hereditariedade humana e higiene racial (Eugenia), com possibilidades de pesquisas. A Eugenia deve constituir tema de ensino e de exame para os médicos e para as outras profissões, às quais assiste o dever de esclarecer o povo. De importância capital é modificar a concepção da vida no sentido de despertar a consciência da responsabilidade eugênica. O florescimento da família até as gerações futuras deve ser considerado como o supremo bem de um povo, devendo, portanto, o Estado empenhar-se com todas as suas forças na sua preservação a-pesar-da penúria atual. (Annaes, 1935, v.8, p. 227)

A educação eugênica é apresentada, no documento, como parte de um projeto civilizatório e regenerador da nação. Segundo as proposições citadas pela Sociedade Alemã de Higiene Racial, o ensino da biologia, da hereditariedade e da higiene racial deveria ser obrigatório em todos os níveis escolares, a fim de modificar a concepção da vida e despertar a consciência da responsabilidade eugênica.

³ Antônio Carlos Pacheco e Silva foi um influente psiquiatra paulista do século XX, diretor do Hospital do Juquery e figura central da Liga Paulista de Higiene Mental. Defensor de concepções eugênicas e racistas, articulou políticas públicas voltadas à “higienização” da sociedade. Atuou politicamente como especialista em saúde mental, defendendo esterilização compulsória, exames pré-nupciais e restrições à imigração. Também combateu religiões afro-brasileiras e espiritismo, patologizando suas práticas. Seu legado marcou profundamente a psiquiatria paulista e o movimento eugenista brasileiro entre as décadas de 1920 e 1950.

Em outro ponto do discurso do mesmo parlamentar que envolve Renato Kehl, a diretriz da educação eugênica se consolida:

Renato Kehl, um dos nossos mais dedicados eugenistas, disse certa vez, em uma de suas magistrais lições: "O Brasil será o grande Brasil da nossa aspiração, será o grande Brasil de amanhã, quando nele se implantar a consciência sanitária e cívica, quando todos os brasileiros souberem zelar pela saúde física e psíquica, quando todos os brasileiros, enfim se tornarem aptos para o trabalho e para a cidadania. (Annaes, 1935, v.8, p. 227-228)

Para a concretização do intuito dessa aquisição de aptidão e cidadania, a escola se tornou o principal espaço de disseminação de valores biológicos e morais voltados para a "melhoria da raça" e a regeneração do corpo social. Essa noção de regeneração humana ultrapassava o campo biológico, pois se articulava com um ideal de renovação nacional, no qual o indivíduo educado, disciplinado e saudável seria a base de um Brasil moderno e moralmente regenerado.

O próprio Kehl (1929) afirmava que o grande Brasil do amanhã surgiria quando todos tivessem consciência sanitária e cívica, unindo a pureza física à aptidão para o trabalho e à cidadania. Portanto, a educação aparece como promotora de ensinamentos vinculados à regeneração humana, tanto no sentido físico, pela higiene e seleção eugênica, quanto moral e cívico, pela formação de um novo tipo de cidadão, disciplinado e produtivo.

Quanto ao propósito de democratização da escola, a temática surge no discurso do parlamentar Prado Kelly, o qual considera a educação um assunto primordial para a confecção da Constituição de 1934, destacado nos três trechos:

Sanear e educar o Brasil é o principal dever de uma revolução feita para libertar os brasileiros". Estas palavras, Sr. Presidente, são do ex-Ministro Francisco de Campos, ao iniciar a sua gestão na Secretaria com que a Revolução correspondeu aos sentimentos das classes culturais do país (Annaes, 1935, v.8, p.300).

O direito à educação (pondera Pontes de Miranda, em seu magnífico trabalho sobre essa tese) é um direito novo. Robespierre e Hegel podem nos dois grandes povos continentais da Europa, representá-lo. O que até hoje se fez, o que fizeram 1789 e as datas posteriores, de modo nenhum corresponde ao direito à escola. Uma coisa é dizer-se que haverá escolas públicas, e outra que todos terão escola pública. (Annaes, 1935, v.8, p.301).

A segunda grande idéia é: democratizar o sistema escolar, impor a escola única para todas as classes sociais, pelo menos nos graus mais elementares, e tomar medidas para que a assistência às Universidades, por parte das classes mais humildes, seja mais considerável do que vem sendo até agora. (Annaes, 1935, v.8, p. 303).

Os posicionamentos em defesa de uma educação sanitária e de higiene social se vinculam à categoria educação como promotora de ensinamentos vinculados à concepção de regeneração humana, marcada pelo instrumento civilizador e de intervenção social, não apenas nas questões biológicas de hereditariedade, mas também nos aspectos sociais, culturais e pedagógicos. Há a associação da regeneração do país à “instrução, educação sanitária e trabalho” (Annaes, 1935, p. 362). Esses três aspectos traduzem a ideia eugênica de que a saúde física e moral da população dependia da educação como instrumento de controle dos corpos e da conduta.

A partir dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte de 1934, é possível estabelecer uma relação direta entre os debates constituintes e as cinco categorias de análise propostas, os quais atribuem à educação o papel fundamental para o projeto de reorganização social e política do Brasil no início do século XX.

Assim, na categoria em que a educação é promotora de ensinamentos vinculados à concepção de regeneração humana aparece nos discursos constituintes como um instrumento estratégico para guiar a sociedade brasileira. A educação é apresentada não apenas como meio de transmissão de conhecimentos técnicos, mas como ferramenta de intervenção social, capaz de modificar comportamentos, valores morais e hábitos culturais. Essa concepção ultrapassa explicações puramente biológicas ou hereditárias e incorpora fatores sociais, culturais e pedagógicos, haja vista a escola ser incumbida de atuar diretamente na formação do cidadão, e ajustá-lo às exigências da ordem nacional em construção, de acordo com os Anais de 1934, volume 5.

Nos debates constituintes, contidos no volume 5 dos referidos Anais, há a evidência de uma concepção de educação profundamente associada à ideia de regeneração humana, compreendida como um processo amplo de transformação social, moral, cultural e cívica da população brasileira. Entretanto, a educação aparece reiteradamente como o principal instrumento civilizador capaz de enfrentar os problemas estruturais do país, especialmente o analfabetismo, a desigualdade social e a fragilidade da democracia, mas sem se desvincular dos fatores biológicos ou hereditários, mesmo ao reconhecer o resultado das condições históricas, sociais e pedagógicas em que os indivíduos estavam inseridos.

Os discursos parlamentares revelam a percepção de que a ignorância das massas era um obstáculo central à efetivação da cidadania e à consolidação das instituições republicanas. Nesse sentido, a educação é apresentada como um meio de intervenção social consciente, capaz de formar o cidadão, com desenvolvimento da instrução intelectual, mas

também de valores morais, hábitos de trabalho, consciência sanitária e senso de responsabilidade coletiva.

Assim, o volume 5 dos Anais de 1934 se apresenta como um contraponto às propostas da eugenia, pois o entendimento construído era de uma educação como um processo educativo integral, que atua sobre o indivíduo em sua totalidade, além de um simples aprimoramento natural ou biológico.

O projeto de um Plano Nacional de Educação, defendido nos Anais de 1934, v.5, explicita a concepção de que a educação deveria ser obrigatória, gratuita, organizada de forma sistemática e orientada para a formação integral do ser humano, articulando dimensões intelectuais, morais, sociais e culturais. Acentua-se a defesa de uma desvinculação do caráter eugênico. A preocupação com a educação sanitária, por exemplo, demonstra que a educação era pensada também a partir da melhoria das condições de vida, da higiene e da saúde coletiva, reforçando o caráter civilizador e preventivo da educação.

Além disso, os debates destacam que a ausência de políticas educacionais amplas havia produzido um profundo desnível cultural, com a formação de elites detentoras do conhecimento e grandes massas excluídas do acesso à cultura letrada. A educação, nesse contexto, é apresentada como o caminho para corrigir essas distorções, promover a integração social e criar as bases de uma democracia efetiva, capaz de superar preconceitos, antagonismos de classe e práticas autoritárias, e se afasta do viés da eugenia, mas também evidencia as propostas de eugenia existentes, por meio do interesse por mudanças.

Em contraponto, nos debates constituintes do volume 8 dos Anais de 1934 (p. 300) a educação aparece articulada à ideia de “sanear e educar o Brasil”, expressão recorrente que associa instrução, higiene, moral e progresso nacional. Essa concepção se baseia em explicações estritamente biológicas da hereditariedade, e considera a escola como espaço de formação de hábitos, valores e condutas consideradas adequadas ao projeto de nação, orientado pela educação eugênica. A educação, nesse sentido, é vista como mecanismo de regeneração social capaz de corrigir comportamentos, reduzir desvios e produzir cidadãos alinhados aos ideais eugenistas.

Dessa forma, os discursos parlamentares demonstram que a educação, na Constituinte de 1934, era concebida como um instrumento estratégico de regeneração humana e social, voltado à transformação das estruturas sociais e culturais do país. Os posicionamentos que abrangem o debate sobre o ensino religioso nos Anais de 1934, volume 8, mostram a tentativa de associar educação à formação moral e espiritual do cidadão, base da “pureza social” e do controle de valores, convergindo com o pensamento eugênico de regeneração nacional.

A educação era tratada como mecanismo de intervenção social, especialmente diante das desigualdades regionais e sociais do país. Os constituintes reconhecem que o acesso à instrução poderia funcionar como meio de regeneração dos indivíduos considerados e atribuem à ação educativa a responsabilidade de corrigir falhas atribuídas ao meio social, à falta de oportunidades e à ausência de políticas públicas adequadas. Dessa forma, a regeneração humana passa a ser entendida como um processo construído socialmente, mas determinado por fatores naturais ou biológicos, de acordo trecho com a consideração de “cidadão de nome”.

“Cada cidadão de nome, no Brasil, com espírito ou certa cultura ou, pelo menos, de certo estudo, tem sempre a preocupação de julgar poder vir do governo tudo que há de milagre, tudo que há de organização e riqueza”
(Annaes, 1935, v.8, p. 352)

Nessa perspectiva, evidencia-se a educação como função civilizadora, concebida como o principal mecanismo para moralizar e disciplinar a população. Nos debates sobre ensino, observa-se a expectativa de que a escola fosse responsável por inculcar normas de conduta, respeito à autoridade, disciplina social e valores considerados adequados ao progresso nacional. A educação, nesse sentido, assumia um papel ativo na normalização dos sujeitos, e funcionava como instrumento de controle social e de consolidação da ordem política e moral defendida pelo Estado e pelas elites dirigentes.

Nos debates constituintes registrados nos Anais, volume 5, a educação aparece associada à necessidade de construção de uma nova ordem social após a Revolução de 1930, como instrumento estratégico para moldar comportamentos, valores e atitudes considerados compatíveis com o projeto de nação em curso. A instrução pública não é apresentada apenas como direito individual, mas sobretudo como um meio de intervenção estatal destinado a formar cidadãos obedientes às normas sociais, produtivos economicamente e alinhados aos princípios morais defendidos pelo Estado e por grupos hegemônicos. Essa perspectiva revela uma compreensão da educação como força civilizadora, voltada à correção de desvios, à contenção de conflitos sociais e à organização das massas populares.

A partir desses interesses, o discurso educacional presente nos Anais dialoga com a ideia de que a escola deveria atuar como espaço de disciplina social, promovendo hábitos de ordem, trabalho e respeito à autoridade. A educação é frequentemente vinculada à necessidade de moralizar o povo, especialmente as camadas populares, vistas como suscetíveis à indisciplina, ao radicalismo político ou à desordem social. Assim, ao formar o cidadão, a escola

cumpriria a função de prevenir tensões sociais e garantir a estabilidade do Estado, reforçando seu papel civilizador e normativo.

Ademais, a centralidade do Estado na organização do ensino, debatida ao longo da Constituinte, reforça essa função civilizadora da educação. Ao assumir o controle e a orientação dos processos educativos, o poder público se coloca como agente responsável por definir os conteúdos morais, cívicos e sociais que deveriam ser transmitidos às novas gerações. Dessa forma, a educação se consolida como instrumento de disciplinamento coletivo, contribuindo para a conformação de uma sociedade considerada moderna, ordeira e integrada ao projeto nacional delineado pela Constituição de 1934, destinada a moralizar, disciplinar e regular a sociedade brasileira, mais do que a promover igualdade substantiva ou emancipação social ampla.

Essa perspectiva se articula diretamente à categoria educação controlada pelo Estado, uma vez que o ensino, embora reconhecido como direito e necessidade social, era estruturado segundo parâmetros definidos pelo próprio poder público, baseados nas propostas da educação eugênica. O Estado assumia a função de organizar, regular e orientar a educação de acordo com seus objetivos ideológicos e sociais, estabelecendo currículos, métodos e finalidades que servissem ao projeto de nação em curso. Assim, o acesso ao ensino não significava, necessariamente, autonomia intelectual ou emancipação social, mas a incorporação dos indivíduos a um modelo de cidadania previamente delineado.

Nesse sentido, a educação era entendida como um ensino que, embora ofertado à população, era fortemente moldado pelos parâmetros, objetivos e valores definidos pelo próprio Estado, centrado nos vieses da educação eugênica. Nos debates constituintes registrados no documento, a educação aparece reiteradamente como uma função estratégica do poder público, vinculada ao projeto de reorganização política, social e moral do país no contexto de 1930. Assim, a escola assume um papel pedagógico que vai além da transmissão de conteúdo, pois atua como espaço de socialização e conformação cultural dos sujeitos.

O Estado se apresenta como o principal agente responsável por orientar a instrução nacional, não apenas garantindo sua existência formal, mas também definindo seus conteúdos, métodos e finalidades. Essa centralização evidencia uma concepção de educação como instrumento de construção da ordem social desejada, subordinada às metas ideológicas de integração nacional, disciplina social e fortalecimento da autoridade estatal. Assim, o ensino não se configurava como um espaço autônomo de formação crítica, mas como um mecanismo de conformação dos indivíduos aos valores considerados legítimos pelo projeto político em curso.

Nos debates contidos no volume 8, dos referidos Anais, o Estado aparece como o agente legítimo para organizar, financiar e orientar a educação, além de estabelecer currículos, métodos e finalidades de acordo com suas metas ideológicas e sociais, alinhadas ao movimento eugenista. Essa centralização previa uma educação direcionada para sustentar o projeto político em curso, que possibilitava a seleção de saberes considerados úteis à ordem social e à formação do cidadão, os quais obedeciam a padrões configurados pela eugenia, distante de qualquer neutralidade.

É evidente nos debates constituintes que a educação era concebida como uma função social essencialmente pública, cuja responsabilidade recaía prioritariamente sobre o Estado. Tratava-se de organizar um sistema educacional unificado, orientado por princípios gerais fixados na Constituição de 1934 e por normas elaboradas pela União, enquanto a execução dentro desses parâmetros caberia aos Estados e Municípios, ou seja, a meta não era só de garantir a existência de escolas.

Dessa forma, os debates nos Anais de 1934, volume 8, evidenciam que a educação, embora ampliada enquanto dever estatal, permanecia submetida a um controle ideológico e administrativo rigoroso. O ensino era oferecido, mas orientado por finalidades previamente definidas pelo Estado, confirmando a categoria de educação controlada pelo Estado, na qual o processo educativo se torna um instrumento de legitimação e reprodução do projeto político e social dominante naquele período histórico.

Nos argumentos parlamentares também se manifesta a concepção de uma educação segregacionista, marcada pela ideia de que a sociedade poderia ser aprimorada por meio da seleção dos mais aptos. Ainda que nem sempre expressa de forma explícita, essa lógica aparece na defesa de sistemas educacionais diferenciados, que tendiam a marginalizar parcelas da população consideradas incapazes de acompanhar determinados níveis de ensino. A escola, nesse caso, funcionava como um filtro social, e reforçava a desigualdades ao excluir grupos populares do acesso pleno à formação intelectual e às oportunidades de ascensão social.

A ideia de aptidão social e intelectual, contida no Anais de 1934, volume 5, mostra a educação frequentemente vinculada ao projeto de organização e modernização da sociedade brasileira, mas marcada por uma concepção seletiva de formação dos sujeitos. Predominava, nos discursos e propostas, a noção de que a sociedade poderia ser moldada por meio da seleção dos mais aptos. Logo, a educação assumia a função de identificar, classificar e direcionar indivíduos conforme suas supostas capacidades naturais ou sociais.

A partir dessa perspectiva, conforme o disposto no volume 8 dos Anais de 1934, sobressaem-se traços claros de uma educação segregacionista, baseada na noção de que a

sociedade poderia ser moldada pela seleção dos mais aptos. Ressalta-se que os debates sobre eugenia, educação higiênica e organização social indicam a crença de que nem todos os indivíduos deveriam ter acesso às mesmas oportunidades educacionais. Assim, a escola funcionaria como espaço de filtragem social, pois os considerados inadequados, indisciplinados ou incapazes são marginalizados, enquanto os aptos seriam valorizados como promotores do progresso nacional.

Essa perspectiva reforçava uma lógica hierarquizante, na qual o sistema educacional não tinha como finalidade principal garantir igualdade de oportunidades, mas sim ordenar a população, pois destinava uma minoria considerada apta à continuidade dos estudos e aos cargos de direção, enquanto a maioria era preparada para funções subalternas ou prática. Essa concepção de educação dialogava com ideias de racionalização social e eficiência, muito presentes no período, mas acabava por legitimar a exclusão de grupos populares e racializados do acesso pleno à escolarização. A ausência de um compromisso explícito com a universalização do ensino, associada ao discurso da aptidão e do mérito, reforçava mecanismos de marginalização, naturalizando desigualdades sociais como se fossem resultado de diferenças individuais e não de condições históricas e estruturais.

Nesse contexto, a educação aparece nos Anais de 1934, volume 5 e 8, como um instrumento de triagem social, pois contribui para a manutenção de uma ordem social excludente, e se distancia da concepção de um direito social amplo. A categoria da educação segregacionista se evidencia justamente nesse uso da escola como meio de seleção dos melhores, e consolida um modelo que separa, hierarquiza e marginaliza, ao invés de promover inclusão e equidade educacional.

Os documentos expõem os registros de como a educação aparece frequentemente vinculada a projetos de ordenação social e regeneração nacional, pois os debates parlamentares foram fortemente influenciados por discursos científicos eugenistas, em circulação no início do século XX. A defesa de uma educação orientada pelas propostas eugênicas revela a compreensão de que nem todos os indivíduos deveriam ter acesso ao mesmo tipo de formação, pois nem todos seriam detentores de capacidades intelectuais, morais e sociais.

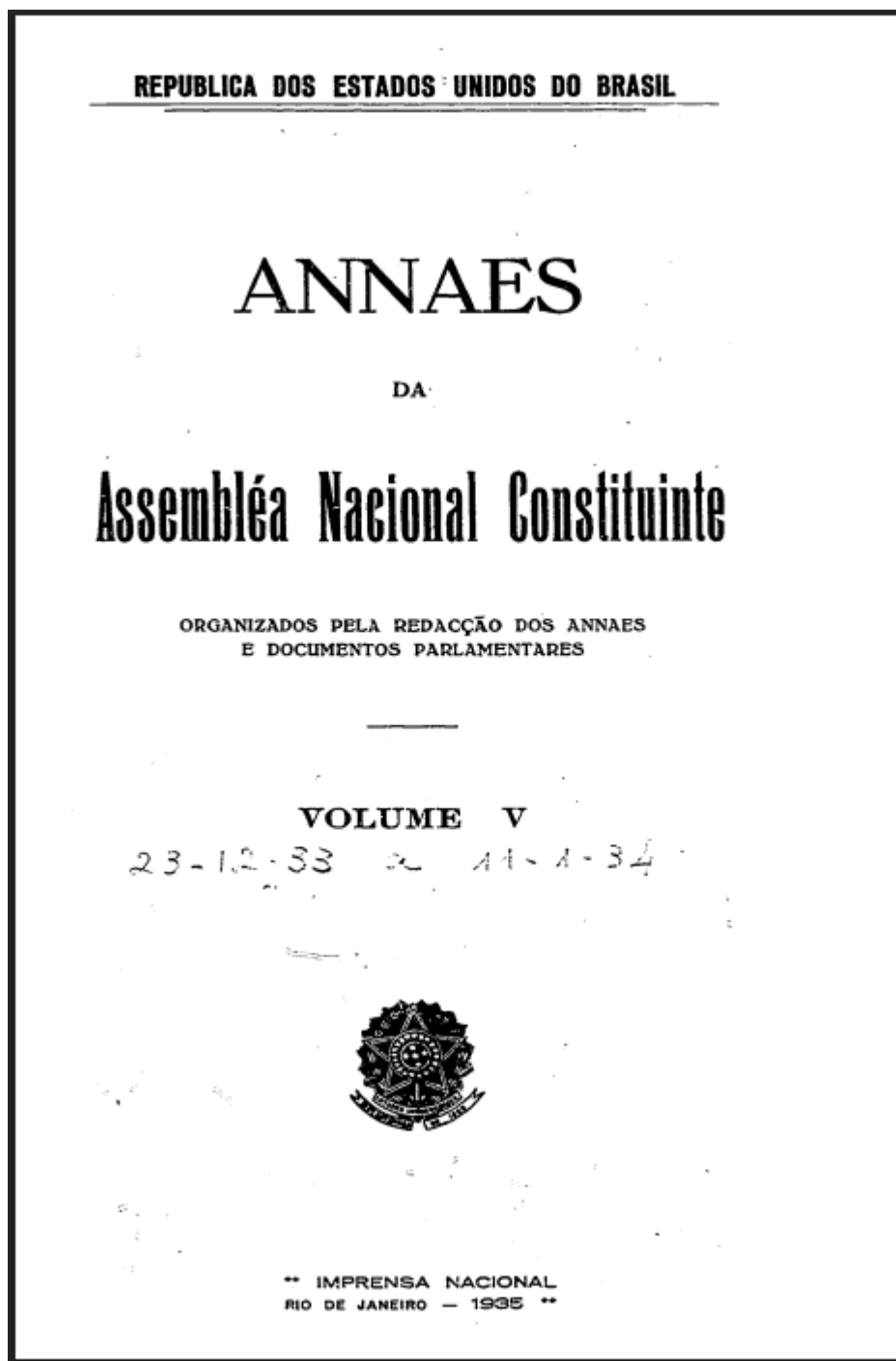
Nesse cenário, também não há desvinculação de uma educação separatista, orientada pela desigualdade, haja vista complementar esse quadro ao propor a separação e o direcionamento dos indivíduos considerados capacitados para funções sociais específicas. A continuidade dos estudos e o acesso a posições de destaque eram reservados a uma minoria selecionada, enquanto a maioria era preparada para ocupações subalternas, compatíveis com as necessidades produtivas e políticas do Estado. Dessa forma, a educação contribuía para a

manutenção da hierarquia social, legitimando desigualdades sob o discurso do mérito e da aptidão individual.

Os posicionamentos sobre a afirmação de que “semear escolas é engrandecer o Brasil” e que “a grandeza da América do Norte vem da escola” revelam uma concepção de educação profundamente vinculada ao projeto de reorganização social, estruturada a partir de mecanismos de segregação e separação social, mais voltada à ordem e ao progresso definidos pelas elites do que à efetiva democratização do ensino e da sociedade brasileira (Annaes, 1935, v. 5, p. 364-365).

Em suma, o discurso de caráter eugênico dos Anais de 1934 legitima a intervenção do Estado na formação das consciências, apresenta a educação como meio científico e moral de construir uma sociedade regenerada, sadia e civilizada. Enfatizou-se uma concepção de educação profundamente vinculada ao projeto de construção do Estado nacional, marcada por ideais de regeneração humana, civilização, controle estatal e seleção social. Portanto, os discursos evidenciam a proposta de uma escola pensada para ordenar, hierarquizar e direcionar os indivíduos, com o fim de reforçar processos de exclusão, segregação e desigualdade social, distante de promover a universalização plena do direito à educação.

Figura 2 – Capa dos Annaes, 1935



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/annaes/392421>. Acesso em: 13/10/2025

3.3. A Constituição de 1934

No contexto histórico e jurídico brasileiro referente ao direito à educação, a Constituição de 1934 promove a inserção da educação no centro do projeto de reorganização nacional, atribuindo-lhe um papel estratégico na formação do indivíduo e na construção de uma nova ordem social. Tanto que a Constituição de 1934 foi a primeira lei a tratar da educação como dever do Estado, conforme o texto legal (Brasil, 1934):

A V Conferência Nacional de Educação elaborou e aprovou, pela Comissão Especial dos representantes da Associação Brasileira de Educação e dos delegados dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre, o seguinte projeto de Educação Nacional, como uma sugestão à Assembléia Constituinte: A'L. 1.0 Aos Estados e ao Distrito Federal compete organizar, administrar e custear os seus sistemas educacionais, dent.ro dos princípios adotados pela União[...] Parágrafo único. Aos municípios que dispuzerem de rendas suficientes, poderão os Estados delegar, por lei ordinária, a função de administrar os respectivos aparelhos educacionais.

Vale ressaltar que a educação adotada como parâmetro, no referido texto constitucional, alinha-se às concepções da eugenia, e figura como instrumento propagador dos ideais de regeneração humana, pois se apoia nos determinismos biológicos ou hereditários e se torna um equipamento para atender à necessidade de intervenção social, cultural e pedagógica do Estado. A previsão da educação como direito de todos e dever do poder público na Carta de 1934 expressa a crença de que o ensino seria capaz de reformar comportamentos, valores e hábitos, com a finalidade de contribuir para a formação de um cidadão, adequado aos ideais de modernização e progresso nacional, atinentes às expectativas defendidas pelo movimento eugenista.

Dessa forma, a análise, orientada pela categoria educação como promotora de ensinamentos vinculados à concepção de regeneração humana, aponta que a Constituição brasileira de 1934 prevê uma concepção de educação profundamente vinculada à ideia de regeneração humana, entendida como um instrumento civilizador e de intervenção social. Nessa perspectiva, a educação é concebida como meio de manutenção das estruturas sociais existentes, mas também se volta para a construção de um novo cidadão adequado às exigências de um projeto nacional de modernização.

A Constituição de 1934 atribui ao Estado o dever de organizar e fiscalizar o ensino, indicando que a formação humana deve considerar os fatores biológicos ou hereditários, mas sem reconhecer que essa resulte da interação entre elementos sociais, culturais e pedagógicos.

Nesse cenário, apesar da inserção, de forma inédita, de um capítulo específico dedicado à educação e à cultura, no qual o texto constitucional rompe parcialmente com a visão restrita da educação como responsabilidade exclusiva da família ou da iniciativa privada, a educação é colocada na condição de função pública, controlada pelo Estado, essencial para a formação do indivíduo e da sociedade.

Por conseguinte, a educação é vista como mecanismo capaz de moldar comportamentos, valores morais e atitudes cívicas, assim, a noção de regeneração humana presente na Constituição de 1934 também se articula à ideia de civilização dos costumes. Logo, o ensino passa a ser entendido como ferramenta para formar sujeitos disciplinados, produtivos e conscientes de seus deveres sociais, reforçando o papel pedagógico do Estado na condução da ordem social. Assim, a educação assume uma função que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, pois atua diretamente na formação do caráter e da identidade nacional.

Desse modo, ao reconhecer a influência dos contextos sociais e culturais na formação do indivíduo, o texto constitucional de 1934 consolida a educação como elemento-chave para a construção de uma sociedade considerada mais organizada, moderna e civilizada, de acordo com os ideais políticos e sociais do período.

Essa concepção dialoga diretamente com a educação como função civilizadora, entendida como o principal mecanismo para moralizar e disciplinar a sociedade. A Constituição de 1934 enfatiza a formação moral, cívica e patriótica, reforçando a ideia de que a escola deveria inculcar valores de ordem, trabalho e respeito às normas sociais. O ensino, portanto, não se limitava à transmissão de conteúdo, haja vista assumir uma função normativa, orientada à conformação dos indivíduos às expectativas sociais e políticas do período, contribuindo para o controle social e a manutenção da ordem.

A Constituição brasileira de 1934 expressa de forma clara a compreensão da educação como função civilizadora, concebida como um dos principais instrumentos do Estado para moralizar, disciplinar e organizar a sociedade em um contexto de intensas transformações políticas, sociais e econômicas do período pós-Revolução de 1930. Nesse marco constitucional, a educação deixa de ser tratada apenas como uma iniciativa privada ou familiar e passa a assumir um papel estratégico na formação do cidadão e na consolidação da ordem social.

Ao atribuir ao Estado a responsabilidade pela organização do sistema educacional e ao estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a Constituição de 1934 reforça a ideia de que a escola deveria atuar como espaço de inculcação de valores morais, cívicos e disciplinares. Com esse entendimento, a educação é vista como meio de combater a ignorância, considerada um obstáculo ao progresso nacional, e de moldar comportamentos

considerados adequados à vida em sociedade, fortalecendo o respeito à autoridade, às normas e às instituições.

Além disso, o texto constitucional associa a educação à formação de um cidadão, alinhado aos ideais de trabalho, ordem e patriotismo. Essa perspectiva civilizadora compreende a escola como instrumento de integração social, mas também de controle, ao orientar condutas e padronizar valores. O ensino moral e cívico, implícito nas diretrizes educacionais do período, evidencia a intenção de formar sujeitos disciplinados, produtivos e comprometidos com o projeto de nação defendido pelo Estado. Logo, o processo educativo é visto como estratégia central de intervenção social.

Dessa forma, a Constituição de 1934 consolida a educação como um mecanismo central de intervenção social, comprometido com a transmissão de conhecimentos, mas sobretudo com a moralização e a disciplina da população. Ao cumprir essa função civilizadora, a educação se torna peça-chave na construção de uma sociedade ordenada, coesa e alinhada aos interesses políticos e sociais do Estado brasileiro, baseados nas concepções da eugenia.

Esse contexto histórico-educacional, revela que a Constituição consolida a noção de educação controlada pelo Estado, pois há a atribuição de organizar, fiscalizar e orientar o sistema educacional se torna responsabilidade integral do poder público. Embora reconheça a existência do ensino privado, este deveria submeter-se às diretrizes estatais, que estabeleciam conteúdos, métodos e finalidades de aprendizagem alinhados às metas ideológicas e sociais do Estado. Assim, a educação se torna um espaço de intervenção estatal direta, compromissada com a formação de sujeitos compatíveis com o projeto político nacional.

Em consonância com seus objetivos ideológicos, políticos e sociais, o Estado define parâmetros do ensino oferecido à população amparado pela normatização da Constituição brasileira de 1934. O texto constitucional reconheceu a educação como um dever do Estado e um direito dos cidadãos, mas condicionou sua organização à intervenção estatal direta, tanto na definição dos currículos quanto na fiscalização das instituições de ensino. Ao estabelecer que caberia ao poder público planejar, orientar e supervisionar a educação em todo o território nacional, a Constituição de 1934 reforçou a centralização das decisões educacionais, além de limitar a autonomia pedagógica e subordinar o processo de ensino aos interesses do Estado.

Assim, o ensino não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas assumia um caráter normativo, ao orientar comportamentos e valores de acordo com o projeto estatal, como pode ser exemplificado pela categoria de educação controlada pelo Estado. Houve a instituição de um modelo em que o acesso à educação foi ampliado, mas o controle sobre o que ensinar, como ensinar e com que finalidade permanecia sob a tutela do poder público. Portanto, a

educação se consolidou como um mecanismo de intervenção social, moldado para atender às metas ideológicas e sociais do Estado brasileiro, orientado pelo movimento eugenista.

É possível, nesse cenário, evidenciar uma lógica de educação segregacionista, que, ainda que não explicitamente declarada, haja vista essa se manifestar na estrutura seletiva do sistema educacional. A ideia de que a sociedade poderia ser moldada pela seleção dos mais aptos encontra respaldo na organização do ensino secundário e superior, cujo acesso era restrito a determinados grupos sociais, e provocava a marginalização de amplos setores da população. Essa seletividade reforçava desigualdades históricas, ao limitar as possibilidades educacionais daqueles considerados menos preparados ou menos ajustados aos padrões estabelecidos.

Nesse contexto, a relação com a categoria da educação segregacionista é direta, pois há uma separação que marginaliza, sustentada pela ideia de que a sociedade poderia ser moldada pela seleção dos mais aptos. Embora o texto constitucional proclamasse a educação como direito de todos e dever do Estado, ao incorporar pela primeira vez um capítulo específico dedicado à educação, essa universalização apresentava limites claros, refletidos pelas concepções pedagógicas e sociais fortemente influenciadas pelo ideário eugenista, do início do século XX, e delimitadas por noções de progresso, ordem e hierarquização social.

A educação era concebida prioritariamente como instrumento de formação de uma elite intelectual e técnica capaz de conduzir o projeto de modernização nacional. Assim, o acesso e a permanência nos níveis mais elevados de ensino não estavam garantidos de forma equitativa, pois favorecia grupos sociais já privilegiados e excluía, na prática, grande parte da população pobre, rural e negra.

A Constituição de 1934 também estabeleceu a diferenciação entre tipos de ensino, valorizando a formação profissional e técnica para determinados segmentos sociais, enquanto o ensino secundário e superior permanecia restrito àqueles considerados mais capacitados. Nessa lógica, a escola funcionava como mecanismo de triagem social, ao direcionar os indivíduos para posições distintas na hierarquia social, de acordo com critérios econômicos, culturais e intelectuais.

Ademais, o discurso da aptidão dialogava com influências do pensamento eugenista da época, que defendia o aprimoramento da sociedade por meio do controle social e da valorização dos indivíduos considerados mais produtivos. Nesse sentido, a educação assumia um papel seletivo, legitimando desigualdades sob o argumento do mérito e da capacidade individual, ao mesmo tempo em que marginalizava aqueles que não se adequavam aos padrões impostos.

Ainda que a Constituição de 1934 representasse um avanço ao reconhecer a importância da educação no ordenamento jurídico brasileiro, seu conteúdo e suas diretrizes revelam uma concepção segregacionista, na medida em que a escola não operava como espaço de inclusão plena, mas como instrumento de seleção social. A educação, assim, contribuía para a manutenção das desigualdades, reforçando a ideia de que apenas os mais aptos deveriam ocupar posições de destaque na sociedade.

Assim, o direcionamento dos indivíduos considerados mais aptos para funções sociais específicas encontra desfecho nos elementos de uma educação separatista, oriundos da normatização da educação eugênica na Constituição de 1934. Portanto, houve a permissão legal para que o sistema educacional operasse como um mecanismo de triagem social, que promovia a seleção daqueles que poderiam prosseguir nos estudos e ocupar posições de destaque intelectual, político ou administrativo.

Dessa forma, a educação contribuía para a reprodução das hierarquias sociais, legitimava desigualdades sob o argumento do mérito e da aptidão, ao mesmo tempo em que reservava à maioria uma formação limitada, voltada ao trabalho manual e à obediência às normas sociais vigentes.

A Constituição de 1934, por sua vez, trouxe um avanço ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, determinando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e criando o princípio de igualdade de oportunidades. No entanto, ela também manteve dispositivos que permitiam formas de seleção para níveis mais avançados de ensino, legitimando a separação entre alunos a partir de critérios de mérito, inteligência ou aproveitamento. Conforme o texto legal (Brasil, 1934):

Art.150 [...] Paragrapho unico - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:[...] e) limitação da matrícula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso.

A consolidação legal de uma concepção educacional marcada por fortes traços de educação separatista, orientada pela lógica da desigualdade e da seleção dos indivíduos considerados mais aptos, tornou-se o modelo que se expressava na forma como o sistema educacional deveria ser organizado, com a finalidade de separar e direcionar os sujeitos, conforme suas capacidades, origens sociais e destinos sociais previamente definidos.

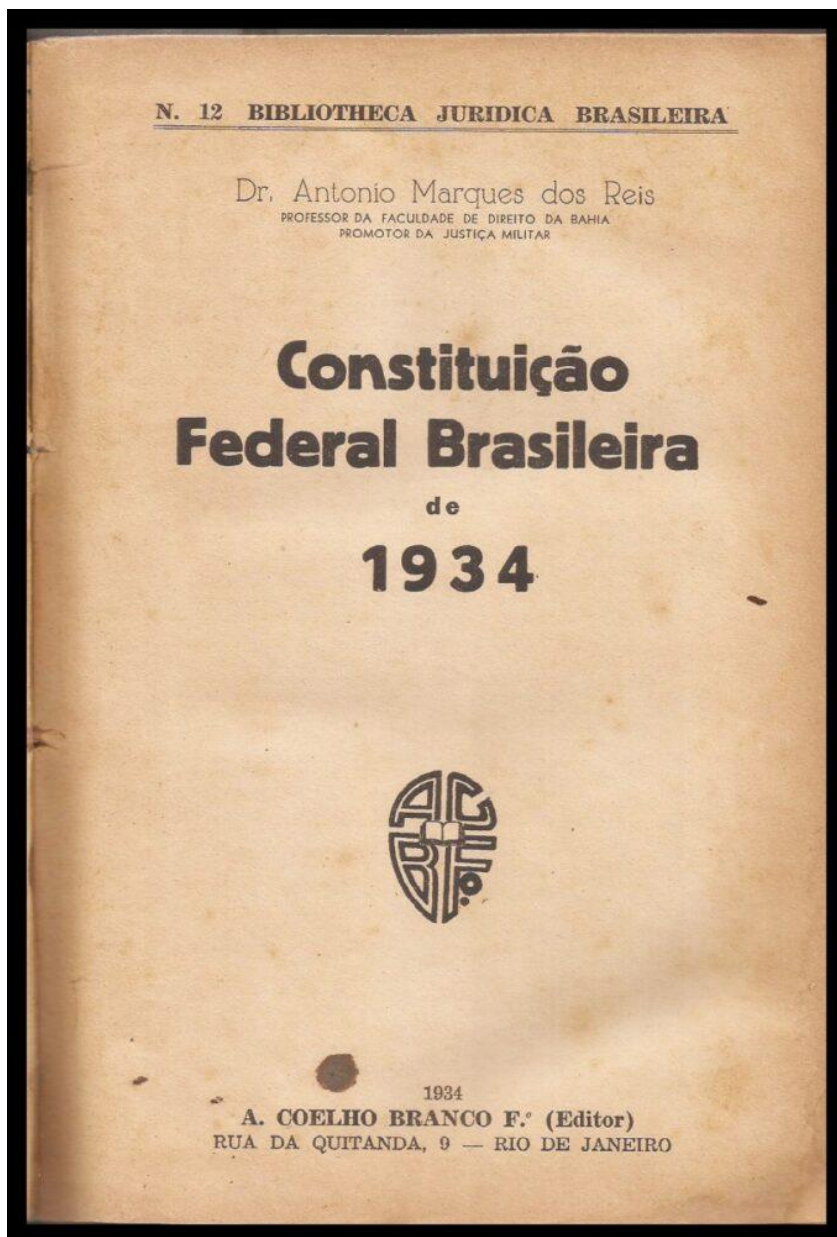
No texto constitucional, a ênfase na formação profissional e técnica para determinados grupos, em contraste com o ensino secundário e superior reservado a uma parcela restrita da população, evidencia uma estrutura educacional hierarquizada. Assim, enquanto a maioria era direcionada para o trabalho manual, os considerados adequados aos padrões eugenistas, geralmente oriundos das classes sociais privilegiadas, tinham acesso à continuidade dos estudos e às posições de prestígio social.

Essa lógica seletiva reforçava as profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes no país, em que a educação era um mecanismo de triagem social, e, por conseguinte, legitimava a exclusão ao apresentar a desigualdade de oportunidades como resultado de capacidades individuais. Desse modo, a educação separatista se naturaliza social e culturalmente, consolidada pela legislação, e se incumbe de destinar trajetórias educacionais distintas, conforme o lugar social de origem.

Dessa forma, tanto a educação com vieses segregacionista e separatista, nas quais a separação é feita por meio do processo de escolha, mostram que o ensino se organizava para separar os alunos conforme seus desempenhos ou perfis sociais, o que resultava em dois efeitos: o segregacionista, pois se pautava em excluir ou marginalizar os que não atingiam os critérios exigidos; e o separatista, ao selecionar os capacitados para dar continuidade aos estudos, privilegiando-os no acesso a cursos mais avançados ou profissionalizantes.

Portanto, a consolidação da educação eugênica na Constituição de 1934 legitima um modelo educacional que separa, seleciona e direciona, em vez de promover a inclusão e a igualdade. A educação se tornou um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao se alinhar às concepções eugênicas.

Figura 3 – Contracapa da Constituição Federal Brasileira de 1934



Fonte: Brasil Cultura. Disponível em: <https://www.brasilcultura.com.br/ouca-historia-hoje-16-07-ha-84-anos-era-promulgada-a-segunda-constituicao-da-republica-do-brasil/>. Acesso em: 13/10/2025.

4. DA PERMANÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Os códigos agrupados nas categorias funcionaram como identificadores dos elementos da eugenia, no conteúdo produzido sobre educação nos documentos e na legislação do início do século XX, haja vista esses se configurarem como atributos dos pressupostos na legislação do final de século XX e início do século XXI.

Não se enfatizou nessa análise o viés do aperfeiçoamento da raça humana, mas as premissas seletivas e discriminatórias que a educação em instituições e na sociedade perpetua, centrada na concepção de educação eugênica instituída, a qual se destinava ao indivíduo bem-nascido. O conceito de premissa trabalhado se refere à asserção, afirmação categórica, como ponto de partida para a construção de um raciocínio (Houaiss, 2008).

A partir da análise das premissas, identificamos uma inclinação sistêmica para a falta de propositura de exclusão de ideais eugênicos que alcancem os currículos escolares, legitimados pela legislação vigente. Assim, é na falta de previsão legal de instrumentos sanadores das premissas seletivas e discriminatórias adotadas no passado e encrustadas na perspectiva social, cultural e jurídica que se encontra o pressuposto, conforme pode ser apontado na Constituição Federal de 1988 e nas leis infraconstitucionais.

É possível considerar que há nas premissas concepções que perduram no contexto cultural, as quais carregam a base de um raciocínio criador de distinção, exclusão ou preferência injusta, provocado pela falta de reconhecimento de um passado que elegeu critérios de raça, cor, procedência, identidade de gênero, orientação sexual ou deficiência como justificativa para as práticas discriminatórias. Por conseguinte, esse não reconhecimento provoca no futuro uma ausência de titularidade de direitos aos que se enquadram em determinado perfil social.

O combate ativo a essas práticas, que advêm de raízes históricas profundas, inclusive as difundidas na década de 30, no Brasil, não poderia estar implícito no discurso adotado pelo legislador de 1988, o qual deveria usar expressamente no texto legal termos que denotem o reconhecimento das práticas do passado.

Nessa perspectiva, a indicação de premissas implícitas se enquadrou nesse estudo na discussão sobre a efetividade de direitos, pois o fato da Constituição Federal de 1988 elencar o direito à educação para todos não significa que esse direito esteja efetivado, haja vista as circunstâncias históricas que provocam a falta de efetivação do direito se encontrarem em premissas implícitas ou omissas. Vale destacar que a previsão de garantia do direito à educação para todos também existia na Constituição Federal de 1934, mas não se consolidava por causa da ênfase de uma educação ordenada por critérios da eugenia.

Entretanto, coloca-se em debate a forma objetiva e os parâmetros mais diretos que a Constituição Federal de 1934 atrelava à educação a ser garantida como um contraponto à Constituição Federal de 1988, a qual não especifica as bases conceituais do modelo de educação adotado. Assim, por mais que o regime político seja o democrático, como o vigente em 1934, o legislador de 1988 não se preocupou em determinar os trabalhos intelectuais que fundamentavam a proposta de educação que seria consolidada, como fez o legislador de outrora.

A partir dos dados coletados, verificamos que há no texto constitucional de 1988 premissas implícitas que não sustentam seu discurso garantista. Dos resultados, sobressaíram-se quatro pressupostos embasados por vieses da educação eugênica, que interferem na efetividade do direito à educação na contemporaneidade. Constatamos que esses pressupostos se consubstanciam na inexistência de previsão de acesso à educação para o estrangeiro ou imigrante; na falta de previsão de oferta de educação especial para pessoas com deficiência física ou mental; na omissão da necessidade de inclusão de pessoas pretas no contexto educacional; e, ainda, na negligência do desconhecimento sobre medidas estratégicas de apoio financeiro para suprir demandas de estudantes, geradas por condições impeditivas de acesso à educação.

4.1 PRESSUPOSTO 1: A inexistência de previsão de acesso à educação para o estrangeiro ou imigrante

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição, dedicado à ordem social, apresenta a educação como um direito social, enquanto os artigos 205 a 214 propõem a organização do ensino de forma detalhada. Entretanto, a Constituição Federal de 1988, ao tratar o direito à educação de forma fragmentada e sem previsão explícita para estrangeiros e imigrantes, reafirma um projeto educacional marcado por noções civilizatórias, disciplinadoras e seletivas.

A inexistência de previsão de acesso à educação para o estrangeiro ou imigrante de forma direta limitou o direito à educação a brasileiros e estrangeiros residentes, apesar de o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 estabelecer que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Ressalta-se que o referido artigo não trata da garantia do direito à educação, pois a preocupação se centra na garantia de “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, a qual só alcança os brasileiros e os estrangeiros residentes no país.

Dessa forma, o dispositivo legal não contém a previsão expressa sobre o direito à educação para estrangeiro ou imigrante, mesmo com a sua proposta definida pelo legislador de ser um dispositivo que consagra um amplo rol de direitos fundamentais, a ausência de menção direta ao direito à educação revela um mecanismo simbólico de pertencimento que, mesmo quando se proclama universal, opera pela exclusão implícita.

Essa lógica se relaciona com a categoria da educação como promotora de regeneração humana, entendida historicamente como instrumento civilizador e de intervenção social. Ao definir quem integra a comunidade de direitos e quem permanece à margem, o Estado molda um processo educativo que atua como dispositivo de construção de identidades aceitas e identidades relegadas. Essa função não se limita à ideia biológica de hereditariedade, mas envolve dimensões sociais, culturais e pedagógicas que definem quem é considerado sujeito apto a participar plenamente do projeto nacional.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a educação como função civilizadora, segunda categoria, a qual se apresenta como o principal mecanismo de moralização e disciplinamento da sociedade. Quando a Constituição de 1988 situa o direito à educação fora do rol de garantias individuais do Art. 5º e o transfere para o título da ordem social, delimita-se a educação como campo de intervenção do Estado na formação da sociedade desejada. Apesar de a Constituição utilizar expressões como “direito de todos”, a materialização desse direito ocorre com condicionantes que evidenciam uma dimensão regulatória. Educar, nesse contexto,

não é apenas garantir acesso formal à escola, mas definir os contornos da cidadania legítima, isto é, quem deve ser incluído nos processos educacionais e quem permanece à margem, por não corresponder aos parâmetros culturais e ideológicos considerados centrais para a coesão social.

Na análise da terceira categoria, a educação controlada pelo Estado aparece de forma explícita no arquivo ao mencionar que o ensino era moldado pelos parâmetros de aprendizagem definidos pelo próprio Estado, segundo suas metas ideológicas e sociais. A referência ao Art. 22, que atribui competência exclusiva à União para legislar sobre imigração, evidencia como a ausência de previsão clara para o reconhecimento do direito à educação a imigrantes não é mero descuido, mas parte de uma estrutura jurídica que coloca o Estado como definidor dos limites da inclusão educacional.

Assim, o direito à educação, embora formalmente universalizado nos artigos 6º e 205 da CF/88, só se torna efetivo por intermédio de normas infraconstitucionais posteriores, o que demonstra que a universalidade constitucional não é plena, mas regulada. Esse mecanismo confirma a função estatal de selecionar, hierarquizar e controlar o acesso ao espaço escolar, perpetuando desigualdades históricas.

Com a formulação mais ampla do direito à educação que garante o direito a todas as pessoas, adotada pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988, elenca-se a educação como direito social, e se coloca em pauta a categoria educação controlada pelo Estado. Entretanto, não há qualquer disposição que trate do imigrante, como titular de direito, pois nos parâmetros do artigo 22 da CF/88, “compete privativamente à União legislar sobre:[...] XV - emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros”, Logo, a inexistência de oferta da educação ao imigrante corresponde ao plano de política pública que o próprio Estado estabelecia, de acordo com suas metas ideológicas e sociais, que perpassam no apagamento da existência de um sujeito.

Essas dinâmicas de controle revelam ainda, na análise da categoria educação segregacionista caracterizada pela separação que marginaliza, que a falta de previsão explícita do direito educação aos não residentes no Brasil, o texto constitucional, está imersa em uma lógica de delimitação entre sujeitos plenamente reconhecidos e sujeitos cuja condição jurídica os coloca em posição de vulnerabilidade.

A ausência reforça a ideia de que a sociedade pode ser moldada pela seleção dos daqueles reconhecidos como pertencentes ao corpo político nacional e, portanto, considerados dignos de integração ao processo educativo formal. A segregação ocorre de modo silencioso,

não por negar explicitamente o acesso, mas por não o reconhecer como garantia fundamental no mesmo patamar de outros direitos individuais.

No que tange à análise da educação de caráter separatista, a qual organiza indivíduos segundo supostos níveis de aptidão e destina determinados grupos a funções sociais específicas, ao problematizar se a expressão “direito de todos” realmente abrange qualquer pessoa em território nacional, o arquivo evidencia que o acesso à educação e à continuidade dos estudos dependeu de interpretações legais e políticas posteriores, uma circunstância que constitui um filtro seletivo. Essa seletividade não é neutra, pois ao depender de regulamentações complementares, cria-se um sistema em que apenas aqueles considerados alinhados ao projeto estatal, do ponto de vista jurídico, cultural ou social, alcançam oportunidades ampliadas de escolarização. Assim, a educação funciona como mecanismo que direciona indivíduos considerados adequados para ocupações sociais de destaque, ao passo que mantém outros em posições de menor visibilidade ou participação cidadã.

Nesse contexto, o direito à educação assegurado em dispositivos específicos da Constituição Federal de 1988 traz a expressão “direito de todos” , como foi adotada pelo legislador, é questionável se sua abrangência não alcança qualquer pessoa em território nacional, pois essa acepção de alcance pode ser viável na atualidade, em uma abordagem hermenêutica, por causa das leis infraconstitucionais produzidas após a Constituição Federal de 1988, que de forma específica abordam como o direito à educação pode se efetivar. Logo, a garantia constitucional ao direito à educação de forma extensiva a estrangeiros e imigrantes precisou de um conjunto de normas posteriores, que abrangesse o rompimento das premissas implícitas e se inclinasse diretamente para a política educacional, capaz de garantir o acesso à educação de forma universal e sem condicionamento à nacionalidade.

4.2 PRESSUPOSTO 2: A falta de previsão de oferta de educação especial para pessoas com deficiência física ou mental

Constatamos na Constituição Federal de 1988 a falta de previsão de oferta de educação especial para pessoas com deficiência física ou mental, enquanto modalidade de educação. Essa ausência representa um desvio à previsão da necessidade de educação inclusiva na construção das ideias garantistas do texto legal. Por conseguinte, a perspectiva de garantia de acesso à educação em escolas regulares não se constrói no contexto educacional.

Apesar do artigo 208, inciso III, assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, conforme o disposto “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, não há a garantia de acesso à rede regular de ensino.

Ademais, a inexistência de profissionais formados para o atendimento educacional especializado se perfaz como um empecilho, e acarreta a impossibilidade de efetivação do atendimento previsto legalmente, e sequer pode-se conjecturar a consolidação de uma oferta da educação especial. Somente em 2010, a previsão de criação de programas de prevenção e atendimento foram previstas no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 65:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Destaca-se que a garantia de educação especial não perpassa a esfera de responsabilidade dos entes federativos, os quais colocam como suas competências somente a proteção e a integração das pessoas com deficiência, conforme dispõe o artigo 23 da Constituição federal de 1988, que elenca diversas obrigações referentes a proteção e à promoção de pessoas com deficiência.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:[...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” [...] XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” [...] VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

O conceito histórico e conceitual vigente no período da promulgação do texto constitucional revela a concepção de que a pessoa com deficiência seria uma portadora de tal. A expressão “portadora de deficiência”, principalmente no artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988, comprova o predomínio da compreensão médica e assistencialista da deficiência, como uma expressão da forma de visibilidade já realizada pelo legislador de 1934. Em ambos os momentos históricos, a deficiência era tratada como uma condição “portada” por alguém, como um atributo de caracterização que disseminava um contexto de segregação social.

Essa terminologia só foi reconhecida como potencialmente discriminatória posteriormente com o avanço das políticas inclusivas, mais precisamente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada com status constitucional ao ordenamento jurídico brasileiro em 2009, conforme alínea “k” do preâmbulo:

Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo.

Assim, é incontestável a aceção de que termo portador perpetua um modelo biomédico da deficiência, similar ao tratado no contexto histórico de 1934, o qual deveria ser incompatível com o discurso contemporâneo do legislador da Constituição Federal de 1988. Logo, a adoção do termo ainda produzia um efeito discriminatório porque salienta a ideia de que a deficiência seria transmitida a toda uma geração de descendentes.

O modelo biomédico se articula com a categoria educação como promotora de regeneração humana e instrumento civilizador porque a educação era vista como instrumento para intervir e regenerar, a qual tem por finalidade ajustar o indivíduo aos padrões sociais e culturais dominantes. Enquanto, a expressão “portador de deficiência” no discurso do texto constitucional de 1988, associava a deficiência à condição “portada”, como um atributo individual biologicamente determinado. Essa forma de compreender os sujeitos dialoga diretamente com a ideia de regeneração humana, pois pressupõe que o desvio (a deficiência) deve ser corrigido ou compensado, associa características pessoais a um discurso de “melhoramento” da sociedade, conforme Schwarcz (2024, p. 216), e reforça uma educação tratada como mecanismo civilizador e interventor na formação humana.

Ademais, há uma lógica assistencialista e disciplinadora no trato da deficiência, como quando assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”

sem, contudo, prever condições concretas de inclusão nas escolas comuns. Enquanto, a ausência de mecanismos efetivos de inclusão revela que o foco não era garantir autonomia ou participação plena, mas disciplinar, adequar e moralizar esses sujeitos para que se encaixassem nos padrões sociais normativos.

A função civilizadora aparece no entendimento de que a sociedade deveria ser protegida de “desvios” e que a educação teria o papel de ajustar comportamentos, por meio de programas voltados mais à disciplina social do que à inclusão. Nesse sentido, o Estado definia quem recebe o atendimento, como esse atendimento seria feito, e a partir de qual concepção de deficiência (biomédica e assistencialista) tal política seria organizada.

As compreensões equivocadas que essa perspectiva sugere ao colocar a deficiência como um individual, e não resultado da interação entre características pessoais e barreiras sociais, somente foram abordadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, recepcionada em 2009 no ordenamento brasileiro, de acordo com a alínea “e” do preâmbulo:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Dessa forma, tem-se constatado que não é suficiente a previsão de qualquer proibição de discriminação se os ideais que embasam a execução das leis ainda permanecem atrelados a parâmetros discriminatórios. Tanto que em 2010, ainda houve a necessidade de enfatizar e atribuir “absoluta prioridade” a direitos, como a educação, que o legislador de 1988 já sinalizou para a sua universalidade, segundo o exposto no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 65:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Quando a Constituição assegura apenas um atendimento especializado e não a educação especial como modalidade estruturada, a oferta da educação fica condicionada às diretrizes e limites impostos pelo Estado. O cenário era de uma política educacional

dependente de sua própria interpretação restritiva, pois não havia profissionais formados para essa atividade e o Estado não possuía nenhum programa de formação em curso,

Nesse contexto, a educação não oferecia igualdade de oportunidades, mas uma triagem social que distribuía os indivíduos de acordo com os critérios estabelecidos pela política estatal, os quais não se desvinculavam dos tratamentos preconceituosos praticados na sociedade. Conclui-se que a falta de previsão de oferta de educação especial para pessoas com deficiência física ou mental, na Constituição Federal de 1988, enquanto modalidade de educação, provoca um apagamento das circunstâncias de caráter eugênico que impedem a real concretização do direito à educação.

4.3 PRESSUPOSTO 3: A omissão da necessidade de inclusão de pessoas pretas no contexto educacional

Os dados mostraram uma lacuna na incorporação, de forma plena na Constituição Federal de 1988, das demandas sociais que permitem a inclusão de pessoas pretas no sistema educacional. A ausência de menção explícita à necessidade de inclusão educacional dessas pessoas não é apenas uma omissão terminológica, mas sim um limite histórico perpetuado por uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais decorrentes do racismo.

A Constituição de 1988 trata, de forma pontual, temas relacionados à cultura afro-brasileira, como a proteção às manifestações culturais populares, mas não traduz essa proteção em um compromisso educacional voltado à superação das desigualdades raciais. A não inclusão expressa de pessoas pretas entre os grupos que demandam atenção especial contribuiu para retardar políticas que só seriam normatizadas nas leis infraconstitucionais do século XXI.

Com esse entendimento, apontamos que é somente por meio de legislações infraconstitucionais posteriores, como a Lei nº 10.639/2003, na qual as políticas de cotas para o ensino superior são uma ferramenta lacunar. Em virtude das lutas sociais de movimentos negro, o Estado brasileiro começou a suprir parcialmente essas lacunas. Portanto, a Constituição Federal de 1988, ainda que tenha inaugurado um período de avanços democráticos, manteve uma omissão estrutural ao não prever mecanismos específicos de inclusão de pessoas pretas na educação.

Entretanto, a necessidade de interpretações e políticas posteriores que corrigissem as consequências de concepções ainda não resolvidas na sociedade brasileira se encontravam pendentes. A exemplo, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, o qual somente foi reconhecido com a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. A partir dessas leis, estabeleceu-se a inclusão do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, no currículo oficial da rede, como obrigatoriedade nas diretrizes e bases da educação nacional e nas políticas de ação afirmativa, incrementadas no ensino superior.

A falta de reconhecimento do legislador constituinte de 1988 sobre as desigualdades provocadas por vieses eugenistas ainda gerava um cenário de invisibilidade de direitos, especialmente no campo educacional. Trata-se de um modo de determinar os indivíduos de forma similar ao que acontece ao longo do tempo no processo histórico, e resistente no final do século XX.

A ausência de referência direta ao reconhecimento de implementação de medidas necessárias no texto constitucional de 1988 é uma abstenção do objetivo de enfrentar o racismo estrutural. A partir dos dados, consideramos que a construção de políticas educativas

específicas tardia, ainda produzem um impacto negativo no acesso à educação e na permanência escolar da população preta. Logo, a omissão na nomeação de grupos historicamente marginalizados, como a população preta, revela a perda da oportunidade de reconhecer explicitamente que a igualdade formal não é suficiente em um contexto cultural de desigualdades raciais, consolidado no processo histórico-jurídico brasileiro, principalmente na Constituição Federal de 1934.

Assim, a falta de reconhecimento de que a população preta necessitava de garantias educacionais nacionais reforçadas decorre da permanência de uma construção de pensamento histórico-cultural ainda existente nas concepções do legislador constituinte de 1988. Logo, ao não explicitar essa necessidade gera uma premissa implícita de negação do direito à educação, e mantém um padrão de universalidade abstrato que não dialoga com a realidade concreta do racismo brasileiro.

Portanto, essa lacuna demonstra que a efetivação da igualdade racial no campo educacional exige a assunção de concepções embasadas em um conhecimento histórico-jurídico do legislador, pois a compreensão do fenômeno jurídico depende de normativas que extrapolam a redação constitucional. Apesar de reafirmar a igualdade formal e proibir qualquer forma de discriminação, o texto constitucional não reconhece explicitamente as desigualdades raciais historicamente construídas, nem estabeleceu mecanismos concretos para combatê-las no âmbito da educação.

Essa omissão pode ser diretamente relacionada a diferentes concepções de educação que marcaram o pensamento político e pedagógico brasileiro ao longo dos séculos, mais precisamente as concepções que adotaram mecanismos de seleção, segregação e reprodução de hierarquias sociais e raciais. Como o legislador constitucional não reconheceu a urgência de políticas específicas para enfrentar o racismo estrutural que afeta o acesso e a permanência escolar de pessoas pretas, manteve-se a crença de que a igualdade formal seria suficiente para superar desigualdades históricas.

Essa postura deriva de uma concepção histórica de educação associada à ideia de “regeneração humana”, um processo visto como capaz de reformar comportamentos e integrar indivíduos a um ideal de sociedade civilizada, mas que ignorava as condições sociais e raciais concretas. Assim, a educação foi compreendida como mecanismo de “aperfeiçoamento”, sem considerar os efeitos de séculos de escravidão, marginalização e exclusão escolar da população negra.

A omissão apontada também dialoga com a concepção de educação como função civilizadora, que historicamente buscou disciplinar e moralizar as camadas populares. Nessa

perspectiva, a escola não se configurava como espaço de emancipação ou reparação, mas como instância de conformação social, reforçando padrões culturais hegemônicos e silenciando epistemologias negras. Tanto que a Constituição protegeu manifestações culturais afro-brasileiras de modo genérico, mas não traduziu essa proteção em compromissos educacionais concretos, o que demonstra a manutenção de um modelo civilizatório que não reconhece plenamente a diversidade cultural.

Em outra perspectiva, a Constituição Federal de 1988 manteve um ideal de educação universal, mas baseado em uma suposta neutralidade estatal que, na prática, reproduz desigualdades raciais ao não identificar grupos que demandam atenção específica. Isso se conecta com a noção de educação controlada pelo Estado, em que o ensino, embora ofertado como direito social, foi moldado pelos parâmetros ideológicos do próprio Estado brasileiro. Dessa forma, o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais permaneceram alinhadas a um projeto de sociedade que invisibiliza as necessidades concretas da população preta, em relação ao direito à educação.

O não reconhecimento explícito, que a população preta enfrentava barreiras específicas para acessar e permanecer na escola, contribuiu para perpetuar práticas segregacionistas presentes no sistema educacional. No modelo segregacionista, a escola diferencia e marginaliza, naturalizando a exclusão de grupos considerados menos aptos ou menos preparados. A ausência de políticas específicas para estudantes pretos reforçou essa lógica, ao tratar todos como iguais em um contexto desigual. Assim, o sistema educacional seguiu segregando pela omissão, reproduzindo a ideia de que alguns grupos fracassam por incapacidade individual, e não por desigualdades históricas e estruturais.

No campo educacional, essa omissão se torna evidente na inexistência, na Constituição de 1988, de dispositivos que determinassem o enfrentamento do racismo no currículo, a valorização da história e cultura afro-brasileira ou a criação de políticas de ingresso e permanência escolar direcionadas à população preta. Ao se limitar à ideia genérica de igualdade, a Constituição deixa de reconhecer que a desigualdade racial afeta diretamente o acesso, a permanência e o desempenho de estudantes pretos, reproduzindo desigualdades educacionais profundas.

Isso evidencia que, até então, prevalecia um modelo separatista, no qual a educação selecionava certos indivíduos para continuar seus estudos e ocupar posições de prestígio social. A ausência de reconhecimento das desigualdades raciais na Constituição de 1988 reforçou essa dinâmica, na qual estudantes pretos, historicamente excluídos dos níveis mais altos de

escolaridade, permaneceram sem políticas que garantissem sua ascensão educacional ou lhes permitissem romper com o ciclo de marginalização.

As omissões são significativas quando se referem a real efetivação do direito à educação, pois se trata da inclusão específica de pessoas pretas no contexto educacional e jurídico, haja vista a Constituição Federal de 1988 ser um marco jurídico na consolidação dos direitos sociais e da democratização do Estado brasileiro.

Essa ausência não foi acidental, pois refletiu a persistência de uma ideologia de negação da discriminação, que durante décadas sustentou a falsa ideia de que o Brasil não possuía conflitos raciais estruturais. Ao não mencionar a população preta como sujeito de direito, a Constituição de 1988 invisibiliza as barreiras que resultam do legado da escravidão, da segregação social e do racismo institucional, incrementados na consolidação da educação eugênica na Constituição Federal de 1934. Ademais, ignora que a equiparação das oportunidades entre grupos racialmente desiguais exige mais do que garantias abstratas, haja vista a necessidade de demanda de ações afirmativas e estratégias reparatórias.

4.4 PRESSUPOSTO 4: A negligência do desconhecimento sobre medidas estratégicas de apoio financeiro para suprir demandas de estudantes, geradas por condições impeditivas de acesso à educação

A falta de previsão de medidas estratégicas de apoio financeiro para suprir demandas de estudantes, geradas por condições impeditivas de acesso à educação, evidencia o desconhecimento do legislador constituinte de 1988 sobre a complexidade das desigualdades sociais que afetam o acesso efetivo à educação, e configura uma negligência estatal. Essa omissão não significa ausência total de previsão de assistência, mas sim a estrutura adotada de abordagem temática pelo legislador para a produção da Constituição Federal de 1988, o qual priorizou a organização federativa, a gestão democrática e a garantia de níveis progressivos de ensino.

A partir desse posicionamento, verificamos que não foram desenvolvidos mecanismos detalhados de proteção financeira direta aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, questões como programas de renda estudantil, bolsas permanência, subsídios diretos ou garantias materiais para a continuidade dos estudos não são previstas de forma explícita ou estratégica.

Ao tratar da garantia da educação básica, o texto constitucional não especifica medidas estratégicas para assegurar o atendimento de estudantes que não possuem condições de estarem na escola, inclusive referentes ao deslocamento até a escola, o que revela uma lacuna normativa com efeitos diretos sobre a efetivação do direito educacional. A previsão constitucional instituída no art. 208, VII, referente ao “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, é inerente a um programa suplementar sem obrigatoriedade, ou seja, não se constitui como política estruturante vinculada diretamente ao direito de acesso universal.

O enfrentamento direto das barreiras econômicas que impedem muitos estudantes de acessar ou permanecer na escola é uma lacuna no texto constitucional de 1988, pois se torna evidente quando se observa a ausência de medidas estratégicas específicas de apoio financeiro. Dessa forma, a previsão dessas medidas deveria estar explícita, pois teriam a finalidade de suprir demandas geradas por condições socioeconômicas impeditivas, como pobreza extrema, falta de recursos para transporte, aquisição de materiais escolares ou outras necessidades básicas que impactam no acesso à educação.

Embora o art. 205 declare que a educação deve ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e o art. 208 determine a garantia do “acesso aos níveis mais

elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um”, a negligência do legislador constituinte está no desconhecimento das reais necessidades para garantir a presença do estudante na escola.

Em um país marcado por profundas desigualdades regionais, longas distâncias rurais, periferias urbanas pouco integradas e precariedade de infraestrutura, deixar de prever medidas sanatórias dessas dificuldades equivale a ignorar uma das principais condições materiais para que o direito à educação seja efetivamente exercido.

A ausência de tais medidas sugere uma visão ainda restrita do que significa garantir o direito à educação, pois considera apenas a gratuidade do ensino, sem abordar as condições materiais indispensáveis para que os estudantes possam, de fato, exercer esse direito. Com isso, a Constituição de 1988 deixa em aberto a responsabilidade do Estado quanto ao enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, que afetam o acesso e a permanência na escola, transferindo ao legislador infraconstitucional e às políticas públicas posteriores a tarefa de preencher essas lacunas. Esse entendimento dialoga diretamente com as categorias identificadas.

Na categoria em que se tem a educação como promotora de regeneração humana e instrumento civilizador, a ausência de referência direta à inclusão educacional de estudantes marcados pelas condições impeditivas de estarem na escola, inclusive referentes ao deslocamento, evidencia a permanência de uma concepção de educação que historicamente operou como um mecanismo de regeneração social, a qual favorecia estudantes oriundos de espaços urbanos privilegiados. A Constituição de 1988 mantém um ideal pedagógico que desconsidera a complexidade cultural, social e histórica de estudantes, pois não se alinha ao sentido de reparar desigualdades, mas de produzir sujeitos conforme padrões hegemônicos de cultura, comportamento e identidade. Assim, a educação continua funcionando como um instrumento civilizador que busca ajustar indivíduos a um modelo dominante, sem contemplar suas trajetórias, culturas ou necessidades específicas.

A negligência decorrente do desconhecimento ou da não priorização de medidas estratégicas de apoio financeiro, direcionadas a estudantes em condições impeditivas de acesso à educação, revela profundas contradições no modo como o sistema educacional se estruturou historicamente. A ausência de políticas que garantam transporte, alimentação, material escolar ou permanência na escola, inclusive com ênfase nas desigualdades regionais, compromete o caráter da educação.

Embora o discurso educacional frequentemente associe a escola a um instrumento civilizador e de intervenção social, capaz de transformar indivíduos para além de determinismos biológicos, a omissão frente às desigualdades sociais, culturais e pedagógicas impede que esse

ideal se concretize plenamente. Sem apoio financeiro, o acesso à educação por estudantes que não se enquadram no modelo dominante foi impossibilitado, e a educação atuou como meio de regeneração social e continuou a reproduzir as condições de exclusão já existentes.

Na categoria que enfatiza a educação como função civilizadora para moralizar e disciplinar a sociedade, a ausência de mecanismos constitucionais, voltados para o enfrentamento das dificuldades presentes na periferia ou fora dos centros urbanos, demonstra que o acesso à educação, não é entendido como espaço de contestação ou transformação social, mas como dispositivo de manutenção da ordem. O não reconhecimento das desigualdades cria um panorama constitucional seletivo e excludente. Sem considerar as condições materiais dos estudantes, o sistema educacional responsabiliza o indivíduo por seu fracasso, pois ignora os obstáculos estruturais que dificultam sua permanência na escola. Assim, a função civilizadora da educação deixa de ser inclusiva e assume um caráter normativo, no qual apenas aqueles que conseguem se adaptar às exigências institucionais se tornam detentores do direito a educação de fato.

A falta de políticas de apoio financeiro dificulta o acesso formal à escola, haja vista esse não ser acompanhado por condições reais de permanência e sucesso escolar. Dessa maneira, o Estado cumpre parcialmente seu papel, garantindo a existência do sistema educacional, mas negligenciando estratégias que possibilitem a inclusão efetiva dos grupos socialmente vulnerabilizados.

Essa negligência se articula diretamente com a lógica da educação segregacionista, que marginaliza aqueles considerados menos aptos. Estudantes que não conseguem acessar ou permanecer na escola devido a condições econômicas adversas são, na prática, excluídos do processo educativo, e a situação reforça estereótipos de incapazes ou desinteressados. A falta de apoio financeiro atua, assim, como um mecanismo silencioso de seleção social, no qual apenas os que dispõem de melhores condições materiais conseguem avançar nos estudos. Essa lógica ecoa práticas segregacionistas antigas, pois apenas aqueles que já se encontram em posições privilegiadas, conseguem avançar no sistema educacional. A segregação ocorre pela manutenção negligência da falta de reconhecimento dos obstáculos que marginalizam estudantes e inviabilizam sua plena participação na educação.

A permanência desses obstáculos impactam diretamente no rompimento de uma educação separatista, a qual se manifesta quando somente os indivíduos oriundos de espaços privilegiados possuem trajetórias de maior prestígio social. Ao não investir em políticas que reduzam as desigualdades de acesso, o sistema educacional favorece a continuidade dos estudos apenas para aqueles que já possuem capital econômico e social. Os demais permanecem

afastados precocemente da escolarização ou se encaminham para funções subalternas. Dessa forma, a negligência quanto ao apoio financeiro é um elemento estrutural que sustenta modelos educacionais excludentes, segregacionistas e profundamente desiguais, e não é apenas uma falha administrativa.

Portanto, a negligência não está na premissa implícita da desigualdade que provoca a exclusão de estudantes, mas na insuficiência do reconhecimento constitucional de que o acesso à educação depende de estratégias financeiras amplas, contínuas e direcionadas aos estudantes de diferentes áreas geográficas. Sem esse olhar estrutural, o texto constitucional acaba por limitar a eficácia do direito à educação, e deixa de contemplar de maneira clara e estratégica as necessidades materiais que condicionam o pleno exercício da educação como direito social.

Essas lacunas da inclusão de estudantes no sistema educacional pela Constituição Federal de 1988 não é um simples silêncio jurídico, mas a continuidade de um projeto histórico de educação associado a funções de controle social, civilização normativa e manutenção das desigualdades regionais.

5. ANÁLISES DA PERMANÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EUGÊNICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As premissas seletivas e discriminatórias existentes no pensamento e nas práticas sociais não foram reconhecidas pelo legislador na Constituição Federal de 1988. Por conseguinte, consideramos que essa falta de reconhecimento se deve ao fato de o raciocínio do legislador constituinte de 1988 estar vinculado às concepções do estereótipo de pessoa bem-nascida. Logo, por mais que na Constituição Federal de 1988 haja a previsão de um direito universalizado, este não foi suficiente para excluir as medidas seletivas e discriminatórias praticadas no passado, mais precisamente as adotadas em 1934.

A inexistência de previsão dos meios necessários para atingir a oferta real da educação como um direito ainda configura em 1988, como outrora em 1934, graves violações aos direitos humanos, as quais atingem minorias raciais, pessoas com deficiência, classes socioeconômicas baixas e demais grupos de pessoas vulneráveis, conforme o apontado por Schwarcz (2024).

Dessa forma, o pressuposto de uma educação eugênica resiste diretamente na impossibilidade de um tratamento igualitário de acesso à educação para todos, e, indiretamente, na universalização abstrata de direitos que geram efeitos prejudiciais a grupos específicos, porque ficam mascarados por uma suposta previsão sucumbida pelo aforismo “direitos de todos”. Mesmo com o advento de uma Constituição democrática, a falta de medidas sanadoras dos ideais eugênicos, atreladas à garantia ao direito à educação, faz com esses ideais ainda permaneçam nas concepções que embasam o direito à educação.

Nesse sentido, as características consideradas “superiores” que geraram graves violações aos direitos humanos resistem, pois o direito à educação continua vinculado ao aperfeiçoamento moral e social. Ademais, a equidade no acesso à educação acontece na dicotomia de oferta na rede pública ou privada, haja vista os custos elevados para uma educação de qualidade excluírem grande parte da população, gerando novas formas de desigualdade. E, ainda, resistem no critério de promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, a qual ainda não conseguiu construir uma cultura democrática.

A falta de reconhecimento pelo legislador constituinte de 1988 das medidas necessárias para a efetivação do direito à educação, as quais são os aportes dos fundamentos dos pressupostos identificados, dialoga com a neutralização de questões e condições sócio-históricas que provocam a “ausência como sujeito” dos indivíduos (Kilomba, 2019, p. 47). Essas medidas precisariam ser referenciadas para não gerarem a ausência do que se faz presente

na realidade. Em consonância com Kilomba (2019), essa ausência legitima uma exclusão velada de reconhecimento de direitos no âmbito jurídico, podemos dizer que há uma “afetação de ausência” ainda no processo.

Nesse contexto de democracia e ausência do sujeito subsiste o conceito de democracia dominante, abordado por Dewey (1979, p. 105), o qual se desloca do campo formal-institucional para a construção de uma sociedade democrática. Por isso, coube-nos questionar as bases de construção histórica que o sentido de democracia tem no contexto social e cultural brasileiro. Esse sentido se alinha a uma democracia dominante que possui em seu cerne de forma estrutural desigualdades sociais, conforme o discutido sobre a temática por Branco (2010).

Assim, o reconhecimento da educação como um direito fundamental foi um passo inicial para a afirmação de que a Constituição de 1988 consolidou direitos, mas uma garantia de direito na perspectiva democrática ainda está em desenvolvimento, conforme pode ser constatado nos resultados da pesquisa. Esse entendimento advindo dos resultados encontrados, impulsiona-nos a considerar que o direito à educação na Constituição Federal de 1988 foi construído nos parâmetros de uma democracia dominante, herdeira de ideias concebidas no passado, principalmente as inspiradas na educação eugênica, haja vista não haver, na análise, prática e consciência do legislador da Constituição Federal de 1988 alicerçadas na concepção de uma educação baseada nos parâmetros de uma cultura democrática (Dewey, 1979, p. 93).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do texto constitucional de 1988 ratificar a educação como um direito de todos e dever do Estado, orientado pelos princípios de igualdade de acesso, da não discriminação e da promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, a identificação dos pressupostos demonstra as contradições no cenário discursivo para a produção da carta magna. Diante dessas contradições, conjecturamos que não houve o foque no direito à educação fundado em uma cultura democrática, haja vista esta colocar a educação como fundamento da vida democrática, de acordo com o defendido por Dewey (1979).

Dessa forma, a identificação de falta, inexistência e de ausência capazes de sucumbir o direito à educação a todos(as) foi ao encontro da percepção de Dewey (1979, p. 94), o qual não concebe a democracia como uma simples forma de governo, mas como “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Essa concepção retira a democracia do campo formal-institucional para o cotidiano das relações humanas, e torna a existência da democracia dependente da participação ampla, igualitária e dialogada entre indivíduos e grupos.

Essa perspectiva é o anunciar de uma demolição das barreiras de classe, raça, território e cultura com a finalidade de assegurar o intercâmbio recíproco de experiências e interesses. Logo, a cultura democrática é uma construção continuada, por meio de práticas sociais que aproximem as pessoas, ampliem sua compreensão da vida comum e fomentem hábitos de cooperação. Assim, é possível conjecturar que esse cenário não era o existente no contexto social e cultural na promulgação da Constituição Federal de 1988.

Por conseguinte, ao pensar e tratar a educação como um direito, fazia-se necessário ao legislador de 1988 o conhecimento de que a educação se desloca da mera preparação para vida vivida para se comprometer com o crescimento contínuo e não com a repetição do passado, conforme o defendido por Dewey (1979). Dessa forma, inexistiam em 1988 as práticas para uma concepção plenamente democrática de educação, diante da falta de reconhecimento de medidas necessárias para a garantia do direito à educação, pois identificar uma cultura democrática implica em vivência diária de circunstâncias criadas em parâmetros democráticos na escola, nos espaços públicos, nas formas de comunicação e nas relações de cooperação que perpassam a linha de raciocínio de quem produz uma lei, em uma sociedade democrática.

Se o contexto histórico fosse o de 1934, seria indiscutível, conforme a previsão legal da Constituição Federal de 1934, a exigência do direito à educação com base na concepção de uma educação democrática, haja vista a proposta vigente ser de uma educação eugênica, pois

se tratava de uma democracia em seus prenúncios. Entretanto, em 1988, por causa da falta de uma cultura democrática a democracia se configurava no campo formal-institucional, ou seja, inexistia o “ideal democrático da educação”, abordado nos estudos de Dewey (1979, p. 105).

Ressalta-se que, de acordo com Dewey (1979, p. 108), em uma sociedade democrática há ampla participação de seus membros nos interesses comuns e plena interação entre diferentes grupos. Nesse espaço, a educação é a promotora desse entendimento porque produz cidadãos capaz de desenvolver um pensamento crítico e colaborar na solução dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ANNAES DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. Organizados pela Redação dos Annaes e Documentos Parlamentares, v. 5. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

ANNAES DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. Organizados pela Redação dos Annaes e Documentos Parlamentares, v. 8. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado liberal ao Estado social**. 8.ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2007.

BONFIM, Paulo Ricardo. **A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

BRANCO, Maria Luisa. O sentido da educação democrática: Revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educacao e Pesquisa** 36 2 (2010): 599-610. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2s2.078649510105&partnerID=MN8TOARS>.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. [Constituição de 1891]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. [Decreto nº 6.949 (2009)]. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito**: técnica, decisão, dominação. 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOYARD-FABRE, Simone. **Os princípios filosóficos do direito político moderno**. Tradução de Irene A. Patemot. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução de Maria Célia Paoli e Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss**: sinônimos e antônimos. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008

KEHL, Renato. O nosso Boletim. **Boletim de Eugenia**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Eugenia, 1929.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**: Anos 90, Porto Alegre, v.7, n.11, p.121-130, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6545>. Acesso em: 15, março de 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 10 set. 2024.

PAULA, Felipe; PAIVA, Luiz Guilherme Mendes de. A pesquisa legislativa: fontes, cautelas e alternativas à abordagem tradicional. *In*: FEFERBAUM, Marina; MAFEI, Rafael Rabelo Queiroz. (org). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. p.138-163.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. São Paulo: Saraiva, 2011.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 61–73, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2116>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. Conceito de direito e garantias fundamentais. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUCSP: Direito Administrativo e Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang; ZOCKUN, Carolina Zancaner. Notas sobre o mínimo existencial e sua interpretação pelo STF no âmbito do controle judicial das políticas públicas com base nos direitos sociais. **Revista de Investigações Constitucionais**, Paraná, v. 3, n. 2, p. 115–141, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/46594>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SERRANO, Pablo Jimenez; SANTOS, Leyde Aparecida Rodrigues dos. A concretização do direito à educação como condição para o desenvolvimento social. *In*: SEMIDI – SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR, 2014. **Anais do III Seminário Internacional de Direitos (SEMIDI)**. Lorena: Unisal, 2014. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/direito/semidi2014/>. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, Educação e Eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 8, p. 921-943, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/index>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. “Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930)”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 42, n. 89, p. 93-115, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

STEPAN, Nancy. Eugenia no Brasil, 1917-1940. *In*: HOCHMAN, G; ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p. 331-391.

TEXEIRA, Izabel Mello; SILVA, Edson Pereira. História da eugenia e ensino de genética. História da Ciência e Ensino: construindo interfaces. **Revistas Eletrônicas PUC-SP**, São Paulo, v. 15, p. 63, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cintec/issue/view/3022>. Acesso em: 12 abr. 2025.

VILHENA, Paulo Emílio Ribeiro de. O pressuposto, o requisito e a condição na teoria geral do direito e no direito público. **Revista de informação legislativa**, Brasília, DF, v. 11, n. 42, p. 115-128, abr./jun. 1974. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/rii>. Acesso em: 10 set. 2024.