
O ENSINO PEDE UM CORPO: PARA ALÉM DO SEXO E DO GÊNERO, A ARTE DA EXISTÊNCIA

Dnda. Vanuza Souza silva
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE
Vanuzaz@hotmail.com

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida (...) Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1984)

Há uma prática que os discursos pedagógicos não conseguem afetar, que é a maneira como nos elaboramos e como afirmamos nossa existência. Há um desejo quase déspota na educação de nos dar um corpo, um rosto, de criar em nós a unicidade de um estética de professor, de aluno, como se tais experiências tivessem a mesma função entre os sujeitos que a vivenciam. Este texto é muito mais um ensaio, muita mais fuga do que pretensão de pensar as práticas pedagogizantes, porque estas não conseguem dar conta da dimensão da vida enquanto obra de arte. Os discursos pedagógicos fundam como objetivo central a formação que disciplina, que organiza, que harmoniza, por isso a necessidade de calar corpos-ruídos, corpos que na sua linguagem estética trazem outras conversações. As aulas dos professores no geral são pensadas para corpos que ouvem, escutam, vêem, caminham, dificilmente as aulas contam com o contingente, com tudo o que foge do normal, da rotina, este é um dos primeiros problemas da nossa educação normalizadora. E no mesmo sentido, dificilmente as aulas dos professores têm como alvo, alunos não-religiosos, alunos-emos/emochitas, alunos-punks, alunos-tatuados, alunos-blackpower ou qualquer outra prática que seja avessa ao modelo de alunos perfeitos. É desejo comum ministrar aulas para todos que manifestem limpeza, assiduidade, calma, inteligência, pontualidade e tantas outras qualidades.

Na caminhada cotidiana para as escolas, porém, a existência das corporeidades e das rostidades as mais diversas são sentidas, há uma diversidade de rostos nas aulas, e no mesmo sentido há uma diversidade de desgostos por parte dos professores, que conforme seus alunos sentem a prática da desterritorialização porque estes não encontram mais o aluno fardado, o aluno arrumado, o aluno calado. Os professores não foram ensinados e nem estão sendo preparados para pensar essas novas estéticas,

que inclusive desafiam os discursos de gênero, de sexualidade. Há uma variedade de maneiras de ser e de se elaborar que o conceito de gênero enquanto definidor das diferenças parece ser limitado. Trata-se de corpos muito mais performáticos¹, que se vêem como um corpo a ser esculpido no engenho das estéticas que a mídia cria e deseja ou até mesmo fora e para além dela. Se por um lado são visíveis meninos e meninas acompanhando a estética dos famosos considerados os mais belos, por outros vemos no mesmo sentido, meninos e meninas acompanhando a estética que a mídia marginaliza, como é o caso dos emos, punks, Black Power e outros. Há uma produção de rostos e de corpos que desafiam a prática da educação, que desafiam toda necessidade de homogeneizar as subjetividades dos que compõem o espaço da sala de aula, por isso a sala de aula é um território complexo, onde os alunos percebem que nele é possível se reelaborar. Se a sala de aula passou a ser um território contestado, faz-se necessário cuidar, como quem faz um cuidado de si e dou outro.

1.1- A Epistême da Educação Moderna:

Pensar, porém, as múltiplas práticas que deterritorializam o discurso educacional tradicional, exige um reflexão sobre o discurso pedagógico que fora criado nas sociedades modernas. O fato de olharmos para o outro e o apontarmos, implica que partimos de das referências que dizem e afirmam o que significa o normal. Ora, por que as narrativas pedagógicas preocupam-se com dadas práticas que vêm dos alunos, com corpos que aos olhos da direção, da supervisão aparecem estranhos? Esses discursos têm como referências de normas e verdades aprendizados que instituídos no século XIX criaram uma dada imagem de professor e de aluno e uma verdade sobre o que tornava possível essa relação. A verticalização do lugar do professor, a horizontalização dos alunos, bem como as cadeiras enfileiradas, o fardamento, algumas dessas práticas inauguradas inclusive no período medieval, sustentaram a ciência pedagógica do século XIX, alimentaram a idéia de uma dada

¹ O conceito de Performance de Judith Butler questiona o conceito de gênero, para a autora gênero determina as diferenças, enquanto que o conceito de performance ao invés de pensar as diferenças, pensa o gênero como encenação, teatro.

pedagogia que se afirma como aquela capaz de estimular o conhecimento, a intelectualidade dos alunos.

As Luzes no século XVIII trouxeram a preocupação com o progresso, a verdade, a neutralidade na relação entre objeto e sujeito, valores que foram copiados pelo conhecimento das ciências humanas. Se a psiquiatria cria que salvava o louco, se a medicina cria que descobrira e salvara o doente, a pedagogia e toda discursividade educacional acreditava que era a salvação do conhecimento dos alunos, e nessa relação, a relação entre o que conhece e o objeto do conhecimento desenvolvia-se a partir da premissa da neutralidade, do não-envolvimento educacional. Essa maneira de conhecer atravessada pelos parâmetros da ciência positivista inaugurou a ciência moderna e a forma como os sujeitos se relacionariam com o saber e o poder.

O que herdamos desse paradigma do século XIX? O que conseguimos mudar? Por que suspeitamos do corpo quanto o tema é conhecimento? Por que tememos a diferença quando o território é a sala de aula? Não estaríamos ainda atravessados pelo discurso educacional da educação do século XIX?

Na segunda metade do século XX o paradigma pós-moderno pôs em questão em diferentes campos do conhecimento das ciências humanas, a verdade única, a neutralidade do conhecimento produzido, se o conhecimento é uma narrativa, esta é resultado de um entrecruzamento de subjetividades. Tal proposta preenche de outros sentidos o lugar do que escreve, do que pesquisa, do que assume uma dada relação de saber e poder. As mudanças no campo do conhecimento desde os anos 60 do século XX se tornaram vivíveis: a luta por uma educação que descolonize o saber; o questionamento ao currículo pelos escritos; a necessidade de mudar a produção do conhecimento, da forma de ensinar; Os usos da literatura no ensino e outros. Muitas são as narrativas que combatem uma pedagogia disciplinadora, que defendem outras sensibilidades no ato de ensinar e aprender. Este texto pretende se inserir no campo do discurso que busca outras maneiras de ensinar inspirada muito mais no paradigma da criatividade, da arte, da sensibilidade do que nos discursos que se inspira na técnica, na didática, na razão. Este texto pede um corpo, um rosto para o ensino para que os docentes consigam perceber que os alunos através de suas corporeidades e gestos levam para as aulas artes da existência, cuidados de si.

1.2_ Retorno: A vida como Obra de Arte

Talvez seja necessário se inspirar em outros modelos de educar, como forma de tornar mais criativo o cotidiano da sala de aula e menos técnica a pedagogia que forma sujeitos. Há um universo de valores que separa as sociedades modernas das sociedades gregas e antigas. Na antiguidade arcaica e clássica o ensino nunca teve haver com a formação do sujeito para o comércio e ou fins utilitaristas, esse é o primeiro grande abismo entre a educação antiga e a amoderna. O valor pedagógico na Grécia antiga estava relacionado com o despertar da *aretê*, da virtude do cidadão, porque o corpo era visto como a extensão da cidade, da casa, do estado, ter virtude era estar preparado para a vida pública, mas principalmente para si. Nessa época a *aretê* era entendida como superioridade, nobreza e um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais tais como: a bravura, a coragem, a força e a destreza do guerreiro, a eloquência e a persuasão, e, acima de tudo, a heroicidade. Desde a época arcaica os gregos não separavam corpo e alma, para eles era necessário educar aquilo que significava matéria e corpo e aquilo que significava alma e mente juntos. Já no final da época arcaica, além da honra e da glória, como nos tempos homéricos, era preciso desenvolver as virtudes do físico e da moral. Tal ideal exprime-se pela palavra *Kalokagathia*: beleza e bondade, eram esses os objetivos a serem alcançados.

Assim, o homem forma-se segundo um crescente domínio de si, pela libertação de seus instintos, desejos e paixões, que devem ficar submetidos à razão. Para alcançar tal ideal propõe a ginástica, para desenvolver o corpo, e a música, com a leitura e o canto das obras dos grandes poetas, para o espírito. Esse programa educativo tratava de desenvolver no homem a qualidade da temperança e que implicava um perfeito domínio de si, aliado a sabedoria (JAEGER, 1967, p.134)

É na Grécia clássica que se forma um conjunto de práticas, o qual irá culminar na criação de um saber pedagógico. Para o grego era fundamental antes de qualquer prática pedagógica ensinar os jovens a dominarem seus instintos, seus desejos e apetites pelo exercício da razão. Ao mesmo tempo esse tipo de exercício de equilíbrio despertava nos jovens o gosto pelos exercícios físicos, como forma de educar também o corpo, o físico, sendo o sendo o “*pedotriba*” ou “*paidotriba*” o mestre de educação física. Ensinava-se também a música, a ler, a escrever e alguns cálculos.

Quando a figura do pedagogo surge já na Grécia clássica o faz para atender a necessidade de aperfeiçoar a educação dos jovens gregos. Educação nesse contexto tinha o sentido bastante amplo, o teatro, a poesia, o pedagogo, as assembleias, todos esses eram lugares e espaços pensados para educar. Diferente da epistême moderna que não só vai pensar a escola como a maneira ideal e principal de educar os sujeitos, como também vai criar grandes separações entre corpo e mente, entre o saber científico e o saber da arte, da literatura. Há dois grandes objetivos na educação clássica dos gregos: educar o homem para ter domínio de si, educar o homem para a cidadania, daí o aprendizado sobre oratória, retórica porque há uma finalidade cívica também nessa maneira ver a educação do corpo e da mente.

A Paidéia é o auge dessa educação que vinha sendo criada desde os tempos de Homero, passando pela Grécia clássica. No século IV a.c um conhecimento pedagógico mais elaborado que objetivava a formação total do homem, no aspecto moral, cultural, política e social vai ser formulado e idealizado como forma de construir uma educação que preparasse o homem para a vida pública, mas também e principalmente para o controle de si. É nesse contexto que surgirão os sofistas, ensinando a arte do bem falar, emergindo também as filosofias clássicas que definitivamente estimularão o conhecimento junto a liberdade individual, como um estímulo ao cuidado da cidade e do estado, mas principalmente, o prazer de si.

No século XIX o retorno de Nietzsche à educação grega, principalmente a que antecedia à filosofia clássica, foi uma forma de questionar a ciência como explicação da vida. Para Nietzsche, a arte e não a ciência era a força criativa dos homens. Em *A Gaia Ciência*, relaciona arte e vida: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (NIETZSCHE, 2001, P. 107)

Não se trata, porém, de uma tarefa contemplativa da arte, de criar por criar, mas de transformar a vida em obra de arte, ser artista, criar:

A arte deve antes de tudo e primeiramente *embelezar* a vida, portanto, fazer com que *nós* próprios nos tornemos suportáveis e, se possível, agradáveis uns aos outros: com essa tarefa em vista, ela nos modera e nos refreia, cria formas de trato, impõe aos indivíduos leis do decoro, do asseio, de cortesia, de falar e calar no momento oportuno. A arte deve, além disso, ocultar ou *reinterpretar* tudo o que é feio, aquele lado penoso, apavorante, repugnante que, a despeito de todo esforço, irrompe sempre de novo, de acordo com o que é próprio à natureza humana: deve

proceder desse modo especialmente em vista das paixões e das dores e angústias da alma e, no inevitável e irremediavelmente feio, fazer transparecer o *significativo*. Depois dessa grande, e mesmo gigantesca tarefa da arte, a assim chamada arte propriamente, a *das obras de arte*, é um *apêndice*. Um homem que sente em si um excedente de tais forças para embelezar, esconder e reinterpretar procurará, por último, descarregar-se desse excedente também em obras de arte (...) – Mas, normalmente, começam a arte pelo fim, penduram-se à sua cauda e pensam que a arte das obras de arte é a arte propriamente dita, que a partir dela a vida deve ser melhorada e transformada – tolos de nós! Se começamos a refeição pela sobremesa degustamos doces e mais doces, o que é de admirar, corrompemos o estômago e mesmo o apetite para a boa, forte, nutritiva refeição a que nos convida a arte! (NIETZSCHE, 1974, p. 174)

A grande questão em Nietzsche é não pensar uma arte deificada, mas pensar como podemos transformar a vida em uma arte, uma obra de arte. A arte serviria, então, para livrar da crueldade, do sofrimento da vida, era preciso assim reelaborar a vida e fazê-la arte. Nietzsche, quando o século XIX convoca a ciência, fazia-o convocando os sujeitos para que fossem artistas de suas próprias vidas, colorissem com artifícios o seu estar no mundo. Ser o herói trágico de sua trama, assim afirmava Nietzsche quando pensava a vida como uma arte. Transformar vazios, embelezar o feio, encher de cores a sombra, a vida.

Foucault, inspirado em Nietzsche quando este discutia a vida como uma obra de arte, na segunda metade do século XX, especialmente nos anos 80, discutia as tecnologias com as quais os indivíduos inventam a si e também escrevia a vida como obra de arte. Em *História da sexualidade - O uso dos prazeres e O cuidado de si*. Nesses livros, Foucault analisa a arte Greco romana e os valores sexuais dessa cultura, salientando, principalmente, a técnica de si, a forma como o sujeito investe em si para se constituir. É nesse sentido que Foucault ao pensar a cultura de constituição de si, pensa a vida entre os gregos, como uma obra de arte, reafirmando assim o discurso de Nietzsche no século XIX. Para Foucault foi no período de IV a.c, momento de constituição da Paidéia, que os gregos elaboraram um cuidado de si. A partir dessa estética da existência, desse cuidado de si, Foucault quer pensar como foi possível os gregos e romanos problematizarem o desejo, o prazer, a paixão e outras sensibilidades. Na antiguidade Clássica sugere Foucault, o cuidado de si era uma forma de não ser escravo do desejo e da própria liberdade individual, sendo esse valor moral, também um valor estético, em que a liberdade cria a vida como uma obra:

(...) a exigência de austeridade implicada pela constituição desse sujeito senhor de si mesmo, que não se apresenta sob a forma de uma lei universal, à qual todos e cada

um deveriam se submeter; mas, antes de tudo, como um princípio de estilização da conduta para aqueles que querem dar à sua existência a forma mais bela e melhor realizada possível (FOUCAULT, 1984, p. 218)

As questões postas por Nietzsche e Foucault são inspiradoras para (re)pensar as tecnologias criadas no cotidiano em torno da existência de si e dos outros, principalmente quando o território é a sala de aula, lugar onde toda diferença, singularidade e estilos de vidas são vistos com dúvidas e ameaças pela disciplina pedagógica. Disciplina que ocorre principalmente pelo fato a educação ser dita como um discurso que deve anular o corpo e tudo o que ele inspira em função da mente, da alma. Essa separação entre corpo e mente, como foi possível ver, não fazia parte da educação grega, que desde o período arcaico pensou o corpo como o complemento da mente. Foi principalmente a partir do século XIX que a pedagogia institucionalizou a diferença entre corpo e mente, tentando impor ao corpo pedagogizado os silêncios de sua existência.

É preciso, como propõe Deleuze, desmontar o aprendizado que criamos sobre o corpo, o corpo na educação. No século XIX, não apenas as cidades e as ruas deveriam ser arranjados para atender ao ideal de civilização no Brasil, mas o corpo também deveria ser higienizado, limpo, embelezado, por isso a educação foi pensada como o discurso que estimulando o desejo da mente, precisava no mesmo sentido silenciar o desejo do corpo.

Diane Valdez através da análise da obra “*Higienização dos Costumes: educação escolar e saúde no projeto do do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*”, vem mostrar que a construção desse corpo higienizado não era apenas uma política médica, era sobretudo, uma política também da educação. O Instituto de Hygiene servia assim aos parâmetros da ciência moderna que desde o século XIX e início de XX vinha normatizando o corpo limpo, o corpo da sujeidade (VALDEZ, 2005, p.3)

A pedagogia moderna no Brasil do século XIX instrui os professores a ensinarem, mas também, a estimularem a disciplina sobre o corpo dos alunos. Somente nesse momento o corpo poderia aparecer nas aulas. O discurso higienista e civilizatório do professor exigia a limpeza, o adestramento e enquadramento nos paradigmas do corpo idealizado:

Materializando-se em *lugar da saúde*, a escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exerceria por si só uma *poderosa sugestão higiênica*

sobre as crianças. Contrastando com a sujeira dos seus sapatos e das suas mãos, o assoalho limpíssimo e os móveis polidos e lustrosos ensinariam às crianças a necessidade de limpar a sola dos sapatos e lavar as mãos. Agindo sobre a tendência à imitação, a escola, impecavelmente limpa e iluminada, transbordaria a sua ação educativa para o ambiente doméstico, “e assim, a instalação escolar, pela sua simples força de presença, irá repercutir nas condições sanitárias do domicílio” (idem, p. 49). Quando a *força da presença* por si só não bastasse, quando a *sugestão higiênica* fosse insuficiente, usasse o professor da sua autoridade, matizando o contraste entre a escola e o lar, entre a virtude e o vício (ROCHA, 2003, p.39)

Os professores que iniciam o processo de disciplinarização do corpo através do discurso da educação, modelavam e esculpam os gestos e sentidos dos corpos-alunos, impondo hábitos, modos de ser, de vestir-se e outros. No mesmo sentido o professor precisava se adestrar, adestrar o seu corpo para não servir como mau exemplo.

Essa breve historicidade do corpo educado que é pensado desde o século XIX ajuda a pensar muitas questões hoje vivenciadas no corpo de educação, nas salas de aula de nossas escolas, nas quais os alunos investem a si de outras marcas, estilos, linguagens e muitas vezes são disciplinados e convidados a se igualarem aos outros alunos, rostos e corpos. Há, sem dúvida, uma manifestação de linguagens e práticas nas escolas que estarrecem os professores e educadores, porque estes são silenciadores do corpo. Os alunos inventando suas existências, suas sexualidades apresentam muita vezes estilos e práticas e discursos considerados pelo poder e saber escolar bizarros. Não seriam essas maneiras de ser investimentos na vida como uma arte da existência? Não se trata de um cuidado de si, de pensar a vida como obra de arte? A tatuagem, o piercing, o cabelo punk não são maneiras de investir em si para o outro? Não seriam estas maneiras de se abrir e abrir o espaço da escola como o lugar também das invenções e criatividade do corpo? Por que temos que insistir na brusca separação corpo e mente, quando os próprios alunos levam para a sala um corpo? Não seria esse um momento privilegiado para a elaboração da arte da existência? Não estariam estes alunos que se moldam diferentes resistindo à rostidade, ao rosto unitário?

Se pensarmos com Deleuze, a escola tem o intuito de fabricar o rosto, o rosto ideal do aluno, que seria na verdade o processo de subjetivação dos códigos e das normas das escolas, os rostos concretos individuados se produzem e se transformam

numa grande unidade comum, construído através das codificações que a cultura produz, até desembocar no grande Rosto.

O que seria um rosto afinal?

Deleuze nos diz que é um “sistema muro-branco -buraco negro”, um modelo que conjuga dois eixos: um de significância (o muro branco) sobre o qual inscreve seus signos e suas redundâncias”, e outro de subjetivação (o buraco negro) “onde aloja sua consciência, sua paixão, suas redundâncias”. Todo sistema muro branco-buraco negro é produzido por “máquinas abstratas” responsáveis pela construção do rosto (DELEUZE, 1996, p. 31). A máquina social através das instituições buscam a internalização desse rosto homogêneo, ensinando códigos, posturas, valores, crenças e outros. O grande objetivo dessa máquina seria, então, anular o diferente, o singular. Os agenciamentos, que são os dispositivos do poder têm a principal função de conter, silenciar toda ameaça que busque burlar o rosto, o corpo unitário.

Como desfazer esse rosto unitário? Ora, nas nossas salas de aula encontramos várias poéticas que desrostificam, que resistem ao rosto unitário, racional e são desses rostos e corpos que a disciplina escolar se apropria para punir, silenciar, negar. Por isso a desterritorialização de muitos educadores que não conseguem compreender que nem todos os seus alunos seguem ou querem seguir o rosto idealizado pela escola, pela disciplina escolar:

Resistir ao Rosto não é uma fórmula que se esgota em si mesma, pois ela precisa dar um passo e mais e caminhar para a reinvenção ou criação e novas formas de vida. A resistência é o mecanismo para a reinvenção dos espaços pré-fabricados pelo Rosto, para a criação de novas possibilidades de vida, para a reinvenção de novos modos de existência, e nisso consiste o segundo estatuto da ética. Neste ponto Deleuze considera o homem como obra de arte: a vida mesma é obra de arte que precisa ser reinventada a cada instante: “trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida” (DELEUZE, 1992, p. 123)

O rosto e o corpo são acontecimentos, porque nada existe sem um rosto. A linguagem fabrica-os, a escola é um dos agentes a servir a máquina social, produzindo o grande Rosto, como propõe Deleuze. O cotidiano escolar é um espaço complexo pela pluralidade de rostos, de corpos que caminham no cotidiano. Os alunos começam a apresentar o corpo, fazer o corpo falar, a manifestar na pele maneiras de ser, e talvez a fazer o professor perceber que suas vidas não são apenas depósitos de técnicas e de didáticas, mas obras de artes. Desse modo é também

desafio da nossa contemporaneidade essas vidas-carnes que começam a suspeitar de uma educação que só percebe a mente e nega o corpo como objeto do conhecimento; se os alunos começam a se manifestar muito mais através da linguagem do corpo, possivelmente estão sugerindo que a educação ainda inspirada na separação de corpo e mente não mais dão conta de suas existências. Os estilos que os alunos inscrevem no corpo trazem os traços e signos da cultura que lê e olha, da música que escuta ou até mesmo da literatura que gosta, mas esses signos que não indicam a verdade dos sujeitos, sugerem ao professor pensar os aprendizados nas trajetórias de seus alunos através de uma arte que enfeita seu corpo e seu rosto, estes são os instrumentos pelos quais deciframos a vida e com os quais construímos a arte de viver. As diferentes manifestações que se inscrevem no cotidiano da escola, na pele da educação, traduzem muito mais do que apenas multiplicidade de práticas, incita reformas, mudanças na forma de educarmos, de olharmos e ouvirmos os sujeitos-alunos porque estes já começam a dizer que conhecer não significa engessar o corpo nas grades de uma farda, de uma cadeira em madeira. Quando esculpem o corpo, esculpem como quem se abre à vida enquanto obra, enquanto performance e arte.

Se os alunos pedem um corpo, se pedem no ensino um corpo, certamente não se trata mais do corpo uno e igual, trata-se muito mais do corpo que se desorganiza para se (re)criar porque encontra nas contingências do cotidiano a força da criação, se pedem um corpo, é muito mais um corpo sem órgãos, sem a lei que iguala, cala e o corpo que se revela na suavidade e leveza de quem pelos olhos respira. Pela pele beija, pelo caminhar inspira. Eis um dos desafios da educação no século XXI: O corpo na educação, na sala de aula, e para além da relação sexo-gênero, corpo artesão da existência e vida.

Referências Bibliográficas

- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade**. São Paulo: Civilização Brasileira.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix.. **O que é a Filosofia?**, Margarida Barahona e António Guerreiro (trad.), Lisboa, Editorial Presença, col. Biblioteca de textos Universitários, 1992.
- _____. _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, p. 123, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **O Uso dos Prazeres. História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1984, v. II.

_____. **Ditos e Escritos V, “O cuidado com a verdade”**, p. 241

_____. **O Anti-Édipo, Capitalismo e Esquizofrenia**, Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho (trad.), Lisboa, Assírio & Alvim, col. Peninsulares, 1996.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Lisboa: Áster, 1967.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**, §107. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras: 2001.

_____. **Humano, Demasiado humano**, “Miscelânea de opiniões e sentenças”, § 174. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. Friedrich Nietzsche, Obras Incompletas, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Educação Escolar e Higienização da Infância**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003 39.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a04v23n59.pdf>.

Valdez, Diane. **A Higienização dos Costumes: Educação Escolar e Saúde no Projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918- 1925)**. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Disponível em:

http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_resenhas_valdezd.pdf