



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFFERSON EVÂNIO DA SILVA

(DES/RE) INVENÇÃO DO POVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
entre o poder pastoral e as fantasias republicanas

Recife
2024

JEFFERSON EVÂNIO DA SILVA

(DES/RE) INVENÇÃO DO POVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
entre o poder pastoral e as fantasias republicanas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Recife
2024

S586d Silva, Jefferson Evânio da
(Des/re)invenção do povo na educação brasileira: entre o poder
pastoral e as fantasias republicanas / Jefferson Evânio da Silva. –
2024.
327 p. : il.

Orientação: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.
Doutorado (Tese) – Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
Recife, 2024.
Inclui referências.

1. História. 2. Educação. 3. Literatura didática. 4. Subjetividade
política. 5. Povo. 6. Teoria do discurso. I. Oliveira, Gustavo Gilson
Sousa de (orientação). II. Título.

370 CDD (23.ed.) UFPE (CE2024-047)

JEFFERSON EVÂNIO DA SILVA

**(DES/RE)INVENÇÃO DO POVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O PODER
PASTORAL E AS FANTASIAS REPUBLICANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em: 25/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Joanildo Albuquerque Burity (Examinador Externo)
Fundação Joaquim Nabuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Robson da Costa de Souza (Examinador Externo)
Instituto Federal do Sertão Pernambucano
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Para meus pais, **Evandro** e **Leny**, duas almas unidas pela trama de um único destino. Eles que, entre idas e vindas nas cercanias do interior, entre espaços rurais e urbanos, o barulho das feiras de rua e o estralar do ferro, do aço e do sol, sempre transmitiram a seus filhos as lições do amor e da dor como constitutivas da vida humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que decerto nos ama e protege, apesar de toda “nossa” intransigência e, por vezes, deslocamentos injustificáveis.

A Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, exemplo de ser humano, professor e amigo; pela grandeza da alma, simplicidade, amor e devoção à educação e à construção de outros mundos possíveis;

A Glesi Kelly, parceira na dor e no amor, pela paciência e compreensão durante o processo de pesquisa e escrita desta tese;

Aos colegas professores e alunos da Educação Básica reunidos na terra de Nossa Senhora do Ó (Altinho – PE), pelas inúmeras experiências vivenciadas, saberes e afetos compartilhados;

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa: Discursos, Subjetividades e Educação da UFPE, e do Laboratório de Estudos de Religião e Política – LABERP; espaços que nos possibilitaram a arte do aprender, enquanto laços de amizade teciam a rede de inúmeros diálogos e trocas sadias;

A Capes, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual, decerto, o trabalho não seria possível.

A todas e todos com os quais pudemos conversar acerca do povo brasileiro, sua possibilidade e/ou impossibilidade, sua trajetória, emergência e sobre a violência que “pariu” este significante.

O povo não é nem o todo nem a parte, nem a maioria nem a minoria. Ele é, antes, aquilo que jamais pode coincidir consigo mesmo, nem como todo nem como parte, aquilo que infinitamente resta ou resiste em toda divisão e – sem querer ofender aqueles que nos governam – nunca se deixa reduzir a uma maioria ou a uma minoria. E esse resto é a figura ou a consistência que o povo ganha na instância decisiva – e, como tal, ele é o único sujeito político (Agamben, 2016).

A unidade da palavra não garante a unidade da coisa (Nietzsche, 2000).

Resumo

Esta tese pretende ser uma contribuição à história/genealogia do significante “povo brasileiro” a partir do campo discursivo da educação. Objetiva, analisar lógicas, processos e discursos no interior dos quais foram engendradas e disputadas concepções de povo entre o chamado Segundo Reinado e a Primeira República. Do ponto de vista teórico, as múltiplas camadas de sentido assumidas pelo significante povo emergem da própria disputa política, não existindo, portanto, um sujeito extralinguístico ou pré-discursivo que antecede as lutas pela significação da realidade. No campo da educação, o artefato imaginado como base de inscrição dessa textualidade é a literatura didática e aqueles textos em que ela se apoia, nega e/ou tensiona entre o final do século XIX e início do século XX. Fundada na interdiscursividade, a textualidade que se desenrola nas páginas destes compêndios fez-se acompanhar pela relação entre diversos gêneros discursivos (religioso, científico, político, histórico-sociológico, jornalístico, literário, dentre outros), articulando, em alguns casos, os elementos que passarão a compor certos discursos dominantes acerca do povo no Brasil. Tal discurso será marcado pela fantasia de um “povo ideal” – imaginado sob o prisma da moral, dos costumes e de sua condição étnico-racial, de classe e gênero – e aquelas tentativas que buscam negar, ao mesmo tempo, a possibilidade histórica de emergência do povo como acontecimento da heterogeneidade social. O **“povo de Deus” e/ou o povo enquanto uma comunidade não-política** é uma formulação discursiva dos Oitocentos – fantasia marcada pela ideia de um povo ordeiro, pacífico, obediente, trabalhador, resignado com seu próprio destino, identificado e assujeitado aos cuidados de um pastor. E o **“povo/nação”**, invenção tipicamente “moderna”, uma construção que será caracterizada, no contexto republicano, pela ação das lógicas da **militarização, estetização e naturalização** do significante povo. Ou seja, pela tentativa em se associar o chamado “povo brasileiro” a certa capacidade de ação e intervenção no mundo; pela subsunção deste mesmo povo aos limites traçados pela lei e pela ordem inaugurados com a República, mediante a construção imagética de uma pactuação orgânica entre o povo e a tropa; e, finalmente, por um deslocamento linguístico/político da capacidade de criação do povo para as esferas da cultura e da produção. Em ambos os casos, o estudo identifica que o processo de (des)re/invenção de um “povo” fez-se acompanhar não somente pela ênfase num certo essencialismo que marca as teses relativas às identidades religiosa e nacional, mas, pela construção da figura do seu avesso: o não-povo, a “espuma” social, aquela parte que não cabe no exercício fantasmático de integração simbólica acionado pelas formações discursivas do pastorado cristão e do nacionalismo brasileiro.

Palavras-chave: História; educação; literatura didática; subjetividade política; povo; Teoria do Discurso.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the history/genealogy of the signifier "Brazilian people" from the discursive field of education. Its objective is to analyze the logics, processes, and discourses within which the conceptions of "people" were engendered and disputed between the periods called the Second Reign (1840-1889) and the First Republic (1889-1930) in Brazilian history. In a theoretical perspective, the multiple layers of meaning assumed by the signifier "people" emerge from the political struggle itself, and therefore, there is no extralinguistic or pre-discursive subject that precedes the struggles for the signification of reality. In the field of education, the imagined artifact as the basis of this textual inscription is didactic literature, and those texts it supports, denies, and/or tensions between the late 19th and early 20th centuries. Based on interdiscursivity, the textuality that unfolds in the pages of these compendia is accompanied by the relationship between different discursive genres (religious, scientific, political, historical-sociological, journalistic, literary, among others), articulating, in some cases, the elements that would compose certain dominant discourses about the Brazilian people. Such discourse is marked by the fantasy of an "ideal people" – imagined through the prism of morals, customs, and their ethnic-racial, class, and gender conditions – and those attempts that seek to simultaneously deny the historical possibility of the emergence of the people as an event of social heterogeneity. The "people of God" and/or the people as a non-political community is a discursive formulation of the nineteenth century – a fantasy marked by the idea of an orderly, peaceful, obedient, and hardworking people, resigned to their destiny, identified and subjected to the care of a pastor. And the "people/nation," a typically "modern" invention, is a construction that will be characterized, in the republican context, by the actions of the logics of militarization, aestheticization, and naturalization of the signifier people. That is, by the attempt to associate the so-called "Brazilian people" with a certain capacity for action and intervention in the world; by the subsumption of this same people to the limits set by the law and order inaugurated with the Republic, through an imaginary construction of an organic pact between the people and the troops; and finally, by a linguistic/political displacement of the people's capacity for creation to the spheres of culture and production. In both cases, the study identifies that the process of (de)re/invention of a "people" was accompanied not only by the emphasis on a certain essentialism that marks the theses related to religious and national identities but also by the construction of the figure of its opposite: the non-people, the social "foam," that part which does not fit into the phantasmatic exercise of symbolic integration triggered by the discursive formations of Christian pastorship and Brazilian nationalism.

Keywords: History; education; didactic literature; political subjectivity; people; Discourse Theory.

RESUMEN

Esta tesis pretende contribuir a la historia/genealogía del significante “pueblo brasileño” desde el campo discursivo de la educación. Su objetivo es analizar las lógicas, los procesos y los discursos dentro de los cuales se generaron y disputaron las concepciones de “pueblo” entre los períodos llamados Segundo Reinado (1840-1889) y la Primera República (1889-1930). Desde un punto de vista teórico, las múltiples dimensiones asumidas por lo significativo “pueblo” emergen de la propia disputa política, y, por lo tanto, no hay ningún sujeto extralingüístico o prediscursivo que preceda a las luchas por la significación de la realidad. En el campo de la educación, el artefacto imaginado como base para inscribir esta textualidad es la literatura didáctica y aquellos textos en los que ella se apoya, niega y/o tensiona, entre finales del siglo XIX y principios del XX. Fundada en la interdiscursividad, la textualidad que se despliega en las páginas de estos compendios acompañan la relación entre distintos géneros discursivos (religiosos, científicos, políticos, histórico-sociológicos, periodísticos, literarios, entre otros), articulando, en algunos casos, los elementos que formarán ciertos discursos dominantes sobre lo significativo “pueblo” en Brasil. Dicho discurso fue marcado por la fantasía de un “pueblo ideal” – imaginado desde el prisma de la moral, las costumbres y su condición étnico-racial, de clase y de género – y aquellos intentos que buscan negar, al mismo tiempo, la posibilidad histórica del surgimiento del pueblo como acontecimiento de heterogeneidad social. El “pueblo de Dios” y/o el pueblo como comunidad apolítica es una formulación discursiva de los Ochocientos, una fantasía marcada por la idea de un pueblo ordenado, pacífico, obediente, trabajador, resignado a sus obligaciones y propio destino, identificado y sometido al cuidado de un pastor. Y el “pueblo/nación”, invención típicamente “moderna”, una construcción que se caracterizará, en el contexto republicano, por la acción de las lógicas de militarización, estetización y naturalización del significante “pueblo”. Es decir, mediante el intento de asociar al llamado “pueblo brasileño” una cierta capacidad de acción e intervención en el mundo; por la subsunción de este mismo pueblo a los límites trazados por la ley y el orden inaugurados con la República, mediante la construcción imagética de un acuerdo orgánico entre el pueblo y las tropas; y finalmente, por un desplazamiento lingüístico/político de la capacidad creativa del pueblo para los ámbitos de la cultura y la producción. En ambos casos, el estudio identifica que el proceso de (des)re/inversión de un “pueblo” estuvo acompañado no solo por el énfasis en un cierto esencialismo que marca las tesis relativas a las identidades religiosas y nacionales, sino por la construcción de figuras de su revés: el no pueblo, la “espuma” social, esa parte que no encaja en el ejercicio fantasmático de integración simbólica desencadenado por las formaciones discursivas del pastorado cristiano y el nacionalismo brasileño.

Palabras-clave: Historia; educación; literatura didáctica; subjetividad política; pueblo; Teoría del discurso.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
 2 O POVO NA EDUCAÇÃO: PROLEGÔMENOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS	 21
2.1 Povo e Modernidade: racionalização e moralização do sujeito	21
2.2 Povo e Liberdade: a promessa de emancipação política do sujeito	27
2.3 Povo na Teoria Política do Discurso	38
2.4 A Literatura didática como objeto e gênero discursivo	52
 3 O PODER PASTORAL NO SEGUNDO REINADO: RELIGIÃO, POLÍTICA E TUTELA DO POVO NAS PROVÍNCIAS DO ANTIGO NORTE	 66
3.1 Estado, Igreja e hegemonia no Segundo Reinado.....	67
3.2 A literatura pastoral: uma literatura digna de louvor?	79
3.3 O povo sob a tutela do pastor	95
3.4 O povo nos enredos da tradição	125
3.5 Conclusões	155
 4 OS NACIONALISMOS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: MILITARIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO POVO ENTRE RITUAIS E PERFORMANCES	 162
4.1 A Primeira República: projetos educacionais e lutas hegemônicas	163
4.2 A literatura patriótica: catecismo republicano e evangelho nacionalista?	171
4.2.1 A autoria didática: polifonia, lugares sociais e embates hegemônicos	198
4.3 O povo e a tropa	204
4.4 O povo e a cultura	223
4.5 O povo, a pobreza e o trabalho	256
4.6 O povo e o “resto” ou os excessos que nele “não” cabem	272
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
REFERÊNCIAS	314
APÊNDICE A – LISTA DE LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	327

A estetização do significante



Ilustração gráfica presente na *Seara Patriótica*. Compêndio didático utilizado na instrução primária em escolas paulistas na década de 1920

1 INTRODUÇÃO

Minha teoria, Karamázov, é clara e simples: creio no povo e sinto-me feliz em fazer-lhe justiça, mas sem mimá-lo (Dostoiévski, 1970, p. 557).

Nesta passagem de **Os Irmãos Karamázov**, obra consagrada pela crítica literária como um dos mais belos expoentes do realismo russo do século XIX, Dostoiévski define três dos principais sentidos assumidos pelo termo “povo” em nossos jogos de linguagem. A crença na existência concreta do povo, isto é, sua leitura a partir de uma ontologia do social; a construção de um laço social entre povo e redenção mediado pelo senso de justiça; e, finalmente, o nivelamento de certa desconfiança político-filosófica que a ideia de povo é capaz de despertar. A “presença” do povo no arquivo da literatura russa representa o sintoma de um acontecimento discursivo tipicamente moderno: a *sublimação*¹ deste significante traduzível na discursividade da vida social. Trata-se, de assinalar para a construção discursiva do povo enquanto um significante que em determinado momento da história moderna passa a ser reconhecido, simultaneamente, como um objeto digno do “interesse” coletivo de sociedades e campos discursivos distintos. Esta sublimação, presente, inclusive, no campo da educação traduziu, em termos lacanianos, uma

¹ Na teoria psicanalítica do discurso, o conceito de sublimação busca captar um processo de supervalorização do objeto. Como sugere Lacan (2008, p. 133): “a sublimação do objeto é na verdade a supervalorização do objeto”. Nos textos do autor, a noção busca nomear um certo investimento libidinal a mediar a relação entre os sujeitos e aqueles objetos (de gozo) elevados à condição de “dignidade da Coisa em Si”. Ao rever a problemática da sublimação tal como ela foi desenvolvida nos trabalhos de Freud, isto é, como processo de deslocamento/transferência das pulsões para outros terrenos da cultura (artes, representações, esportes, política, etc), Lacan situou a questão da sublimação no âmbito dos processos de subjetivação, como uma operação a mediar a constituição discursiva das identidades na relação estabelecida entre os sujeitos e os objetos (de gozo). Em termos pós-estruturalistas, a sublimação pode ser lida como uma operação mediante a qual se converte o objeto sublimado num artefato digno do interesse de comunidades e sociedades de discurso, integrando-o, por assim dizer, à gramática de discursos e formações discursivas particulares. Pode-se dizer que a sublimação do significante povo cria as condições discursivas de sua transformação num significante flutuante (na teoria política do discurso de Ernesto Laclau, um significante cujos sentidos são constantemente disputados), na medida em que não se disputa aquilo que não é fonte de intenso desejo e fantasias coletivas. Em outros termos, o povo não pode ser constituído como sujeito da política na condição de um sujeito desacreditado, não desejado. É preciso dotá-lo de sentido, convertendo-o, mediante a operação da sublimação, num significante capaz de produzir, reunir e articular fantasias e desejos; extrapolando, inclusive, as fronteiras criadas pelas comunidades de discurso em que ele foi gerido, pensado, significado. E esta é a tarefa desempenhada pelo processo de sublimação. Uma função a partir da qual o significante povo pôde circular em diversos campos discursivos, inclusive no campo da educação durante certa fase da história nacional.

“supervalorização” do significante, quando ele pôde assumir a forma, por assim dizer, de um poderoso objeto de desejo e mobilização do gozo (Lacan, 2008; Fink, 1998).

Um significante, portanto, a mobilizar diversas fantasias sociais e em torno do qual se processam diversos processos de subjetivação/identificação. O chamado povo, assim, “aparece” em diferentes gêneros discursivos e cenas genéricas, como subproduto das mais diversas *formações discursivas*². Humanismo, liberalismo, conservadorismos e anarquismos são apenas algumas destas unidades amplas e heterogêneas de discursos a partir das quais o povo foi definido como o signo de determinadas coisas (em detrimento de outras). Como um conjunto de imagens que se repetem (e se misturam, chocam-se umas contra as outras), gravitando sobre cenários poéticos, literários, heroicos e trágicos. Na imprensa, na literatura, no cinema, na música e nas artes de modo geral, ocupando um lugar de destaque nos pronunciamentos de lideranças políticas (populistas ou não), nos diagnósticos e levantamentos de natureza estatística (por vezes lido como sinônimo de população), o povo é um significante em torno do qual foram erguidos certos regimes de discursividade e de verdade que penetraram vários domínios da vida social, tentando moldar nosso imaginário político, produzindo fantasias e buscando fixar, inclusive, os limites do dizível (Lima, 1990; Muller, 1998; Pereira, 2016).

² Empregamos o conceito de formação discursiva no sentido definido pelos estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) em diálogo com a leitura proposta por Foucault (2014a). Ou seja, não entendemos por formação discursiva um conjunto de textos, enunciados e/ou discursos caracterizados pela unidade que os “amarram” segundo a “coerência lógica de seus elementos” internos, cujo sentido dependeria de um “sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido *a la* Husserl” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178). O que constitui a coerência de uma formação discursiva é a *regularidade na dispersão*. Na Teoria do Discurso, compreende-se por formação discursiva uma “unidade mais ampla de significação” em torno da qual se reúnem conceitos, imagens, textos, signos, vozes, silêncios e discursos sob o signo da diferença, do corte, do limiar e da ruptura. “Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regra de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (Burity, 2014, p.66). Além disso, a formação discursiva pressupõe um dentro e um fora, elementos heterogêneos que não cabem em seu interior no momento mesmo da articulação. No interior de uma formação discursiva há, também, disputas e lutas em torno da significação, de modo que ela não pode ser imaginada como uma unidade coesa, harmônica e definitiva que se expressaria na referência comum a um mesmo tema, objeto, ou no estilo comum de enunciados e discursos; o que a caracteriza não é a mesmidade, mas a prática relacional entre seus elementos diferenciais. “Sempre que se puder descrever entre um número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (Foucault, 2014a, p. 47). Com efeito, tal como apontado por Ronaldo Sales, em Foucault, “uma formação discursiva é um feixe complexo de relações que funcionam prescrevendo o que deve ser articulado em uma prática discursiva” (Sales Júnior, 2014, p. 166).

O campo da educação, por sua vez, não escapou a esse processo de sublimação. E, pode-se dizer, com segurança, que no interior deste discurso, foram engendradas muitas das concepções de povo que acompanham a história dos Estados modernos. Compreendido como um *campo discursivo*³ onde a lógica do antagonismo desempenha uma função central nas disputas pelo sentido e profundamente marcado por disputas hegemônicas envolvendo demandas, o campo da educação (seus atores, rituais, performances, artefatos, etc) se situa nesse debate em que o povo figura, também, na condição de um *significante flutuante*, isto é, um “termo” cujos sentidos, sempre parciais, relacionais e contingentes, são constantemente disputados (Laclau, 2014). E foi a partir da educação, diga-se de passagem, que os sentidos de povo puderam emergir a partir de lutas antagônicas históricas. No interior de algumas delas, destacou-se, como sabemos, a busca pelo “povo ideal”; fantasia social que marcará profundamente o mito da identidade nacional.

Com efeito, em diversos contextos nacionais, a genealogia do significante povo se confunde com a história de emergência do Estado-nação. Momento fértil para que o termo passe a ocupar um lugar absolutamente estratégico no discurso educacional. Isto porque, dentre outras coisas, a fabricação das nações é inseparável da (des/re) invenção do seu próprio povo. Deste modelo de subjetividade política a assumir a forma de um “nós” em oposição a tudo aquilo que se pretende manter à distância sob o signo da diferença. No contexto da modernidade – e de toda violência que lhe acompanha, geralmente disfarçada sob os “auspícios” da ciência, do progresso e da civilização – a instrução do povo e/ou da população, a alfabetização das massas, seu preparo para o mercado de trabalho, para a vida política, sua conformidade à ordem, seu preparo para a guerra ou para a revolução são temas que orientam os debates de estadistas, intelectuais, filósofos e burocratas da educação, modulando as

³ Nos termos dessa investigação, não concebemos a educação a partir de uma leitura funcionalista (nos termos da Sociologia durkheimiana, enquanto um fato social a permitir a continuidade da sociedade e/ou da tradição) ou como uma instância exclusivamente vinculada àquilo que se define, dentro de certas tradições teóricas, como a ação de estruturas sociais (a base econômica e/ou política das sociedades, o Estado, etc). Desde uma perspectiva pós-estruturalista, advogamos a ideia da educação como *campo discursivo* que se desdobra em inúmeros subcampos. Ou seja, como um “espaço” de criação, “reprodução”, circulação, tensionamento e (re) significação de discursos produzidos na discursividade da vida social. Trata-se de conceber a educação como um conjunto de distintas formações discursivas que disputam entre si a constituição simbólica e política do real, aceitando a premissa de que tais formações podem estabelecer entre si relações de diferenciação, equivalência, trocas, acordos tácitos e/ou não conscientes (Maingueneau, 2008; Oliveira; Xavier, 2020).

discussões acerca da montagem dos sistemas públicos de ensino e/ou a necessidade de sua revisão sistemática (Saviani, 2013; Freire, 2021; Brayner; 2010; 2014; 2015; Oliveira; Moreira; Silva, 2022).

Daí a função política da educação, compartilhada pelo gênero do romance, da indústria tipográfica e do capitalismo editorial: dizer o povo em sua suposta singularidade: histórica, cultural e, por vezes, até mesmo biológica (Anderson, 2008). Uma significação decisiva na história dos nacionalismos dos séculos XIX e XX e que marcou, conforme pretende demonstrar esse estudo, parte importante da história daquelas publicações literárias voltadas ao público infanto-juvenil na escola primária ou secundária. Num contexto em que se buscava afirmar a positividade do povo, geralmente a partir da busca pelas origens e raízes da “alma” e/ou da “essência” popular encaradas como as figuras de síntese das identidades nacionais emergentes.

E, em outra frente – porém, como parte integrante de um único processo de (des)subjetivação política – operava-se a negatização daqueles elementos classificados como perturbadores da “coesão” interna ao povo/nação. Supostamente desagregadores de sua unidade, “manchas” a ferir o orgulho da “pureza” étnico-racial, ou, simplesmente, a parcela da sociedade classificada como a “escória” perturbadora da ordem pública. Numa demonstração política de que o processo de constituição simbólica de um povo é inseparável da violência cometida contra as formas de heterogeneidade social. Tal como ressaltado, por exemplo, pelo giro dos estudos decoloniais, preocupados em acusar a fantasia de unidade (coesão, harmonia, etc) que a ideia de povo geralmente pressupõe. Quer se tome como base o conjunto das demandas excluídas do processo que visa dar nome a um povo, ou, ainda, busque-se colocar em relevo as diversas fronteiras étnico-raciais, de classe e/ou gênero, as lógicas das subalternizações e hierarquizações marcam a experiência simbólica de constituição (e negação) do povo (Balibar; Wallerstein, 2021; Costa; Torres; Grosfoguel; 2023; Munanga, 2020).

E, não obstante, a sublimação do significante povo pela ação de toda uma variedade de discursos marca, de forma incorrigível, a experiência “moderna” do termo. Assim como a dupla face dos processos de (des) subjetivação política a partir dos quais projetam-se ‘povos ideais’ e inventam-se povos bestiais. O povo/nação, fantasia que anima inúmeros projetos educacionais, inclusive no Brasil, precisa ser fabricado; assim como a figura do seu avesso. Aquele “algo a menos”, o “grau zero”

não-totalizável, expressão da heterogeneidade social que vai sendo deixada pelo caminho. Uma heterogeneidade que, no campo discursivo da literatura (e da educação brasileira durante grande parte da sua história), passa a ser lida como uma presença incômoda. Como nesta passagem em que João Ubaldo Ribeiro problematiza a concepção de povo compartilhada pelas elites brasileiras, coloniais e/ou republicanas, aqui representadas na figura do “cidadão de bem” Amleto Ferreira:

Observe bem o caro major e compadre, usamos as palavras muitas vezes sem atentar na sua propriedade. É o que percebo agora, *data venia*, pois que a longa convivência e frutuosa amizade que nos une já me fazem antecipar o que ia dizer o major. Mas, vejamos bem, que será aquilo que chamamos de povo? Seguramente não é essa massa rude, de iletrados, enfermiços, encarquilhados, impaludados, mestiços e negros. A isso não se pode chamar um povo, não era isso o que mostraríamos a um estrangeiro como exemplo do nosso povo. O nosso povo é um de nós, ou seja, um como os próprios europeus. As classes trabalhadoras não podem passar disso, não serão jamais povo. Povo é raça, é cultura, é civilização, é afirmação, é nacionalidade, não é o rebotalho dessa mesma nacionalidade. Mesmo depuradas, como prevejo, as classes trabalhadoras não serão jamais o povo brasileiro, eis que esse povo será representado pela classe dirigente, única que verdadeiramente faz jus a foros de civilização e cultura nos moldes superiores europeus — pois quem somos nós senão europeus transplantados? Não podemos perder isto de vista, deixando-nos cair no erro abismal de explorar nossas riquezas e nossa virtual grandeza para entregá-las a esse tal povo, que, em primeiro lugar, não saberia como gerir tão portentosa herança, logo a aviltaria, como sabe, aliás, quem quer que já tenha tentado dar conforto e regalias a escravos e servos, pois não atinam com o que fazer desse conforto e dessas regalias (Ribeiro, 2011, p. 160).

Essa articulação entre educação e literatura é fundamental para os propósitos de nossa investigação. Na discursividade dos oitocentos, é a partir do romance nacional que serão (des/re) inventadas paisagens, climas, tempos e espaços territorializados. Uma literatura que também percorrerá o campo da educação, sob a forma de compêndios, manuais e livros escolares marcados pelo desejo/fantasia de constituir no “público” infanto-juvenil o amor à pátria e o autoconhecimento como partes constitutivas de sua integração simbólica a um povo singular: o povo brasileiro. Nesse processo, a chamada “obra” literária, ou, ainda, a obra literária para fins didáticos buscará desempenhar um papel decisivo. Supondo leitores ideais, mobilizando comunidades discursivas, aquecendo o mercado editorial, o livro, este artefato cultural, será constantemente mobilizado na tentativa política de se fixar certos sentidos para o significante povo. Isto porque, dentre outras coisas, o povo será

convertido, a partir da educação, em objeto do saber (inclusive pedagógico). Um tema a ser estudado (e ensinado).

Com efeito, a **tematização do significante povo** é um dos primeiros rastros de sua emergência na transição entre os séculos XIX e XX. Entre 1860 e 1930, período relativamente longo de que trata o presente estudo, o significante parece ser capturado pelo discurso histórico-literário em diversos contextos nacionais. Poetas, dramaturgos, romancistas, historiadores e educadores perseguem o povo em seus textos com uma sede aparentemente insaciável, traduzindo, a partir do gênero do romance, uma preocupação política constantemente acionada no campo da educação: a **invenção do povo** (ou seu “melhoramento”). Muitos desses autores, especialmente escritores russos como Dostoievski, Tolstói e Gogol buscam colocar em relevo o “espírito” de grandeza e sacrifício do “povo” em momentos decisivos da história da pátria, ao passo que deixam em seus escritos marcas do seu aborrecimento diante daquilo que por vezes julgam como brutalidade, ignorância e subserviência prestada pelo povo aos “grandes” do mundo. É o tema da personalidade do povo que emerge desse discurso. Um tema que, no campo da educação, sempre mereceu um lugar de destaque, aguçando a criatividade e retroalimentando as fantasias dos sujeitos que nele atuam. O povo lido, pois, não só como tema, mas como **presença psicológica-comportamental** inscrita na natureza dos seres e do próprio mundo.

Na França, nação que influenciou profundamente o imaginário político e cultural das elites brasileiras (inclusive seus sistemas de pensamento pedagógico) durante os oitocentos e nos primeiros passos da República, o discurso histórico-literário também se esforça na busca pelas origens do povo. Neste caso, prevalece a gramática do evangelho nacionalista (Dosse, 2001). François Dosse (2001) emprega esse termo para problematizar o discurso presente em textos de autores como François Guizot e Ernest Lavisse, intelectuais ligados ao projeto de uma historiografia nacionalista que buscou legitimar a Terceira República somando a preservação das conquistas da Revolução Francesa (1789). Envolvidos numa batalha em torno da construção social da memória coletiva, a busca pelas raízes da identidade popular é eleita por esses e outros autores como um dos métodos capazes de fabricar o orgulho da nação. Subjacente a esse diagnóstico, estava a crença de que sem o povo não era possível haver nação, revolução, história. E, igualmente, a crença ainda mais forte de que fora

da ação desse espectro triangular, não se poderia falar na existência de um povo. Integrado à história da nação, o povo pode, agora, assumir a forma do sujeito histórico e, como dirá Foucault (2014a, p. 15) se apropriar (sob a forma da consciência histórica) “de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada”.

Um expediente ao qual também recorria Jules Michelet ao publicar **Le Peuple** em 1846. Nesse texto, o autor visava oferecer uma resposta ao romantismo de autores como Balzac, Eugène Sue e George Sand que, na sua visão, teriam oferecido ao “mundo civilizado” uma imagem pitoresca do povo francês. O desejo de Michelet, que será imitado no Brasil por muitos profetas do catecismo republicano ou fiéis bajuladores da “alma popular” brasileira, será resgatar a dignidade popular, colocando em relevo as virtudes e os atributos do povo (Schreiner, 2010). Numa espécie de “**psicologização**” do povo, isto é, uma chave hermenêutica a partir da qual se buscou legitimar a ideia de uma comunidade de sentido recorrendo-se, geralmente, à gramática dos **modos de ser, pensar e estar do próprio povo**. Dito de outra maneira, a interpretação do povo como a expressão visível de um comportamento e de uma personalidade singulares. Comportamento lido como descritível, classificável, hierarquizável. Personalidade lida como manifestação da presença, no sentido derridiano, do povo no mundo.

O discurso literário, muitas vezes imbuído do desejo em fazer a catalogação da psicologia de um povo, nunca esteve, na verdade, a revelar algo como a “natureza” constitutiva do sujeito. Dito de um outro modo, ao fazer referência aos modos de ser, pensar e estar de um povo, o discurso literário não está a representar um dado ontológico da realidade histórica, mas a constituí-la política e simbolicamente. Logo, não há, por assim dizer, um discurso **sobre** o povo, mas um discurso a **(des/re)inventar** o povo. Educação e literatura, portanto, não dizem propriamente algo sobre o povo. A trama na qual tais discursos podem estar envolvidos diz respeito à própria (im)possibilidade do povo na ordem do discurso.

No caso brasileiro, a literatura e a educação se voltam para o “povo” com maior nitidez na transição do século XIX para o século XX (Cândido, 2006). As diversas frações do modernismo dos anos de 1920 e 1930 se esmurram em lutas hegemônicas que tinham por objeto a estabilização precária, relacional e contingente dos significados atribuídos ao povo. Encarado não como um conceito, diga-se de

passagem, mas como uma forma de presença autoevidente, o próprio signo a revelar a grandeza da história, da cultura, do folclore e tradições nacionais, o povo será constantemente tematizado a partir de romances, poesias e outros gêneros que marcam a história do discurso poético-literário no Brasil.

Formação discursiva heterogênea, o modernismo brasileiro ora buscará revelar a personalidade do povo, sua capacidade criativa, espontânea e espírito carnavalesco; ora se voltará para sua suposta vocação ontológica para o progresso, sua conformidade à lei e à ordem. Prevalecendo, contudo, especialmente entre autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manoel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, a busca poética pelas raízes populares, pela verdadeira “alma” do povo. E, num giro perigoso às beiras do ultranacionalismo dos anos 1920, mais evidente nos escritos de Menotti del Picchia, Plínio Salgado, Alfredo Élis, Cassiano Ricardo e Cândido Mota Filho, a concepção de um povo reconciliado consigo mesmo e com as instituições, sem rupturas ou contradições; um povo que marcharia na direção do progresso mediante uma pactuação com a ordem e os signos do militarismo. A **Ação Integralista Brasileira**, emerge neste contexto como um momento de fixação dessas articulações. Algumas delas já presentes no vocabulário político de burocratas da educação brasileira entre o final do chamado **Segundo Reinado** e durante toda a **Primeira República**.

Ainda como uma expressão dos antagonismos que marcam as disputas pelo sentido do povo no Brasil, uma literatura anarco-socialista passa a “rasurar” o significante com o intuito, ainda no início do século XX, de acusar as diversas formas de violência política e econômica cometidas contra o povo. Entra em cena a gramática das contradições sociais, das desigualdades e abismos sociais constitutivos do povo brasileiro. Lauro Palhano, Jorge Amado e Patrícia Galvão (Pagu) atuaram nesta frente, tocados pela articulação estabelecida entre luta política e discurso literário pelo regime político russo desde a Revolução de 1917. Aquele era o momento de converter o discurso histórico-literário em dispositivo⁴ a serviço da revolução do proletariado.

⁴ Ao longo dessa investigação, emprega-se o conceito de dispositivo na acepção foucaultiana do termo. Ou seja, compreendendo-o em sua função positiva, agregadora de saberes-poderes, práticas específicas e enquanto um elemento estratégico à hegemonização de discursos e seus protocolos de subjetivação. Trata-se de conceber o dispositivo “como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico” (Weinmann, 2016, p. 17). Em Foucault, a noção de dispositivo busca dar conta de uma rede bastante heterogênea de elementos (enunciados,

Em se imaginar modelos de educação alternativos, autogeridos, visando a formação das massas populares para o enfrentamento direto contra os capitalistas, latifundiários e outros “inimigos do povo”. Numa demonstração de que no discurso de inspiração marxista, a constituição simbólica do povo é inseparável da construção das fronteiras políticas e sociais que a própria ideia de povo pressupõe. “Espremida” pelas vozes ultranacionalistas, positivistas e conservadoras, essa literatura circula de forma “clandestina”, com pouca adesão nos projetos de educação oficiais adotados pelo Estado brasileiro.

O povo também é tematizado a partir do discurso jornalístico. Às margens dos grandes periódicos paulistas e cariocas também circulam, em alguns jornais “subversivos”: sátiras, convocações, acusações à burguesia, críticas ao imperialismo e aos latifundiários nacionais sem que, contudo, consiga-se fixar a hegemonia da classe operária (e suas demandas) em campo literário e educacional dominados pelos signos da raça, da pátria, da nação e da própria cultura. São importantes jornais da época em que o conceito político de povo pôde circular, por vezes, articulado ao signo da classe operária: **Movimento Comunista**, **A Classe Operária** e **O País**. Livros mais alinhados ao bolchevismo soviético também circulam no país nas décadas de 1910 e 1920, reinventando, ao seu modo, a leitura possível do significante povo no Brasil, dentre os quais poderíamos destacar: **O que é bolchevismo**, de Hélio Negro e Edgard Leuenroth, **Agratismo e industrialismo**, de Fritz Mayer e **Ensaio Brasileiro**, de Azevedo Lima (Nagle, 2009, p. 51-3).

O significante povo circula (aos pedaços), como se pode ver, em campos e gêneros discursivos distintos: literatura, história, sociologia, e, especialmente, na educação. O que propomos nesta tese é justamente a problematização de processos de constituição do povo a partir do campo da educação, cientes, entretanto, das múltiplas formas de articulação possíveis deste campo com outros. Trata-se, pois, de fazer a genealogia do significante não a partir dele mesmo, mas, conjurando este

regulamentos, leis, proposições, etc) que desempenham funções estratégicas na subjetivação dos sujeitos (Foucault, 1995). No campo da educação, por exemplo, o gênero discursivo “didático” (*livro, compêndio, cartilha, manual, etc*), passa a constituir a identidade dos sujeitos ao posicioná-los, por exemplo, na condição de sujeitos leitores. A estabelecer certa conexão entre o sujeito/leitor e o sujeito/autor. Na medida em que o gênero discursivo “didático” é, nos termos de nossa investigação, um discurso (articulado a outros discursos, filiado a formações discursivas), este pode assumir funções estratégicas e imprescindíveis à hegemonização daqueles discursos que encontram nele, por assim dizer, as bases empírico-discursivas de sua fixação e sustentação.

conjunto de textos, imagens, vozes e silêncios que, na dispersão de toda uma profusão de enunciados, formam algo como o seu próprio arquivo. Não a história das lutas do povo e/ou das lutas contra o povo; mas uma contribuição à história das disputas em torno do significante.

Não se pretende fazer aqui, portanto, a genealogia da identidade popular ou do sujeito histórico *per se*, mas a recuperação das formações discursivas e dos discursos que, numa determinada fase da história nacional, buscaram definí-lo enquanto o signo de alguma coisa (e não de outra). Não a palavra (povo) tomada como sinônimo de uma presença inscrita na natureza dos seres ou das coisas, mas a busca pela compreensão das regras a partir das quais uma determinada sociedade é levada a ler, dizer e pensar o povo. Partindo da premissa de que a trama de (des/re) invenção de um povo é inseparável daqueles processos, lógicas e fantasias que sustentam, organizam e tensionam os discursos no interior dos quais esse processo se dá. Supondo, ainda, que este processo é histórico-social, discursivo e, enquanto tal, marcado pela descontinuidade. Diante de tais questões, optamos por formular o problema da pesquisa do seguinte modo: **Que tipo de lógicas discursivas constituíram o povo, no campo da educação, entre o final do chamado Segundo Reinado e durante a Primeira República?**

O campo da educação, entretanto, possui sua própria complexidade. Textos normativos, marcos legais, reformas educacionais, práticas educativas, saberes e experiências discentes/docentes, artefatos e materiais pedagógicos, demandas sócio-políticas, múltiplos processos de subjetivação, além dos inúmeros rituais sociais e performances vivenciadas na escola (e fora dela) traduzem a manifestação inegável do *político*, de *antagonismos* e de *processos hegemônicos* (Burity, 2010; Cunha, 2018; Oliveira, 2018). Na (radical) impossibilidade de se tratar de um campo em sua totalidade, é preciso realizar escolhas, mobilizar conceitos e categorias de acordo com as necessidades do problema proposto, organizar as atividades com base em algum marco teórico-metodológico, e, ainda sim, declarar a “consciência” dos limites de nosso empreendimento investigativo. Tais escolhas também não são neutras; por meio delas constituímos – e somos constituídos – discursivamente os objetos aos quais impomos a força de nossa curiosidade, e, por vezes, nossas próprias fantasias. Definitivamente, não gravitamos de forma soberana sobre a existência pré-discursiva de problemas, objetos e temas de pesquisa. Assim, dotamos de sentido o campo, os

temas, os recortes, os sujeitos e os artefatos com os quais trabalhamos, ao passo que “nossa” própria identidade vai sendo construída durante esse processo. Na medida em que buscamos rastrear, a partir da educação, a ação de lógicas discursivas, estamos já tocados pela ação de discursos outros fora dos quais não podemos enunciar (Lopes; Oliveira; Oliveira, 2018; Oliveira, 2018; Glynos; Howarth, 2018).

Visando compreender essa constituição do povo a partir do campo da educação, selecionamos um gênero de artefato político que nos parece central nesse debate: o **livro didático**. No Brasil dos oitocentos, geralmente chamado de **compêndio escolar**. Ao fazê-lo, não pretendemos interpretar, a partir do gênero didático, a história de disciplinas escolares e/ou problematizar o processo de institucionalização das ciências de referência, como ocorre à tradição dos estudos em manualística no Brasil (Meucci, 2000; Gasparello, 2004; Cigales, 2019; Bittencourt, 1990; 2008). Também não pretendemos fazer, ao trabalharmos com a literatura didática, a história do livro *per se*, da leitura e/ou da alfabetização, como é o caso de uma série de importantes investigações no campo (Lajolo; Zilberman, 2019; Costa, 2013; Ferreira, 2017). O que pretendemos é, inversamente, problematizar a **literatura didática** a partir daquelas funções assumidas pelo artefato que o livro é, segundo certas regras discursivas específicas e contextuais. Mais especificamente, concebemos o gênero didático, antes e acima de tudo, como um gênero de discurso.

A opção pelo **gênero didático**, também é uma forma de compreender quais e como funcionaram as lógicas discursivas que buscaram constituir o povo, mais precisamente, a partir do campo da educação. Os discursos a constituir o povo (a dotar esse significante de sentidos parciais, contingentes e relacionais) circularam historicamente nas páginas dos grandes e/ou pequenos periódicos nacionais, nas páginas daqueles textos que constituíram os “clássicos” de nossa historiografia e do pensamento social brasileiro (Pereira, 2016). Mas, circularam especialmente no campo da educação e a partir de seus próprios artefatos. Tais discursos circularam, por esta razão, nas páginas da literatura didática. Um gênero de discurso que, apesar do “berço ilustre”, tende a ser considerado “o primo pobre da literatura” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 160). Nas páginas dos livros didáticos, muitas vezes produzidos com o objetivo de educar o povo do presente e formar o povo do futuro, circulam imagens, textos, vozes e silêncios a partir dos quais é possível “rastrear” a ação de uma e/ou várias formações discursivas, lógicas e discursos. A partir do signo que é o

livro, podemos empreender a genealogia do significante (povo) que nele circula sob a forma de toda uma população de enunciados. Seu movimento descontínuo, suas camadas de sentido sobrepostas, suas significações heterogêneas, seu dito e não-dito.

O critério de seleção dos livros a analisar foi unicamente temático. Textos de alguma maneira preocupados em oferecer ao leitor interpretações sobre a história e a sociedade brasileira e fortemente marcados pela referência direta e/ou indireta aos conceitos de povo, população e identidade nacional. Compêndios de história pátria, livros de leitura, textos destinados à escola primária ou secundária brasileira e, ao mesmo tempo, marcos do mercado e do capitalismo editorial que sempre visou atingir um público mais amplo. Como forma de localizar os compêndios a serem analisados nessa pesquisa, realizamos um levantamento preliminar no **Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP)**, e na **Biblioteca Nacional do Livro Didático**, do Departamento de Educação da mesma universidade. Parte substantiva do material que forma o corpus analítico de nossa investigação encontra-se digitalizado por esses centros de pesquisa; outros livros foram garimpados em sebos eletrônicos e chegaram até nós em sua versão impressa mediante a compra direta a livreiros; única forma de acessar o conteúdo dessas obras, já que, alguns livros, ou não constam no catálogo do laboratório ou ainda não foram digitalizados.

Do ponto de vista teórico-metodológico, articulamos conceitos e provocações da **Teoria do Discurso** com as contribuições da **Análise do Discurso francesa**. Essa articulação se justifica, pelo menos, em duas direções possíveis: (a) nos permitiu problematizar a identidade e/ou o sujeito povo a partir de sua constituição discursiva, isto é, não como uma forma de presença a-histórica e/ou ontológica, mas como o resultado de processos de subjetivação e articulação discursiva heterogêneos, descontínuos e contingentes; (b) nos permitiu conceitualizar a literatura didática como gênero discursivo fundado na interdiscursividade e, não menos importante, como um gênero de discurso inscrito nos processos de subjetivação no interior dos quais o povo foi (des/re)inventado. Primeiro, o povo é uma construção discursiva e não um dado ontológico da realidade social e histórica; por outro, a literatura didática não se compreende fora da relação que o livro, compêndio, manual ou cartilha estabelecem com sua cena englobante e com outros textos, livros, épocas, formações discursivas

e discursos que o cercam no espaço-tempo (Laclau, 2018; Foucault, 2014a; Maingueneau, 2008).

Quanto a este último aspecto, nossa análise articula ao estudo dos livros, materiais pertencentes a outros gêneros discursivos: jornais, pronunciamentos oficiais de parlamentares e outras personagens do mundo político, imagens, extratos da literatura, da poesia e do discurso acadêmico. Isto significa que nosso trabalho irá se debruçar sobre um corpus analítico ampliado e aberto para tratamento do problema. Se trilhamos este caminho, cientes dos limites e do alcance, não é por quê pretendemos dizer algo como a “totalidade” dos discursos que buscaram dotar o povo de sentidos no Brasil ou tratar da totalidade das fontes que tornam esse procedimento possível, mas, em razão do fato de que o livro não pode ser lido fora de sua relação com as margens que lhe tocam e condicionam; porque ele toca e ao mesmo tempo é tocado por um exterior constitutivo. É, sobretudo, porque os enunciados que circulam no gênero didático se filiam a certas formações discursivas (e a outros gêneros de discurso) recuperando e atualizando sentidos postos em outros textos, discursos (interdiscurso) e épocas (rastros, arquivo, “memória discursiva”). É preciso, de um ponto de vista metodológico orientado por autores como J. Derrida (2013) e M. Foucault (2014a), identificar os rastros dos enunciados por meio dos quais determinada sociedade é levada a dizer e pensar o povo, questionar sua suposta unidade fechada e autoevidente (lógica estrutural), identificando, por fim, a presença, na narrativa didática, supostamente desinteressada, de discursos outros que estão ali presentes na forma de uma *heterogeneidade mostrada* ou *constitutiva* (Maingueneau, 2008, p. 31).

Ao buscar compreender os discursos que constituíram o povo no Brasil e, que, no campo da educação, fizeram da literatura didática a própria base empírica de sua inscrição e fixação, nos interessa compreender as concepções de povo e suas lógicas subjacentes. Ou seja, as lógicas que “constituem/contestam tais discursos em cada cenário e que, portanto, podem possibilitar a construção de explicações, embora contingentes e parciais, em relação aos processos que os envolvem” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1349). Neste processo, faz-se necessário interrogar as formações discursivas participantes, os processos de equivalência, diferenciação e ressonâncias entre elas, bem como as lutas hegemônicas travadas em torno da significação do povo no Brasil. O livro, sobretudo aquele pertencente ao gênero que

investigamos, enquanto fundado na discursividade da vida social e compreendido em sua função política, não é um objeto alheio à dinâmica da vida política, social, econômica e cultural. Ele toca e, sobretudo, é tocado pelas condições materiais que o fazem circular para atender a este ou aquele objetivo político/educacional (Choppin, 2017).

No **primeiro capítulo**, realizamos uma breve análise histórica de algumas formações discursivas dominantes a partir das quais foram engendrados certos discursos constituintes sobre o povo no Brasil. Optamos em problematizar aquelas formações discursivas que se traduziram, no Brasil, em projetos de educação ou encontraram no campo educacional brasileiro as condições para sua fixação e/ou contestação. Estabelecemos seus momentos de cristalização, suas ressonâncias e distinções, seus confrontos e especificidades. Em seguida, discutimos, a partir das contribuições da Teoria do Discurso e da Análise do Discurso, a lógica de compreensão dos processos de constituição do povo que orientará todo nosso projeto investigativo, bem como apresentamos algumas “hipóteses” importantes em nossa leitura do problema. Finalmente, tentamos resgatar parte da literatura acadêmica dos estudos em manualística e apresentamos conceitualmente a literatura didática e os modos pelos quais pretendemos trabalhar esse gênero de discurso.

No **segundo capítulo**, passamos a investigar as lógicas discursivas que constituíram o povo, no campo da educação, no período denominado como **Segundo Reinado**. Investigamos um importante compêndio didático que circulou em províncias do chamado antigo norte e que se apresenta como a base empírica de um acontecimento discursivo importante na história do significante povo no Brasil. Um livro destinado à formação primária das crianças e, ao mesmo tempo, produzido para atingir o público adulto alfabetizado nas províncias do “interior” do país. Tratar-se-á, neste momento, de problematizar os sentidos de uma educação ainda tocada pela influência da Igreja Católica, suas demandas e projetos hegemônicos. Buscaremos compreender como o modelo de educação e de literatura didática sob inspeção das autoridades eclesiásticas buscaram constituir um determinado tipo de povo ideal. E como esta concepção de povo se relacionava com outras, presentes na discursividade da vida social brasileira nas décadas finais dos Império.

No **terceiro capítulo**, analisamos livros de leitura e de história pátria que circularam no Brasil durante a **Primeira República** (1889-1930). Tentamos

compreender, neste momento, os sentidos do processo de secularização da vida social e seus efeitos na constituição discursiva do povo no campo da educação. Tratar-se-á, de colocar em relevo as diversas disputas hegemônicas que moldaram e tensionaram a ideia de povo tal como formulada pelo discurso religioso no final dos oitocentos. As três décadas que antecedem a ascensão política de Getúlio Vargas ao poder, formam a cena englobante em que conservadores católicos, liberais, positivistas, anarquistas, socialistas e integralistas disputam os sentidos da instrução pública, a função política da educação e a construção de certo imaginário sobre o povo no Brasil. Antes da hegemonia do momento populista, que se expressou mais ativamente durante a Era Vargas e o curto período de experiência democrática que antecede o Golpe civil/militar de 1964, a constituição de um povo ideal já era uma questão absolutamente central no debate público brasileiro. E, a nosso ver, o campo da educação ocupou um lugar de destaque nessa questão.

Ao optarmos por trabalhar a partir de um recorte cronológico relativamente longo, estamos cientes dos limites de nosso alcance e das inúmeras lacunas e/ou enfoques que definitivamente não poderemos tratar. Não buscamos pensar a inscrição do significante (povo) numa história linear, contínua, em que os processos de significação seriam a expressão de uma ordem racional e/ou evolutiva. Advogamos, inversamente, a possibilidade da troca, de bricolagens, de acordos tácitos, de negociações, rupturas e descontinuidades. De processos de inscrição do significante no *rastro* e/ou na *brissura*, no sentido derridiano. De ocorrências de processos de significação que, no presente, buscam “restaurar” certas imagens do passado ao passo que estas são rasuradas, recortadas, realinhadas, remodeladas e ressignificadas visando atender as demandas do tempo presente. Da ocorrência do corte, do limiar, da negação, de rupturas e descontinuidades nos processos de significação do povo, que nunca permanece preso à mesmidade. A escolha busca, portanto, no horizonte do possível e nos limites impostos pelo próprio objeto de pesquisa, problematizar as lógicas, processos e fantasias que constituíram o povo, a partir da educação, mediante o cruzamento de diferentes gêneros discursivos, campos, formações discursivas e discursos. Neste percurso, estamos cientes de que outras concepções e discursos “ficam” no meio do caminho, neste meio termo entre o possível e impossível, o que, contudo, queremos crer, não anula por completo nosso

desejo em colocar em relevo ao menos parte daqueles acontecimentos discursivos que marcaram a genealogia do significante povo na educação brasileira.

2 O POVO NA EDUCAÇÃO: PROLEGÔMENOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é problematizar algumas das fantasias sociais, lógicas e processos no interior das quais se tem engendrado, de alguma maneira, muitos dos discursos constitutivos do povo no campo educacional. Trata-se, pois, de colocar em relevo a inscrição do significante povo na gramática do discurso educacional. Um discurso sempre já tocado por outros discursos e pela política. Com efeito, o campo discursivo da educação, ao se apresentar como espaço mediado pela lógica do antagonismo e, neste sentido, pela luta em torno da significação da realidade, é igualmente marcado pelos processos de subjetivação/identificação no interior dos quais o povo foi historicamente (des/re) inventado. Em seguida, apresentamos, do ponto de vista teórico-metodológico, as premissas que irão mediar o procedimento analítico de nosso trabalho investigativo. Num duplo registro: (a) a problemática de **emergência do povo** tal como investigada desde a perspectiva da **Teoria do Discurso** e sua articulação com a **Análise do Discurso**; (b) a especificidade da **literatura didática** quanto ao **gênero de discurso** e quanto às funções que esse artefato pode vir a desempenhar nos jogos de linguagem, especialmente nos processos de subjetivação.

2.1 Povo e modernidade: racionalização e moralização do sujeito

No âmbito da modernidade, o povo é, por assim dizer, a pedra angular das identidades nacionais. O significante figura, em destaque, na textualidade constitucional de praticamente todos os países tocados pelas revoluções burguesas. E, ato contínuo, passa a integrar a gramática do pensamento pedagógico, mobilizando fantasias, lógicas e processos por meios dos quais se buscará, durante muito tempo, fabricar o “povo” ideal em conformidade com a lei e a ordem. E, não menos importante, negar, inclusive por meio da educação, a emergência de (anti)povos desviantes e subversivos. Filósofos da educação, muitos inspirados pelo século das “luzes” ou em

franca oposição a esse evento da história moderna e das ideias pedagógicas dissertam sobre o tema, ajudando a compor um arquivo que será constantemente revisitado pelas mais distintas tradições discursivas⁵ ao longo dos séculos XIX e XX. A chave hermenêutica racionalista está presente em Kant e Rousseau, apontando para o potencial formativo da educação na racionalização da convivência humana e na moralização dos sujeitos (Cambi, 2002).

Contemporânea dos ventos dessacralizantes impostos pelo processo de secularização, vis-à-vis o impacto gerado pelas revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, a hegemonização de seu projeto ético-político e o processo de desencantamento do mundo, na acepção weberiana da expressão, o sistema de pensamento pedagógico erguido em torno do par kant-rousseauiano se torna verdadeiro modelo a inspirar a idealização dos sistemas de ensino e/ou sua revisão em diversos contextos nacionais. A aposta na existência de um sujeito universal, considerado fonte e origem última de toda subjetividade orienta os debates sobre o povo no âmbito do projeto iluminista. O projeto ali delineado é claro e seu conteúdo manifesto se traduziu numa sentença genérica facilmente replicável: a educação é capaz de moldar não apenas o homem e todo o povo, mas tem o mérito de moldar, no presente, “a sociedade do amanhã” (Franco, 2012, p. 53).

No contexto latino-americano, essa discussão ganha contornos mais evidentes ao longo dos Oitocentos e primeiras décadas do século XX. A emancipação política das antigas colônias ultramarinas, reforçada pelos novos desafios trazidos pela implantação do regime republicano e a necessidade de se reinventar a nação criam as condições para uma revisão política da noção de povo em partes da América inventada. A educação do povo foi encarada, nesse contexto, como instrumento capaz

⁵ Pensadores tão distintos entre si e não necessariamente imaginados como “pensadores da educação” como, por exemplo, Karl Marx e Friedrich Nietzsche despontam no século XIX como vozes críticas da influência racionalista em ação no campo da educação. Para Marx, os sistemas públicos de ensino são criações da versão burguesa assumida pelos estados nacionais e, enquanto tais, dispositivos de alienação ideológica, compreendida nos termos de uma mistificação e/ou falsificação da realidade material a inviabilizar a compreensão das contradições sociais e, por conseguinte, a consolidar a hegemonia das classes dominantes. Em Nietzsche, a educação alemã do final do século XIX está contaminada pela tradição pedagógica racionalista e moralizante, o que impede o fluxo das energias vitais, a espontaneidade e criatividade, inviabilizando a realização de toda expressão poética e estética que o filósofo entendia como imprescindíveis ao ato de educar (Guervós, 2015). Quer seja no âmbito do materialismo histórico-dialético marxiano e/ou no desconstrutivismo estético nietzschiano, o discurso iluminista, o imaginário liberal e seu projeto de educação (do povo) encontrarão poderosas resistências analíticas. A educação, assim compreendida, será lida tanto como um dos meios necessários à “emancipação” intelectual e/ou política dos povos, como a própria razão do “seu” atraso, de sua dominação, como a própria negação de sua capacidade criativa, revolucionária e/ou inventiva.

de integrá-lo ao projeto de uma sociedade que buscava realizar o casamento perfeito entre ordem, civilização e progresso. Um caso exemplar, nesta direção, foi o do médico e pedagogo sergipano Manoel Bonfim.

Em **América Latina: males de origem**, texto de 1905, o autor nos fornece algumas pistas desse acontecimento discursivo na história do significativo povo, que foi a associação (no âmbito dos esforços racionalistas e modernizantes) que se buscava realizar entre o povo e o tema da instrução, da formação político-cultural. “Um povo não pode progredir sem a instrução, que encaminha a educação e prepara a liberdade, o dever, a ciência, o conforto, a arte e a moral” (Bonfim, 2008, p. 273), escrevia Manoel Bonfim no começo de século, restaurando um tema que, no plano das pedagogias seculares republicanas, chegou ao Brasil ainda no período colonial, através do discurso pedagógico salvacionista jesuítico (quando se atribuiu à educação a tarefa de transformar as chamadas “gentes brasílicas”, geralmente associadas à existência de povos bestiais e errantes, em povo de Deus).

Ao refletir sobre os desafios políticos, sociais e econômicos na América Latina, Bonfim adverte: “povo, consciente de sua existência, tal como o exige uma democracia, não existe aqui; é preciso fazê-lo (Bonfim, 2008, p. 284). Um diagnóstico muito presente, inclusive, nos textos de observadores estrangeiros e de intelectuais brasileiros do período. É assim, de maneira bastante aguda, que Manoel Bonfim justifica a necessidade da instrução do povo nas “republiquetas” latino-americanas, onde a tradição colonial e suas chagas serão lidas como fatores que impedem o progresso. Contrariando o pensamento social dominante no Brasil das primeiras décadas do século XX, o que o renderia uma série de críticas publicadas nos jornais por Sílvio Romero (crítico contumaz da miscigenação, defensor do branqueamento da população brasileira e de uma instrução das massas capaz de manter o *status quo*), Bonfim atribui o que considera ser a despolitização do povo latino-americano às mazelas herdadas do processo de colonização europeia.

Para o pedagogo sergipano, negar ao povo o direito à instrução pública só pode servir aos interesses das classes dominantes, que gozam às custas do seu obscurantismo. São, em termos políticos, os inimigos do povo. Estes são, nas palavras do educador, os “subapóstolos do ignorantismo” do povo (Bonfim, 2008, p. 283). Sendo o povo “ignorante”, “débil” e “embrutecido” pelos males de origem, só há uma alternativa para o progresso na América Latina: a instrução das massas.

A obediência, que é a ordem na inércia, só pode ser defendida por esses que, fazendo-se apóstolos e diretores das turbas, não têm outro intento que explorar e dominar. Não se trata de fazer obedecer, mas de fazer com que todos participem ativamente da harmonia social, ou pelo menos compreendam o interesse superior que dela se deriva, e zelem por ela. E, para isto, fora preciso dar ao povo a consciência nítida das suas funções e do seu valor; fora preciso mostrar-lhe que o egoísmo é uma grande ilusão, e que os interesses e necessidades, em vez de se oporem, se devem combinar (...). Deste modo far-se-ia a adaptação da liberdade. **É veleidade insana esperar cumprimento de deveres de quem não chega, ao menos, a compreendê-las, exigir progresso de um caos de ignorantes, mistura inorgânica de indivíduos nulos, arrastados pela vida inconscientemente, matilha dócil dos aventureiros e caudilhos. (...) Isto bem o sentem os que se empenham por manter o povo na ignorância primitiva, que lhes permite e favorece todas as opressões e explorações.** Queriam eles, esses subapóstolos do ignorantismo, que a meia instrução, já incompleta, já viciada, como a recebem os desprotegidos da fortuna, nas horas escassas, roubadas ao repouso necessário – que essa pouca instrução tivesse a virtude arquivelosa de levar as gentes, em duas ou três gerações, à perfeição angelical... Não, esses que assim injuriam a razão e a lei das possibilidades – esses bem sabem que a instrução tem dado o que podia dar, o que se esperava ela desse. Sofismam, deturpam, para ver se conseguem, ao menos, manter o povo nesse estado de cultura, ainda elementar, que lhes concede continuar a secular espoliação. Não lhes repugnaria mesmo trazer as massas ao estado de obscurantismo definitivo (Bonfim, 2008, p. 282-4 - grifos nossos).

Destaca-se, neste sentido, o que poderíamos chamar de uma **pedagogização do povo**, isto é, a sua conversão em sujeito da educação. A crença de que só a educação será capaz de modelar a natureza vazia do povo, dessa “mistura inorgânica de indivíduos nulos”. A educação como medida inscrita num processo de subjetivação sustentado pela fantasia, não menos importante, da “harmonia” e “progresso” social. “(...) Daí a instrução ser o único caminho de inocular na alma de um povo embrutecido o amor ao trabalho organizado, a consciência cívica e política, bem como o conhecimento de seu lugar no mundo enquanto sujeito histórico” (Bonfim, 2008, p. 289). Para o autor, “não se pode exigir do miserável ignorante que sinta a harmonia de linhas do Partenon ou se extasie ao ouvir uma fuga de Bach; há belezas que só um preparo preliminar torna sensíveis” (Ibdem). À violência histórica cometida pelas elites europeias contra o “povo” latino-americano, Bonfim propõe a identificação política com os signos distintivos do modelo de civilização que ele mesmo critica. Ainda tocado pelo discurso do darwinismo social, ele imagina o povo segundo o prisma do evolucionismo cultural, e, neste sentido, concebe a educação como força motriz a impulsionar o povo na direção do aperfeiçoamento de suas virtudes morais,

cívicas e políticas. “A evolução humana é o progresso do espírito, é a cultura da inteligência para conhecer, a cultura do sentimento para amar” (Bonfim, 2008, p. 273).

Entre o diagnóstico de Bonfim e a fenomenologia engajada a partir da qual Paulo Freire buscou defender a capacidade criativa (isto é, o entendimento do povo como instância subjetiva dotada de saberes acumulados e produzidos a partir de sua condição material de existência), e espontânea do povo, há um hiato semântico e fronteiras discursivas significativas. Mas é inegável que esta conversão do povo no sujeito da educação – como sujeito insuficiente – que percorreu, no campo da educação, todo o século XIX, inscreve-se no rastro das “pedagogias pastorais” – coloniais e/ou republicanas (Brayner, 2017, p. 856). Inscrevendo-as, portanto, nos rastros de um arquivo que ultrapassa os limites definidos pela Teologia da Libertação, pelo materialismo histórico-dialético aplicado à educação e o “avatar” das chamadas pedagogias críticas e sua insistência na tese da emancipação política (do povo) por intermédio da educação (Silva, 2007; 2012).

A educação moderna, portanto, nasce ligada ao desejo racionalista de retirar o “povo” das trevas e da ignorância, de libertá-lo, como dizia Kant (1990) num texto sobre o sentido da ilustração, da ação exercida pelos guardiões; estes inimigos da razão e da liberdade humanas. A educação encontra-se envolvida numa trama política em busca do povo autêntico. Cumprindo, neste sentido, uma das funções que lhe cabe em nossos jogos de linguagem, tal como ressaltado por uma ampla literatura, qual seja: a produção das subjetividades políticas, a constituição imagético-discursiva dos sujeitos, isto é, sua própria invenção (Lopes; Macedo, 2011; Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). A educação se torna, assim, um campo a partir do qual se pode nomear o povo, com a ressalva de que o ato de o nomear é o próprio ato por meio do qual ele passa a “existir” em nossos jogos de linguagem. Nomear o povo é um elemento constituinte do discurso político, religioso e educacional. Uma prática discursiva que produz identificação, mobilizando-se fantasias que devem ser capazes de preencher as lacunas, fortalecer a “unidade” fantasmática do grupo, da comunidade, ou, simplesmente, do Estado-nação onde o povo é chamado a vir a ser.

Foi através da educação, inclusive, que esse tema ganhou contornos bastante incisivos, quando se buscou, por meio dela, explicar a gênese do comportamento popular, reformá-lo visando promover a transformação da realidade ou simplesmente modulá-lo em conformidade com os modelos sociais existentes. A dimensão

propriamente conservadora e/ou revolucionária da educação, portanto, é inseparável da constituição de um povo como sujeito psicológico – o povo como modo de ser, pensar e estar no mundo. Historicamente, foi dessa maneira, como forma de presença inscrita no mundo, como positividade ontológica (ainda que, para muitos, politicamente ausente, não preparada, deformada etc.) que aprendemos a pensar o povo a partir do campo da educação. Poder-se-ia dizer, inclusive, que o projeto moderno de educação (e seus desdobramentos, releituras, rupturas e/ou contestações) deve parte de sua emergência a essa aposta na positividade do significante, a partir da qual se buscou, por meio do ato de educar: classificar, explicar, descrever, alterar, revelar ou conformar a suposta natureza comportamental/psicológica do povo, lido como expressão de uma singularidade histórica, cultural, política e social.

No caso brasileiro, as reformas na linha do escolanovismo, buscaram criar as condições, no começo do século XX, para uma “universalização” do ensino público segundo os moldes do cientificismo e humanismo modernos. Educação laica, moderna e pragmática o suficiente para articular seus meios e fins de acordo com a cena englobante que lhe abraça. Uma educação capaz de preparar o povo para as mudanças políticas, sociais e econômicas impostas pela industrialização tardia. Uma educação capaz de fabricar o povo como o conjunto associativo de cidadãos capazes de produzir a riqueza nacional e, ao mesmo tempo, como o conjunto dos cidadãos da *pólis*, conscientes de seus direitos e deveres, conhecedores das leis e aptos a conduzir a nação nos rumos do progresso (técnico, científico, moral, etc) (Saviani, 2013).

No discurso escolanovista, só a educação poderia realizar a revolução genuinamente democrática (que não se confunde, obviamente, com os sentidos atribuídos à expressão “revolução” por toda uma variedade de discursos outros, tais como aqueles inspirados no pensamento pedagógico de matriz gramsciana, anarquista etc.), dotando o povo da consciência de si, de seu lugar e função no mundo, da energia e dos meios necessários à sua afirmação como parte integrante daquelas totalidades orgânicas eleitas como imprescindíveis ao aperfeiçoamento da vida social (comunidade, nação, pátria, humanidade etc.). Conforme expresso nas últimas linhas do Manifesto Escolanovista de 1932:

(...) Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (...) de todo os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se a medida que recuam no tempo; **o dever mais alto, mais penoso e mais grave é de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realiza-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana** (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, pp. 424-5, *grifo nosso*).

Do ponto de vista teórico, poderíamos problematizar essa insistência moderna no aspecto decisivo da instrução/formação do povo como um discurso engendrado por aquilo que em Teoria do Discurso alguns autores têm chamado de **dimensões “beatífica” e “horrificica” das fantasias sociais** (Glynos; Howarth, 2007, p. 147). Ou seja, o combustível que alimentaria essa identificação e aposta na pedagogização do povo seria, em tensão dinâmica com **o sonho do progresso e harmonia**, a construção simbólica de um grande medo: **o medo da brutalidade do povo**. A ignorância das massas (e seu perigo), o avesso da razão, do progresso e da civilização numa realidade social não curada pelo remédio da educação. Os discursos, assim marcados pela ação desta lógica sempre buscaram ressaltar o aspecto trágico assumido pela experiência histórica ao se negar ao povo o direito à instrução. As turbas sociais, o povo ocioso, a desobediência civil, ou, ainda, a brutalidade do povo são temas que marcam, portanto, a construção imagético-discursiva de uma demanda política tipicamente moderna: a **racionalização e moralização do povo**.

2.2 Povo e liberdade: a promessa de emancipação política do sujeito

A partir da década de 1950, o significante povo é eleito, especialmente no debate público de orientação marxista, como o sinônimo do sujeito a ser emancipado. **Não se tratava, apenas, de educar o povo; mas de educá-lo para a liberdade.** Articulação bastante complexa, uma vez que os sentidos assumidos pela liberdade no

discurso pedagógico variam tanto quanto aqueles que buscam afirmar a positividade do povo na ordem do discurso. Tal como demonstrado por Silva (2007), não devemos negligenciar a centralidade desta categoria filosófica (a da liberdade), na (des) montagem daqueles discursos pedagógicos (já políticos) que atravessam a história da educação, não apenas brasileira. Liberdade é, por assim dizer, um significante flutuante que também acompanha a genealogia daquilo a que chamamos de povo, especialmente no campo discursivo da educação. Trata-se, não apenas de um termo cujos sentidos são constantemente disputados por distintas tradições e formações discursivas, mas de um significante em torno do qual serão organizadas concepções de educação, currículo e fazer educativos⁶.

Este é o momento das articulações em que assistimos a um outro acontecimento discursivo: **um novo código da pedagogização. A tentativa de convertê-lo, por assim dizer, no sujeito da transformação histórica.** Diversas formações discursivas, sobretudo, aquelas em que são gestados os discursos que clamam pela rebelião popular no contexto que antecede (e acompanha) a Ditadura Militar (1964-1985) defendem a educação do povo, cristalizada na ideia de uma educação popular, como o dispositivo capaz de solucionar os grandes dilemas nacionais. Daí a conversão definitiva do povo em sujeito da educação, a aposta na sua instrução como uma das únicas ferramentas capazes de libertá-lo das garras demoníacas da dominação imperialista, capitalista, latifundiária, liberal ou

⁶ Tal como demonstrado por André Gustavo Ferreira da Silva (2007), o conceito de liberdade pode ser lido como espécie de ponto nodal da articulação entre pensamento pedagógico, político-filosófico e curricular no Brasil. Segundo o autor, uma hipótese amplamente possível é a de que “a concepção, a finalidade e os conteúdos propostos para a educação pelos discursos pedagógicos no Brasil são reflexos dos conceitos de liberdade, respectivamente subjacentes” (Silva, 2007, p. 266). O discurso pedagógico de inspiração gramsciana buscará associar, por exemplo, o fazer educativo à liberdade como condição de possibilidade de superação da dominação de classe. Ao questionar as (im) possibilidades do par educação/liberdade, tal como lido pela voga do estruturalismo e pelas teorias da reprodução, esse discurso vislumbra nas “brechas” subjacentes ao chamado “sistema”, as possibilidades de constituição de um campo de ação marcado pela disputa hegemônica e pelo caráter inexorável da luta de classes como constitutivo não só do processo histórico, mas também dos distintos projetos educacionais. É no interior do próprio sistema, e não fora dele, que a educação poderá vir a ser o espaço de lutas pela liberdade da classe trabalhadora, ou, em nossos termos, do próprio povo. Estamos no terreno da educação dialética, da centralidade assumida pela contradição e da hegemonia como elementos constitutivos do discurso educacional. O discurso pedagógico gramsciano, o discurso freiriano e aquele expressos pelas chamadas metodologias alternativas costumam significantes como liberdade e libertação ao fazer educativo realizado pela instituição escolar. E o fazem de maneiras distintas, bastante heterogêneas. O conceito de liberdade adquire sentidos diversos, mas, ainda assim, pode ser lido como um significante flutuante e/ou simultaneamente vazio (nos termos de Laclau), em torno do qual foram erguidas poderosas fantasias educacionais no Brasil. Processo que acompanha capítulos importantes da história da educação no Brasil, mas, com contornos ainda mais acentuados no século XX (Silva, 2007).

conservadora. A educação é tocada mais intimamente pela lógica do antagonismo, e não tratará, apenas, de rever os sentidos da instrução popular, mas do ato absolutamente central de nomear os inimigos do povo (ou, se quisermos, das liberdades do povo).

De acordo com Demerval Saviani (2019), (autor cuja obra integra, por assim dizer, essa gramática das pedagogias progressistas), a década de 1960 representa, na história das ideias pedagógicas brasileiras, o momento do povo e dos projetos que definem a necessidade da educação popular como forma de romper com as raízes, ainda profundas, de séculos de dominação de uma educação elitista e conservadora. Com efeito, entre muitos setores progressistas ligados ou não à Igreja Católica e aos discursos pedagógicos de inspiração marxista/gramsciana, a segunda metade do século XX é marcada no Brasil por um “novo” e decisivo acontecimento. Para intelectuais orgânicos como Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes e Paulo Freire, era preciso criar as condições institucionais capazes de reformular os sistemas de ensino e, sobretudo, educar o povo para a democracia. Cada um deles, à sua maneira, desejava converter o povo em sujeito político, resgatá-lo das formas históricas de tutela e daquelas interpretações que tornaram inférteis a capacidade de imaginação política das massas populares. Movimento de renovação que atacava, entre outros aspectos, os sentidos paralisantes de uma educação popular ainda presa à voga de um liberalismo intransigente.

O conceito de educação popular, assim como a noção de povo assumem várias significações ao longo do tempo. Com efeito, estes são significantes que literalmente flutuam sobre um chão de disputas políticas fora das quais não possuem nenhum sentido. Educação popular é um termo vago que adquiriu, ao longo da história brasileira, significações distintas em formações discursivas como o liberalismo, o positivismo, o nacionalismo e as diversas tendências do marxismo brasileiro. Vejamos como um discurso tipicamente progressista (no sentido gramsciano que esse termo admitia na segunda metade do século XX) buscará construir não apenas as diferenças histórico-conceituais às quais a educação popular está submetida, mas, inclusive as fronteiras entre os discursos que o par povo-educação coloca em movimento.

Na Primeira República, a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo de transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior (Saviani, 2019, p. 317).

O tema da instrução do povo como meio de alcançar a dissolução das amarras ainda vigentes do sistema colonial, do conservadorismo das elites e das formas de tutela por elas definidas como legítimas e inegociáveis não foi, entretanto, uma invenção do discurso pedagógico “progressista” (religioso ou secular) dos anos de 1960. O desejo em colocar o povo em primeiro plano, no campo da política, da educação ou da história, também não. Os projetos de educação advogados por intelectuais como Manoel Bonfim, na passagem do Império para a República, os modelos de instrução alternativos defendidos pelos anarquistas e socialistas nas primeiras décadas do século XX e durante toda Era Vargas, são apenas algumas das expressões desse rastro que buscou estabelecer a articulação entre povo, educação e liberdade – liberdade que implica sempre sentidos em disputa.

A pedagogização do povo também anima a formação discursiva do liberalismo e do republicanismo brasileiros a partir da década de 1920. Segundo Jorge Nagle (2009, p. 115), este é o momento de “inusitado entusiasmo pela escolarização e de

marcante otimismo pedagógico”. Impulsionada pelo recrudescimento da lógica do liberalismo em ação nos discursos políticos e educacionais, a questão da instrução da população passa a ser encarada como o problema central da nação. O uso do termo “população”, em substituição ao povo, é, inclusive, bastante emblemático na história do Brasil, pois foi a partir desse deslocamento aparentemente inocente, que muitos discursos buscaram subtrair ao significativo povo seu éthos subversivo (Pereira, 2016). Tratava-se, de reacender os “velhos sonhos do republicanismo histórico”; como o “sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século” (Nagle, 2009, p. 116).

Esse entusiasmo pela educação e este clima de **otimismo pedagógico** que marcam, nos anos 1920, o projeto do **movimento escolanovista**, concebe a necessidade da instrução do povo como condição da própria modernização da sociedade brasileira. Desde a perspectiva liberal e/ou positivista que o anima, o que está em questão com a instrução das massas não é o projeto de sua insurreição política, no presente ou no futuro, mas a construção do laço social capaz de amarrar a realidade brasileira, e, seu povo, ao modelo de civilização que se buscava construir no Brasil sobre os ditames do capitalismo industrial, dependente e periférico. A nação brasileira deveria ser moderna, a educação, por sua vez, científica. O povo deveria ser inserido na rota do desenvolvimento histórico segundo o primado das liberdades e da consciência cívico-cidadã.

Daí o caráter pragmático, utilitarista e economicista desta instrução que se propõe libertadora do povo; na medida em que buscava preparar, simultaneamente, **o cidadão do futuro – o eleitor alfabetizado e o operariado urbano – o proletariado obediente**. Daí, também, o sucesso de lógicas como o tecnicismo e o eficientismo, estruturantes da concepção de currículo que se tornariam dominantes naquele período (Lopes; Macedo, 2011). Por esta razão, neste momento histórico, educação popular ou instrução das massas são projetos que nada têm a ver com a desconstrução do status quo liberal e conservador; pois esta educação em nada pretende atacar a ordem político/econômica. Pelo contrário, o que ela buscava era construir as condições para sua efetiva hegemonização.

Por outro lado, **a chamada pedagogia progressista dos anos de 1950 e 60 representa, inversamente, a mais sólida elaboração política que buscou associar o tema da educação popular e/ou da instrução das massas a projetos de transformação estruturais da sociedade brasileira.** Aqui, a educação do povo e para o povo adquire, com efeito, um novo sentido, desta vez pretensamente subversivo, e se encontra ligado à ideia de uma necessária conscientização dos setores marginalizados da sociedade brasileira. **A educação visa formar o povo com o propósito de emancipá-lo. A educação visa a conscientização do povo e o pastor que a informa pretende salvar o rebanho das moléstias do mundo social.** Às sombras das “pedagogias pastorais”, movimenta-se o “espírito” da Teologia da Libertação, especialmente importante na obra de Paulo Freire e decisiva na formulação da “religião” do paulofreirianismo contemporâneo (Brayner, 2017). O povo deve ser protegido, o povo deve ser liberto. Seus inimigos devem ser nomeados.

No I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 1957, Florestan Fernandes se posiciona no sentido da defesa intransigente da presença da sociologia no currículo da escola secundária brasileira por entender que esta disciplina seria capaz de preencher uma lacuna formativa absolutamente central na formação da cidadania. Segundo Fernandes (1954), no decorrer de mais de meio século de vida republicana, nem a Igreja, nem o Estado, nem os sindicatos, conseguiram convencer os cidadãos acerca da importância da participação política. Nenhuma dessas instituições teria logrado êxito na politização da população brasileira, tarefa que deveria caber, pelo menos em parte, à escola secundária, aos sociólogos, à Sociologia. A população brasileira deveria se constituir enquanto o sujeito de um “adestramento social necessário” à saúde e à vida da própria democracia. Sem povo consciente da importância da participação política, cívica e cidadã, a democracia brasileira estaria condenada ao fracasso.

Nos anos 1960, intelectuais como Joel Rufino dos Santos, Maurício Martins de Melo, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto e Rubem César Fernandes, todos eles de algum modo reunidos em torno da figura ativa de Nelson Werneck Sodré no **Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)** se organizam para lançar uma coleção didática intitulada **História Nova do Brasil**. A coleção, encomendada pelo Ministério da Educação para uso nas escolas secundárias visava rever o ensino de História segundo o prisma do materialismo

histórico-dialético que imprimia à noção de povo uma dupla significação: (a) o povo vítima dos processos de dominação colonial, imperialista e capitalista; (b) o povo protagonista de inúmeras lutas travadas em prol da liberdade ao longo do tempo. No ISEB, produz-se uma importante literatura rebelde, preocupada com a formação política do povo e com o projeto de uma genuína Revolução Brasileira; uma revolução socialista.

Outra importante coleção produzida pelo ISEB foram os **Cadernos do Povo Brasileiro**. Neste caso, um conjunto de textos assinados por diversos autores (alguns mais numerosos e simpáticos ao pensamento marxista/gramsciano na fase final de produção do instituto entre 1960 e 1964) que buscou captar a atenção do povo para temas sensíveis como **imperialismo, latifúndio, Ligas Camponesas, Capitalismo, greve, luta de classes, revolução democrático-burguesa, etc.** Segundo Angélica Lovatto (2010), a coleção **Cadernos do povo brasileiro** pertence à tradição da literatura revolucionária europeia e, portanto, tratou-se de um gênero de discurso que buscou por meio do “panfleto” e da “propaganda” agitar as massas populares num contexto de aprofundamento dos debates em torno da iminência de uma genuína **Revolução Brasileira** que antecede o Golpe Civil-Militar de 1964. A produção intelectual do ISEB, violentamente interdita pelo governo dos militares, foi, sem dúvidas, um elemento central na formação discursiva do marxismo brasileiro dos anos de 1960.

Em um dos números dos **Cadernos do Povo Brasileiro**, intitulado **Quem é o povo no Brasil?** Nelson Werneck Sodré oferecia sua resposta do seguinte modo:

Quem é o povo, hoje, no Brasil? São as partes da alta e da m  dia burguesia que permanecem fiéis ao seu País, é a pequena burguesia que, salvo reduzidas frações corrompidas, forma com os valores nacionais e democráticos, é o numeroso campesinato que acorda para a defesa de seus direitos, é o semiproletariado e, principalmente, o proletariado, que se organiza amplamente e comanda as ações políticas. **   este o povo que vai realizar a Revolução Brasileira** (Sodré, 1962, p. 60, *grifo nosso*)

Esse otimismo político, no caso de Sodré, não significava o abandono do projeto pedagógico de conversão do povo em sujeito da educação revolucionária. O povo/massa deveria ser devidamente educado pelas vanguardas populares, comunidade discursiva imagética onde devemos localizar não apenas os intelectuais

do ISEB e o próprio Sodré, mas todos os intelectuais orgânicos (públicos) envolvidos direta e/ou indiretamente no projeto de realização da Revolução Brasileira.

O povo, entretanto, agora como em fases anteriores, divide-se em vanguarda e massa. Massa é a parte do povo que tem pouca ou nenhuma consciência de seus próprios interesses, que não se organizou ainda para defendê-los, que não foi mobilizada ainda para tal fim. Faz parte das tarefas da vanguarda do povo, consequentemente, educar e dirigir as massas do povo. Só sob regime democrático, na vigência das liberdades, isto é possível, e é justamente por isso que as forças reacionárias se opõem desesperadamente à vigência daquelas liberdades, e permanecem profunda e vitalmente interessadas em impedir que as massas se esclareçam, tomem consciência de seus interesses e das formas de defendê-los, e se organizarem para isso (Sodré, 1952, p. 39).

Conforme advertia Daniel de Mendonça (2014, p. 79): “(...) todo discurso emancipatório elege uma situação de opressão a partir da qual ele constrói seu fundamento”. Este é exatamente o caso das pedagogias progressistas/pastorais. No discurso do ISEB, buscava-se delinear as fronteiras sociais a separar o povo de seus inimigos (os latifundiários, a burguesia industrial, o imperialismo estadunidense etc.). Buscava-se, à luz da história, apresentar o povo como um sujeito violentado em sua existência pelo conservadorismo das elites brasileiras, e o Estado burguês (dependente) como principal ente opressor. O povo como sujeito histórico, deveria aparecer na cena do discurso como a soma do dissenso, como o resultado da articulação de demandas reprimidas ao longo da história brasileira. Mas este povo deveria tomar consciência de sua condição de classe, e esta transição crítica fundamental não seria possível sem a ação da educação revolucionária. Sem a ação de seus próprios intelectuais, seus artefatos didáticos-pedagógicos, rituais e performances.

Finalmente, outro rastro do marxismo no campo da educação daquele período é a produção política e intelectual de Paulo Freire. Com Freire, assistimos à conversão mútua do povo em sujeito da educação e sujeito da política. Seus textos marcam, sem dúvidas, esse desejo inicial em realizar, por meio da educação, a conscientização do povo relativamente aos processos de dominação que recaem sobre ele. Para Freire (1996, p. 41), os setores populares precisam perceber a “violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta”. É disso que se trata a passagem da “consciência ingênua” para uma “consciência crítica” que se tornou capaz de

realizar a extrojeção da culpa indevida sob a forma de uma rebeldia necessária. Em torno do significante povo, flutua, em Freire, verdadeira bateria de significantes: **educação, conscientização, emancipação, política, liberdade, amor, transformação, libertação etc.**

A “obra” de Freire, uma construção social contemporânea que supera seus próprios textos e o nome próprio deste autor, caminhará entre o ostracismo a que lhe condena o governo dos militares – e toda milícia neoconservadora contemporânea – e a beatificação construída pela comunidade (quase religiosa) que o acompanha ao longo do tempo. Com efeito, conforme sugeriu Flávio Brayner (2017), a obra de Freire será erigida sob a forma de verdadeira “teologia laica” onde se destacam elementos como: o culto personalista e indeterminado do líder revolucionário, a sacralização dos textos dados a ler; os rituais sociais que terminam por construir em torno de Freire a imagem do mito, e, às sombras de seu discurso, o estatuto da verdade incontestável e definitiva. Para a comunidade de discurso responsável pela construção da obra de Paulo Freire, seu discurso seria a encarnação, em termos lacanianos, do próprio discurso do mestre e, o próprio Freire, um dos Nomes-do-Pai (Lacan, 2005).

A pedagogização do povo na gramática do discurso freiriano busca a politização dele mesmo. Nos textos de Freire, o significante povo também não permanece estático e fechado em si mesmo. Ele admite novas significações, deslocamentos e acréscimos. E essa mudança só ocorre a serviço da ampliação dos diversos segmentos espoliados que nele cabem. Por exemplo, na **Pedagogia do Oprimido**, a concepção de povo encontra-se mais intimamente ligada à ideia de classe. A classe entendida aqui como o sujeito a ocupar um determinado lugar no sistema de produção e, mais especialmente, na luta de classes. Nos anos de 1980, em obras como **Pedagogia da Autonomia**, Freire amplia o sentido de povo para associá-lo à existência de outros sujeitos discriminados e violentados pelas garras “opressoras” do neoliberalismo que penetrava, naquele momento histórico, o interior das instituições políticas, econômicas e educativas na América Latina, especialmente no Brasil (Oliveira; Moreira; Silva, 2022).

Freire parte da premissa da vocação ontológica do povo para ser, querer e saber mais. Seus contatos com a Teologia da Libertação e com a fenomenologia o levam a conceber o povo como um sujeito dotado de saberes fundados em sua própria experiência de vida, o que o leva a questionar todos os discursos que buscaram tutelar

o povo por enxergar nele a ausência de conhecimentos e perspectivas de futuro. Ele insiste: é preciso acreditar no povo e com ele travar a luta por um mundo melhor. É preciso, além disso, aprender com ele, pois o povo tem muito a nos ensinar. Ninguém conhece melhor os sentidos da opressão do que o sujeito oprimido. Daí porque, dentre uma gama imensa de intelectuais que pretenderam falar em nome do povo, Freire foi um dos únicos a admitir a necessidade de que ele mesmo, o povo, fale. Julgava ser possível “captar” o sujeito povo naquilo que o “próprio” povo diz sobre si e sobre o mundo.

O autor desconfiava daqueles que, distantes do povo, descrentes em sua capacidade para a ação e para o saber, pretendiam chamá-lo à revolução e/ou falar em seu nome. Estes “revolucionários” estranhos ao povo, escrevia Freire:

Comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem. E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela. Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem (Freire, 2021, p. 66).

A pedagogia progressista que toca e, ao mesmo tempo, é tocada pelos diversos marxismos com os quais estabeleceu algum tipo de contato, como vimos, não é um corpo homogêneo, muito menos fechado, de textos, imagens, enunciados e discursos. Há, por exemplo, bastante diferença entre o “adestramento social” da população definido nos anos 1950 por Florestan Fernandes como essencial ao aperfeiçoamento da democracia brasileira e a crítica freiriana a qualquer forma de tutela do povo, ainda que ela esteja imbuída da missão de salvá-lo das moléstias do mundo político, social e econômico. Da mesma maneira, há profundos abismos que separam a leitura do povo enquanto pura vacância (isto é, do povo ainda não redimido pela educação) realizada por Manuel Bonfim em 1905, e a aposta no povo como sujeito histórico da

Revolução democrático- burguesa tal como imaginado por Nelson Werneck Sodré e outros intelectuais do ISEB no início dos anos 1960.

Contudo, uma regularidade na dispersão de vozes e silêncios marca esta formação discursiva de modo recorrente: o desejo que orienta tais discursos numa busca contínua pela **“politização” do significante e a pedagogização dele mesmo**. O povo ocupa, numa mesma cena, a condição de sujeito da política e sujeito da educação. Dois posicionamentos do significante absolutamente inseparáveis e sedimentados pela fantasia da emancipação e/ou pelo desejo de mudança de realidades históricas lidas como perversas. A definição de fronteiras sociais, a delimitação dos adversários do povo, a articulação de demandas e desejos reprimidos ao longo da história brasileira e a nomeação de uma realidade social opressora também singularizam esse acontecimento discursivo na história da educação brasileira como um momento populista, nos termos de Laclau e Mouffe (2018). Ainda que o discurso das pedagogias progressistas tenha, em muitos casos, tratado do sujeito povo em termos fundamentalmente essencialistas.

Aparentemente, aquilo que autores como Glynos chamam de função **beatífica das fantasias sociais** sustenta tal regime de discursividade. Ou seja, “promete-se”, por meio da educação, um futuro épico ao povo. Ou, articula-se, de algum modo, a educação do povo à ideia de redenção (da sociedade, da classe, da história, etc). Busca-se, por meio dela e de seus artefatos, desenhar um horizonte de expectativas marcado pela crença na liberdade, na emancipação e/ou na revolução. Uma vez educado, o povo seria capaz de lutar contra seus opressores. Munido das armas simbólicas fornecidas pelo processo de conscientização, o povo poderia, enfim, transformar a realidade histórica numa direção compatível com suas demandas e interesses.

Finalmente, o elemento característico que parece comunicar lógicas, processos e discursos distintos como a racionalização, a moralização e emancipação do sujeito povo é a leitura tendencialmente essencialista que lhe serve como fundamento. A positividade do significante povo sendo lida como uma realidade externa à linguagem. Em ambos os casos, tanto o discurso racionalista/moralizante de inspiração iluminista quanto o discurso das pedagogias progressistas parecem conceber o povo como um dado da cultura, da história ou da sociedade. Como uma forma de presença inscrita na ordem do mundo. Discursos distintos, alguns dos quais radicalmente antagônicos

entre si, podem, por assim dizer, “vibrar” juntos. Não no sentido de suas demandas e/ou direções, mas no sentido daquelas lógicas e fantasias que organizam, constituem e/ou tensionam tais discursos. Nestes casos, a lógica do ser como presença (no sentido derridiano), parece ter costurado extratos discursivos distantes e distintos entre si.

2.3 Povo na Teoria Política do Discurso

Na história recente das ideias pedagógicas, inclusive na gramática do chamado pensamento social brasileiro que constitui o cânone de nossas Ciências Sociais, o elemento que marca profundamente uma série de discursos é certo investimento político na positividade/presença do significante povo. Ou seja, a crença na existência objetiva de um povo que passa a ser lido como uma forma de presença pré-discursiva, extralinguística. A crença metafísica (ou científica) no povo como um dado ontológico do social e/ou do real. O povo é (está ali, em algum lugar, à espera de nossa ação ou resistente a ela), e isto parece ser inegociável para todo um conjunto de tradições discursivas que passam a classificá-lo como uma identidade a ser melhorada a partir da educação. Do ponto de vista teórico, nosso ponto de partida é de que o problema do significado, ou melhor, da construção social do sentido (dos sentidos que o povo pode ou não assumir segundo determinado conjunto de regras), pressupõe um certo distanciamento desta espécie de império do significante. Ou seja, acreditamos que se quisermos dar conta da emergência do povo na ordem dos discursos em geral, e da educação em particular, é preciso aceitar a premissa de sua negatividade intrínseca, isto é, seu estatuto radicalmente flutuante e tendencialmente vazio.

Nosso ponto de partida é de que o povo não é um dado ontológico da realidade, mas o resultado, sempre provisório, de processos de subjetivação política. Questionamos, portanto, a ideia de povo como presença, quer seja ela imaginada como étnica, linguística, religiosa, política, histórica e/ou sociológica. Para nós, a ideia de um povo concebido como sujeito da barbárie, da educação, da história, da política, da nação, da guerra ou da revolução é já o resultado de uma construção discursiva que implica a montagem prévia de um jogo de articulações fora do qual não há sentido,

apenas, vacância. O povo é, neste sentido, muito mais o resultado de uma prática discursiva do que a base ontológica dos processos históricos. Os sentidos assumidos pelo termo povo, portanto, não antecedem as disputas hegemônicas entre projetos, discursos e formações discursivas. Pelo contrário, tais sentidos são justamente engendrados no interior dessas lutas pela significação da realidade (Laclau; Mouffe, 2015).

Isto não significa dizer, entretanto, que, em última instância, não exista povo algum, mas que é sempre discursivamente, isto é, segundo jogos abertos e relacionais de produção de sentido, que ele pode se constituir enquanto o povo de Deus, o povo de terreiro, o povo evangélico, o povo cristão, o povo pagão, o povo brasileiro, o povo estrangeiro, o povo emancipado, o povo bestializado, o povo revolucionário, o povo conservador, o povo original, o povo educado etc. A positividade do povo, entendida como forma de existência autoevidente, fora dos jogos de linguagem, só se sustenta sob a forma de uma *metafísica da presença*⁷. Espécie de lógica a sustentar historicamente certa concepção das identidades – inclusive do povo – como instância substancializada, segundo os velhos códigos dos essencialismos que marcam, de algum modo, as reflexões acerca do sujeito engendradas no interior da racionalidade

⁷ Jacques Derrida assim nomeia o núcleo duro da tradição logo-fonocêntrica contra a qual ele respondeu ao formular a noção de **escritura**. Ao problematizar a constituição discursiva da “realidade” como expressão de uma textualidade. A metafísica da presença estaria ao abrigo de uma longa e heterogênea tradição discursiva onde prevaleceria a “determinação historial do sentido do ser em geral como presença, com todas as subdeterminações que dependem desta forma geral e que nela organizam seu sistema e seu encadeamento historial (presença da coisa ao olhar como eidos, presença como substância/essência/existência (ousia), presença temporal como ponta (stigmé) do agora ou do instante (nun), presença a si do cogito, consciência, subjetividade, co-presença do outro e de si, intersubjetividade como fenômeno intencional do ego etc”. Trata-se, segundo Derrida, da “determinação do ser do ente como presença” (Derrida, 2013, p. 15). No campo das Ciências Sociais, um bom exemplo da força desta tradição na história do tempo presente é o conceito de multidão, proposto por Antônio Negri e Michael Hardt (2001). A ideia de multidão idealizada por Negri como uma forma pura de subjetividade, como “carne da vida”, “potência”, “monstro revolucionário” capaz de produzir a si mesma, independentemente dos jogos de linguagem, vai de encontro ao essencialismo que marcou, inclusive, a elaboração teórica de vários autores de orientação marxista envolvidos na elaboração do conceito de classe. Desde uma perspectiva laclauiana, a ideia de uma subjetividade política, ainda que revolucionária, imaginada como pura substância ou como destino irrefutável dos processos históricos, se baseia na crença de que o sujeito da revolução se constitui antes e independentemente das lutas hegemônicas. A Teoria Política do Discurso rejeitará essa concepção do sujeito como presença ou destino, na medida em que concebe o sujeito como construído na e pela linguagem. É sempre discursivamente que o sujeito pode vir a ser; o sujeito da revolução e/ou sua negação dialética. O monstro revolucionário a qual se refere Negri é apenas uma possibilidade no universo geral da discursividade; é muito mais o resultado de um processo de articulações e interpelações discursivas, o rastro que não se explica fora dos processos de identificação política. Ver, neste sentido, as críticas empreendidas por Laclau e Mouffe (2015, p. 177) aquilo a que denominaram como “*positivismo ingênuo do socialismo científico*”, isto é, à certa tradição da ortodoxia marxista que concebia o proletariado como uma identidade pré-fabricada, como consciência revolucionária existente anteriormente aos processos de luta hegemônica.

moderna (porém inscrita, como sugere Derrida, nos rastros de uma textualidade mais profunda).

Conceber o povo como forma de presença é um procedimento que marca poderosamente a produção do pensamento social e pedagógico brasileiro, e que atravessa a história de um conjunto bastante heterogêneo de formações discursivas. Tal procedimento rejeita o fato de que “não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem” (Derrida, 2013, p. 8). Além disso, a ideia de povo como presença geralmente não leva em conta o fato de que a luta política é uma das variáveis explicativas das mudanças assumidas pelos “conceitos” e/ou, melhor dizendo, dos sentidos associados ao significante povo através do tempo. Há de se admitir, portanto, não o primado das coisas em si (no sentido kantiano), mas o da disputa pelos significados da realidade e das identidades. Com efeito, a dimensão antagonística da vida social não diz respeito apenas aos distintos projetos sociais em luta, “(...) los conflictos también se producen alrededor de símbolos y significados, no sólo de intereses” (Rodríguez, 2011, p. 60). Premissa que se alinha às preocupações da Teoria Política do Discurso, em que o significante povo pode ser lido, por exemplo, como um significante flutuante, ou seja, um termo cujos sentidos estão sempre em disputa.

No campo da educação, a ideia de povo como forma de pura presença é, contudo, uma das formas mais sublimes de nossas fantasias sociais. O ponto nodal que amarra a tradição do discurso político, acadêmico, pedagógico e literário, em certo aspecto. Com a ressalva de que é através da mobilização das fantasias sociais que o sujeito pode emergir na cena do discurso na condição de signo de determinada coisa (em detrimento de outras, sempre já silenciadas, borradas e negadas). Para Glynos (2019), que tem insistido no estudo crítico das fantasias como uma das inúmeras fronteiras e/ou possibilidades teórico/metodológicas da Teoria do Discurso, o conceito de fantasia, tal como definido pela teorização psicanalítica lacaniana, não aponta para aquilo que se opõe à realidade e/ou à verdade.

A fantasia não cumpre uma função análoga, por exemplo, àquela desempenhada pela acepção clássica de ideologia (mistificação, produção de falsa consciência, falseamento do real), tal como definido pela ortodoxia marxista. A fantasia funciona como força inconsciente que estrutura determinados regimes de verdade, positividade e objetividade. A fantasia funciona ao produzir formas de gozo,

cristalizando e/ou tensionando processos de identificação política não necessariamente conscientes aos sujeitos constituídos neste processo; “(...) *fantasy is one way of playing around with, circling around, or drawing out insights linked to, the unconscious, as is the concept of enjoyment*” (Glynos, 2019, p. 149).

No campo das pesquisas em educação, há de se considerar que as fantasias cumprem uma função absolutamente central nos processos de subjetivação política, fixando temporariamente os momentos de articulação discursiva, compondo e/ou tensionando a constituição hegemônica de discursos, apresentando-se

como padrões de narrativas compartilhadas – fantasias sociais – que cumprem o papel de *suturar* e aplacar a *angústia da falta* gerada pela impossibilidade de realização e totalização plena do sujeito e da realidade social e, ao mesmo tempo, que passam a estruturar o gozo dos sujeitos ao estabelecer um jogo de promessas e frustração dessa realização, cuja impossibilidade passa a ser atribuída a um elemento externo, apontado como obstáculo à realização subjetiva e social (Oliveira, 2018, 199).

Isto implica em não posicionar o povo na condição de um sujeito que existiria em algum lugar “lá fora”, ou seja, como uma forma de presença com relação a qual as atividades educativas e seus rituais poderiam apenas realizar algum tipo de ação (conscientização, moralização, politização, preparo, etc). Mas, pelo contrário, trata-se de conceber os discursos em educação em sua função positiva, isto é, produtoras de sujeitos-povo. Ou, ainda, negativa; quando a educação passa a ser mobilizada justamente visando conter a emergência de certas demandas, e, por conseguinte, busca-se, por meio dela, negar a possibilidade de emergência do (anti)povo e/ou de certas concepções de povo. Em outros termos, o povo não é necessariamente um sujeito a ser educado, mas, um significante que, interpelado pelos discursos em educação, pode vir a assumir determinados sentidos (sempre já disputados).

Advoga-se, portanto, uma leitura anti-essencialista do sujeito povo, concebendo-o mais como um significante flutuante cujos sentidos são constantemente disputados do que como uma forma de identidade pré-existente aos jogos de linguagem. Na Teoria Política do Discurso, uma concepção anti-essencialista do povo visa escapar a esta metafísica da presença que lhe apresenta como expressão de um logos absoluto, de uma entidade plena, já constituída; para colocar em relevo as diversas formas de fantasias e o jogo de articulações que participam de sua

construção enquanto uma identidade fraturada, parcial, relacional, contingente e heterogênea.

Conforme defenderam Laclau e Mouffe (2015, p. 181):

O fato de que todo objeto é constituído como objeto de discurso não tem nada a ver com a existência de um mundo exterior ao pensamento, nem com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ocorre aqui e agora, independentemente da minha vontade. Mas, se sua especificidade como objetos será constituída seja em termos de um 'fenômeno natural' ou como 'expressão da ira de Deus', vai depender da estruturação de um campo discursivo. O que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência.

Os sentidos que associados ao povo, portanto, pressupõem a estruturação de um campo discursivo. Não são possíveis fora de certas condições discursivas de emergência. Quer seja na condição de um problema moral, de uma presença psicológica, histórica/sociológica, vítima da violência colonial ou do desprezo das elites político-econômicas, o povo é um significante que literalmente flutua num terreno infundável de lutas hegemônicas, no interior das quais emerge a questão do sentido, sempre relacional, precário e contingente. É no interior de um conjunto de disputas discursivas que se opera a articulação entre significante e significado; é a partir dessas lutas que o povo emerge enquanto o signo de alguma coisa (e não de outra). Não enquanto "a coisa" revelada, mas enquanto coisa disputada. O que se questiona, portanto, desde uma perspectiva pós-estruturalista, é a ideia de que o povo possa se constituir fora de um sistema de regras, isto é, de condições discursivas de emergência determinadas.

É, portanto, a partir de processos de subjetivação e identificação que o povo vem a adquirir sentido. É mediante um conjunto de lógicas, discursos e processos que o povo circula e existe na discursividade da vida social. Além disso, a definição de qualquer sentido de povo implica já na tentativa de fechamento do campo geral da significação e na constituição hegemônica de sentidos (vis-à-vis à exclusão de outros). Nos termos de Laclau e Mouffe (2015, p. 187): "(...) qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças,

de construir um centro”. Todo processo de constituição discursiva do povo traz em si esse desejo profundo, oceânico, em que um determinado discurso (ou discursos equivalentes) buscam controlar o campo geral da discursividade. O sentido, por sua vez, é uma construção social e histórica e não um dado da natureza dos seres ou das coisas em si. Definí-lo é já formular um dentro e um fora, é dizer aquilo que cabe e aquilo que não cabe na definição de povo, aquilo que é povo e aquilo que não é (Burity, 2016).

No interior de uma mesma estrutura discursiva, o povo pode ocupar diversas posições. Formuladas segundo regras definidas por formações discursivas particulares, estas posições não devem ser lidas como meras estratégias de natureza retórica, mas como *momentos* de uma *articulação* onde se definem os protocolos de identificação e subjetivação política, os papéis e lugares sociais, os sentidos “válidos”, autorizados e reconhecidos por determinada comunidade de discurso. Na estrutura discursiva, o povo não é o lócus pré-existente, mas um significante disputado; um significante cujos sentidos resultam dos processos de articulação discursiva e fixação de sentidos. Importante mencionar que uma “uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente cognitiva ou contemplativa; é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 167). Por exemplo, quando o discurso neoliberal sugere que o povo diz respeito ao conjunto associativo dos indivíduos e/ou “cidadãos” livres, ele não está apenas buscando constituir uma forma específica de “nós”, mas condicionar a ação política à esfera dos desejos e fantasias de um sujeito atomizado.

Em analogia, poderíamos citar o duplo sentido que adquiriu o povo na profusão de enunciados engendrados no interior do discurso das pedagogias progressistas. O povo é, a um só tempo, sujeito da educação e sujeito da revolução. Um problema a ser resolvido e a solução dos grandes dilemas nacionais. Em alguns autores, como em Paulo Freire, este povo é também sujeito de cultura, é um sujeito histórico, mas, jamais, um sujeito bárbaro e selvagem ou um mero objeto à serviço da curiosidade jocosa de intelectuais orgânicos. Povo um pouco diferente daquele imaginado por Nelson Werneck Sodré e muitos intelectuais do ISEB, isto é, o povo imaginado como o conjunto das forças históricas engajadas na luta contra o poder do latifúndio, do imperialismo e das vozes contrárias à realização da Revolução Democrático Burguesa no Brasil.

Segundo essa forma de se avaliar a questão do povo, ele poderia ser lido como um significante flutuante que, em alguns projetos, assume a função de significante tendencialmente vazio. Em educação, a palavra povo é sempre acompanhada por outras expressões, numa articulação mediante a qual ela vem a adquirir certos sentidos. Povo/ignorância, povo/cultura, povo/ordem, povo/opressão, povo/liberdade, povo/revolução, são construções discursivas decisivas na história das ideias pedagógicas. Tais qualificantes passam a acompanhar o povo, dotando o mesmo de sentidos num terreno de disputas. A função de tais significantes, portanto, é, de alguma forma, conferir positividade ao povo. Sua função se comunica, pois, com a constituição de certas concepções de povo e com a anulação de outras.

Se a identidade popular precisa ser condensada em torno de certos significantes vazios, abre-se assim toda uma possibilidade de problematização da identidade popular com aquilo que permanece fora (exterioridade constitutiva) mas que participa no sistema de significação. Em outros termos, podemos analisar como o povo e a bateria de significantes que lhe acompanha vão adquirindo importância pela via da *sublimação*. E como certos discursos e fantasias emergem como o resultado de tal processo. O povo, assim, nunca aparece na cena do discurso separado da figura de um Outro constitutivo. O povo é um significante que aparece na cena do discurso geralmente na condição de um objeto sublimado por um ou vários discursos e, igualmente, acompanhado por um objeto sócio-político de identificação igualmente supervalorizado. Com a ressalva de que a “sublimação do objeto é na verdade a supervalorização do objeto” (Lacan, 2008, p. 133). Figurando ao lado do termo “revolução”, por exemplo, “povo” adquire um sentido bastante singular, ao passado que “revolução”, quando lida como “popular”, adquire uma conotação bastante explosiva na história das insurreições modernas e em toda tradição hermenêutica dedicada à sua interpretação.

Em termos lacanianos, a elevação do objeto à condição da dignidade da Coisa em si é a operação ativada no processo discursivo da sublimação. Como concluiu Lacan sobre esta matéria:

.....

O objeto – uma vez que especifica as direções, os pontos de atrativo do homem em sua embocadura, em seu mundo, uma vez que o objeto lhe

interessa por ser mais ou menos sua imagem, seu reflexo -, esse objeto, precisamente, não é a Coisa na medida em que ela está no âmago da economia libidinal. E a fórmula mais geral que lhes dou da sublimação é esta – ela eleva um objeto, e aqui não fugirei às ressonâncias de trocadilhos que pode haver no emprego do termo que vou introduzir – à dignidade da Coisa (Lacan, 2008, p. 137)

Este é o caso, por exemplo, da relação estabelecida entre o povo e a figura sublimada do pastor, tal como descrito pelos trabalhos de Michel Foucault (2008) acerca daquela lógica de governo que ele denomina como poder pastoral (lógica com relação à qual iremos nos deter mais especificamente, no segundo capítulo do presente estudo). Uma lógica de governo que atuou como a própria sombra da governamentalidade do Estado moderno. Segundo Foucault, no pastorado cristão, não há pastor sem rebanho, nem rebanho sem pastor. O pastor não pode exercer a tutela sobre o seu rebanho sem que seja imaginado como o soldado de Cristo, isto é, sem que seja imaginado como uma identidade sublimada pelo discurso. O poder pastoral é um poder que se exerce sobre o sujeito em seu deslocamento contínuo, é um poder que amarra a identidade daquele que define o caminho, que aponta na direção certa, àquela forma de identidade submetida a seus cuidados. A construção social da figura pastoral, portanto, passa a definir um sentido particular ao significante povo (rebanho, comunidade de fiéis, Povo de Deus, etc). A concepção do povo como rebanho, por sua vez, chama à cena a figura crística do pastor.

Foucault evita pensar esta esfera de relacionalidade do poder como “presa” à geografia dos espaços físicos e passa a privilegiar o movimento dos sujeitos em sua relação com um determinado horizonte de expectativas. Como ele diz: “o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder, que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento” (Foucault, 2008, p. 168). Ou ainda quando sugere que:

a ideia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano. É, enfim, um poder que visa ao

mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo (Foucault, 2008, p. 173).

Tudo isto amarra, de maneira inescapável, a existência e o destino do rebanho, lido na tradição cristã nos termos do Povo de Deus, ao discurso do pastor. Ele é responsável, sobretudo, pelo destino do rebanho. Articulação que, na leitura proposta por Foucault, vem a estruturar um sofisticado sistema de governo das populações (ou, em nossos termos, do povo).

(...) o pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência (Foucault, 2008, p. 218-9).

No caso particular, a conversão do povo em sujeito da tutela político-religiosa caminha, portanto, vis-à-vis com a sublimação de um objeto particular: o pastor. Na tradição da lógica política analisada por Foucault, o povo (rebanho) não é possível sem a presença do pastor sublimado. Um objeto que não vale pelo nome, isto é, por aquilo que ele significa, mas pela função que desempenha em nossos jogos de linguagem. O pastor, instância despersonalizada, é uma função que se busca exercer *sobre e ao lado* do povo. Articulado a este objeto sublimado pela linguagem, o povo será, muitas vezes, classificado como um sujeito a ser conduzido, dirigido, levado, guiado, controlado e manipulado em seu existir cotidiano (quer seja do ponto de vista biopolítico – sob a forma da população; quer seja sob a forma do indivíduo assistido em sua carência pela tutela de outrem).

Outro caso de sublimação destes objetos que se busca associar ao significante povo encontramos no discurso modernista brasileiro. Os modernistas da década de 1920 e/ou os culturalistas que os sucedem, no caso brasileiro, não poderiam imaginar o povo sob o signo do orgulho nacional sem antes converter as “raízes populares”, a “alma popular”, o folclore, os hábitos e costumes do povo, numa palavra, a própria *cultura*, em objetos dignos da admiração coletiva. A tese da singularidade do povo brasileiro, ou a posição de sujeito que esta operação encerra, é inseparável da sublimação daquilo que se entende por cultura (e que se chamará também de cultura brasileira); a arte de criar as coisas (as “nossas” coisas), de conservá-las, de dotar a

realidade de sentido por meio de práticas, rituais, símbolos, mitos e fábulas igualmente “nossas”, genuínas, verdadeiramente brasileiras etc.

Na mesma direção, o intelectual revolucionário não pode imaginar o povo como sujeito da transformação social antes da sublimação deste significante a que chamamos de revolução (e dos sentidos que esse significante carrega consigo: liberdade, emancipação, felicidade, redenção, destruição dos inimigos, etc). A conversão do povo em sujeito da política é inseparável da sublimação de um horizonte de expectativa. O mesmo se aplica no caso da conversão do povo em sujeito da educação, que não pode ocupar esta posição no sistema/estrutura de significação independentemente da crença coletiva nos efeitos positivos da educação popular, da instrução política, da alfabetização das massas, etc. Assim, fazer a arqueologia da identidade popular implica em fazer também a genealogia destes objetos sócio-políticos de identificação sublimados que o acompanham e sem os quais o povo não pode ser. Em outros termos, não há povo sem a mediação de significantes vazios sublimados pela linguagem.

Além disso, desde uma perspectiva lacaniana, leitura que cumpre uma função estrutural na composição da Teoria do Discurso lacaniana, não podemos localizar o sujeito (para nós, o povo), naquilo que ele, de modo soberano e consciente, diz, ou, ainda, naquilo que sobre ele se diz, se pensa e/ou se escreve. Isto significa que os discursos “sobre” o povo não revelam a “natureza” do sujeito, mas, tão somente, colocam em relevo significações particulares construídas social e historicamente. Nesta direção, o povo é, inicialmente, uma figura *instituída* e não *instituinte*. Em **O avesso da psicanálise**, Lacan reconhece essa condição de forma bastante particular ao oferecer a seus interlocutores a imagem do sujeito/psicanalista como metáfora: “acabo de dizer eu. Evidentemente porque o discurso em questão, eu o olho de outro lugar. Olho-o de um ponto onde sou situado por outro discurso, do qual sou o efeito” (Lacan, 1992, p. 22).

Daí o diagnóstico, amplamente apontado por seus comentadores, de que o sujeito lacaniano é uma invenção do(s) discurso(s). O sujeito, sugere Lacan, quando “chega a ser, ele o deve a um certo não-ser sobre o qual ele ergue seu ser” (Lacan, *seminário 2*, *apud*, Fink, 2000, p. 53). Para Lima (2017, p.143), Lacan “descreve o sujeito como signo de nada”. De acordo com Fink (1998, p. 56-8-9) “o sujeito lacaniano não é o indivíduo nem o que poderíamos chamar de sujeito consciente”. Em nossos

termos, o povo não é o sujeito do enunciado e igualmente não aparece “em nenhum lugar no que é dito”⁸. Ele sempre nos escapa e quando aparece, vacante e incompleto, é na condição de uma espécie de fantasma cuja emergência na cena do discurso se deve mais a um certo conjunto de regras do que a uma aparição espontânea, voluntária ou consciente. O povo encontra-se, neste sentido, na condição daquele sujeito que é chamado a vir a ser. No limite, do ponto de vista psicanalítico, o sujeito povo pertence ao campo de um Real *impossível*. Ou, se quisermos, ele está ligado, do ponto de vista político, a um *porvir* (Deleuze, Guattari, 2010).

Os diálogos entre a Teoria Política do Discurso e a teoria psicanalítica lacaniana têm chamado a atenção para o fato de que o sujeito instituinte não é um dado da natureza, mas o resultado de processos de identificação política. Por um lado, o sujeito não é uma forma de presença pura, por outro, não há política sem sujeito. Alguns autores têm articulado este debate de maneira bastante frutífera no campo da teoria. Stavrakakis (2008), ao discutir os encontros e desencontros entre a Teoria Política do Discurso lacaniana e a psicanálise lacaniana, defendeu que o sujeito é marcado por uma falta constitutiva que só pode ser parcialmente preenchida, no nível da subjetivação, por objetos de identificação sociopolítica (qual o *objeto a* lacaniano). Na mesma direção, Žižek (2016, p.178) aponta, sobre esta questão, que “o sujeito é a própria lacuna preenchida pelo movimento da subjetivação”. O sujeito da política, assim compreendido, é a “lacuna ontológica” cuja falta nunca será totalmente

⁸ Ou, nos termos de Laclau e Mouffe (2015, p. 190), “os sujeitos não podem, portanto, ser a origem das relações sociais – nem mesmo no sentido limitado de serem dotados de poderes que traduzam uma experiência possível –, assim como toda experiência depende de condições discursivas de possibilidades precisas”. Não devemos, portanto, trabalhar com a hipótese de que o sujeito está naquilo que ele, de forma soberana, consciente e/ou racional, busca dizer sobre si. Como buscam fazer, por exemplo, aqueles educadores que acreditam ser possível estabelecer o contato com o “verdadeiro povo”, o “povo real”, o “único povo”, etc. A própria ideia desse encontro e desse contato pressupõe à aceitação da ideia de povo como presença, e, portanto, a conversão de todo processo educativo (inclusive popular), a uma forma de metafísica específica. Desde a perspectiva teórica com a qual trabalhamos, está claro que este encontro hipotético está fora do horizonte das possibilidades, na medida em que o povo é muito mais o resultado de um conjunto de investimentos discursivos (posicionamentos) do que um sujeito capaz de dizer a si mesmo de forma soberana. Dito de outra maneira, ele não é uma presença, mas uma identidade que resulta da própria relação estabelecida, dos rituais, das performances, dos discursos. Outrossim, quando passamos a imaginá-lo como um “ser” dotado desta capacidade vulcânica de afirmar a sua positividade independentemente dos discursos que o atravessam, é porque já estamos ao abrigo de alguma formação discursiva particular, é porque já nos encontramos devidamente abraçados e tocados pelo discurso que inventou a ideia de povo como forma de pura presença e/ou consciência revolucionária. Já fomos convertidos, por assim dizer, à *religião da presença*, tenhamos nós consciência deste fato, ou não.

preenchida e o “próprio gesto da subjetivação que, por meio de um curto-circuito entre o Universal e o Particular, cicatriza a ferida dessa lacuna” (Zizek, 2016, p.78).

Neste sentido, Burity (2014, p. 73) sugere que este é o momento em que o sujeito se inscreve como “espaço instituinte”, como o lugar de emergência da ruptura com a ordem vigente”; o lugar em que se “descortina a saída para fora do abraço hegemônico”. Esse lugar provisório, lugar da ação, que não anula o fato de que os abraços hegemônicos se sucedem num movimento de circularidade infinita, pode ser o lugar da transgressão da Lei, da ordem, da estrutura, mas pode igualmente ser o lugar de um teatro das aflições. Por ser essencialmente o lugar do gozo onde reinam soberanas toda sorte de fantasias, este não é o lugar da redenção absoluta do sujeito, da cultura ou da história. Como diz Lacan sobre o gozo: “O gozo é o tonel das Danaides, e que uma vez que ali se entra não se sabe aonde isso vai dar. Começa com as cócegas e termina com a labareda de gasolina”. Tudo isso é, sempre, o gozo” (Lacan, 1992, p. 68).

No campo da educação, por exemplo, o povo pode ser constituído como o sujeito político-democrático, assim como sua própria negação dialética: o sujeito da barbárie nazifascista do século XX (ou atual, como pretendem alguns dos inimigos da democracia). Do ponto de vista teórico, os discursos e fantasias que operam no campo da educação (des)fabricam o sujeito-povo, dotando este significante de sentidos sempre parciais, relacionais e contingentes. Tais lógicas, discursos e fantasias não obedecem a um projeto pré-determinado. Também não devem ser lidas enquanto expressões de alguma força secreta que marca o desenrolar de uma trama histórica linear, teleológica, fatalista. Estas funcionariam mais constituindo uma espécie de rede; articulando a existência simbólica do povo (e seus sentidos) a outros significantes (emancipação, liberdade, trabalho, moral, progresso, alfabetização, etc). Numa operação a partir da qual busca-se definir o sentido do que é (e do que não é) o povo em determinado contexto histórico. Ou, ainda, buscando definir os sentidos daquilo que o povo deve (ou não) ser no presente ou no futuro; ou, ainda, daquilo que, para alguns, o povo deveria ter sido. Em ambos os casos, estamos tratando de uma fantasia poderosa que parece ter marcado parte da história do campo discursivo da educação: o chamado “povo ideal”.

Certamente há um sujeito que trabalha, que luta, que aprende/ensina e até mesmo capaz de se tornar o agente dos processos de ruptura histórica, mas se o

reconhecemos como sendo o povo (este povo), se assim o nomeamos, é porque um certo conjunto de articulações discursivas já fixou este sentido para nós. A fixação temporária do sentido não vem confirmar a positividade ontológica do povo, mas, inversamente, revelar sua precariedade, sua dependência com aquilo que está fora, em algum lugar. Não há povo fora de uma exterioridade constitutiva que lhe toca. Se concebemos o povo como sujeito disto ou daquilo, isto se deve ao fato de que no exato momento em que afirmamos esta presença já estamos ao abrigo de alguma formação discursiva que definiu para nós um conjunto de regras a partir das quais podemos falar, escrever, pensar e imaginar o povo. Com a possibilidade, obviamente, de que novos sentidos sempre podem ser formulados e tensionados, a partir de performances e transgressões capazes de desestabilizar, inclusive a partir da educação, certos estatutos assumidos pelo povo em determinado contexto.

Em educação, entretanto, temos grande dificuldade em escapar à ideia de povo como manifestação da presença. Por vezes tomados pela sede de justiça e/ou interpelados pela fantasia da emancipação (ou ambas as coisas), a educação popular tratou do povo como forma de presença; uma presença subjetiva a ser melhorada, conscientizada, politizada. Esta negação em nome da qual falamos, isto é, esta negação da ideia de povo como forma de presença histórica, social, cultural, política, religiosa ou educacional não visa negar a capacidade da educação em produzir povo (ou impedir que ele possa acontecer), muito pelo contrário, é a partir deste vazio inicial que se encontram abertas as múltiplas possibilidades de significação do povo.

É a partir desta vacância constitutiva que o significante pode vir a ser uma infinidade de “coisas” possíveis. Que ele pode deixar de ser isto para, em seguida, tornar-se o signo daquilo. É por meio desta brecha e/ou desta lacuna que não localiza nenhum tipo de correspondência natural entre as ordens do significante e do significado que podemos dar conta de um conjunto de lutas hegemônicas no interior das quais os sentidos associados ao significante povo foram objetos constantemente disputados.

Conforme defenderam Laclau e Mouffe (2015, p. 252), essa renúncia a uma noção essencialista e psicologista do sujeito é compatível, inclusive, com o projeto de uma democracia no seu sentido radical.

A renúncia à categoria do sujeito, como entidade unitária, transparente e suturada, abre caminho para o reconhecimento da especificidade dos antagonismos constituídos na base de diferentes posições de sujeito e, logo, para a possibilidade de aprofundamento de uma concepção pluralista e democrática. A crítica da categoria do sujeito unificado e o reconhecimento da dispersão discursiva no interior da qual toda posição de sujeito se constitui envolve, portanto, algo mais que a enunciação de uma posição teórica geral: elas são uma condição *sine que non* para se pensar a multiplicidade a partir da qual emergem antagonismos em sociedades onde a revolução democrática ultrapassou certo limiar.

Finalmente, a análise dos processos de constituição simbólica do povo deve levar em consideração o estudo das formas de heterogeneidade excluídas da “unidade” (fantasmática) que a ideia de povo pressupõe. Como diz Laclau (2018, p. 225): “O povo será sempre algo mais do que o oposto ao poder. Existe um Real, no povo, que resiste à integração simbólica”. Essa maneira de conceber o povo como identidade política atravessada pela falta é compatível com a noção lacaniana de sujeito barrado, da impossibilidade do sujeito como uma totalidade e/ou plenitude. Isto ocorre, dentre outras razões, porque a Teoria Política do Discurso laclauiana não concebe a totalização discursiva desvinculada da experiência da exclusão. “Não existe totalização sem exclusão” (Laclau, 2018, p.130). Em educação, por exemplo, toda tentativa em formular a ideia de um povo ideal, traz em si as marcas da exclusão de outras configurações de povo possíveis. Exclusão de demandas, vozes, temas, enfoques e sentidos. Em educação, povo ideal e povo bestial, povo e não-povo são enunciados inscritos numa gramática paradoxalmente comum.

A ideia de povo como totalidade orgânica, isto é, como forma de identidade plena e imune às fraturas demonstra-se incompatível com os pressupostos teóricos que orientam nosso trabalho investigativo. Daí porque a ideia de povo como significante flutuante acompanhando por significantes tendencialmente vazios deve ser capaz, também, de despedaçar a suposta tranquilidade do significante, isto porque pensar o povo, especialmente em países como o Brasil, é pensar no horizonte da *dessemelhança*, da *heterogeneidade* e da *diferença*. Conforme sugere Slavoj Žižek (2016), acerca da impossibilidade da unidade, inclusive ao nível dos significantes que integram o nosso vocabulário político:

A lição propriamente filosófica da dessemelhança é que a unidade orgânica (imediate, como teria dito Hegel) de um fenômeno é, por definição, uma

armadilha, uma ilusão que mascara antagonismos subjacentes, e a única forma de chegar à verdade é despedaçando brutalmente essa unidade, a fim de tornar visível seu caráter artificial e composto. (...) No nível conceitual, isso significa que a verdade está do lado da abstração, da redução, da subtração, e não do lado da totalidade orgânica (Zizek, 2016, p. 6)

Despedaçar a ordem do significante, entretanto, não é um meio que empregamos visando capturar algo como a verdade sobre o povo, uma vez que não existe esta última palavra. Fazê-lo, contudo, é um dos caminhos possíveis quando o que desejamos é compreender a construção social e histórica deste significante levando em consideração as lógicas, discursos e processos que buscaram, no campo da educação, lhe dotar de sentidos. Como uma sociedade é levada a ler, dizer e imaginar o povo desta e não de outra maneira? Como a educação pode ser lida como experimento de (des)subjetivação política do povo? Por que e como somos levados a associar um certo conjunto de imagens ao ouvirmos ou lermos a palavra “povo” e o que tem a ver a história da educação brasileira com a montagem de certo imaginário coletivo sobre o povo no país? Essas são questões que interessam a essa pesquisa.

O programa teórico-metodológico, assim definido, busca ser uma contribuição à genealogia do significante povo a partir da educação. Dito de outra maneira, problematizar os discursos constitutivos do povo e as lógicas que lhes dão sustentação. Fazer a genealogia do significante na intersecção com aqueles objetos sublimados que o acompanham ininterruptamente, assumindo formas distintas e diferentes nomes. Partindo da premissa de que o campo da educação pode ser o lócus de fixação e circulação de lógicas discursivas que constituem o povo, isto é, que passam a dotar o significante de sentidos parciais e contingentes, resta-nos problematizar rapidamente o artefato político eleito como base para desenvolvimento de nosso problema de pesquisa: o livro didático.

2.4 A literatura didática como objeto e gênero discursivo

No Brasil, a literatura especializada que elege o livro didático como objeto de pesquisa tem discutido sistematicamente as relações entre educação, política e produção de subjetividades (Hansen, 2007; Tavares, 2012; Sena, 2017). Outros trabalhos têm investigado, ainda, a função dos manuais escolares, a dinâmica do

mercado editorial, os autores/editores e os conteúdos didáticos-pedagógicos desses livros desde uma perspectiva histórica (Silva, 2008; Bittencourt, 1990; 2008; 2004; Meucci, 2000; Moreira, 2011). Quando nos debruçamos sobre a massa crítica de trabalhos mais recentes, observa-se que há uma farta produção cujo núcleo duro parece ser uma tentativa de demonstração das formas de representação de identidades marginalizadas pelo discurso da historiografia oficial/tradicional. Assim ocorre, por exemplo, com uma vasta literatura sobre a representação das minorias étnico-raciais em livros didáticos destinados à Educação Básica (Esus, 2013; Sodre, 2018; Filho, 2005; Gobbi, 2006; Costa, 2006; Barbosa, 2012; Monteiro, 2015; Silva, 2016; Mariano, 2006; Lessa, 2016; Porfírio, 2015; Souza, 2016).

Essa agenda de pesquisas não se exaure no caso brasileiro, antes se traduz em outros contextos nacionais. Nos Estados Unidos (Padgett, 2012; Brown, 2010) e em Israel (E-lhanam, 2019), por exemplo, pesquisas têm se debruçado sobre a relação entre o discurso desses manuais e a produção das identidades coletivas. Na França, Espanha, Romênia, Itália, Grécia, Alemanha, Ucrânia e outros países da Europa⁹, diversos trabalhos têm situado, desde a segunda metade do século XX, a problemática da literatura didática, sua relação com os regimes políticos e a construção das identidades nacionais, periféricas e/ou subalternas (Eco; Bonazzi, 1980; Moreira; Dias *et al*, 2017; Bianchine; Sani *et al*, 2020; Chopin, 2017). No

⁹ No pós Segunda Guerra Mundial, são criados na Europa vários centros de pesquisa e investigação sobre o gênero didático. Em 1975 cria-se, na Alemanha, o **Instituto Georg Eckert**, instituição destinada a fomentar pesquisas internacionais e comparativas sobre livros didáticos e mídia escolar. O instituto possui atualmente o maior acervo de livros didáticos do mundo. Na França, sob a inspiração do trabalho incansável do professor Alain Chopin na catalogação, documentação e investigação dos livros didáticos franceses e de outros países da Europa, cria-se, no interior do **Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)**, o projeto EMMANUELLE. Projeto que influenciou, segundo Ferrer (2017), a idealização, nos anos de 1990, na Espanha, do projeto MANES. Esse projeto previa “realizar o estudo histórico dos livros didáticos publicados na Espanha durante o período que vai de 1808 a 1990”; mais tarde, foram incorporados ao programa Portugal e países da América Latina (Ferrer, 2017, p.28). Destacam-se, ainda, outros institutos com perfil similar: **The Textbook Colloquium**, criado na Grã Bretanha em 1988, a **International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)** criada em 1991 na Noruega, o projeto **Les Manuels Scolaires Québécois no Canadá (1993)**, **Redes de Estudios en Lectura y Escritura (RELEE)**, criada na Argentina em 2007, e outro projeto espanhol criado mais recentemente em 2006, o **Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)**. No Brasil, o empreendimento único e pioneiro neste processo se deu com a criação do projeto LIVRES, instituído por ação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Naquele instituto cria-se, sob a coordenação da professora Dr. Circe Bittencourt a Biblioteca do Livro Didático que reúne atualmente um acervo de mais de 12.000 obras que datam do século XIX aos dias atuais. Além de livros didáticos brasileiros das mais diversas disciplinas, o acervo da biblioteca também reúne fontes relacionadas à produção didática como legislação, programas curriculares, catálogo de editoras e bibliografia de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema. O segundo quartel do século XX assiste, portanto, a um processo de institucionalização da pesquisa sobre livros didáticos ao redor do mundo

contexto europeu, a preocupação de vários países sempre se voltou para o conteúdo das obras didáticas, especialmente nas décadas posteriores aos conflitos bélicos globais da primeira metade do século XX¹⁰.

É bastante sintomático que muitos dos estudos sobre o livro didático no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, mobilizem o conceito de *representação* visando denunciar processos de marginalização e exclusão de certos temas, enfoques ou sujeitos. Sobre o assunto, cabe mencionar que nos estudos em manualística, inclusive no contexto europeu, “os livros didáticos proporcionam tanto aos partidários da igualdade de sexos ou do respeito às culturas minoritárias como aos defensores dos direitos humanos uma provisão de referências familiares e uma porção de exemplos claramente compreensíveis” (Choppin, 2017, p. 87). O discurso progressista sobre os livros didáticos, neste sentido, encontra-se articulado ao conjunto de demandas que se produzem no interior de lutas sociais concretas de coletivos populares e Movimentos Sociais.

O livro, portanto, pode ser lido pela militância como um dispositivo que “comprova” a violência cometida contra esta ou aquela forma de identidade, este ou aquele sujeito histórico. Neste caso, o próprio livro é convertido numa espécie de significante a preencher certa lacuna, a fornecer o combustível necessário às formações discursivas e discursos em luta. Exemplos importantes nesta direção, são os estudos de Ana Célia da Silva, marcos de referência no Brasil acerca da “discriminação do negro no livro didático”, termo empregado, inclusive, em um de seus

¹⁰ Elenco alguns acordos internacionais realizados entre 1930 -1970 por diversas nações com o objetivo de rever os conteúdos dos livros didáticos adotados nos países beligerantes e em conflito durante as guerras. O "Acordo franco-alemão sobre questões controversas da história europeia" de 1951, as "Recomendações para livros didáticos de história e geografia na República Federal da Alemanha e na República Popular da Polônia" de 1975, as "Recomendações do livro didático alemão-israelense" de 1985. No caso latino-americano, destacamos um acordo histórico assinado pelos Governos brasileiro e mexicano, no final da década de 1930, visando rever o conteúdo geral dos livros de História e Geografia que ainda vinculavam certos estereótipos relativos às questões que envolveram a Primeira Guerra Mundial. Esse processo refletia uma discussão mais geral fomentada na Sociedade das Nações, que fixou a necessidade de rever a vinculação nos livros didáticos de História de imagens “errôneas” sobre os adversários políticos. De acordo com Rosemberg, Moura e Silva (2009), no contexto latino-americano esse processo ensejou a formação de um convênio firmado entre Brasil, México e Argentina, com o propósito de normatizar/rever o conteúdo dos livros didáticos. Ainda de acordo com os autores, em 1938, essa ação política de normatização/revisão do conteúdo dos livros didáticos se institucionalizou a partir do Ministério das Relações Exteriores, com a criação da “Comissão Brasileira Revisora de Textos de História e Geografia, precursora da Comissão Nacional do Livro Didático”(Rosemberg;Moura;Silva, 2009, p. 490).

mais importantes ensaios sobre o tema, publicado inicialmente em 1995 e com várias reedições.

Num contexto que antecedeu essa nova orientação das pesquisas, ou seja, num momento em que as análises ainda não havia, no Brasil, eleito como temas de pesquisa as identidades étnico-raciais e de gênero, a crítica do livro didático foi, inicialmente, uma preocupação bastante marcante dos estudos marxistas em educação, muito em voga nos anos de 1970 e 1980. Muitas autoras/es buscavam colocar em relevo, a partir da análise da literatura didática, aquilo que era descrito como o conjunto das representações ideológicas que concorreriam para a falsificação do real e para a dominação política burguesa exercida sobre a classe trabalhadora. Neste registro, o livro era constantemente interpretado enquanto um dos “braços” da dominação burguesa em ação no campo da educação de crianças, jovens e adultos.

O livro era constantemente interpretado, portanto, como um aparelho ideológico do Estado burguês. Ver, a esse respeito, a publicação, no Brasil, de obras como: **Ideologia no livro didático**, de Ana Lúcia G. de Farias (1984); **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**, de Maria de Lourdes Chagas Deiró (1978); e, **Mentiras que parecem verdade**, escrito em co-autoria por Marisa Bonazzi e o escritor italiano Umberto Eco (1980). Nos dois momentos históricos, o livro didático tende a ser visto como um artefato político e ideológico onde o analista pode identificar os rastros de uma violência, em operação no plano das representações simbólicas, cometida contra os sujeitos marginalizados em termos de classe, gênero e/ou raça.

Do ponto de vista teórico/metodológico, boa parte da produção acadêmica brasileira sobre a literatura didática tem sido orientada, nos últimos anos, pelos estudos em análise do conteúdo. Nesta direção, essas abordagens visam captar, a partir do conteúdo interno presente nas obras didáticas, as unidades de sentido que organizam o conjunto das narrativas, representações e/ou discursos para compreender o tratamento conferido a determinados temas e enfoques. Um número considerável de trabalhos aposta nos livros didáticos como forma de compreender os processos de institucionalização dos saberes científicos, lançando mão de uma orientação que nos vem do campo dos estudos em manualística e que defende a necessidade de que se avalie os manuais escolares sob uma dupla perspectiva: (a) a análise da estrutura interna do livro; (b) acrescida, este primeiro recorte, pela análise

das conexões que essa estrutura interna estabelece com sua exterioridade (com o marco legal, outros gêneros literários, campos e/ou discursos).

Este é o caso, por exemplo, das pesquisas de Simoni Meucci (2000) e Cigales (2019), no campo dos estudos sobre a literatura didática sociológica no Brasil. Autores que investigam os primeiros manuais escolares de Sociologia visando compreender a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. É o caso, também, dos estudos de Circe Bittencourt (1990;2008) e de Arlette Medeiros Gasparello (2004), ambas estudiosas preocupadas em analisar, a partir da literatura didática, o processo de institucionalização do ensino de história no Brasil a partir das provocações teóricas de autores como Alain Choppin, Roger Chartier, dentre outros.

A literatura didática, contudo, é um artefato de inscrição discursiva relativamente desconhecido quando o que pretendemos é compreender a construção da identidade popular (ou povo). Uma literatura, em vários aspectos, marginal e, inversamente, um gênero discursivo absolutamente central para o sucesso do mercado editorial. Mercadoria valiosa no mercado editorial brasileiro desde que os primeiros livros começaram a ser impressos no país, com a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 e a implantação da Imprensa Régia. Espécie de órgão criado para fins de produção, inspeção e controle daquelas obras (didáticas ou não) consideradas indispensáveis à preservação da ordem social e ao processo de formação política, moral e cultural do público leitor.

Nesta tese, o termo **“literatura didática”** visa escapar a um registro excessivamente formal definido, inclusive, pelos estudos de referência em manualística. Visa escapar, sobretudo, a uma certa orientação que busca localizar a especificidade do gênero didático a partir do estilo geral de seus enunciados, de sua composição interna ou da linguagem que emprega. Se, por um lado, a definição de um sentido fixo para o “livro didático” pode facilitar a pesquisa empírica, por outro, tal fixação corre o risco de castrar o seu objeto na multiplicidade de significações possíveis. Assim, não concordamos com a ideia de que o que singulariza o livro e/ou a literatura como sendo “didática” seja algo como o conjunto de suas características internas (estilo ou a linguagem, por exemplo), ou o público a que se destina. Livro didático é, para nós, um significante flutuante e, por esta razão, não deve ser compreendido à luz de formalismos conceituais que visam lhe dizer o nome (único,

definitivo, incontestável). Ocorre que o próprio signo “didático” está em constante disputa, bem como os conteúdos, temas e enfoques que nele gravitam.

O signo literário “didático” pode ser tanto um recurso pedagógico destinado à alfabetização de crianças num regime democrático como uma “arma” à serviço da governamentalidade fascista. Pode ser apenas uma mercadoria na prateleira de livrarias, um simples objeto da capitalização do saber, ou material descartável que ocupa um lugar em depósitos de saberes lidos como antiquados ao seu tempo; ele pode ser convertido em lugar de memória e, assim, estabelecer a ponte entre o reino dos vivos e o dos mortos, ou em dispositivo de subjetivação política. **O que define a especificidade da literatura didática, em nosso trabalho, são as funções por ela exercidas na ordem do discurso e nos processos de subjetivação de seus leitores imagéticos.** Ou seja, o que caracteriza o discurso da literatura didática é a função que ele vem a cumprir em nossos jogos de linguagem, especialmente no campo da educação.

Conforme defendeu Alain Choppin (2017, p. 84), a especificidade do gênero didático não se compreende fora da análise das múltiplas funções que uma comunidade política estabelece para o artefato político, mercadológico e cultural que é o livro. Atuando, em alguns casos, em defesa da preservação de determinado modelo social.

(...) Depositário de um conteúdo educativo, a função primordial do livro didático é a de transmitir às novas gerações os saberes, as destrezas (e até um saber estar), cuja aquisição é julgada, em um campo e em um dado momento, como indispensável para a perpetuação da sociedade. Mas além deste conteúdo objetivo de que são reflexo, em numerosos países, nos programas oficiais, o livro didático serve para transmitir, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos; uma ideologia que remete ao grupo social de que emana.

Por exemplo, acreditamos que uma das funções absolutamente centrais desempenhadas pela literatura didática é aquela que incide sobre a vulgarização, popularização e hegemonização daquilo que a **Análise do Discurso** tem chamado de **discursos constituintes**, especialmente os discursos religioso, político, científico e literário. Com efeito, tal como apontado por Dominique Maingueneau (2000), os discursos constituintes não podem ser analisados inseparavelmente dos diversos

dispositivos que os fazem circular num determinado contexto social e histórico. Esta questão nos interessa especialmente porque nos permite pensar o artefato que é o livro como um elemento articulado a uma rede muito mais ampla de formações discursivas e discursos; como um gênero que se articula a outros visando criar as condições para a fixação de discursos que buscaram (des/re) inventar o povo no Brasil a partir da educação.

O discurso teológico, por exemplo, ao fazer referência em diferentes registros à constituição político-religiosa do “Povo de Deus” pode comunicar-se com o gênero da cartilha, do panfleto, do manual de instrução religiosa. Estabelecendo relações com outros gêneros e discursos (o didático, o pedagógico, o político, etc), esse discurso já não pode ser lido como um “discurso puro” (que não existe em lugar algum), ou como um discurso independente dos outros (apesar do fundamento moral e de verdade que ele busca instaurar). Como sugere Dominique Maingueneau acerca do caráter “didático” dos discursos constituintes, isto é, daqueles discursos capazes de fundar regimes de discursividade:

A análise dos discursos constituintes não deve se restringir ao estudo de alguns textos (as obras dos grandes sábios, os grandes textos religiosos, etc) ou de alguns tipos de textos privilegiados (as produções teológicas para teólogos, os artigos científicos para cientistas e pesquisadores, etc). Para apreender o funcionamento dos discursos constituintes, é preciso tomar como unidade de análise o conjunto dessa hierarquia, partir do princípio de que o discurso constituinte recobre um espaço de produção profundamente heterogêneo. A grande filosofia, a alta teologia, a ciência nobre... são sempre desdobrados em outros gêneros, menos nobres, que são imprescindíveis ao archéion: manuais escolares, sermões dominicais, revistas de vulgarização científica... Esta diversidade de regimes de produção discursiva não é contingente. Não se trata de um acidente anterior exterior à essência da filosofia que ela seja objeto de manuais de ensino: ela não pode escapar à didaticidade (Maingueneau, 2000, p. 9).

No caso brasileiro, os discursos constituintes, imaginados como discursos fundantes e, portanto, muitas vezes encarados como sede da verdade e/ou da autoridade acerca do povo, não nascem e morrem na poeira dos “clássicos” de nossa literatura ou do pensamento social brasileiro. Não estão confinados aos anais parlamentares, ao mofo das páginas de periódicos do passado ou do presente ou aos textos religiosos e diagnósticos científicos. Tais discursos, que injetaram, ao longo do tempo, doses e mais doses de sentido na carne vacante do significante circulam em

outros gêneros discursivos. Líquidos e fluidos, os discursos constituintes visam molhar o deserto do social e lutar contra a contingência e a impossibilidade da sociedade de todas as maneiras possíveis. Se este é o caso, a literatura didática já não pode, por exemplo, ser definida apenas levando em consideração o público e o lugar tradicional a que se destina (a escola, os alunos, as bibliotecas escolares), pois os discursos constituintes não miram apenas a instituição escolar.

Ao mesmo tempo, o gênero didático não representa, por assim dizer, a passagem tranquila, para o campo da educação, de um saber produzido em algum lugar “lá fora”. Ou seja, não se presta pura e simplesmente à didatização e/ou transposição didática dos discursos científicos, religiosos, literários, jurídicos, políticos, etc. Geralmente, produzido na confluência de grupos e atores sociais que atuam de diversas maneiras no próprio campo educacional, ele pode ser interpretado, também, como um registro de como os discursos em educação passam a tensionar as lógicas dominantes em ação em outros campos e formações discursivas. Além disso, a noção de **gênero de discurso** comporta várias leituras, inclusive no interior da Análise do Discurso.

Para definir essa noção [a de **gênero de discurso**] ora leva-se em conta de modo preferencial a ancoragem social do discurso, ora sua natureza comunicacional, ora as regularidades composicionais, ora as características formais dos textos produzidos. Pode-se pensar que esses diferentes aspectos estão ligados, o que cria, aliás, afinidades em torno de duas orientações principais: aquela mais voltada para os textos, justificando a denominação “gêneros de texto”, e a mais voltada para as condições de produção do discurso, que justifica a denominação “gêneros do discurso” (Maingueneau; Charaudeau, 2016, p. 251).

Em nosso caso, apesar de não negligenciarmos totalmente os aspectos comunicacionais, posicionais e formais do gênero didático, buscamos conferir especial atenção à sua ancoragem social (sempre já política). Trata-se, pois, de problematizar a relação deste gênero de discurso com aquelas lógicas, discursos e processos por meio das quais se buscou, no Brasil, constituir determinada forma de “povo” (em detrimento de outras). E, neste processo, colocar em relevo (a partir de um gênero de discurso específico), as condições de produção desses mesmos discursos constitutivos do povo no Brasil. Assim, o livro didático é um gênero de

discurso na medida em que esse tipo de textualidade obedece a certas condições sociais de produção que lhe são próprias (ainda que não exclusivas).

Buscamos analisar as condições sociais de produção a partir das contribuições de Foucault (2014b) aplicadas à Análise do Discurso. Dito de outra maneira, privilegiamos em nosso estudo a análise das regras que tornam possíveis os diversos regimes de enunciação em que o povo figura como um significante-mestre ligado a um gênero de discurso (o didático) - sempre já tocado por outros gêneros (religioso, acadêmico, literário, etc). Análise, portanto, também das condições sociais de produção dos discursos que buscaram constituir o povo no Brasil durante o período investigado. Foucault denominou como “regras de formação” de um discurso “as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (Foucault, 2014b, p. 47). Análise do discurso, neste sentido, é a análise das regras de formação que permitem a circulação, fixação, o tensionamento e/ou a hegemonização dos discursos em um determinado campo.

Neste sentido, nesta tese o termo “literatura didática” não busca fazer referência, apenas, ao conjunto de livros didáticos e/ou manuais escolares destinados à escola primária ou secundária brasileira, mas a um gênero de discurso capaz de desempenhar múltiplas funções em determinadas cenas discursivas (dispositivo, lugar de memória, etc). Um gênero discursivo capaz de comportar todo um conjunto de subgêneros e/ou cenas genéricas, tais como: lições, exemplos, historietas, versos, poemas, canções, hinos, etc. E, neste sentido, um texto marcado por toda uma série de articulações entre estilos, escolas, formas de dizer e produzir sentidos.

Nosso ponto de partida é de que as lógicas discursivas que constituem o povo não se produzem fora de um determinado conjunto de regras. Privilegiamos em nossa análise uma concepção discursiva do livro e/ou do texto por entendermos que ele não pode ser lido como um objeto desarticulado das diversas condições que permitem sua existência. Em **Arqueologia do Saber**, ao tratar do significado do livro e da obra, Foucault nos inquietava para uma necessidade fundamental: questionar o suposto núcleo duro e impermeável da estrutura de um livro.

(...) as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede (...) Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionarmos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (Foucault, 2014a, p.28).

Esse sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases, imaginado por Foucault, poderia ser pensado, em analogia, com a noção derridiana de **brisura**, segundo a qual, a presença original e “primeira” de uma narrativa, texto ou significado nunca está presente em si mesma. Tal presença, inversamente, é impensável fora de um sistema de diferenças e de um jogo de articulações e remissões a outros lugares de fabricação do sentido. “A brisura marca a impossibilidade para um signo, para a unidade de um significante e de um significado, de produzir-se na plenitude de um presente e de uma presença absoluta” (Derrida, 2013, p. 85). Ler os manuais escolares a partir de uma perspectiva discursiva implica, a nosso ver, aceitar algumas premissas básicas: (a) o livro didático não possui um sentido que lhe seja fixo ou previamente definido, pois este está condicionado à função que ele desempenha nos processos de subjetivação; (b) o livro didático traduz, numa estrutura que nunca é suficientemente fechada e autodefinida, um todo articulado de discursos que dialogam entre si e se afetam mutuamente segundo o primado da interdiscursividade; (c) finalmente, o livro didático é um gênero de discurso que pode vir a assumir diversas funções no interior dos processos de subjetivação escolar ou não-escolar.

É desta maneira, como gênero de discurso capaz de desempenhar múltiplas funções nos processos de subjetivação, que buscamos analisar os livros didáticos. Uma análise do discurso desse tipo de gênero não pretende, portanto, mergulhar profundo na estrutura de seu texto para nele se prender (e perder); mas analisar, a partir dele, as formações discursivas e discursos (seus processos de equivalência e diferenciação, suas ressonâncias) através das quais se buscou constituir o povo a partir da educação. Desse modo, a literatura didática é um gênero de discurso marcado pela interdiscursividade. Os discursos que circulam nas páginas dos

compêndios escolares são discursos polifônicos, marcados por toda uma rede de conexões.

Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estarem em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. (...) Mais amplamente, chama-se também de 'interdiscurso' o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita (Maingueneau; Charandeau, 2016, p. 286).

É por esta razão, que optamos em analisar a relação daquelas unidades de discurso presentes nos livros didáticos à luz de sua articulação com outras unidades presentes em gêneros discursivos distintos. O periódico de grande ou pequena circulação, extratos do discurso literário contemporâneo (ou não) à circulação dos compêndios didáticos, textos de natureza propriamente política e/ou governamental, enunciados bricolados do rastro fornecido pela história do pensamento social brasileiro, etc. Gêneros discursivos distintos, porém, lidos aqui em sua possível afinidade temática (a referência ao significante povo e os sentidos que se buscam associar à ideia de povo). Toda essa população de enunciados, pode vir a estabelecer relações - de equivalência, diferença, etc – com o gênero didático. Trata-se, pois, de analisar um tal gênero a partir de sua constituição interdiscursiva.

A “didaticidade” da literatura didática, neste sentido, está muito mais ligada à função desempenhada pelo livro (e sua população de enunciados) e à rede de diálogos possíveis com outras modalidades de discursos do que ao estilo, à forma e ao seu conteúdo interno. A literatura didática pode desempenhar a função, em determinados contextos históricos, comum ao **dispositivo** (na acepção foucaultiana), quando, por exemplo, ela torna-se o lócus a partir do qual busca-se fixar certos discursos constituintes e fomentar processos de subjetivação/identificação de seus leitores imagéticos. Mas, também, pode vir a desempenhar outras, como quando busca-se fixar, através do livro, certos ensinamentos sobre o passado, produzir certa configuração da memória coletiva; ocasião na qual o livro pode ser lido como um **lugar de memória**, tal como definido na teorização de Pierre Nora.

Outrossim, acrescentamos às provocações de Dominique Maingueneau o fato de que os discursos a que denomina de constituintes não podem ser afirmar enquanto

archéion independentemente das fantasias sociais que ajudam a estruturar tais discursos. Com efeito, a autoridade de um discurso se apoia tanto nos diversos “gêneros menores” que o sustentam quanto nas diversas formas de fantasia que funcionam como bases de sustentação. Não entendemos por discursos constituintes a autorrealização consciente de uma comunidade de enunciadores e/ou sujeitos falantes, racionais, operadores do sentido. Se tal discurso se tornou a sede da autoridade, isto não se deve ao poder de seus porta-vozes, mas à força das fantasias que lhe dão sustentação e que permitem com que tais discursos toquem os corpos dos sujeitos a que se destinam, produzindo identificação.

Uma concepção discursiva do livro didático não se pauta, portanto, pela análise exaustiva, por vezes quantitativa, de seu conteúdo interno visando compreender sua própria coerência independentemente daquilo que lhe acontece ao redor. Tal concepção também compreende o livro como o lugar de inscrição para diversos discursos que se produzem social e historicamente e que encontram nele, por assim dizer, uma base privilegiada para sua fixação. Portanto, o livro de modo geral e, especialmente, o livro didático, não se compreendem independentemente de suas margens, isto é, fora da análise das regras que tornam possíveis os discursos que nele circulam.

O texto do livro didático não é a simples adaptação do texto científico para efeito do ensino escolar, exclusivamente por meio de transposições didáticas de conteúdos de referência. Ele reflete as complexas relações entre ciências, cultura e sociedade no contexto de formação de cidadãos e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola. Nesse sentido, ele representa uma instância articuladora de diferentes vozes e horizontes sociais e conceituais, constituindo e materializando o discurso científico escolar, ou o discurso sobre ciência na escola (Martins, 2006, p. 125).

Em nossa análise das lógicas discursivas que buscaram constituir o povo no campo da educação entre o final do Segundo Reinado e durante a Primeira República, privilegiamos, portanto, além da análise crítica das fantasias, a análise das condições sociais de produção daqueles discursos que dotaram o significante (povo) de sentidos parciais, relacionais e contingente: (a) a remissão dos enunciados às formações discursivas e a problematização dessas últimas; (b) o primado do interdiscurso, isto é, a análise das relações entre discursos de matrizes distintas; (c) as cenas discursivas

onde o significante (povo) “aparece” e o sentido que ele adquire em rituais e/ou performances; (d) a interdição da palavra que pretende dizer o povo, isto é, a rarefação do discurso; (e) e, na mesma direção, o lugar social (já discursivo e não meramente institucional) a que se filiam os autores e/ou autoras dos livros didáticos analisados.

Na análise dos livros didáticos e outros artefatos que compõem o corpus dessa pesquisa, tratar-se-á, também, de conferir um tratamento intersemiótico às imagens que, compondo com outros elementos verbais, formam a população dos enunciados que circulam no livro. Ou seja, conferir um tratamento intersemiótico às imagens implica em associá-las aos sistemas de restrição linguística impostos pela ação de uma e/ou várias formações discursivas, discursos e arquivos (Maingueneau, 2008, p. 137). Destaca-se, neste sentido, a não dissociação entre texto e imagem, ou entre imagem e discurso, na medida em que as imagens (gravuras, telas, fotografias e outros elementos pictóricos) já são expressões de uma textualidade, entenda-se, de um discurso que visa dotar a “realidade” de sentido.

Tais imagens, portanto, ainda que possam eventualmente representar um deslocamento semântico com relação aos elementos propriamente verbais em ação numa determinada enunciação, estão já submetidas ao primado do interdiscurso, à presença do outro, à relação que ela guarda com outros textos, formações e discursos. As imagens também cumprem um papel absolutamente central na construção do *éthos discursivo*, isto é, na construção de uma imagem do enunciador que busca retoricamente o convencimento (ou psicanaliticamente a identificação) de um co-enunciador cuja identidade é tocada pelo signo dos enunciados imagéticos. Elas podem servir à ilustração de um ritual social, de uma performance, ao passo que podem ser lidas como a própria expressão, no campo visual, de lógicas fantasmáticas específicas. As imagens, portanto, não são representações racionais de um sujeito específico, mas o próprio discurso a constituir o sujeito enquanto o signo de determinada coisa.

Foi graças a essa aposta nos efeitos analíticos de uma prática intersemiótica, que não admite a validade de fronteiras entre imagem/discurso, por exemplo, que Dominique Maingueneau pôde ler numa tela como a “Ceia de Emaús” (uma tela não datada muito menos assinada por um autor reconhecível), a expressão da discursividade jansenista. Em analogia, poderíamos citar o modo pelo qual Jacques Lacan recorreu à tela “O sacrifício de Isaac”, para problematizar a relação entre

significante e significado em sua teorização sobre os Nomes-do-pai. Essas leituras, portanto, nos ensinam a problematizar as imagens, presentes ou não no campo da arte, a partir de sua inscrição na ordem do discurso, dos processos de subjetivação e constituição simbólica da própria realidade. Não como experimentos estéticos desinteressados, mas, nos termos de nossa investigação, como uma das formas assumidas pela fantasia e demais lógicas discursivas que constituíram o povo como o signo de terminada coisa.

3 O PODER PASTORAL NO SEGUNDO REINADO: RELIGIÃO, POLÍTICA E TUTELA DO POVO NAS PROVÍNCIAS DO ANTIGO NORTE



Gravura utilizada no Livro do Povo (1865) - texto destinado à formação primária das crianças em províncias do Norte.

O presente capítulo pretende discutir a construção discursiva do povo durante o período conhecido como Segundo Reinado (1840 – 1889). Mais precisamente, analisa, na articulação entre os campos discursivos da educação, da política e da religião, as disputas hegemônicas pela constituição do povo na década de 1860. Problematisamos enunciados extraídos a partir do compêndio didático **O Livro do Povo** e de outros campos discursivos que formam a cena englobante¹¹ da produção

¹¹ O emprego da noção de cena englobante, tal como inscrita na problemática da Análise do Discurso Francesa, busca escapar à lógica do contextualismo, muito comum, por exemplo, nas investigações que recorrem à narrativa histórica para discussão e enunciação de temas, enfoques, sujeitos, recortes, etc. Não se trata de negar a relação entre a emergência dos discursos em geral e o conjunto de forças sociais (ou, nos termos da Teoria Política do Discurso, da ação das lógicas) que sobre ele atuam (Oliveira, 2018), mas de escapar a um certo tipo de registro que negligencia a própria constituição discursiva da “realidade” (estruturas sociais, base material, institucional, etc). A “cena englobante é aquela que atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto” (Maingueneau; Charandeau, 2016, p. 96). Muito mais do que uma tentativa de “prender” o discurso, os regimes de enunciação e a produção de sentidos ao seu contexto histórico particular, a cena englobante pressupõe uma gramática capaz de determinar a que tipo de discurso e/ou arquivo pertence um texto ou um

histórico-literária no Brasil dos oitocentos, onde se destacam os textos da imprensa católica e protestante, a tradição e circulação de sermões religiosos e pronunciamentos políticos de autoridades do Império. Problematicamos, neste registro, a literatura didática de inspiração católica dos anos de 1860 que circulou em províncias do Norte enquanto dispositivo a permitir a didatização de certos discursos fundantes sobre o povo no Brasil e lugar de inscrição para suas lógicas subjacentes.

3.1 Estado, Igreja e hegemonia no Segundo Reinado

A natureza voz fez iguaes, e a constituição do imperio voz fez livres. Da classe do povo tem sahido grandes magistrados, principes da Igreja, habéis ministros, magnificos artistas, inteligentes lavradores, e famosos generaes. Hoje em dia não ha mais distincções de classe, não ha mais fidalgos, nem plebeus. Não ha senão homens desiguaes em fortuna, virtudes e talentos. Levantai pois a cabeça com tranquila modestia, sem orgulho, porque todos vós sois brasileiros, iguaes perante a lei, igualmente queridos da patria (Rodrigues, 1865, p. 187).

É difícil medir o alcance das articulações discursivas possíveis que o enunciado acima, um caso exemplar do discurso literário para fins didáticos dos Oitocentos, oferece ao leitor. Em termos analíticos, esse extrato do discurso educacional que busca inscrever o significante povo nos quadros de determinado regime de verdade traz as marcas de outros discursos. O discurso religioso, em que o povo (seu destino e lugar no “mundo”) pode aparecer teologicamente marcado por certa “metafísica de fundo” que tende a associá-lo ao tema da natureza (Providência, vontade divina, destino, teleologia, etc); o discurso filosófico (traduzível, por exemplo, nos escritos de pensadores gregos como Aristóteles e Platão, onde a dimensão hierárquica e a estratificação do corpo social aparecem justificadas pela visão aristocrática e cosmológica da política); e, até mesmo, certa expressão do discurso católico que

conjunto de enunciados. Essa operação a partir da qual se busca articular o texto ao discurso, o texto a seu arquivo e seu propósito, certamente não escapa à “realidade” (sempre discursivamente constituída), mas como todo discurso se apoia sobre um *já dito* (rastros, arquivos), a análise da cena englobante não se prende a marcos cronológicos ou lineares rígidos ou fechados em si mesmos. Afirmar que os discursos histórico-literário no Brasil dos oitocentos gestaram uma gramática própria, ou que tais discursos estão ao abrigo de uma determinada cena englobante, não implica em aprisioná-los ao “presente” onde eles puderam circular. Implica, inversamente, em aceitar a premissa da possibilidade de acordos tácitos entre discursos e formações discursivas distintas, equivalências e diferenciações entre eles, a presença do Outro (inclusive do passado), na própria contemporaneidade do discurso em questão.

disputa, em meio às relações de antagonismo frente a toda uma variedade de discursos outros no final do Segundo Reinado (liberalismo, positivismo, cientificismo, anarquismo, socialismo, etc), a positividade precária, relacional e contingente do significante povo no Brasil.

Trata-se, portanto, de conceber os discursos “sobre” o povo no campo da educação brasileira na fase imperial como fundados na interdiscursividade. Esse grande regime de marcas, visíveis e/ou subterrâneas, que amarram o dito ao já dito, o que se diz aqui ao que se diz (ou se omite) em outro lugar. E que traduz, sob toda uma gama de formas assumidas pela textualidade da política, as diversas lutas travadas em torno da significação da realidade. Neste primeiro movimento do discurso, há uma tentativa clara em negar a existência das diversas fissuras que atravessam a constituição do povo em país ainda marcado pelos signos da escravidão, da enorme desigualdade sócio-econômica e pela violência brutal empreendida por parte daquelas elites que buscavam conter de diversos modos (inclusive com o patrocínio da educação) a emergência e manifestação das demandas de um povo (rebelde, subversivo, político) que, para muitos, não deveria vir a ser.

Trabalho de contenção das margens, de silenciamento da heterogeneidade que encontrava no discurso educacional do período alguns ecos desse desejo das elites políticas e religiosas em constituir um povo ordeiro, pacífico e obediente. Uma fantasia a alimentar a ideia de um “povo ideal”. Os textos da literatura voltada ao ensino primário e ao mercado editorial de fim de século tocando e, em alguns casos, antecipando, muitas daquelas coisas que se dirão sobre o povo brasileiro a partir da Corte Imperial, inclusive naqueles rituais sociais em que o significante povo costuma assumir o estatuto flutuante e tendencialmente vazio enquanto objeto de gozo constantemente sublimado. Especialmente, quando o discurso político buscava destacar a suposta natureza ordeira e pacífica do povo brasileiro.

Em 1877, em seu primeiro pronunciamento na Câmara dos Deputados depois de seu retorno da segunda viagem ao exterior, D. Pedro II falou à Assembleia Geral:

Dirigindo-me pela primeira vez à Assembleia Geral depois de meu regresso à nossa pátria, cumpro o grato dever de manifestar o meu profundo reconhecimento a todos os povos que visitei, pelas constantes provas de consideração e apreço que me deram, e às populações das províncias por

onde passei e desta capital pelas cordiais demonstrações de estima com que me acolheram. A ordem publica tem-se mantido inalterada, graças à índole do nosso povo e a sua adesão às instituições que nos regem¹²

Numa sessão marcada pelo clima supostamente amistoso entre grande parcela da classe política (civil e militar) e a Corte Imperial, a forma como o Imperador do Brasil se refere ao povo resume bem a cristalização de um momento específico da articulação discursiva responsável pela emergência do povo na ordem do discurso. Um momento em que se buscava dar corpo a uma demanda estratégica das elites liberal-conservadora-escravocratas: construir a ideia de uma pactuação sem conflitos entre o povo e o status quo imperial. Na mesma sessão em que discursou o Imperador, o deputado maranhense Franco de Sá reificava as palavras do soberano: “É para a Camara dos Deputados motivo de grande jubilo o facto de não ter sido perturbada a ordem publica por ocasião do ultimo pleito eleitoral. Isto se deve em grande parte, é de justiça proclamar, **à índole pacifica, ao patriotismo do povo brasileiro**”¹³. Destaca-se, neste momento, a natureza não subversiva do povo, sua expressão nacionalista, sua identificação com as instituições políticas e a condição de espectador destes pequenos eventos que, tomados em seu conjunto disforme, integram a pequena constelação de nossos principais **rituais sociais** ¹⁴.

Enquanto o discurso político funcionava borrando a ideia de povo como expressão de uma subjetividade política (e, neste sentido, atuava como tentativa política de dessubjetivação da população) buscando colocar em seu lugar a imagem de um povo que se definiria mais pela personalidade pacífica e obediente, o mesmo se daria no debate público brasileiro que percorreria as páginas dos principais

¹² Anais da Câmara dos Deputados, 1877, p. 11.

¹³ Ibidem, p. 7.

¹⁴ Desde uma perspectiva foucaultiana, os rituais sociais subjetivam os sujeitos que deles participam, constroem identidades e buscam estabelecer o sentido das relações estabelecidas entre os atores sociais. O ritual da aclamação pública das autoridades políticas durante o Primeiro e Segundo Reinado constitui um momento privilegiado de significação do povo no Brasil. Nesta cena, que percorre campos discursivos tão diversos como a literatura “clássica”, a literatura didática, e, especialmente o campo da arte, o povo é representado, via de regra, como o espectador dos eventos que se dão na praça pública, como o sujeito que se coloca diante das autoridades políticas na condição de um sujeito assujeitado, de um sujeito ligado afetivamente à figura simbólica do líder por laços de afeto e verdadeira veneração. No plano social/afetivo, aos rituais sociais cabe, conforme ressaltaram Dominique Maingueneau e Patrick Charaudeau (2016, p. 439) – ao problematizarem a interpretação do tema em autores como Goffman, Labov e Javeau – a tarefa da confirmação e estabilização das relações e contratos sociais estabelecidos. Além disso, eles cumprem uma função de “pacificação” da ordem, em que a polidez e/ou a aparente harmonia dos gestos e falas encenadas no ritual vem socorrer (e proteger) a sociedade contra a desintegração, eminente ou imaginada.

periódicos do período. No Segundo Reinado, busca-se consolidar no Brasil um projeto caracterizado pela tentativa em produzir um esvaziamento radical da concepção política de povo (do povo como ator político). O discurso “liberal” de perfil mais radical¹⁵ que o posicionava na condição de guardião da soberania nacional, como sujeito da ação política direta durante os eventos que culminaram na abdicação de D. Pedro I em 1831, cede lugar à ideia vitoriosa das “elites regressistas” de um “povo unificado e homogêneo, vinculado afetiva, religiosa e institucionalmente ao Imperador como seu principal representante e intérprete” (Pereira, 2011, p. 122).

Neste momento, fabrica-se a ideia de “um povo visto como ainda não plenamente constituído, em processo de civilização, em construção histórica, que necessitava da proteção e da tutela hierárquica” (Ibdem). No debate público do final dos oitocentos, o chamado “povo” apontaria para um sujeito ainda não plenamente constituído e carente de alguma forma de tutela. Igreja e Estado, neste momento, apresentam - se como forças “dominantes” e, em alguns casos, antagônicas, a articular e definir muitos dos sentidos associados à ideia de tutela. Muito cedo, o direito em exercer a tutela sobre o povo tornou-se uma demanda absolutamente central para vários setores da sociedade brasileira, religiosa e secular.

Alguns dos sentidos parciais, relacionais e contingentes assumidos pelo significativo povo emergem justamente a partir das lutas hegemônicas que marcam a genealogia das relações entre Igreja e Estado no Brasil dos Oitocentos. E esta

¹⁵ A tradição do pensamento liberal brasileiro nos oitocentos tem uma história peculiar. Em momentos episódicos da história nacional, especialmente no contexto da década de 1830 e nas décadas que antecedem a Proclamação da República, uma pequena facção mais radical do pensamento liberal politiza o conceito de povo no sentido da crítica às instituições monárquicas. Mas de modo geral, esse posicionamento discursivo da identidade (povo) no centro da arena pública brasileira consistia em um estratagema retórico empregado pelos liberais para produzir uma falsa consciência de participação política. A especificidade da realidade social brasileira e o caráter profundamente conservador do pensamento liberal impediu, no país, a circulação de um discurso liberal nos moldes do liberalismo europeu. Formados na escola do patronato e da clientela, os liberais não se guiavam por questões estritamente programáticas do ponto de vista ideológico, mas visavam garantir privilégios sociais e raramente se demonstraram contra o fim da escravidão e/ou em defesa de uma política de Reforma Agrária no Brasil. “Os principais adeptos do liberalismo no Brasil foram homens cujos interesses se relacionavam com a economia de exportação e importação. Muitos eram proprietários de grandes extensões de terras e elevado número de escravos e ansiavam por manter as estruturas tradicionais da produção ao mesmo tempo que se libertavam do jugo de Portugal e das restrições que este impunha ao livre comércio” (Costa, 2010, p.135-6). A politização do significativo povo, decisiva em certos momentos da história nacional, não implicava, portanto, nenhuma equivalência entre as demandas dos setores marginalizados da sociedade brasileira e aquelas circunscritas ao pensamento da elite política desta mesma sociedade. A presença do significativo povo em discursos inflamados de liberais moderados ou exaltados não implicava, absolutamente, num ganho real do ponto de vista dos direitos sociais, políticos ou civis.

condição antagonística de emergência do povo na cena do discurso terá, conforme veremos ao longo deste trabalho, fortes reverberações no campo discursivo da educação. Quer seja sob a forma da reprodução das lógicas e processos; quer seja sob a forma da resposta, ofertada a partir da educação, àquelas tentativas de constituição do povo lidas como incompatíveis com alguns dos projetos que marcam a ação educativa da escola, seus atores, demandas e artefatos didático-pedagógicos.

A Constituição Imperial (1824), outorgada por D. Pedro I, havia estabelecido o catolicismo como religião de Estado no Brasil. Constituição de inspiração “liberal” e conservadora, o texto constitucional também ajudava a consolidar a tradição do padroado católico, instituição político-jurídica que subordinava a Igreja no Brasil a uma regulação política, econômica e administrativa do poder secular. O Estado detinha o direito de nomear membros do alto clero e intervir nos assuntos administrativos da Igreja, comprometendo - se, contudo, a alavancar, do ponto de vista material, a empresa evangelizadora. Segundo Oliveira (2016, p. 26), no contexto do Brasil como nação independente “o imperador tinha faculdades em assuntos como a escolha dos bispos, reitores dos seminários e, principalmente nas comunicações entre os prelados brasileiros e a Sé Romana”.

O padroado, portanto, não deve ser lido como a cristalização de uma articulação pacífica entre as demandas da Igreja e aquelas da Corte Imperial. No fundo, poderosas tensões criavam um clima de profunda animosidade entre estes dois atores políticos. Em alguns casos, a intervenção do poder secular na administração da vida religiosa nacional passou a incomodar demasiadamente o clero católico, especialmente no contexto do regalismo de D. Pedro II. A segunda metade do século XIX é um período de muita agitação no debate público brasileiro, pois a Igreja busca, na medida do possível, encurtar os laços com o Vaticano evitando a mediação dos poderes seculares, num movimento de busca pela autonomia em relação ao Estado que ficará mais tarde conhecido como romanização (Oliveira, 2016).

A capacidade da Corte Imperial e de seus tentáculos burocráticos em controlar as ações da Igreja em território tão vasto, entretanto, era incipiente e, na prática, a dinâmica das relações sociais em operação nas províncias, especialmente naquelas mais afastadas da capital do Império, seguia seu próprio ritmo para além da influência das instituições seculares. Como demonstrou Lilia Moritz Schwarcz (2019), no Segundo Reinado prevalece uma profunda “dicotomia” que distingue a dinâmica da

vida política na Corte e nas Províncias. Enquanto a tradição do patrimonialismo dos agentes políticos era um elemento comum tanto aos membros da sociedade da corte quanto às elites regionais e locais, por outro lado, as províncias gozavam de significativa autonomia no que dizia respeito às lógicas que organizavam o sentido dos contratos e das relações sociais estabelecidas entre os atores sociais e as instituições. O patrimonialismo das elites regionais e locais as orientava no sentido de atender, antes de tudo, as demandas particulares (dos partidos, dos proprietários de terra e de escravos, dos pequenos burgueses e de outros segmentos da classe “dominante”).

Conforme insistia Costa (2010, p. 14), ao tratar da dinâmica das relações políticas estabelecidas no Brasil do Segundo Reinado

[...] o sistema de clientela e patronagem, cujas origens remontam ao período colonial, impediu a racionalização da administração. A burocracia do Império foi cabide de empregos, os burocratas sujeitos aos caprichos da política e ao revesamento dos partidos no poder. As lutas políticas se definiram em termos de lutas de família e suas clientelas. A ética de favores prevalecia sobre a ética competitiva e o bem público confundia-se com os bens pessoais.

Além disso, o sistema de clientela e patronagem vigente na época terminava por inventar um novo sujeito político: o bacharel. Este protótipo do “bom cidadão” que percorre a história do discurso político no Brasil assumindo diversos nomes e funções, fundido na dialética entre tradição e modernidade para se apresentar ao povo como um de seus patronos ou fiéis representantes, disputando espaço com os membros das Câmaras Municipais, pretensos “representantes” do povo; e da Guarda Nacional, sempre dispostos a apascentar a rebeldia do “povo miúdo” a golpes de cacete e barras de ferro (Pereira, 2016; Costa, 2010).

No século XIX, a Corte Imperial está muito longe, e, para a maioria esmagadora da população, a vida concreta acontece nas esquinas e ruas das pequenas vilas, freguesias e paróquias. Seus contatos mais imediatos são com as forças policiais, com os caciques do poder local, e, sobretudo, com os membros do corpo eclesiástico da Igreja Católica. É nas províncias que os corpos realmente se tocam com maior profundidade; nas pequenas feiras de rua, nas bodegas, nos cabarés, nas cadeias, nas capelas e Igrejas, por vezes erguidas às pressas, por vezes, lugares de memória

antiquíssimos e resistentes às mudanças do tempo. Nas tramas e labirintos do poder local, os laços sociais revelam a “natureza” sinistra do corpo social e as raízes mais afiadas de seu sistema nervoso central. Foi neste contexto de fissuras e fronteiras políticas que “separavam” a província da Corte, onde a Igreja Católica parece ter se organizado para responder tanto aos efeitos paralisantes do padroado, quanto aos excessos do regalismo do Segundo Reinado. E foi a partir desse jogo de tensões e articulações que a educação e a literatura para fins didáticos viriam a compor um aspecto central dessa textualidade que buscará dizer, de modos diversos, o povo no Brasil.

No Segundo Reinado, para além dos debates travados entre liberais e conservadores, com ampla repercussão nos jornais da época, o ideal de povo ordeiro e pacífico também percorre o campo da educação brasileira. Segundo Narita (2016), o Segundo Reinado é o momento em que se articulam dois projetos indissociáveis: a instrução da infância e a elaboração de um povo, este último concebido como uma associação de indivíduos que deveriam ocupar um lugar específico no ordenamento da vida nacional. Ao discurso que defenderá a necessidade da tutela do povo, soma-se outro: a invenção do povo a ser tutelado. Ou seja, neste contexto histórico assiste-se “a proeminência do povo como conjunto associativo de indivíduos (cidadãos) que dispõem a forma social e são dispostos por ela em seus mecanismos de reprodução e estruturação de condutas (moralidade)” (Narita, 2016, p. 270). A concepção liberal/conservadora de povo passa, neste período, a definir uma fronteira moral entre o povo e a ação política. O povo deveria ser integrado à vida nacional pela via da educação e do trabalho. A política estaria reservada a um conjunto seleto de homens agraciados pela inteligência, carisma e boa reputação.

No Brasil, essa noção de povo também integrava o imaginário de diversos atores religiosos (católicos e protestantes) preocupados com a questão da instrução da população, especialmente daquela concentrada nas vastas regiões do interior. Na **Imprensa Evangélica**, importante periódico de circulação das ideias e projetos dos protestantes de inspiração liberal da segunda metade do século XIX, há diversas passagens relativas à necessidade da instrução do povo, especialmente da educação religiosa. E o mesmo se pode dizer da imprensa católica, presente, especialmente, em importantes periódicos daquele período como “**O Apóstolo**”. No jornal O Apóstolo se defendia abertamente que “**o povo precisa de distrações para que no meio de**

suas magoas pungentes não venha furioso gritar – panes et circenses”¹⁶. Nestes jornais, prevalecia a ideia de que “o povo, sendo bem instruído e moralizado, poderia ser feliz com a legislação vigente” e de que “sem a mudança de costumes e o prevalecer da boa moral, nenhum proveito se tirará das leis, ainda as mais acertadas”¹⁷.

Numa cena englobante em que diversos atores políticos defendiam constantemente a incapacidade deliberativa do povo ou a inexistência de um povo cidadão e político no Brasil, a educação será observada por muitos como a única chance de produzir um povo no futuro. No final do século XIX, o francês Louis South escrevia admirado: “O Brasil não tem povo” (South, *apud* Carvalho, 2019, p. 10). No que foi acompanhado por toda uma comunidade de observadores estrangeiros e brasileiros que assistiram ao fim dos oitocentos e início da República no Brasil a partir de um olhar no mínimo desconfiado; como Manoel Bonfim, Alberto Torres, Nestor Duarte, Raul Pompeia e muitos outros (Pereira, 2016; Carvalho, 2019). Para a Igreja Católica do Segundo Reinado, o campo da educação, especialmente no ambiente das províncias mais afastadas dos “braços” institucionais do poder secular, era um espaço relativamente fértil para a articulação de suas próprias demandas, dentre as quais se destaca, sem dúvidas, a tão almejada autonomia com relação ao Estado e o monopólio da tutela a ser exercida sobre o povo (o povo de Deus).

Neste momento, a instrução da infância passa a ser considerada no debate público brasileiro como a condição *sine qua non* para a constituição do povo no Brasil. Como já se disse, **não era preciso apenas cuidar do povo, era necessário, antes de tudo, inventá-lo**. A questão da educação se colocava, portanto, sob o prisma de um problema social absolutamente estratégico para as elites brasileiras: fabricar um povo e, ao mesmo tempo, controlá-lo. A despeito das inúmeras vozes que disputavam, naquele contexto, os sentidos em torno da “instrução da população” (liberais moderados e exaltados, católicos e protestantes, entusiastas do cientificismo, do evolucionismo e do positivismo francês, etc), havia um certo consenso relativo aos perigos de uma população não laboriosa, de uma população estranha à autoridade e à ordem social. Havia, além disso, o temor com relação ao tema das multidões

¹⁶ *O Apóstolo*, 1866, p. 2.

¹⁷ *Imprensa Evangélica*, 1864, p. 2.

revoltosas, das massas rebeldes, das turbas revolucionárias que nasceram no bojo das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII.

No contexto europeu de final de século, massas de operários franceses e ingleses eram agitadas pela gramática anarquista e comunista, matéria bastante conhecida dos homens de letras no Brasil; preocupados em transplantar as “luzes” do velho mundo sem, contudo, fomentar o florescimento, no Brasil, de ideologias lidas como subversivas e incompatíveis com a ordem nacional. À elite liberal e conservadora brasileira parecia ser evidente a necessidade de um projeto capaz de conter essas ameaças, um plano capaz de proteger a propriedade privada e impedir, no Brasil, a hiperpolitização do significativo povo, isto é, a cristalização da noção de povo como sujeito da ação política direta. A Igreja, por seu turno, tinha suas próprias demandas e também se preocupava com os rumos da política nacional e a penetração, no Brasil, de ideologias subversivas incondizentes com a moral católica nas suas mais distintas versões (especialmente em sua acepção ultramontana).

Daí a dupla função atribuída à educação por intelectuais liberais como Rui Barbosa: a instrução da população, encarada como método capaz de educar a opinião e necessária ao desenvolvimento da nação; e o controle dos apetites subversivos das massas, encarados como ameaças à ordem social, política e econômica vigente. O liberalismo que advogava Rui Barbosa encarava a democracia como uma realidade inevitável, ainda que o povo devesse ser pensado dentro dos limites da lei e da ordem. Acima das demandas populares, das vozes das ruas, algo despontava como o santo grau da política liberal: o indivíduo. O republicanismo liberal, portanto, ao se chocar com as instituições políticas do Império e questionar a autoridade do rei sobre o povo não hesitava em situar também os limites da ação popular. Ela deveria ser condizente com a ordem, moldada pela inteligência das vanguardas nacionalistas, destinadas a proteger a liberdade individual do autoritarismo das multidões.

Ao comentar a importância dos jornais na formação da opinião popular num artigo publicado na **Tribuna do Povo** na década de 1860, Barbosa articula os significantes democracia, povo e instrução num único registro hermenêutico. Buscava, também, definir o tipo de ação e comportamento legítimos do povo, o perigo das multidões e outras formas de ameaça à democracia das individualidades. Vejamos como o liberalismo de Rui Barbosa antagonizava com outras concepções de povo no Brasil dos Oitocentos e, curiosamente, como essa leitura “vibrava” junto com muitas

daquelas versões de povo preconizadas, inclusive, pelos conservadorismos católicos que o próprio Rui Barbosa criticava em diferentes momentos de sua atuação como intelectual e político.

Há diferença profunda entre a democracia socialista de outros tempos, a democracia grega ou romana, e a democracia liberal moderna, a democracia americana ou suíça. Aquela era a onipotência da multidão, a tirania do número, o absolutismo das maiorias, o aniquilamento do indivíduo. A nossa, a verdadeira democracia, é o governo do povo senhor de si, mas limitado pelo direito, é a representação proporcional das minorias, o reconhecimento de que o direito, ainda que seja de um indivíduo só, não pode sacrificar-se aos interesses, ainda que seja do povo inteiro, é a sagração da propriedade individual, da liberdade de palavra, da liberdade de imprensa, da liberdade de reunião, da liberdade de cultos, da liberdade do trabalho, da liberdade política. Aquém destas raia o povo é tudo; além delas o povo não pode nada. E para o povo saber o que pode e o que não pode, precisa de aprender. Quem são os mestres do povo? O instituidor primário e o jornalista (Barbosa, 1951, p. 22-3).

A Igreja Católica, por seu turno, também não hesitou diante da necessidade de educar a opinião do povo, ainda que os sentidos dessa educação, em muitos aspectos, tomassem uma direção distinta daquela preconizada pelas demandas liberais de intelectuais como Rui Barbosa. Nas províncias do norte, e, especialmente em Pernambuco, a Igreja Católica atua nesse período como uma instituição importante na organização das festas religiosas, promovendo formas de sociabilidade e normatização cultural compatíveis com sua concepção de mundo (Santos, 2021). Para vários setores da Igreja, especialmente nas províncias do “interior”, a instrução da mocidade também passa a ser encarada, desde uma perspectiva religiosa, como um antídoto moral capaz de conter o ímpeto das paixões subversivas que poderiam, no futuro, fomentar a revolução de ovelhas desgarradas. O Povo de Deus não deveria ser confundido com as multidões revoltosas que assaltaram a Igreja na expressão jacobina da Revolução de 1789.

Foi neste contexto de embates e lutas hegemônicas entre distintos projetos de sociedade (e de povo) que, segundo Senna (2017), desenvolveu-se, no Brasil, uma literatura da civilidade destinada a produzir o povo do futuro, um povo ideal; e cujo primeiro extrato discursivo apareceu sob a forma de enunciado logo no início desta sessão. Tratar-se-á, de um gênero discursivo influenciado pela literatura das boas maneiras que circulou nas cortes europeias para educação de futuros príncipes e

filhos da burguesia, mas, que, no Brasil, visava, em alguns casos, parte do chamado “povo miúdo” alfabetizado e certa parcela da infância brasileira. De uma literatura para fins ditáticos que aquece o mercado editorial brasileiro e que se inscreve, de alguma maneira, nos rastros daqueles discursos imaginados como capazes de inventar a identidade do povo que marcaram a história do capitalismo editorial no contexto de emergência do Estado-nação na Europa moderna (Anderson, 2009).

Isso parece explicar, ainda que parcialmente, o sucesso de uma verdadeira indústria da civilidade que caracterizará parte importante das edições didáticas no Brasil Imperial, especialmente nas suas décadas finais. Esse discurso pretende fabricar o povo ordeiro e obediente, e o faz interpelando, por meio da educação, os corpos de leitores escassos. Leitores infantis, moços, geralmente filhos da aristocracia e da burguesia brasileiras que frequentam escolas modelo, como o Imperial Colégio de Pedro II, ou outros liceus espalhados nas províncias, mas de qualquer forma leitores raros, porque da exclusão brutal de grandes contingentes étnicos, linguísticos e culturais deste “projeto educativo” que pretende formar o povo da pátria brasileira. O discurso da civilidade se materializa, portanto, nas páginas de compêndios escolares que no século XIX são impressos no Brasil com o concurso de editores estrangeiros interessados em fazer negócio com esse tipo de literatura das boas maneiras¹⁸ (Bittencourt, 2004; Gasparello, 2004; Costa, 2013).

¹⁸ Esse tipo de literatura nasce inicialmente nas cortes europeias dos séculos XVI e desenvolve-se até o século XIX. É um tipo de literatura das boas maneiras que tem como propósito educar o corpo, os gestos e comportamentos dos sujeitos que visa produzir. Jacques Revel (2009) considera como obra fundadora desta tradição literária a publicação, em 1530, do livro *A civilidade pueril* de Erasmo de Roterdã. Trata-se de um texto com fins didáticos que versa sobre “observações e conselhos para uso das crianças, abordando as principais circunstâncias da vida em sociedade”. Uma literatura das boas maneiras que “trata da postura, dos comportamentos sociáveis (na igreja, à mesa, por ocasião de um encontro, nas brincadeiras) e, por fim, do deitar-se” (Revel, 2009, p. 172). Revel situa *A civilidade Pueril* de Erasmo, um texto do século XVI, num arquivo composto por textos da antiguidade clássica, que vão de Aristóteles, Cícero, Plutarco e Quintiliano (REVEL, 2009); situando, deste modo, os contatos estabelecidos pelos discursos da modernidade com o passado greco-romano. O tema da literatura da civilidade nas cortes europeias também foi analisado parcialmente pelos trabalhos de Norbert Elias (1994), sobretudo em **O Processo Civilizador**. No Brasil do século XIX, essa tradição da civilidade não se concentrou exclusivamente no campo da educação, orientou, também, o discurso médico do período, que concebia como uma necessidade de primeira ordem a educação dos corpos infantis para a higiene, a boa alimentação, o exercício físico, etc. Para muitos sanitaristas brasileiros do final do século XIX, demasiadamente tocados pela histeria de “limpeza, beleza e ordem”, como diria Freud (2011), que marcou o processo civilizador em realidades nacionais como a França dos oitocentos, o ideal de um “povo limpo” e comportado segundo os ditames morais da época era sinônimo de um povo civilizado. Ver, a esse respeito, o estudo de José Gondrá (2004): **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**.

Em obra do final do século XIX, **O Ateneu**, Raul Pompeia rememora os tempos de menino e sua experiência em liceu carioca para descrever uma verdadeira invasão de compêndios deste gênero que se dava nos escassos colégios brasileiros espalhados pelas províncias.

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, de conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força daquele pão (Pompéia, 2020, p. 6).

Segundo Fabiana Senna (2017), que desenvolveu importante pesquisa a partir dos compêndios **Tesouro de meninos, Tesouro de meninas e História de Simão e Nantua**, na transição do Império para a República no Brasil:

O discurso da civilidade se fez presente nos livros de leitura, sendo eles veículos do pensamento civilizador, em decorrência do fato de cada época, cada sociedade construir as suas regras, tendo em vista a comunidade de leitores, os usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação em que os autores estavam inseridos. Tanto no Império quanto na Primeira República, a tradição da civilidade visa à transformação do comportamento humano, ou seja, a civilidade fabrica os indivíduos. A civilidade nos livros de leitura está na perspectiva disciplinar, por submeter os leitores às regras que combatem a espontaneidade e a desordem, modelando os pensamentos e as atitudes das crianças. Era por meio da civilidade que elas se tornavam virtuosas, dóceis e obedientes no Império e soldados vigilantes e fiéis à pátria na Primeira República. Era atentando para os ensinamentos nos livros que se evitavam os gestos naturais, as manifestações mais imediatas, imprimindo nos leitores as regras da sociedade ou as regras do jogo social (Senna, 2017, p. 334-5).

É nesta cena englobante que circulou o **Livro do Povo** (1865), uma obra de grande sucesso editorial em províncias do antigo norte nas décadas de 1860 e 1870. Um livro que, pelas razões que pretendemos colocar em relevo mais adiante, pertence

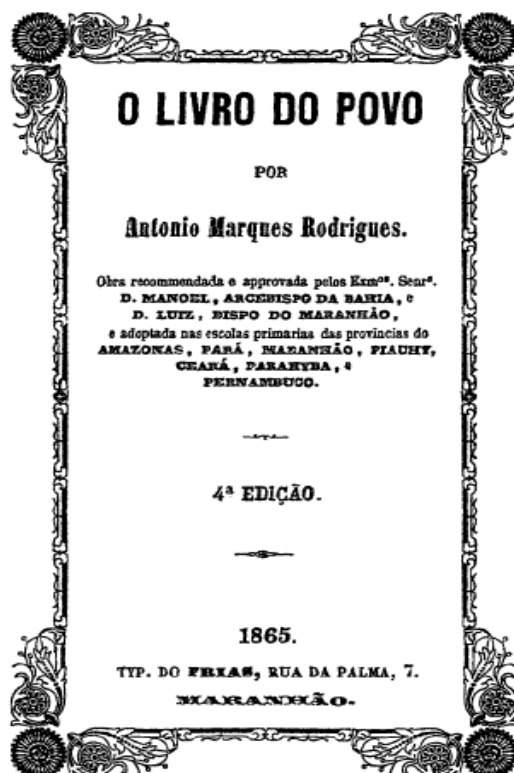
a esta tradição da civilidade, mas que foi muito além da preocupação com os modos das meninas e meninos de sentar à mesa, as maneiras de falar e de se comportar em casa, na rua, na Igreja. Um livro que pertence a um gênero discursivo interessado, sobretudo, na “vulgarização” da história do Salvador do mundo, uma literatura interessada em contar “os seus milagres, a sua doutrina, e os melhores preceitos de economia e ordem” (Rodrigues, 1865, p. 7). Uma literatura à serviço da tradição da própria Cristandade e, portanto, um dispositivo central na didatização de certos discursos constituintes. Mais do que isso, uma literatura voltada para fins didáticos e, ao mesmo tempo, inscrita na complexa rede de discursos, lógicas e processos que buscaram constituir o povo no Brasil nas décadas finais do Império. Literatura de fronteiras e contatos, gênero discursivo onde se tocam diversos textos, tempos e espaços, gritos e silêncios através dos quais se buscou, a partir da educação, (des/re) inventar o povo no país.

3.2 A literatura pastoral: uma literatura digna de louvor?

Não se compreende um livro sem apelar para suas margens, e, até mesmo, para além delas. Foi assim que Michel Foucault (2014a) definiu, na **Arqueologia do Saber**, a necessidade de um olhar fecundo para a complexa rede de diálogos e tensões que atravessam a tessitura de um texto. Com efeito, “as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede” (Foucault, 2014a, p.28). Essas margens, entretanto, não são apenas pontos de apoio, lugares onde o livro e/ou a obra aparecem despidas, revelando sua feitura interdiscursiva, mas o lugar, também, onde se opera uma interdição da palavra dita (e não dita). Todo livro comunica-se, pois, com certas margens que o sufocam, que o pressionam a deslocar-se numa determinada direção e, igualmente, evitar outras rotas consideradas perigosas.

Esta ação de margens que sufocam, vigiam, controlam e interditam a palavra é ainda mais evidente no caso da literatura didática, uma vez que a ordem política instituída sempre esteve preocupada com o conteúdo dos compêndios.

Figura 4 - Capa do compêndio didático O Livro do Povo



Fonte: Acervo do Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo

A ação destas margens que sufocam e, ao mesmo tempo, autorizam o discurso da literatura didática, aparece na capa do **Livro do Povo** quando o discurso situa em primeiro plano a presença da autoridade eclesiástica de D. Manoel, Arcebispo da Bahia, e D. Luiz, Bispo do Maranhão. Trata-se, de obra “recomendada”, leia-se, autorizada pelos clérigos para circulação nos bancos escolares de algumas províncias do antigo norte, como era chamada nos Oitocentos, a região do país que, a partir da década de 1920 passaria a ser reconhecida como o Nordeste brasileiro (Albuquerque Júnior, 2009). A menção aos signos da alta hierarquia do universo eclesial brasileiro agindo, também, na construção do próprio éthos da obra didática e, por outro lado, deixando marcas da interdição político-religiosa que tinha o livro por objeto.

Sobre a atuação do Estado brasileiro no controle e vigilância da literatura didática dos Oitocentos, Circe Bittencourt (2008) chamou a atenção para o fato de que

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo 'civilizado', preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar 'desvios', comprovando que o projeto concebido pelo poder estatal sofria 'distorções' em seu processo de elaboração (Bittencourt, 2008, p 75).

Esta dimensão reprodutiva do gênero discursivo didático propriamente ligada à transferência de valores, conceitos, ideias e concepções de mundo marca, certamente, a elaboração das políticas de produção e circulação do compêndio escolar não somente no Brasil. Entretanto, outros atores também jogam o jogo da feita dessa textualidade didática, tensionando discursos, lógicas e processos a partir do próprio campo educacional. Se, por um lado, o gênero didático pode ser acusado como dispositivo a legitimar demandas que gravitam a existência concreta do Estado brasileiro, seu corpo burocrático e as classes que buscam instituir os regimes de verdade; por outro, ele pertence a um gênero de discurso caracterizado, também, por toda uma sorte de articulações, rituais e performances através das quais caminhos são (re)feitos para além dos gabinetes do poder.

Ao longo de todo o século XIX, as **sociedades de discurso**¹⁹ responsáveis pelo controle da literatura didática brasileira ainda não são caracterizadas pela forte

¹⁹ A noção de sociedades de discurso, presente nos textos de Foucault, especialmente em *A ordem do Discurso*, visa dar conta de pelo menos uma das condições sociais de produção do discurso, qual seja, o fato de que a produção de enunciados em geral obedece a um tipo particular de protocolo marcado pelo "lugar social" dos enunciadoreis. Uma das condições sociais de produção do discurso da literatura didática é a rarefação dos sujeitos que falam. Trata-se, nos termos de Foucault, de uma rarefação dos sujeitos da enunciação, que não podem enunciar de um não-lugar, muito menos enunciar qualquer coisa, de qualquer maneira. Com efeito, "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências, ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (Foucault, 2014b, p. 35). A qualificação dos autores e seu reconhecimento simbólico passam, sem dúvidas, pela função desempenhada pelas sociedades de discurso das quais participam. Do ponto de vista da análise do discurso, teóricos como Dominique Maingueneau e Patrick Charaudeau (2016) partiram desta provocação para definir este lugar da enunciação como comunidades discursivas responsáveis pela gestão de um texto, isto é, pela produção e controle que incide sobre os mais diversos gêneros de discurso. Vale salientar que uma comunidade discursiva, ainda que possa assumir um viés fortemente institucionalizado, como ocorre, especialmente, no caso das comunidades responsáveis pela produção e avaliação da literatura didática nacional, especialmente no contexto republicano, não formam unidades coesas e homogêneas. Lendo-as a partir da Teoria do Discurso laclauiana, devemos pensá-las como constituídas discursivamente e, portanto, como o resultado de uma prática articulatória que nunca reúne a totalidade dos elementos possíveis e/ou das demandas que rondam essa grande produção política que é o texto didático. Em todo caso, os discursos que encontram na literatura didática

centralidade política, inclusive regional, que marcará sua experiência republicana. A ausência de um projeto efetivo de educação a nível nacional, seguido pelo forte clientelismo que marca o espírito da burocracia educacional do período, entretanto, não impedem a montagem de toda uma rede política responsável pela inspeção escolar e, mais especialmente, da literatura didática. A instrução da infância brasileira, responsabilidade atribuída, via de regra, aos governos de província, é, neste momento, um campo nebuloso marcado pela diversidade de projetos educacionais e seu antagonismo inerente. Havia aqueles que defendiam o protagonismo da Igreja Católica na condução da educação brasileira, ora a atacavam como uma instituição que impedia, no Brasil, o projeto de uma educação laica, científica e condizente com os novos ditames do liberalismo político e econômico. Como demonstrou Bittencourt (2008), este era também um debate entre cientificistas e setores mais conservadores apoiados pela Igreja Católica que teria implicações importantes na produção dos livros didáticos daquele período.

O projeto de Reforma Educacional elaborado por Rui Barbosa em 1882 resume bem a posição de vários segmentos liberais da sociedade brasileira quanto aos descaminhos de uma educação ainda presa à antiga influência exercida pelo discurso religioso. Sua posição era em defesa da secularização da literatura escolar, crítico que era das cartilhas e livros de leitura de inspiração católica que circulavam nos poucos colégios espalhados pelas províncias. Para Barbosa, as crianças: “Aprendem por livros, onde se lhes fala no pecado original, atual, mortal, e venial, em igreja militante, paciente e triunfante, em jejum natural e eucarístico, em latria, dulia e hiperdulia, em graça atual, habitual e santificante, em indulgência parcial e plenária, em impedimentos impedientes e dirimentos, em matéria e forma dos sacramentos” (Barbosa, *apud* Bittencourt, 2008, p. 53). No final do século XIX, o direito em exercer a vigilância e o controle sobre a literatura didática se converte, portanto, em objeto de intensas disputas políticas, reatualizando, conforme a especificidade do caso brasileiro, uma tendência que marcou a história moderna do livro na Europa. Conforme defendia Roger Chartier (1999, p. 38): “o direito em exercer a censura e a definição daquilo sobre o que ela deve ser exercida são sempre objeto de rivalidades agudas,

uma importante base de inscrição e, em muitos casos, a condição privilegiada de sua própria fixação no ambiente pedagógico, são atravessados pela função desempenhada por essas sociedades de discurso, ainda que tais sociedades não sejam imunes ao universo geral da discursividade.

muito reveladoras das tensões sociopolíticas que marcam uma sociedade em um momento dado da história”.

Em 1860, as **sociedades de discurso** responsáveis pela avaliação e controle da literatura didática são caracterizadas também pela diversidade dos elementos que a compõem. De um lado, os Conselhos de Instrução Pública emitem pareceres que recomendam, nas províncias, o uso desta ou daquela cartilha, deste ou daquele manual escolar, a leitura deste ou daquele compêndio, como eram chamados, no século XIX, os livros didáticos utilizados pelos alunos na escola. Do outro, a Igreja Católica inspeciona cuidadosamente os materiais didáticos utilizados nas escolas religiosas e/ou naqueles espaços em que, apesar de sua pretensa secularização, eram assistidas, de alguma forma, pelo capital humano do corpo burocrático eclesial.

Dessa forma, em alguns casos, a Igreja Católica passa também a recomendar o uso desta ou daquela literatura didática inclusive em espaços educativos não confessionais. Sua capacidade de influência ultrapassa, portanto, o universo das escolas e/ou institutos de ensino propriamente religiosos. Em muitos casos, os discursos religioso e secular estabeleceram uma frutífera relação de equivalência em seu desejo de fazer calar, na literatura didática, a palavra proibida, herética; se constituindo como forças equivalentes em seu desejo de apagar todo registro discursivo lido como ameaçador da hegemonia política das classes dominantes²⁰. Com efeito, “Igreja e Estado vigiavam a adoção dos livros nas diferentes escolas,

²⁰ Um caso célebre desta preocupação das elites brasileiras com o conteúdo da literatura didática foi analisado por Gasparello (2004). Varnhagen, o “autor” de **História Geral do Brasil**, uma obra que classificava o indígena como gente vagabunda e qualificava a presença negra no Brasil como uma moléstia civilizatória, considerava ingloriosa qualquer tentativa de escrever a história das lutas e resistências do negro e do indígena frente aos colonizadores. Sempre atento ao que se escrevia sobre a história nacional, especialmente no que tange aos compêndios didáticos de História do Brasil, o autor será, durante parte do século XIX, o grande crítico de qualquer tentativa historiográfica que buscasse escrever a história do extermínio em massa dos nativos do Brasil, bem como qualquer tentativa de ressaltar a bravura desses povos nas lutas e resistências frente aos colonizadores. Um caso emblemático neste sentido foi a polêmica na qual se envolveu Varnhagen com o autor do **Compêndio de História do Brasil**, o general pernambucano José Inácio Abreu e Lima. O compêndio, publicado pela primeira vez em 1843 será severamente criticado por Varnhagen (a partir de pareceres por ele assinados e emitidos pelo IHGB) por criticar abertamente a violência dos bandeirantes paulistas, por se mostrar simpático aos jesuítas e sua relação com o indígena, por ressaltar a importância da luta da população negra durante as invasões holandesas, por classificar o índio como brasileiro, ressaltando o extermínio em massa das populações nativas como parte do projeto de colonização portuguesa (Gasparello, 2004).

públicas e particulares, primárias ou secundárias, durante o Império (Bittencourt, 2008, p. 74)²¹.

Segundo Bittencourt (2008), apesar do aspecto legal da descentralização da educação brasileira, vigente durante grande parte do século XIX, o Estado liberal, não obstante, não deixou de organizar uma sofisticada rede burocrática responsável pela inspeção e controle dos manuais didáticos. A legislação sobre livros didáticos, mais volumosa para o período republicano, será responsável pela criação de dois importantes dispositivos de vigilância e controle da literatura escolar: o veto e a autorização (Bittencourt, 1990; 2008). Por meio destes dispositivos, a burocracia educacional, que conectava os governos de província ao município da Corte reconhecia a qualidade deste ou daquele livro, solicitava a revisão deste ou daquele aspecto de uma obra particular (com foco especial na uniformidade da língua e na conformidade dos conteúdos dos compêndios com a ciência e os valores da época). As elites brasileiras se preocupam com os efeitos políticos da leitura desses livros que circulam nos liceus brasileiros; para elas, o livro deve respeitar os códigos morais da época e evitar rotas consideradas perigosas. No século XIX, em países da Europa, a boa literatura didática é aquela que evita tratar de temas polêmicos, que nega a dimensão conflituosa da vida social e que fortalece os pilares das nações emergentes (Chopin, 2017).

No século XIX, a literatura didática passa a ser tributária do próprio Estado moderno. No contexto francês, país que viria a influenciar muitas das ideias pedagógicas brasileiras no período e, inclusive, a redação de livros didáticos no Brasil, a literatura didática foi concebida como um dispositivo à serviço do fortalecimento da identidade nacional. A invenção das tradições nacionais, a construção social de um passado útil e que pudesse ser compartilhado pelas “comunidades imaginadas”, além das referências constantes dos discursos político e histórico ao povo passam a orientar a produção historiográfica e didática em vários países da Europa, num

²¹ Outro aspecto bastante relevante desta relação entre os poderes religioso e secular na vigilância e controle da literatura didática brasileira era a presença de párocos locais na condição de membros do corpo burocrático responsável pela inspeção da educação. Em várias províncias do Império, a figura do pároco se somava a do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, a do Inspetor Geral, a do Conselho Diretor e a dos Delegados de Distrito, sujeitos responsáveis pela supervisão das escolas de instrução primária e secundária e, por extensão, pela inspeção da literatura didática que nelas circulava (Bittencourt, 2008).

movimento que também teve suas repercussões no cenário brasileiro (Anderson, 2008; Dosse, 2001; Hobsbawm; Ranger, 2008).

Mas, para além da conversão do gênero didático em dispositivo dos diversos tipos de nacionalismo, mais evidentes nos contextos em que a República substituiu a Monarquia como regime político, a Igreja Católica se esforça em promover um gênero paralelo e, em muitos aspectos, concorrente: a **literatura didática pastoral**. É que ela estava interessada em constituir um outro tipo de povo, em impedir, por meio de seus recursos educativos, a emergência de outros povos possíveis. Ou, ainda, proteger a sua concepção de povo contra outras formulações já em circulação e lidas, muitas vezes, como heréticas, materialistas, subversivas, excessivamente liberais, positivistas ou simplesmente presumidas pelos discursos cientificistas e sua ênfase na desnaturalização dos fenômenos, inclusive daquele corpo místico considerado parte integrante da História Sagrada, isto é, o Povo de Deus²².

Neste gênero, o desejo em modelar o conteúdo do livro era correlato do desejo ainda maior em formar o caráter de seus leitores e garantir o sucesso da empresa evangelizadora da própria Igreja. O desejo em modelar a personalidade do povo a partir da instrução moral de leitores imaginários, bem como os rastros do discurso religioso na inspeção e controle da literatura didática não-confessional aparecem também em dois pareceres elaborados pela autoridade religiosa das Províncias da Bahia e do Maranhão que tomam por objeto o **Livro do Povo**. O Livro do Povo pertence a um gênero específico, o chamado livro de leitura, pensado para ser lido nas escolas de instrução primária, mas também por um público mais amplo, composto pelos membros de todas as classes sociais e por “qualquer pessoa do povo” (Rodrigues, 1865, p. 8). Neste momento, desenvolve-se um gênero específico de

²² O discurso cientificista do século XIX, especialmente aquele marcado pelo avanço das ciências médicas e pelo biologicismo que definirá, inclusive, parte considerável de sua gramática, pode ser lido aqui como um momento de dessubjetivação do povo (no sentido político da expressão) e desnaturalização do caráter propriamente metafísico, isto é, teológico e espiritualizado que marca a formulação da ideia de Povo de Deus. Em primeiro plano, no discurso cientificista de final do século, a expressão povo costuma ser substituída por outro termo, menos elástico do ponto de vista hermenêutico: a palavra população. Isto inscreve a problemática do povo dentro de um novo regime de verdade, onde predominam os signos da descrição, da categorização, da catalogação das espécies e/ou tipos, do lugar do sujeito num espaço que se quer cada vez mais delimitado por aquelas ciências engajadas na tarefa, inclusive, biopolítica, de dizer o povo a partir dos dispositivos dos relatórios, da estatística, enfim, de toda uma física social que passa a considerar muito mais aquelas condições que julga como objetivas e definidoras de sua existência concreta na sociedade, em detrimento daquelas leituras mais elásticas em que o povo aparece fortemente ligado às tradições religiosas, cosmologias, a um já ido e/ou a um vir a ser (como no caso da política).

literatura didática que ultrapassa os limites da instituição escolar para abraçar parcelas da população alfabetizada, um contingente bastante incipiente, mas existente nas décadas finais do Império.

Neste projeto, a Igreja Católica cumprirá uma função absolutamente estratégica. Apesar da perseguição empreendida contra a circulação da literatura herética que marcou, segundo Febvre e Martin (2019), a história do livro no ocidente cristão e secularizado, em alguns casos a autoridade religiosa encarregada da inspeção desses livros verá com bons olhos a produção de obras (não necessariamente religiosas) voltadas à formação das crianças, sobretudo, quando tais livros estão imbuídos da missão de legitimar a doutrina da Igreja e aqueles preceitos do Cristianismo que julga como indiscutíveis. Ou, ainda, quando elas buscavam colocar em evidência certo vocabulário da modernidade sem, contudo, ferir o corpo das tradições católicas. Como disse acertadamente Roger Chartier (1999, p. 23) ao problematizar a censura seletiva da Igreja Católica aos textos considerados heréticos na Europa moderna, “o fogo destrói as obras heréticas, enquanto aquela que enuncia a verdadeira fé resiste”.

No caso brasileiro, a literatura que resiste é sobretudo aquela capaz de proteger a “pureza” das crianças e barrar a influência daqueles discursos outros que podem representar uma ameaça ao projeto de salvação das almas. Fantasia inscrita nos rastros do arquivo colonial que marca a história do discurso educacional no Brasil e que reaparece no Segundo Reinado ligado a este desejo oceânico em salvar o povo, a infância e certa configuração da comunidade daqueles elementos (demandas) lidos como nocivos à uma identidade que se quer pura, coesa, pacífica e animada pela “verdade”. Em 1863, o reverendo D. Luiz, Bispo do Maranhão, recomenda o uso nas escolas das províncias do Norte do Livro do Povo da seguinte forma:

Acho-a muito accommodada ao uso das nossas escolas, e conseqüentemente apropriada à educação moral da nossa mocidade, tão desherdada e carecedora n'estes infelices tempos de bons princípios, e doutrinas sans; e que, além de estar delineada com notável sabedoria e erudição, revela, como um fiel retrato, o espírito fervoroso de v.s. a bem da salvação das almas. O seu estylo me parece o mais digno, e consentâneo da palavra de Deos, porque usando do seu próprio valor, despresa as cores affectadas, e segue escrupulosamente o que tanto recomenda o Apostolo das Gentes: *Sermo meus, et predicatio mea, no in, persuasibilibus humanae sapientiae verbis, sed in ostensione spiritus, et virtutis*. A matéria, que ella contem, é a mais útil e importante, já pela solida doutrina que encerra, por cuja succedem tantos

pecados na Igreja, se trahe e aliena a pátria, e se esquece o culto; como porque, socorrendo a primeira idade, deve ser muito proveitosa para fortificar a débil razão dos meninos, enfraquecer as paixões nascentes, e inspirando o horror ao vício, ensinar-lhes o temor de Deos, que a razão não abandone a idade, subsiste, como diz o sábio, muito tempo no coração do homem. Preparando disposições excelentes, apagando as primeiras impressões que prejudicam a liberdade para obrar o bem, e fortalecendo as inclinações, e os sentimentos nobres, deve este livro operar grandes engenhos, e acrisoladas virtudes para honra da Religião e da Patria²³ (Luiz, *apud* Rodrigues, 1865, p. 4-5).

O discurso do Livro do Povo aparece, aparece ligado num primeiro movimento ao rastro da crônica colonial, especialmente em sua expressão jesuítica ou calvinista, onde as paixões do povo e/ou das crianças eram encaradas como aquelas tendências malévolas a mediar a debilidade da razão. Onde as referências ao significante povo aparecem quase sempre articuladas ao signo da salvação. Esse dizer que se apoia sobre as bases de um já dito (não para repeti-lo ou para dizê-lo da mesma forma), também nos revela a ação de uma lógica discursiva compreendida aqui como aquela força a conferir legitimidade à rarefação do discurso; a se expressar como um padrão de articulação entre significantes: o **poder pastoral**.

Na tradição do pastorado cristão, conforme sugeriu M. Foucault (2008, p. 171) “O pastor é aquele que zela. ‘Zelar’, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser

²³ O parecer favorável ao Livro do Povo assinado pelo Bispo do Maranhão é apresentado na seção de abertura do referido livro, na forma de uma espécie de prefácio. O fato desta inscrição do poder religioso ter sido deslocada de seu lugar de “origem” documental para constituir-se enquanto texto de abertura do Livro do Povo assinala não apenas para a força de um discurso que sanciona e interdita a palavra, mas para uma estratégia que visava a construção do *éthos* da obra e de sua autoria polifônica. Na mesma medida em que o poder pastoral avalia o discurso do Livro do Povo, ele também legitimará a sua escritura fazendo dele um texto reconhecido, aprovado, legal, um texto a ser apreciado por uma e/ou várias comunidades discursivas, religiosas e seculares. O *éthos* do autor também será acrescido pela descrição pomposa de suas titulações. Na página de abertura que antecede o parecer da autoridade religiosa, lê-se “**Antônio Marques Rodrigues: Bacharel formado na Faculdade de Direito do Recife, Cavalleiro da Imperial Ordem da Roza e da Real Ordem Portuguesa de Nossa Senhora da Conceição de Villa Viçosa, Socio Correspondente do Instituto Dramatico e Litterario de Coimbra, na Classe de Litteratura , Socio Correspondente dos Institutos Archeologico e Geographico Pernambucano, e Historico da Bahia, Membro Honorario da Associação Typographica Maranhense, Inspetor da Instrução Publica da Provincia do Maranhão, etc, etc, etc;**” (Rodrigues, 1865, p. 3). A noção de *éthos* discursivo, tomada aqui de empréstimo dos trabalhos de Dominique Maingueneau (2008), tal como problematizada ao longo desse trabalho, visa captar a tentativa do discurso em atribuir uma imagem para os sujeitos envolvidos na relação que o gênero didático torna possível. Nesta relação, o par enunciador/co-enunciador não se refere a sujeitos e/ou, ainda, instâncias da enunciação, cuja identidade precede o momento da articulação. Pelo contrário, os discursos que os põem em relação definem certos estatutos para cada um dos pólos da articulação (autoridade, legitimidade, confiança, expectativa, etc); ou seja, tais discursos asseguram a criação de imagens sobre o outro e sobre si mesmo (sujeito/autor - sujeito/leitor, adulto/criança, mestre/discípulo, professor/aluno, Igreja/ fiel, República/cidadão, pastor/povo, etc).

feito de errado, mas, principalmente, como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto. Ele vai zelar pelo rebanho, afastar a desgraça que pode ameaçar qualquer animal do rebanho”. Esta função pastoral é assumida pela autoridade eclesiástica que autoriza o Livro do Povo. E é justamente este o desejo que orienta a interdição do discurso presente nesse registro da literatura para fins didáticos. Seu conteúdo é avaliado de acordo com o grau de ameaça, ou, inversamente, de benfazejo, que possa representar para a unidade do rebanho (entenda-se, para a unidade do Povo de Deus). É porque ele é lido como um texto capaz de salvar as ovelhas, como signo de uma literatura que também participa do processo de pedagogização do sujeito povo (quer dizer, da inscrição do significante na gramática do discurso moral da instrução religiosa) que ele pode se tornar objeto do reconhecimento institucional.

Com efeito, tal como ressaltado igualmente por Foucault (2014b, p. 35) “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. O cumprimento desta exigência primeira, aqui se desdobra na necessária equivalência entre as demandas da Igreja Católica e a própria carne na literatura didática. Equivalência moral, política e religiosa entre aquilo que “deseja” a Igreja e o que “deseja” o texto, uma equivalência posta como condição prévia para que o sujeito (autor) e “sua” obra possam circular nos bancos escolares da Bahia. Com efeito, por um lado, o texto também deseja o leitor, por outro, seu autor não exerce algum tipo de paternidade sobre o artefato que “assina” (Barthes, 1987). Ele cumpre, na verdade, uma **função**, uma função/autor igualmente tutelada pelo poder pastoral (Foucault, 2001). O livro e o nome que o assina encontram-se, assim, marcados pela rarefação do discurso. Não apenas por uma instituição (Igreja Católica) que procura por todos os meios constituir o seu próprio povo (e protegê-lo de outros), mas por um código que busca amarrar o presente ao passado, o enunciado a seu arquivo colonial e toda archéon teológica que essa operação encerra.

A função política do Livro do Povo, signo de uma literatura didática pastoral, é, assim, a didatização de um discurso de tipo constituinte: o **discurso religioso**. Não como mero dispositivo a transferir para o campo da educação certo conjunto de coisas que acontecem “lá fora”, mas como um gênero de discurso a se constituir como espécie de ponto nodal da articulação entre textos, lógicas, discursos e processos distintos, alguns, inclusive, distantes no espaço e no tempo; mas, que, por várias

razões, passam a vibrar juntos no intuito de constituir o povo no Brasil, impedir que certo tipo de povo aconteça e/ou, como defendemos, ambas as coisas simultaneamente. E é essa capacidade de didatização/articulação aquilo que autoriza e ao mesmo tempo confere legitimidade ao livro e a uma autoria polifônica que, definitivamente, não se encerra em torno do nome próprio que assina o texto como sendo apenas “seu”.

Antônio Marques Rodrigues pretende deixar claro, no breve prefácio que ele mesmo assina para o Livro do Povo, a subordinação do seu projeto literário aos preceitos de moral definidos pela Igreja Católica. Ele também aproveita a ocasião para fazer a propaganda do seu próprio trabalho, além de justificar a necessidade do seu intento didático/literário junto à formação das almas.

Segundo a narração dos quatro evangelistas, S. Matheus, S. Lucas, S. Marcos, e S. João, intentamos escrever a vida de N. S. Jesus Christo, para ser lida nas escolas primarias, e por qualquer pessoa do povo. Quando começamos a realizar o nosso intento, veio-nos à mão a Historia Sagrada do Illmº Sr. Padre L. J. Roquette, e nella encontramos a narração dos quatro evangelistas apanhada com fidelidade, e em muitos pontos com singela formosura, e clareza. Então, auxiliado por tão belo trabalho, e pelas obras de Royaumont e do abade Brispot, e pela propria narrativa dos evangelistas, publicamos a Vida de N. S. Jesus Christo, a qual, reunida a varios artigos uteis, forma o livro que intitulamos: O LIVRO DO POVO. Satisfazer uma grande necessidade do nosso ensino primario, a uniformidade dos livros de leitura, e vulgarizar a historia do Salvador do Mundo, os seus milagres, a sua doutrina, e os melhores preceitos de economia e ordem, taes são os fins que temos em vista com a publicação do LIVRO DO POVO, e para alcançar tão grandioso resultado puzemos em pratica a publicidade baratissima. Adoptado para uso de leitura das escolas primarias de algumas provincias, recebido e aniumado benevolmente pelo publico e pela imprensa, o LIVRO DO POVO teve em menos de dous annos duas edições, representando ambas o numero de 10:000 exemplares, phenomeno raro nos annaes da typographia brasileira. Alem de tão benignos estimulos, tivemos outros testemunhos de louvor e animação, que excederam a nossa esperança, e por isso damos a estampa a honrosa carta, que nos dirigiu o Exm. Snr. D. Luiz, Bispo do Maranhão, e a approvação canonica do Exm. Snr. D. Manoel, Arcebispo da Bahia. Documentos de tal ordem são de valor inestimável, e fazem vir a memoria, e incitam a repetir o que acerca do ensino popular já disse o venerando D. Fr. Caetano Brandão, Arcebispo de Braga, Prelado tambem insigne em letras e virtudes, nas seguintes e memoraveis palavras: É grande loucura esperar que venha a ser melhor a geração futura, se lhe não fornecermos outros recursos que não teve a nossa. Concorrendo para o bem do nosso paiz, despertando pela summa barateza, em todas as classes da sociedade, a noticia de um livro, que para a intelligencia e o coração do homem deve ser tão necessario, como o pão para o corpo, temos fé que a recompensa dos nossos esforços havemos de tê-la n'esta, ou n'outra vida, todas as vezes que, por via de sua leitura, a mulher seja carinhosa mãe, ou

filha obediente, ou fiel esposa, e o homem ame a Deus sobre todas as cousas, e ao proximo como a si mesmo (Rodrigues, 1865, p. 7-8).

A referência direta aos escritos do Padre L.J. Roquete, Royaumont, do abade Brispot e do Frei Caetano Brandão são outras marcas da interdiscursividade do Livro do Povo. Um compêndio que articula passagens bíblicas sobre a vida de Jesus Cristo a tratados morais sobre economia, saúde do corpo, educação das crianças e outras lições de costumes. Texto fundido na “heterogeneidade mostrada”, isto é, na citação direta de longas passagens extraídas de outros textos e formações discursivas; mas também “constitutiva”, ou seja, na sobredeterminação de diversas camadas e/ou fragmentos de sentido não imediatamente reconhecíveis na superfície de uma página, o Livro do Povo está sempre em contato com um exterior constitutivo (Maingueneau, 2008). A heterogeneidade constitutiva, sendo aquela que marca definitivamente o discurso do Livro do Povo “não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligadas ao texto que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *strictu sensu*” (Maingueneau, 2008, p. 31).

Segundo Costa (2013), o Livro do Povo foi sistematicamente recomendado pelos Conselhos de Instrução Pública em províncias do antigo Norte, especialmente no caso do Maranhão, constituindo-se, com efeito, num livro de enorme sucesso editorial para os padrões de sua época. Neste sentido, o texto torna-se um livro cujo reconhecimento vem de duas frentes simultâneas, concorrentes em vários aspectos, mas equivalentes em sua avaliação positiva deste signo literário: o campo religioso e o campo político. Antônio Marques Rodrigues é um burocrata do poder político, mas um burocrata que não lê a secularização da vida social, econômica e do sistema educacional como evento/ruptura com as raízes religiosas dominantes da sociedade brasileira. Formado Bacharel na Faculdade de Direito do Recife, ele aproveitará o seu cargo como inspetor da instrução pública da província do Maranhão para fazer com que o Livro do Povo circule nos bancos escolares. O lugar social do próprio autor agindo também como força que faz movimentar a palavra (Costa, 2013). E ela de fato circulou. O Livro do Povo foi utilizado em escolas primárias nas províncias do Maranhão, Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco (Rodrigues, 1865; Costa, 2013).

Outro elemento que integra as condições sociais de produção do discurso do Livro do povo e que também visa potencializar o seu sucesso editorial junto a um público mais amplo, é o rito da dedicatória. O rito da dedicatória é uma regularidade discursiva presente em diversos gêneros de discurso no Brasil dos Oitocentos. Varnhagem começa sua **História Geral do Brasil** dedicando o texto ao Imperador D. Pedro II, e toda uma geração de autores de livros didáticos do mesmo período servem-se deste expediente visando capitalizar os efeitos desta proximidade junto às autoridades políticas do Império e/ou seus antagonistas do campo religioso. Neste quesito, **História Geral do Brasil** é um texto que fará verdadeira escola, servindo de modelo, em vários aspectos, para a escrita dos compêndios de história pátria que circularam no Imperial Colégio Pedro II e em outros liceus que tomavam como parâmetro para seus programas de ensino, a organização curricular daquele prestigiado colégio, responsável pela formação inicial dos filhos da elite brasileira durante grande parte do século XIX.

Senhor! Por segunda vez chego aos pés do Throno de Vossa Magestade Imperial com o fructo de minhas locubrações acerca da Historia Patria, no periodo de mais de tres seculos anterior a era da independencia e do imperio. Se a voz da consciencia não me accusou até hoje o minimo escrúpulo a respeito da imparcialidade com que tratei sempre de averiguar e de narrar os factos, não posso deixar de reconhecer que esta nova publicação leva grandes vantagens a precedente; assim pela maior cópia de factos apurados, como pela mais exacta apreciação de outros, aclarados pelo apparecimento de novos documentos ou por mais accurados exames. A Vossa Magestade Imperial, Senhor, Primeiro Estadista brasileiro que reconheceu e sancionou a importancia do estudo da Historia da Nação, tanto para contribuir ao maior esplendor della entre os estranhos, como para ministrar dados aproveitaveis na administração do Estado, e tambem para fortificar os vinculos da unidade nacional, e aviventar e exaltar o patriotismo, e ennobrecer o espirito público, augmentando a fé no futuro e na glória das letras, - a Vossa Magestade Imperial, que, com taes miras, Susteve e Levantou mui alto o Instituto Historico Brasileiro, Installando-o no proprio Palacio Imperial, Assistindo as suas sessões ordinarias, Honrando aos seus socios, e Conferindo-me a mim, filho do povo, o necessario alento para, entre não pequenas contrariedades de todo o gênero, proseguir perseverante em taes estudos, a que uma innata vocação me conduzira, desvaneço-me em proclamar que devo o ter conseguido terminar esta obra; preambulo da gloriosa HISTORIA DA INDEPENDENCIA que não tardarei a publicar. A acceitação por Vossa Magestade Imperial desta dedicatoria e os decretos de 14 de agosto de 1872 e 16 de maio de 1874, associando-me ao ponto de partida da historia da civilisação do Brazil, são actos de Sua Imperial Magnanimidade, que por si sós accusarão aos leitores futuros o reinado fecundo que produziu a obra, bem que ainda com defeitos, filha de aturado trabalho de uma vida sempre votada ao estudo e a investigação da verdade. Que Deus sega abençoando o reinado de Vossa Magestade Imperial, para maior Glória Sua e felicidade

da Patria, são os votos constantes que faz, SENHOR, De Vossa Magestade Imperial, O muito reverente e leal subdito, Visconde de Porto Seguro (Varnhagen, 1870, p. 7-9).

No Brasil, portanto, reinventa-se uma prática bastante comum vigente no início da modernidade europeia, quando a figura do autor ainda estava bastante presa aos signos da interdição político-religiosa e ao clientelismo das relações sociais estabelecidas entre as múltiplas dimensões da autoria (Chartier, 1999). Nesta empresa, o reconhecimento do príncipe, do rei, de um membro eminente do corpo eclesial ou do poder secularizado desempenhava uma dupla função: **(a)** produzia notoriedade para a função autor, ao passo que protegia seu nome de possíveis acusações; **(b)** servia como discurso que atestava a qualidade e legitimidade da obra junto a um público maior. Antônio Marques Rodrigues, “autor” do Livro do Povo, não foge a este expediente quando dedica seu compêndio a uma autoridade política do Império: **“Ao Illmº e Exmº Senr. Senador João Lustosa da Cunha Paranaguá, Fundador da escola prática de agricultura do Cutim, oferece o autor este livro como testemunho de profundo reconhecimento e sincera amisade”** (Rodrigues, 1865, p. 3). Ao proceder deste modo, o autor visava produzir um éthos para o signo literário que assinava, mediante a exposição de sua filiação junto aos poderes da Igreja e do próprio Estado Imperial.

A dedicatória, por outro lado, é aquilo que revela a multiplicidade da autoria de um livro, que, definitivamente, não deve ser localizada junto àquele indivíduo que simplesmente assina o texto. Chartier (1999) chamou a atenção para o fato de que a dedicatória é, ao mesmo tempo, um gesto clientelista e um atestado de que a autoria de um texto está sempre ao abrigo de um outro lugar que escapa à mera intencionalidade do autor.

O gesto que inicia estas relações de clientela, ou patrocínio, é o da dedicatória, um verdadeiro rito. (...) Na cena da dedicatória, a mão do autor transmite o livro à mão que o recebe, a do príncipe, do poderoso ou do ministro. Em contrapartida deste dom, um contradom é buscado, quando não garantido: na França, sob Francisco I, um posto, um cargo, um emprego, e sob Luís XIV, uma pensão. O que é interessante é justamente esta reciprocidade. O autor oferece um livro contendo o texto que escreve e, em troca, recebe as manifestações da benevolência do príncipe, traduzida em termos de proteção, emprego ou recompensa. Mas esta reciprocidade é falsa. A retórica de todas as dedicatórias visa na verdade oferecer ao príncipe aquilo que ele já possuía. Não aquilo que ele não tinha, essa obra que sob a

forma de um livro lhe é dada, mas aquilo que ele já possuía, na medida em que ele é o autor primeiro, o autor primordial. Ele não escreve o livro mas a intenção do livro estava já no seu espírito. Cornielle explica assim a Richelieu, na dedicatória de Horace, que, afinal, o autor das tragédias de Cornielle é o próprio cardeal, e o poderoso é louvado como poeta (...) Em suma, o príncipe recebe aquilo de que, no fundo, ele é virtualmente o autor. (Chartier, 1999, p. 39-41).

Tudo isso desloca, sobremaneira, a segurança ontológica da instância da subjetividade enunciativa. Inclusive, no caso do gênero do discurso didático. De modo que a função do autor é justamente dar margem a um discurso que atravessa seu corpo, de um discurso que não tem origem nele mesmo e que já não se pode, por fim, atribuir apenas a um único lugar de enunciação (pessoal, biográfico, institucional, contemporâneo, etc). Com efeito, conforme sugeriu Burity (2016, p. 63), “o sujeito falante, pensante, escrevente, agente, só produz ou comunica sentido na medida em que realiza uma performance a partir de regras que não foram inventadas por si, não são controladas ao seu bel prazer, e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e intempestiva por alguma pessoa, individualmente”. Na mesma direção, ao comentar o tema da rarefação do discurso nos textos foucaultianos, James Willians (2013, p. 159), assinalou para o fato de que “diante de uma página em branco, nós não somos completamente livres para depositar nossas ideias”. Apesar da inegável capacidade performática que um autor do gênero didático pode lançar mão, ele não pode fazê-lo fora de um determinado sistema de regras.

Pode-se dizer, com relativo grau de acerto, que aquele a que Chartier denomina como o “autor primordial” e/ou pelo menos uma das instâncias simbólicas da “subjetividade enunciativa” do Livro do Povo é o Estado Imperial, acompanhado, pelas razões que se demonstrarão mais claras ao longo deste capítulo, pela Igreja Católica. Poder-se-ia dizer, que até mesmo certas vozes do passado colonial gritam de maneira fantasmática nas entrelinhas do texto e que, portanto, o discurso não é animado apenas pelas demandas dos vivos, mas, como diria M. de Certeau (2011), pelo corpo do morto.

Sobre o mesmo compêndio, escreverá o Arcebispo da Bahia, D. Manuel, na carta que acompanha a sessão de abertura do livro:

Tendo lido com a maior atenção o Livro do Povo, que sujeitou ao nosso exame o seu Autor o Sr, Dr. Antonio Marques Rodrigues, achamos, que este livro corresponde perfeitamente ao seu titulo; e não encontrando n'elle cousa alguma contra a doutrina da Santa Igreja, e os bons costumes, o aprovamos: e felicitamos ao seu digno Autor pelo empenho, que tomou, em publicar uma obra tão útil, e da qual podem resultar não poucos bens ao Povo brasileiro (Manuel 1863, *apud* Rodrigues, 1865, p.6).

Novamente, registramos a ação da lógica do pastorado cristão, em sua forma hegemônica, nesse contexto, a interditar/autorizar o discurso do Livro do Povo,. A autoridade pastoral classifica o livro segundo sua capacidade de fazer o bem ao povo brasileiro. Povo que, pela segunda vez, aparece timidamente articulado ao signo da nacionalidade. O segundo elemento característico do poder pastoral aqui presente é o desejo do pastor em fazer o bem a suas ovelhas, um desdobramento das práticas do cuidado e do zelo. Com efeito, “o poder pastoral é um poder benfazejo”. Ele é um poder que promete fazer o bem ao rebanho. “Ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem” (Foucault, 2008, p. 168). Em 1860, a Igreja Católica busca exercer um forte controle sobre o conteúdo dos compêndios escolares, atualizando, desse modo, uma longa tradição que, no caso brasileiro, teve origem no início do mesmo século com a instalação, no interior da Imprensa Régia, de um dispositivo de controle dos livros que circulariam na nova metrópole após a chegada da família real em 1808: a Mesa Sensória (Lajolo; Zilberman, 2019). O bom livro é aquele capaz de fazer o bem ao povo, de proteger o rebanho do perigo, dos vícios do corpo e da alma. Acima de tudo, o livro digno é aquele que não fere o corpo das tradições da Cristandade.

Do ponto de vista da autoridade eclesiástica, era preciso conter as más inclinações da mocidade brasileira e do povo o mais precocemente possível. À literatura escolar será atribuída, portanto, uma **função** política estratégica: moralizar, civilizar, conter o ímpeto rebelde e as paixões que acometem o sujeito e que prefaciam os surtos de turbas subversivas e descrentes. No Segundo Reinado, a Igreja Católica atua no sentido dessa elaboração do povo postulando a necessidade de condução do rebanho e sua proteção contra ameaças inscritas num duplo registro: externas e internas. **“O povo pode deixar-se levar por falsas e perigosíssimas theorias; a nós por tanto cabe a rigorosa obrigação de amparal-o”**²⁴, reiterava a imprensa católica da época presente em **O Apóstolo**.

²⁴ *O Apostolo*, 1866, p. 4.

Mas a grande ameaça não deve ser buscada em algum lugar fora do próprio corpo do rebanho; e isto porque as verdadeiras ameaças estão no “subsolo” da alma: a “débil razão dos meninos”, as “paixões nascentes”, os “vícios” e a falta de “bons princípios”, tudo isso enfraquece, no presente e, sobretudo, no futuro, a unidade do rebanho. Por esta razão, o leitor do Livro do Povo deve olhar para si mesmo (hermenêutica de si) e fazer da própria experiência da leitura a oportunidade para uma confissão dos pecados da alma. O leitor sendo convidado a vigiar a si mesmo, a controlar a própria natureza desejante. Ou como diz o texto em outra passagem: **“Para nos salvarmos é mister ocuparmo-nos de nossas próprias faltas e não das dos outros”** (Rodrigues, 1865, p. 43).

Trata-se, portanto, de uma literatura que pretende conduzir o leitor, entenda-se como “qualquer pessoa do povo”, ao exame de consciência. Um tipo de literatura inscrita na história das artes de governar, e que faz da prática do exame um dispositivo central de individualização dos sujeitos. Por outro lado, desde a perspectiva da autoridade eclesiástica que avalia o conteúdo do Livro do Povo, só o texto capaz de curar os males do corpo e dirigir o caráter do leitor é digno de louvor. Cumpridas essas e outras exigências, a literatura didática pastoral pode ser considerada pelas autoridades eclesiásticas como uma literatura digna de louvor. Mas lhe falta ainda uma problemática central à hegemonização do projeto e das lógicas que animam a tradição do pastorado ocidental: a articulação entre o significante (povo) e aquele personagem em torno do qual devem gravitar, no plano das relações sociais concretas, toda sua devoção particular: o pastor.

3.3 O povo sob a tutela do pastor

Nas antípodas do discurso religioso e na teologia política que anima a textualidade do gênero didático, o povo é um sujeito a ser salvo/educado. Mas isso não é o bastante. Que significa salvá-lo? E salvá-lo de que(m)? E, mais ainda, como fazê-lo? A quem cabe essa tarefa que por vezes assume, segundo a gramática do discurso teológico em suas mais distintas orientações, o status de missão profética? Mais ainda, segundo a lógica do poder pastoral, o povo também deve ser cuidado, protegido, guiado. No Segundo Reinado, que tipo de articulações podemos

estabelecer entre educação e tutela, isto é, entre os verbos **educar**, **cuidar** e **conduzir**? Mais ainda, que tem isso tudo a ver com a genealogia do significante povo em determinada fase da história brasileira?

A tese de Pereira (2016), segundo a qual o povo passa, na segunda metade do século XIX, a ser posicionado sob a guarda de uma tutela hierárquica a se expressar no âmbito dos poderes e discursos seculares, é um interessante ponto de partida para nossa investigação. A questão que se coloca é a seguinte: sobre quais instituições e/ou atores políticos recairá a responsabilidade pela tutela do povo? Em primeiro lugar, é preciso admitir que o exercício desta função paterna (em termos lacanianos) traduziu uma série de lutas antagônicas inscritas em projetos que buscavam hegemonizar o campo da política e da educação. E que os sentidos assumidos pelo “povo” não antecedem o conjunto de tais lutas; mas delas resultam e dependem completamente.

Acreditamos que a necessidade da tutela (constantemente requerida sob a forma de uma grande demanda dos poderes estabelecidos) não caberá apenas às elites políticas (que se autoproclamam como sujeito qualificado para fazê-lo), tampouco aos partidos políticos convencionais; liberais, conservadores, etc. Definitivamente, o exercício desta função também não se esgota na figura do Imperador/Pai. E, mais ainda, não deve ser lida por nós como estranha ao campo, aos artefatos e discursos educacionais do período. Nas províncias do Império, especialmente naquilo que será descrito pelos textos da imprensa como o “interior” (espécie de espaço imagético onde habitaria concretamente um povo particular), a tutela do povo é construída pelo discurso como uma tarefa que cabe, primordialmente, à liderança religiosa local. É o vigário que deve zelar pelo rebanho (povo) no Brasil mais profundo.

No Livro do Povo, um enunciado nuclear interpela o leitor:

Na freguezia, o vigário é, para assim dizer, o único professor de moral e governa as ovelhas com uma santa liberdade. Não as abandona um só instante, desde o berço até a sepultura, na missa, na predica, no confessionário, no baptismo, no casamento, no leito da morte. E o Senhor, o possuidor, o diretor dos seus segredos, alegrias, tristezas, incredulidades, e terrores. O dogma, a penitencia, a absolvição, os bons e maus desejos, as inimizades, vinganças, erros, e arrependimentos, **tudo vê, tudo ouve, tudo sabe. Amedronta as consciencias e tranquiliza-as; castiga e ao mesmo**

tempo consola. Não ha coração que se lhe não abra; choupana humilde que não visite; pobres que não console, e não teme o frio, o calor, a chuva, a tempestade, e as molestias contagiosas. **Nascido quasi sempre no meio do povo, creado e alimentado como o povo, conhece melhor as suas necessidades, que os grandes do mundo, os seus interesses; fraqueza, desejos, costumes, defeitos, qualidades, vícios, e virtudes. Sabe melhor quaes são os remedios que precisa o povo, quaes são as palavras que se lhe deve dizer quaes os males do corpo e da alma que devem ser curados** (Rodrigues, 1865, p. 137-8 - grifos nossos).

Eis, em termos lacanianos (2005), o primeiro Nome-do-Pai. O primeiro rosto de um pastor que na história brasileira será construído, em diferentes épocas, discursos e formações discursivas, como aquele elemento responsável pela articulação entre o significante e o significado. A quem caberá zelar, vigiar e assistir o rebanho em suas necessidades, a quem caberá, sobretudo, conduzi-lo na direção de determinado lugar. Com efeito, a partir do momento em que o povo for concebido como um rebanho a ser tutelado por um Outro, não se poderá falar sobre ele sem mencionar a figura enigmática do pastor, isto é, sem mencionar este objeto sociopolítico da identificação que deve ser capaz de instituir o povo como ator de uma história particular. Uma personagem sublimada pelo discurso do Livro do Povo e que acompanhará o significante (povo) em praticamente toda extensão da textualidade por meio da qual se busca afirmá-lo como forma de presença inscrita no mundo. A sublimação do pastor e o assujeitamento do povo aos seus cuidados apresentando-se como dois momentos indissociáveis de uma articulação discursiva decisiva.

É por intermédio dessa aproximação que podemos associar o discurso a sua lógica subjacente: o poder pastoral. Segundo Foucault (2008, p. 170), “o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas”. Essas são justamente qualidades do pastor que o Livro do Povo põe em evidência ao fazer referência ao vigário. A tutela do povo e sua identificação relativa às autoridades religiosas parecem justificadas, na medida em que o pastor é situado numa posição imediatamente superior quando comparada, por exemplo, com as autoridades e poderes seculares. Nascido no meio do povo, ele é o próprio signo de um poder que, como diz o texto: tudo vê, tudo escuta e tudo sabe. Conhece melhor o povo do que qualquer autoridade e reconhece como ninguém os remédios de que precisam as suas ovelhas, uma vez que as conhece em sua

individualidade. A presença, no gênero didático, destes elementos que integram a gramática do poder pastoral no ocidente cristão são marcas primeiras da didatização de um discurso constituinte. Função que define a especificidade daquilo a que denominamos como literatura didática pastoral.

O discurso religioso reformula, assim, a questão da tutela nos termos de uma identificação contingente entre o povo e a ideia de um Pai grandiosamente elevado. Este pai não é o Imperador do Brasil, e não encontra sua materialidade em nenhum outro lugar que não seja o lugar ocupado pelo pastor/vigário. Vale lembrar que, no Segundo Reinado, prevalece, no plano das relações entre Igreja e Estado, a forte tradição intervencionista do regalismo lusitano, o que significa que o poder secular ainda detinha, ao menos oficialmente, a capacidade de interferência na administração da vida religiosa do país. Em tese, a tutela do povo caberia ao Imperador e à Igreja (tutelada pelo regalismo da Corte) caberia uma função “secundária” e/ou complementar na administração da vida nacional. Marcas das inúmeras lutas envolvendo o Estado e a Igreja na definição não apenas do sentido do povo, mas, também, no tocante às instâncias enunciativas que buscam exercer sobre ele a tutela legítima.

Constituir o povo como a mera soma dos súditos da Majestade Imperial era, certamente, uma demanda atribuída à educação gestada pela burocracia à serviço da Corte. Daí sua tentativa em conter outras formulações igualmente incompatíveis com seu projeto hegemônico. Daí, também, a razão de ser do regalismo imperial e seu desejo em alinhar o discurso religioso com os interesses político-econômicos do poder Real. Aparentemente, esse projeto não seria recepcionado pelo campo da educação de forma pacífica, uma vez que o discurso da literatura didática pastoral não hesita em definir a tutela do povo como uma exclusividade atribuída às lideranças católicas espalhadas nas províncias do antigo norte. **Isto significa que no Segundo Reinado o povo não forma apenas e/ou majoritariamente o conjunto dos súditos da Majestade Imperial, mas o corpo de uma comunidade imaginada submetida à autoridade do vigário.** Portanto, a lógica discursiva que a Igreja (a partir de seu próprio projeto educacional) aciona como uma resposta ao regalismo da Corte é a própria lógica do poder pastoral, responsável por converter o Livro do Povo em dispositivo, e por definir (provisoriamente) o significado do povo como um rebanho a ser tutelado pela figura sublimada da liderança religiosa.

Esse é o momento em que o significante parece deslizar para o terreno da religião numa tentativa do projeto educacional da Igreja Católica em oferecer uma resposta aos discursos, demandas, lógicas e processos que antagonizavam a concepção de povo que lhe parecia natural. Com efeito, do ponto de vista das autoridades eclesiásticas, era preciso educar o povo (de Deus); mas, acima de tudo, protegê-lo dos perigos que ameaçam sua “unidade”. Antes do povo/súdito, o povo de Deus; acima da identidade nacional, a identidade religiosa; além do Estado, a memória da Cristandade, tão grande quanto o Imperador, o vigário estabelecido nas províncias do antigo norte. Acima da Corte Imperial, as províncias do “interior”. É o povo de Deus, a comunidade dos fiéis reunida sob a orientação espiritual de um sacerdote católico encarregado da missão de salvá-lo de si mesmo e das moléstias do mundo, sejam elas espirituais ou sociais, que desponta como uma primeira significação possível do povo.

Em termos freudianos, o Ideal de Eu a ser tomado pelo povo como modelo não é o Imperador, o magistrado, os membros das Câmaras Municipais, o soldado ou o bacharel; mas o padre (Freud, 2014). Aquele indivíduo que, nascido no meio do próprio povo, pode guiá-lo com segurança e propósito. Trata-se, também, de uma tentativa em cristalizar a ideia, a partir da educação, segundo a qual o povo não é responsável pelo seu próprio destino. Razão pela qual ele, o povo, deve colocar no lugar da ação política a obediência irrestrita aos desígnios do pastor. Só ele é capaz de salvá-lo. Só a ele cabe a responsabilidade pelo destino do povo brasileiro. Daí a necessidade da tutela religiosa, que não se confunde com o papel desempenhado pelas forças seculares. O pastor católico deve exercer a função paterna sobre o Povo de Deus. É assim que o discurso da literatura didática pastoral lhe apresenta. E o povo que deve estar aos seus cuidados, é mais do que Um. Não se exaure no corpo “místico” dos súditos que rondam a Corte e de cujo amor e fidelidade dependem a hegemonia precária do Império em vias de dissolução.

No Segundo Reinado, essa posição de centralidade que assume a liderança católica na condução do rebanho reflete, em alguma medida, um forte desejo da Igreja em afirmar a autoridade da liderança religiosa num contexto de aceleração dos processos de secularização do próprio poder pastoral. O ponto ápice desta (re) afirmação da autoridade do pastor sobre seu rebanho será oficializado no Concílio Vaticano I (1869-1870) em que o Pontífice romano será reafirmado como sucessor de

Pedro, chefe incontestável de toda Igreja e, sobretudo, como pai de todo o povo cristão. Segundo Raimundo (2019), a ideia norteadora do Concílio Vaticano I foi a noção de tradição, personificada na figura política do próprio papa. A famosa frase atribuída à Pio IX “a tradição sou eu” cristaliza essa orientação personalista e paternalista que assinalava para uma tônica importante no discurso da alta hierarquia eclesial: uma “tendência de confundir a tradição com o magistério autêntico”, ideia “reforçada pelo papa e por muitos teólogos e religiosos do século XIX” (Raimundo, 2019, p. 88).

Esse entendimento da alta hierarquia eclesial fica bastante claro no capítulo III da *Costituzione Dogmatica Pastor Aeternus* Del Sommo Pontefice Pio IX, intitulado *Della Forza e della Natura del Primato del Romano Pontefice*, texto com relação ao qual o discurso do Livro do Povo guarda uma secreta relação.

Sostenuti dunque dalle inequivocabili testimonianze delle sacre lettere e in piena sintonia con i decreti, chiari ed esaurienti, sia dei Romani Pontefici Nostri Predecessori, sia dei Concili generali, ribadiamo la definizione del Concilio Ecumenico Fiorentino che impone a tutti i credenti in Cristo, come verità di fede, che la Santa Sede Apostolica e il Romano Pontefice detengono il Primato su tutta la terra, e che lo stesso Romano Pontefice è il successore del beato Pietro, Principe degli Apostoli, il vero Vicario di Cristo, il capo di tutta la Chiesa, il padre e il maestro di tutti i cristiani; a lui, nella persona del beato Pietro, è stato affidato, da nostro Signore Gesù Cristo, il pieno potere di guidare, reggere e governare la Chiesa universale. Tutto questo è contenuto anche negli atti dei Concili ecumenici e nei sacri canoni²⁵.

No Brasil, esse sentimento já estava presente na década de 1860 antes mesmo da realização do Concílio. Nas margens temporais e espaciais que antecipam as diretrizes definidas pela Igreja romana no âmbito do Concílio Vaticano I, o discurso religioso e seus inumeráveis tentáculos se organizam no sentido de atestar aos quatro

²⁵ Por isso, amparados pelos testemunhos inequívocos das cartas sagradas e em plena harmonia com os decretos, claros e exaustivos, tanto dos Romanos Pontífices Nossos Predecessores, como dos Conselhos Gerais, reafirmamos a definição do Concílio Ecumênico Fiorentino que impõe a todos os crentes em Cristo, como verdade de fé, que a Santa Sé Apostólica e o Romano Pontífice têm o primado sobre toda a terra, e que o próprio Romano Pontífice é o sucessor do Beato Pedro, Príncipe dos Apóstolos, o verdadeiro Vigário de Cristo, o cabeça de toda a Igreja, pai e mestre de todos os cristãos; a ele, na pessoa do bem-aventurado Pedro, foi confiado, por Nosso Senhor Jesus Cristo, o pleno poder de guiar, governar e governar a Igreja universal. Tudo isso também está contido nos atos dos Concílios Ecumênicos e nos cânones sagrados. (Tradução livre). Fonte: Bellocchi (a cura di), *Tutte le Encicliche e i principali documenti pontifici emanati dal 1740*, vol. IV: Pio IX (1846-1878), pp. 334-340, 1995, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.

ventos do Império a superioridade das lideranças católicas no tocante à tutela do povo. O clero católico brasileiro encontra-se diluído, neste momento, no interior de duas importantes formações discursivas: o **catolicismo liberal** e o **ultramontano**. O primeiro, a reunir textos, pronunciamentos, atos e sermões de atores preocupados em conciliar o discurso da Igreja e o corpo de suas tradições a alguns dos signos associados à modernidade; a razão, o progresso, a ciência e a técnica. A corrente ultramontana mais sintonizada às diretrizes formuladas durante o papado de Pio IX, defensora de um retorno à tradição, desconfiada dos signos da modernidade burguesa, crítica do regalismo brasileiro e ativa na defesa do protagonismo das lideranças religiosas no cuidado das almas (Costa, 2021).

Para a corrente ultramontana, predominante em algumas das províncias do Norte e, especialmente em Pernambuco na década de 1860, no interior caberia aos bispos essa responsabilidade pela tutela do povo, compartilhada com os vigários que, nos “brotões” do país, estariam verdadeiramente encarregados da missão de salvar as ovelhas e controlar as turbas populares. Na segunda metade do século XIX, esse discurso que posiciona o povo sob a guarda de uma tutela religiosa ou que coloca em relevo os processos de identificação entre o povo e a figura do sacerdote, especialmente católico, constitui a tópica presente em vários gêneros discursivos que rodeiam a literatura didática do período. Este é o caso, por exemplo, do discurso literário, por vezes disfarçado sob a forma de crônica jornalística, por vezes cristalizado sob a forma de outros livros que ajudam a alimentar a expansão do capitalismo editorial no final do Segundo Reinado.

Em **Memória de um sargento de milícias**, texto contemporâneo do Livro do povo e publicado inicialmente no Correio Mercantil entre 1852 e 1853, Manuel Antônio de Almeida menciona um desses aspectos absolutamente centrais na história do significativo povo durante o Segundo Reinado. Trata-se, da identificação entre o povo e os padres de província e o poder de encantamento de alguns rituais sociais, especialmente o gênero da procissão, exercido sobre as crianças da época. O evento ritual em que se articulam esses três elementos da cena discursiva (o povo, o vigário e a infância) é a via-sacra do Bom Jesus, e seu desenrolar é apresentado da seguinte forma:

Às quartas-feiras e em outros dias da semana saía do Bom Jesus e de outras igrejas uma espécie de procissão composta de alguns padres conduzindo cruzeiros, irmãos de algumas irmandades com lanternas, e povo em grande quantidade; os padres rezavam e o povo acompanhava a reza. Em cada cruz parava o acompanhamento, ajoelhavam-se todos, e oravam durante muito tempo (Almeida, 2020, p. 16-7).

Essa articulação entre o significativo povo e aqueles elementos inscritos na gramática da vida e do discurso religioso está presente em vários exemplares do discurso literário. Por vezes precedido pela crítica, pela chacota e/ou marcados pela saudade e nostalgia que marcará, por exemplo, o gênero do ensaio histórico-sociológico posterior, especialmente nos textos de autores como Gilberto Freyre. O discurso presente no Livro do Povo, portanto, tem aqui uma outra inscrição no plano da interdiscursividade. Pois sua gramática se expressa sobre as bases de um já dito, de um dizer que lhe rodeia/acompanha e, até mesmo, com aquilo que ainda virá; na medida em que ele antecipa, em muitos casos, outros discursos sobre o povo. Ao descrever um tipo de relação específica entre o povo e figura da liderança religiosa que também marcará, de modos distintos, parte importante da produção intelectual brasileira presente nos primeiros textos do romance urbano, o discurso da literatura didática pastoral encontra-se tocado, simultaneamente, pelo discurso religioso e pelo signo literário. Os dois gêneros literários (o romance e o didático/escolar), apesar das diferenças de estilo, linguagem e propósitos, tornam-se equivalentes em sua capacidade de representar uma espécie de laço social que busca unir o comportamento moral (e, portanto, aceitável) do povo ao éthos da figura propriamente religiosa e pastoral.

Com efeito, este discurso circula, especialmente, em vários periódicos de orientação católica que também participam da cena englobante onde devemos situar o signo do gênero didático. O discurso construído pela imprensa católica do período, por exemplo, destacará, incansavelmente, o poder de encantamento exercido pela liderança religiosa sobre os rebanhos do interior do Brasil:

Abona quanto acabamos de dizer o espectáculo surpreendente dessas missões do interior. Populações inteiras se arrogam para os campos, atravessam pressurosos rios caudalosos, legoas de uma viagem cheia de privações, para ouvir a palavra unificadora do missionário Católico. Que reforma se opera em seus costumes e hábitos! os inimigos encarniçados de anos abraçam-se como irmãos ao pé da Cruz, trocam-se por laços de uma

união legitima e sancta inveterados e escandalosas amancebias; elevam se Igrejas como por encanto, abrem-se estradas e realisam-se outros prodígios, que espantam aos poderes da terra. Quem é que tem essa influencia sobre tantos entes acostumados a desrespeitar as proprias authoridades e a não temer a acção da justiça? Um Padre com uma pobre roupeta de missionario, sem outro signal de força senão uma Cruz. Sim, mas é que esse Padre só é visto no pulpito, no Confessionario ou no altar; e quando elle vem misturar-se como o povo, é ainda para socorrer o necessitado, consolar o moribundo, e aliviar todas as dôres da humanidade, por toda a parte sempre o homem de Deos. Quando o povo vê um Padre assim, e que não o encontra nos festins mundanos, nos divertimentos terrenos, elle o crê um ente superior á natureza humana, um enviado visível das regiões invisíveis²⁶.

Esse “enviado visível das regiões invisíveis” é o único pastor que reúne as qualidades necessárias ao controle das ovelhas. Não há outro poder que a ele possa se comparar, senão o do próprio Criador que é justamente aquele que habita as regiões invisíveis. Na tradição do pastorado cristão, Foucault (2008) chamou a atenção para o fato de que a eficácia simbólica da sublimação da figura do pastor é inseparável, em muitos casos, de sua cristologização. No caso brasileiro, é interessante observar como a figura pastoral foi, em muitos casos, associada ao lugar do Pai celestial. Quanto às ovelhas do interior, estas são classificadas, via de regra, como o povo ignorante, rebelde e supersticioso. Um povo que precisa, mais do que qualquer outro, ser objeto da tutela religiosa. Esse diagnóstico relativo à ignorância do povo, especialmente em matéria de religião, aparece também numa circular da **Imprensa Evangélica**, o que sugere que ao menos neste quesito, periódicos antagônicos do ponto de vista da doutrina cristã eram equivalentes em seu diagnóstico moral. Para católicos e protestantes, era preciso educar e salvar o povo de Deus. Essa equivalência, entretanto, não anulava a animosidade entre as formações discursivas e/ou tradições religiosas que tinham reverberações importantes na imprensa da época.

(...) do povo ignorante e menos instruído quantos milhares ha que nada absolutamente sabem da religião, se não é o Padre Nosso, Ave-Maria, Salve-Rainha, as orações que dirigem a seus santos particulares padroeiros e talvez o Credo Apostolico e os Dez Mandamentos, e estes troncados e redivididos, como se achão nas cartilhas em voga no ensino primario. Todos quantos quizerem podem verificar por si que nisto não ha exageração alguma, mesmo quanto a corte e as outras grandes cidades, que se julgão o centro das luzes da nação. Quando no interior sabemos por indagações pessoaes em varias

²⁶ O Apostolo, 4 de março de 1866.

partes, que ainda é pior, se tanto é possível. Em muitas partes é tal a ignorância e superstição, que o povo traz no corpo, como efficaces contra todo o mal, e como meios de alcançar o proprio ceo, contos os mais ridículos e absurdos, que santeiros estrangeiros vendem por orações supra-santas; havendo mesmo caso (com pezar o dizemos) em que parochos em suas igrejas têm benzido de uma vez centenaes destas blasphemias zombarias da religião. O maior zelo religioso de alguns entre estes sobre o povo mostra-se em discutir qual imagem (do Senhor Bom Jesus, por exemplo) seja a mais milagrosa, a deste ou daquelle lugar²⁷.

No periódico católico, o padre é apresentado como o exemplo para o povo. A Imprensa Evangélica, por seu turno, recupera o discurso luterano da crítica às indulgências para assinalar que o mal pastor também pode desvirtuar as ovelhas. O periódico evangélico também está preocupado com o protagonismo que assumia a Igreja Católica na educação da mocidade brasileira e é também por esta razão que elegerá o signo da “cartilha” como objeto de sua crítica. Daí porque os sentidos atribuídos à noção de povo, na medida em que estiveram constantemente em conflito e disputa, fizeram dele, novamente, uma espécie de “significante flutuante” (Laclau, 2014). O povo e o livro que dele fala, são, neste momento da história nacional, objetos que gravitam sobre um “oceano” de águas turbulentas que lhe tocam a cada instante.

Um momento absolutamente decisivo nesta literatura pastoral de perfil mais conservador é a definição da necessária identificação do povo com o pastor. O povo deve seguir os seus passos, tomá-lo como exemplo, fazer do desejo de santidade que o anima, algo como o seu próprio desejo. Fato da maior importância, sobretudo, em matéria de política. No Livro do Povo, a estratégia da “despolitização” do significante encontrava na esfera da vida religiosa uma poderosa ferramenta, sobretudo porque a política é considerada, neste discurso, como uma força que desune, desorganiza e desorienta às ovelhas do rebanho. Neste intento que visava a negação da política, ou melhor, do interesse do povo pela política, a vida do vigário é convertida em exemplo para o rebanho, mediante o emprego de **lições** (exemplos de vida) destinadas a despertar o desinteresse do povo pelas coisas do mundo. O próprio sacerdote católico apresentado ao leitor como um homem do povo imune aos “festins mundanos”, aos “divertimentos terrenos”, e, acima de tudo, desinteressado pelas questões de natureza política. Se o rebanho deve seguir o seu pastor, o ponto de partida é o caso da política.

²⁷ Imprensa Evangélica, 6 de maio de 1864, p. 1.

Em geral os vigários da França, e dos outros paizes da Europa, não desmentem as qualidades reconhecidas por M^l. Córmenin, e a razão é porque esses vigários não se envolvem na politica, não querem ser eleitores, nem deputados, e antes querem os bens do Céu, que os da terra. O vigario politico, assim como o professor primario, ou o magistrado politico, é o maior flagello que pode ter o povo, porque um tal vigario recebe o insulto dos seus adversarios, perde a força moral, mancha as vestes sacerdotaes, ateia as paixões, odeia, vinga-se, divide o rebanho em vez de uni-lo, torna-se lobo em vez de pastor, e sacrilegamente renega as palavras de Christo, que disse: O bom pastor deve derramar o sangue por suas ovelhas. O vigario, não sendo politico, pode ser o anjo consolador das suas ovelhas, e dar com mãos largas o pão do espirito e o pão do corpo (Rodrigues, 1865, p. 138-9).

Mais duas características importantes do poder pastoral se expressam nesta referência à necessária distância dos vigários com relação ao mundo da política: o alimento para o rebanho e o sacrifício do pastor. Para Foucault (2008), o bom pastor é aquele capaz de suprir as necessidades de subsistência de seu rebanho alimentando suas ovelhas. E ele o fará, oferecendo o pão de que necessita o espírito, mas também o corpo. A própria literatura será convertida numa espécie de pão pedagógico, uma massa que deseja encontrar a fome do leitor. É curioso ler, também, um observador crítico do final do Segundo Reinado como o foi Raul Pompeia (1863-1895), escrever sobre as caixas e mais caixas de compêndios escolares que chegavam sem aviso prévio aos liceus o seguinte tomo: “os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força daquele pão” (Pompeia, 2020, p. 6). O Livro do Povo também é pensado, vale lembrar, como o “pão para o corpo” pela autoridade religiosa que avalia o livro e pelo burocrata que o assina (Rodrigues, 1865, p. 8).

O pastorado cristão luso-brasileiro fixará como regra, desde os primeiros tempos da empresa evangelizadora e colonial, a necessidade da demonstração do exemplo de si (do pregador) enquanto um dos métodos capazes de fazer frutificar, em terras inóspitas, a Palavra de Deus e garantir a salvação das almas. Com efeito, a retórica do exemplo encarado como método capaz de assegurar a identificação (dos povos bestiais com o padre, dos povos selvagens com a nova religião) foi uma característica central não apenas da pedagogia jesuítica, mas um elemento

absolutamente central para a formação discursiva do salvacionismo luso-brasileiro e sua “teologia bárbara” (Ribeiro, 2015).

No século XVII, o Padre Antonio Vieira chamava a atenção dos sacerdotes em um de seus famosos sermões realizados na Capela Real Portuguesa para este protocolo fundamental na conversão dos diversos povos que habitavam as terras da Magestade lusitana. Para Antônio Vireira (1965, p. 4) “palavras sem sombra, são tiros sem bala; atroam, mas não ferem”; “o pregar que é falar faz-se com a boca; o pregar que é semear, faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessárias obras”. A responsabilidade pela salvação das almas, portanto, caberia única e exclusiva aos pastores/pregadores, capazes de inocular na alma virgem de povos errantes e selvagens, mediante a apresentação de sua vida como exemplo, a Palavra de Deus. Antônio Vieira adverte: se a conversão falha, não se poderá atribuir o erro nem aos ouvintes, por mais duros e espinhosos que o sejam, muito menos a Deus, que nunca erra ou deixa de conceder à Graça necessária à salvação das almas.

Será porventura o não fazer fruto hoje a Palavra de Deus, pela circunstância da pessoa? Será porque antigamente os pregadores eram santos eram varões apostólicos e exemplares, e hoje os pregadores são eu e outros como eu? Boa razão é esta. A definição do pregador é a vida e o exemplo. Por isso Cristo no Evangelho não o comparou ao semeador, senão ao que semeia. Reparai. Não diz Cristo: saiu a semear o semeador, senão, saiu a semear o que semeia. Ecce exiit, qui seminatur, seminare. Entre o semeador e o que semeia há muita diferença. Uma coisa é o soldado e outra coisa o que peleja; uma coisa é o governador e outra o que governa. Da mesma maneira, uma coisa é o semeador e outra o que semeia; uma coisa é o pregador e outra o que prega. O semeador e o pregador é nome; o que saneia e o que prega é ação; e as ações, a vida, o exemplo, as obras, são as que convertem o Mundo. O melhor conceito que o pregador leva ao púlpito, qual cuidais que é? O conceito que de sua vida têm os ouvintes (Vieira, 1965, p. 4).

Se fizemos referência a um enunciado do século XVII, é porque entendemos que cometeremos um grande erro em supor que a literatura didática dos oitocentos que estamos a analisar basta a si mesma, isto é, se a tomássemos enquanto uma presença não tocada pelo rastro e/ou pelo arquivo. Muito pelo contrário, essa literatura didática e pastoral é apenas um ponto singular na longa história do pastorado

brasileiro²⁸. A lição do exemplo, portanto, é um signo incompreensível desvinculado do seu arquivo. Do ponto de vista metodológico, “a análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade; trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita” (Foucault, 2014a, p. 160). A filiação da literatura pastoral ao arquivo da Cristandade e à formação discursiva do salvacionismo luso-brasileiro, por sua vez, não se faz sem a “distorção” do escrito, fora da brisura (Derrida, 2013), uma vez que esta operação reescreve o discurso do morto visando garantir a hegemonia e a longevidade dos discursos dos vivos.

No Brasil dos Oitocentos, o retorno à tradição e a ênfase na vida do pastor como exemplo para o povo são estratégias adotadas pela Igreja Católica num contexto em que a aceleração do processo de secularização da vida social parece ameaçar sua hegemonia política. Tratou-se, com efeito, de buscar no passado os fundamentos capazes de revigorar a autoridade da liderança sacerdotal (em crise/tensionada no presente) e legitimar seu protagonismo no tocante à tutela do povo. Esta é, também, a função política do arquivo. Tal como definida por Foucault (2014a, p. 158):

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas.

²⁸ O que chamamos aqui de pastorado cristão não se confunde com o período conhecido como padroado na história da Igreja Católica no Brasil. Não tratamos aqui do padroado enquanto um instrumento político-jurídico que permitiu à Coroa Portuguesa o controle sobre a nomeação, transferência de padres e/ou bispos em suas colônias ultramarinas. Tradição esta que prosseguiu, no Brasil, mesmo após a Independência. Pastorado em nosso texto é uma tecnologia de governo, uma lógica política, um acontecimento absolutamente decisivo na história das artes de governar. Uma lógica política que atravessa os discursos “sobre” o povo e que fez da literatura didática um de seus inumeráveis dispositivos de subjetivação.

O sermão do Padre Antônio Vieira que orientou os vigários, no período colonial, a dar o exemplo ao rebanho que pretendiam salvar reaparece, de algum modo – embora num sentido distinto - numa passagem do Livro do Povo sobre os grandes feitos realizados pelo vigário Oberlin na província de Ban de la Roche, vilarejo próximo de Straburgo no século XVIII. Diante de um povo inculto e miserável, o vigário fará do exemplo de si o elemento capaz de assegurar a identificação dos camponeses relativamente ao mundo do trabalho.

Dar por si mesmo o exemplo, n'aquilo que desejava que fosse feito pelos camponeses, foi o meio empregado por Oberlin com mais vantagem. Atalhos mui frequentados atravessam dous campos do presbitero. Nesses campos, à vista do povo que passava, Oberlin poz-se a trabalhar com um criado, abriu valas de quatro a cinco pés de profundidade, plantou arvores de fructo, em lançou em roda a terra propria e necessaria para o seu crescimento. Procurou a casta de boas arvores, como a pareira, maceira, cerejeira, ameixoeira, e nogueira; fez um grande viveiro, que preparou no jardim, e esperou a occasião em que os seus parochianos, vendo o desenvolvimento das arvores diariamente expostas, viessem pedi-las voluntariamente. O seu desejo não ficou malogrado, o gosto do plantio das arvores espalhou-se, e a arte de enxergar, que tinha ensinado a muitos dos seus parochianos, foi geralmente praticada. Quando queria abrir ou alargar um caminho, depois de ter alcançado o direito, pegava n'um alvião, escolhia os lugares mais dificeis, e punha-se a trabalhar, não se importando ter as mãos arranhadas pelos espinhos, ou pisadas pelas pedras. Assim despertava a emulação: os camponeses trabalhavam ao mesmo tempo em diversos pontos, e Oberlin, montado a cavalo, ia de um lugar a outro, e dava por toda a parte conselhos e ordens uteis. Antes de sua chegada a Ban de La Roche atravessavam-se os regatos mais largos sobre arvores tombadas, e logo Oberlin tratou de construir algumas pontes, e pelo seu exemplo muitas outras foram feitas depois (Rodrigues, 1865, p. 142).

À identificação dos camponeses de Ban de La Roche com o mundo do trabalho se ergue, com toda solidez, a necessidade de uma identificação com aquilo que faz e/ou deixa de fazer o vigário Oberlin. A atividade do povo está, portanto, profundamente entrelaçada às obras do pastor. Em termos lacanianos, o desejo do povo em trabalhar a terra ou erguer pontes é, na verdade, um desejo do Outro; ele surge como um desejo do pai introjetado pelo sujeito. Outrossim, o exemplo também aparece, na lógica do poder pastoral, como um elemento central. Segundo Foucault (2008), só ao pastor cabe a tarefa de dar o **exemplo** (de si, para os outros), a partir de suas próprias ações práticas (não meramente retóricas) para o conjunto do

rebanho submetido aos seus cuidados. “O pastor, na medida do possível, tem de ser perfeito. O exemplo do pastor é fundamental, essencial para a virtude, o mérito e a salvação do rebanho” (Foucault, 2008, p. 227-8). A salvação do rebanho depende de sua identificação com o exemplo de vida fornecido pelo pastor. “(...) O pastor deve ensinar por seu exemplo, por sua própria vida, e aliás o valor desse exemplo é tão forte que, se ele não dá uma boa lição com sua própria vida, o ensino teórico, verbal, que vier a ministrar se verá obscurecido por isso mesmo (ibidem, p. 238).

De acordo com o discurso da literatura didática pastoral, o povo deve confiar ao pastor a responsabilidade pela direção de sua própria alma. Povo, aqui, não é uma identidade política, mas o extrato de determinada comunidade (o povo paroquiano) que deve estar submetida aos cuidados da liderança católica. A identificação com o pastor é aquilo mesmo que aperta o nó do laço da dependência e da submissão do rebanho não apenas ao pastor, mas a certa racionalidade econômica que define o sentido de um modo de produção particular. Salvar o rebanho significa, neste registro, ensinar ao povo o valor do trabalho e a única forma de fazê-lo é por meio da ação prática. Daí a importância do exemplo, das obras, e da própria pureza biográfica do pastor se estabelecerem como signos que, quando articulados, deverão ser capazes de cristalizar a força do mito; esta força mágica capaz de aglutinar, em torno de si, todas as atenções e/ou demandas do rebanho.

No Livro do Povo, destaca-se que na freguesia o vigário:

Torna-se o conciliador, o conselheiro das famílias, que, fascinadas pela sua inteligência, moralidade, e bons exemplos, depositam nelle a mais cega confiança. Torna-se o promotor do progresso moral, intelectual, e material, e, guiado pela fé, nada o poderá desanimar. Pelos seus conselhos, e pelo ensino pode tornar inteligente, moralizada, rica e laboriosa qualquer população ignorante, pervertida, pobre e ociosa (Rodrigues, 1865, p.139).

A construção do éthos do vigário como aquele indivíduo que corporifica a moral, os bons costumes e a posse de uma inteligência superior é um estratagema retórico decisivo na missão de civilizar uma população classificada como **ignorante, pervertida, pobre e ociosa**. Novamente, ao tornar essa população inteligente, moralizada, rica e laboriosa, o pastor cumpre sua missão profética: fazer o bem a suas ovelhas. A palavra população cumpre neste momento a função de nomear o povo-

rebanho. Mas, se, fazer o bem, no poder pastoral, implica na disposição de certa segurança alimentar para o rebanho, tal como discutido por Foucault (2008), entender-se-á parcialmente esse giro rumo à valorização moral da ideia de trabalho que condenará, a partir da literatura, a presença no rebanho não apenas do vício, da ignorância e da perversão, mas, acima de tudo, da ociosidade. A ociosidade é o grande inimigo do povo. O pastor é o “promotor do progresso moral, intelectual e material”; ele é o porta voz da civilização, mas as ovelhas precisam também labutar para garantir o alimento e expulsar a miséria para longe de si.

Na Calabria um vigário tomou posse de freguezia agreste e inculta. O povo era miserável, ignorante, supersticioso, fanático, e mau. Não desanimou o vigário, ensinou a ler aos meninos, inoculou no povo o amor ao trabalho, ensinou a semear o trigo, a plantar a oliveira e a parreira, pediu a cada parochiano que plantasse e cultivasse anualmente um certo numero dessas arvores uteis, e, passados annos, a agreste e inculta freguezia estava cultivada como um jardim. O trigo dava abundantes searas: a uva e a azeitona convertiam-se em vinho e azeite: o povo gastava o necessario, vendia o superfluo, vivia feliz, e por vez o trabalho afomegou a ignorancia e a miseria (Rodrigues, 1865, p 140).

Daí o sentido econômico explícito no projeto de salvação das almas e a ideia norteadora do projeto de uma tutela do povo a definir a necessidade de se guiar o rebanho nos trilhos da religião do trabalho. As ovelhas do rebanho de Cristo que formam o povo de Deus posicionadas também na condição do sujeito da produção. Reatualizando a gramática da tradição, “(...) o deus-pastor sabe onde ficam as campinas férteis, quais são os bons caminhos para chegar lá e quais serão os lugares de repouso favoráveis” (Foucault, 2008, p. 168). Essa posse de um saber/poder do pastor em matéria de economia é uma das lógicas que organizará o discurso daquilo que Foucault (2015) chamou em outro de seus cursos no Collège de France de “economia política cristã”. Uma forma específica de racionalidade econômica (formação discursiva) que não tardará a se secularizar na Europa moderna e que definirá o ocioso e, mais tardiamente, o vagabundo, como um inimigo da sociedade, um inimigo da produção, um inimigo da economia política. “A partir do momento em que a sociedade se define como sistema de relações entre indivíduos que possibilitam a produção, permitindo maximizá-la, dispõe-se de um critério que possibilita designar o inimigo da sociedade: qualquer pessoa que seja hostil ou contrária à regra da maximização da produção” (Foucault, 2015, p. 49).

A referência à existência de um povo “mal, ignorante, miserável, supersticioso e fanático” como forma de presença que antecede o trabalho milagroso do sacerdote católico é código que encontra, como sabemos, toda uma textualidade colonial de tipo salvacionista que lhe serve como pano de fundo e que marca a história do significante povo no Brasil. E não apenas nos textos de figuras do mundo católico como os padres Vieira ou Anchieta. A ação calvinista nos primeiros séculos da colonização nos oferece alguns dos mais interessantes exemplos dessa associação que se fará, no Brasil, entre o significante povo e a expressão de certa monstruosidade que lhe seria constitutiva.

Sobre a matéria, são bastante didáticas as observações realizadas por Jean de Léry, que reúne, em seus textos, muito da experiência francesa no Brasil do século XVI. Em sua **Viagem à Terra do Brasil**, Léry, fiel representante da Igreja francesa reformada segundo os moldes do calvinismo, não poupa críticas aos equívocos analíticos daqueles que, a seu ver, o precederam na desafiadora tarefa de descrever o “povo” e aos abusos cometidos pela autoridade religiosa maior contra ministros calvinistas recém-chegados à França Antártica. Seu olhar sobre este “pobre povo” americano, carente da Palavra de Deus e alheio à civilização conhecida pelos povos do Velho Mundo (leia-se, pelo “povo de Deus”), também imprimiu sua marca na genealogia do significante nas terras brasileiras. A régua, ou melhor, a lente que o visitante emprega para captar o movimento e/ou a inércia deste “povo” é, sem dúvidas, “sua” própria concepção teológico-política do mundo. Para os calvinistas franceses, o “povo” emerge enquanto um signo que se choca com a verdade histórica em nome da qual pretendem falar os ministros da “nova” fé.

No que concerne à beatitude eterna em que cremos e na qual esperamos depois de Cristo, são os selvagens um povo maldito e desamparado de Deus, não obstante as noções muito imperfeitas que possuem da vida futura, e embora com respeito à vida na terra não exista, como já demonstrei, povo menos apegado aos bens humanos. Parece-me pois mais provável que descendam de Cam (Léry, 1961, p. 175).

Nos relatos de Jean de Léry, também temos contato com uma carta escrita pelo calvinista Pedro Richier onde se assevera, à luz do espanto, não a ausência de “povo”

no Brasil, mas a existência de um “povo” bestial marcado por uma bestialidade que, como sugere o Livro do Povo, emerge da ausência da luz, do sagrado, do pastor.

(...) Uma coisa há que nos constrange e preocupa: a selvageria do povo, tão grande que maior não podia ser. Não lhes censuro serem antropófagos o que, entretanto, é neles muito vulgar; mas deploro a estupidez de sua mente que é palpável mesmo nas trevas. Sobre a virtude do Pai também nada conhecem, não distinguindo o bem do mal e os vícios que a natureza revela naturalmente às outras gentes eles os têm por virtude; não conhecendo a torpeza do vício e pouco diferem das feras. E, o que é a mais pernicioso de todas as coisas, não sabem que Deus existe. Estão muito longe de observar a Sua lei ou admirar o Seu poder e vontade, por isso não temos esperança de ganha-los inteiramente para Cristo, embora seja realmente a coisa mais importante de todas. Aprovo na verdade quem os descreve como uma ‘tabula rasa’, facilmente pintável em quaisquer cores, pois essa espécie de cores nada tem de contrário à pureza natural (Richier, apud Léry, 1961, p. 70).

Destaca-se, aqui, a orientação pedagógica que marcará, nos primeiros séculos da colonização, os esforços de cristianização do “povo” bestializado, distante de Deus, indiferente à civilização e precocemente convertido no sujeito de um determinado modelo teológico-salvacionista de educação. Um tipo de formulação que, partindo da ideia inicial do “povo” como tábula rasa, buscará escrever nele toda uma textualidade hegemônica, e em torno da qual serão estabelecidos os primeiros rituais pedagógicos no Brasil. Uma educação cuja maior missão será integrar o “povo” nos trilhos de uma história sagrada, onde não haja espaço para expressão de sua monstruosidade constitutiva. Essas ressonâncias entre o presente e o passado, a crônica colonial e o gênero didático, nos orienta no sentido de descrever o compêndio escolar do Oitocentos como uma espécie de ponto nodal de uma articulação possível entre educação, história e literatura. Articulação a partir da qual o significante povo pôde emergir na ordem do discurso do Segundo Reinado.

No Oitocentos, o povo ocioso passa a ser encarado como inimigo da economia. No contexto brasileiro, o final do século XIX irá assistir à progressiva criminalização da ociosidade, lida como sinal da vagabundagem, tema constantemente retratado nos debates parlamentares e na imprensa daquele período e cristalizado na primeira Constituição republicana de 1891. A Constituição republicana, de inspiração liberal/conservadora, definirá o crime de ociosidade dois anos depois de decretado o “fim” da escravidão. Sem trabalho, lar, nem contar com qualquer tipo de assistência do Estado, invisíveis nas páginas de textos como o Livro do Povo, o destino de muitos negros recém “libertos” será a cadeia. Acusados pelo crime de vagabundagem pelo

mesmo Estado que supostamente os libertou das senzalas. Uma resposta perversa das elites brasileiras ao desafio da incorporação da mão-de-obra dos antigos escravos ao novo modelo econômico que se buscava implantar nos momentos finais do Império e primeiras décadas do regime republicano.

Como chamou a atenção Sidney Chalhoub (2012), ao discutir os debates travados no Parlamento brasileiro entre o final do Segundo Reinado e início da Primeira República:

O universo ideológico das classes dominantes brasileiras na agonia do Segundo Reinado e, depois, durante a República Velha parece estar dividido em dois mundos que se definem por sua oposição um ao outro: de um lado, há o mundo do trabalho; de outro, há o da ociosidade e do crime. No discurso dominante, o mundo da ociosidade e do crime está à margem da sociedade civil – isto é, trata-se de um mundo marginal, que é concebido como imagem invertida do mundo virtuoso da moral, do trabalho e da ordem. Este mundo às avessas – amoral, vadio e caótico – é percebido como uma aberração, devendo ser reprimido e controlado para que não comprometa a ordem. Portanto, um discurso ideológico dualista e profundamente maniqueísta – baseado na tradição cristã ocidental de procurar distinguir sempre o bem do mal, o certo do errado etc. – parece ser a característica fundamental da visão de mundo das classes dominantes brasileiras do período (Chalhoub, 2012, p. 78).

Esse maniqueísmo marca profundamente o discurso da literatura didática pastoral. Nesta cruzada contra o povo ocioso, o Livro do Povo antecipa um conjunto de discussões que marcará o discurso das elites republicanas, especialmente a condenação moral da ociosidade do povo. Daí o pastorado brasileiro do final do século XIX se guiar mais pela conversão do rebanho à religião do trabalho do que pelas práticas do exame e direção de consciência que caracterizaram, grosso modo, sua experiência europeia. No Brasil, o pastorado cristão estabelece relações de equivalência com outras formações discursivas para garantir o bom governo das almas, ele não se prende totalmente a sua herança histórica ou se choca numa guerra de morte contra forças e discursos seculares. Ele se articula com a diferença para somar, desde que tal equação seja capaz de garantir a concretização das demandas daqueles atores que buscam impedir a emergência do povo como sujeito político. Para se constituir hegemonicamente, este discurso não se prende, por exemplo, à vulgarização das práticas da confissão e da hermenêutica de si; para a Igreja Católica brasileira, liberal ou ultramontana, era preciso incutir no povo também a devoção ao

trabalho e a necessidade do uso racional do dinheiro; é preciso à Igreja e, sobretudo, aos pastores, estabelecer articulações estratégicas capazes de dar conta dos novos desafios impostos pela secularização e pela transformação constante da própria sociedade.

Em 1860, a escravidão negra ainda é o motor da economia brasileira, mas algo de novo está ocorrendo às margens deste sistema: a valorização progressiva do trabalho livre e sua conversão em virtude moral. Rastros desta “economia política cristã” que na literatura pastoral visa capturar o “povo miúdo” percorrem as páginas do *Livro do Povo* sob a forma de hinos, fábulas, lições e máximas. Cenas genéricas que participam desta conversão do trabalho em virtude moral.

O **Hyno do trabalho**, assinado por Antônio Feliciano de Castilho é um fragmento que marca a interdiscursividade do *Livro do Povo* e que aponta para a condenação do ócio. Ele é prefaciado por uma sentença moral, bem ao modo kantiano, onde se reza o seguinte: “devemos, pois, meus filhos, estar sempre contentes com a nossa sorte, e dar graças a Deus, aborecer a preguiça, e amar o trabalho. Nas horas do trabalho entoemos sempre o belo hymno do sr. A. Feliciano de Castilho, que diz assim:

Hynno do trabalho

No regaço do luxo, a opulência
Os cançãos do ocio mal diz:
Entre as lidas, surri a indigência
C'o pão negro se julga feliz.

Trabalhar, meus irmãos, que o trabalho
É riqueza, é virtude, é vigor,
D'entre a orchestra da serra e do malho
Brotam vida, cidades, amor (*Refrão*)

Deus impondo ao pecado a fadiga,
Té na pena surriu paternal;
Só quem vence a preguiça inimiga;
Reconquista o Edén terreal.

Trabalhar, meus irmãos, que o trabalho
É riqueza, é virtude, é vigor.
D'entre a orchestra da serra e do malho
Brotam vida, cidades, amor.

Quem dá graças aos Céus ao sol posto?
 Quem lh'as dá vendo a aurora raiar?
 É o obreiro: o suor lhe enche o rosto;
 Mas seus dias não turva o pezar.

O que vive na inercia aborrida
 Não somente é de irmãos roubador;
 É suicida; e mais vil que o suicida,
 É suicida a quem falta o valor.

Cáia opprobrio no vil ocioso,
 Que desherda o presente, e o porvir!
 Só à noite compete o repouso;
 Só aos mortos o eterno dormir.

Mar e Terra, Ar e Céu, tudo lida:
 Deus a todos poz luz, e deu mãos:
 Lei suprema o trabalho é na vida:
 Trabalhar, trabalhar, meus irmãos!²⁹

A literatura pastoral detesta o povo ocioso, povo suicida, inimigo da economia, da ordem e deliberadamente pecador. Também não considera o Estado como o protetor/provedor do povo, antes o vê roubado em suas finanças pela preguiça do povo. As finanças públicas, quando melhor administradas, poderiam ser maximizadas mediante a capitalização do tempo ocioso do povo brasileiro.

Se houvesse um governo que obrigasse o povo a contribuir regularmente com a decima parte do seu tempo para o serviço publico, achar-se-ia, por certo, mui dura semelhante condição; mas nós, pela maior parte, somos colectados pela nossa preguiça de uma maneira mais tyrannica, pois se se calcular o tempo que passamos n'uma absoluta ociosidade, isto é, sem fazermos cousa alguma, ou a dissiparmos os nossos haveres, conhecer-se-ha que digo a verdade. Quanto tempo não passamos entregues ao sonno, além do que é necessário? E porque acontece assim? Porque nos esquecemos, sem duvida, de que a rapoza a dormir não apanha galinhas; e de que teremos tempo de sobejo para dormir, quando estivermos na sepultura. Se o tempo é o mais precioso de todos os bens, desperdiça-lo, como diz o bom homem Ricardo, é a maior de todas as prodigalidades, visto que o tempo perdido não se recupera, e que quando julgamos ter tempo sufficiente para fazer alguma cousa, é quando elle nos vem a faltar (Rodrigues, 1865, p. 157).

²⁹ Rodrigues, 1865, p. 192-3.

A literatura pastoral brasileira subtraiu a divindade do tempo. O tempo já não pertence a Deus, antes deve ser usado pelo homem de forma racional. Muito distante do pastorado medieval que associou, por muito tempo no Ocidente cristão, a capitalização do tempo pela moral burguesa à diabolização do próprio mundo, esta nova ética cristã elege o tempo como um bem precioso. O sono em demasia, o apego do corpo ocioso à cama, tudo isto atrapalha a saúde do rebanho e prefacia a miséria de suas ovelhas. O Livro do Povo, escrito para ser lido por “qualquer pessoa do povo”, pretende convencer o leitor acerca dos perigos da inércia, do cruzar dos braços e, inversamente, chamar a sua atenção para a importância da produção de bens e riqueza. Ainda que, como nos diz o bom homem Ricardo (uma série de lições sobre moral e economia que constitui um dos capítulos do Livro do Povo), “quem trabalha, não deve ter ambições; pois aquelle que vive de esperanças, expõe-se a morrer de fome”, pois “a actividade, como diz o bom homem Ricardo, é a mãe da propriedade, e Deus ajuda a quem trabalha” (Rodrigues, 1865, p. 158).

Como nos diz a fábula da cigarra e da formiga, o “trabalho dá a riqueza, e a preguiça dá a miséria”:

A cigarra passou todo o verão a cantar, e nesse mesmo tempo a formiga não descansou, trabalhou, e encheu o celeiro. Quando veio o inverno, a cigarra não tinha para comer um grão, nem sequer uma migalha, e foi pedir à formiga, por empréstimo, alguma coisa. - No verão o que fizestes, perguntou a formiga? - Noite e dia cantei, respondeu a cigarra. - Pois bem, dança agora, disse desdenhosamente a formiga (Rodrigues, 1865, p. 148).

Mas, se a salvação do rebanho implica considerá-lo enquanto sujeito da produção, outro movimento decisivo neste projeto é posicioná-lo na cena do discurso como o não sujeito da política. Por um lado, o povo deve trabalhar, por outro, é altamente recomendável que ele fale muito pouco. Sobre política, nenhuma palavra. As ovelhas devem evitar o exercício da palavra. “A natureza, dando-nos dois ouvidos e uma só língua, nos ensina que devemos ouvir mais do que falar” por isso, se prescreverá a máxima ao povo: “ouve muito, e não fales senão a proposito” (Rodrigues, 1865, p. 231-2). Daí porque outro registro da salvação das almas consistirá em afastar o rebanho da política; cavar, cada vez mais fundo, uma fronteira definitiva entre as ovelhas e a praça pública, entre as demandas do povo e a ação política efetiva. Já vimos anteriormente como esta literatura pastoral definiu os perigos

da política para o magistrado, o professor primário e, sobretudo, para o vigário. Mas isto não é suficiente para afastar o rebanho da política. Além do exemplo do vigário que não mancha sua biografia com as coisas deste mundo, será preciso pedagogizar o estranhamento capaz de aniquilar o desejo e, sobretudo, a capacidade de enunciá-lo na praça pública.

Daí a didatização do estranhamento, pedagogização do nojo do próprio ato de reivindicar e de lutar que tomará por objeto primeiro os signos que compõem a gramática do discurso político. Isto parece explicar, ainda que parcialmente, a presença neste tipo de literatura de cenas genéricas que parecem compor um discurso preocupado em denunciar os perigos da política mediante a deslegitimação do desejo, da reivindicação, do dissenso. O subgênero lições, por exemplo, deverá cumprir essa tarefa de traduzir, numa linguagem quase aforismática, recheada de metáforas, um programa mais geral de interpelação discursiva que almejava instituir uma fronteira definitiva entre o povo e a contestação da ordem. Destacamos duas dessas lições que nos informam sobre este assunto. Uma delas trata do desejo que move a ação, outra se debruça sobre o tema das demandas.

XII – Mais vale o certo que o duvidoso. Um cão passando pela beira de um rio, levava na boca um pedaço de carne. No fundo da água viu outro pedaço maior de carne, representado pela sombra da que levava, e querendo possuí-lo também, largou a que trazia nos dentes, a qual caiu na água, e assim ficou sem cousa nenhuma (Rodrigues, 1865, p. 152).

XIV- As demandas quase nunca dão bom resultado. Dous ingleses encontraram um dia uma ostra, que o mar tinha lançado na praia. Um e outro sorvem-na com os olhos, apontam-na com o dedo, e querem ao mesmo tempo agarra-la. Um julga-se o dono, porque diz ser o primeiro que a viu, e o outro contesta. Nasce d'ahi uma disputa, e louvam-se afinal n'um juiz. Ouve o juiz gravemente as razões, abre a ostra, come-a, e diz aos litigantes espantados: tomai cada um sua casca, salva de custas (Rodrigues, 1865, p. 152).

O povo que muito quer pode ficar sem nada. No *Livro do Povo*, destaca-se que “Jesus ensina em Parábolas” (Rodrigues, 1865, p. 69). É sintomático identificar que esse discurso que pretende construir o éthos do pastor tenha se pautado pela metáfora e pelas lições como os equivalentes rituais, pedagógicos, didáticos e seculares das parábolas do evangelho para deslegitimar o envolvimento do povo com

a política. Uma correspondência que, no caso brasileiro, faz parte mesmo da história do gênero lições, entendido aqui enquanto um ritual de controle e subjetivação formulado inicialmente pelos antigos códigos pedagógicos eclesiásticos, como, por exemplo, o **Ratio Studiorum**, mas que será incorporado ao corpo de pedagogias secularizadas, bem como imprimir sua marca na carne de nossa literatura didática (Carvalho, 2016).

Estas lições nos informam que o vigário deve promover a concórdia entre ricos e pobres, homens e mulheres, imunizando seu rebanho contra o vírus do desentendimento. “Se estás aborrecido, conta até dez antes de responderes; se estás offendido, conta até cem” (Rodrigues, 1865, p. 232). O discurso aqui pretendia substituir a ação pela resignação, ou, no nível das lutas políticas, a enunciação das demandas do povo pelas práticas da paciência e do silêncio. Uma lição extraída de um outro livro - e presente no Livro do Povo - também investe na invalidação do tema das demandas. Trata-se de uma passagem do livro **Simão de Nantua**, obra do francês Mr. Jussieu.

Parece que muita gente não sabe o que é uma demanda. Neste mundo não se administra a justiça gratis. Custa caro ter justiça, e ainda mais caro em não a ter. Quem demanda tem de pagar ao procurador, ao escrivão, ao advogado, ao registro, e ao selo, e tudo se paga adiantado, ainda mesmo que o precesso vá bem de vagar. Quando, enfim, se proferir a primeira sentença, o vencido não se dá por vencido, appela, embarga, recorre, e começa de novo a perder tempo e dinheiro. Diz um proverbio que no fim de uma demanda um dos litigantes fica em fralda de camisa e o outro nú, isto é, um perde muito, e o outro tudo. Os chinezes tambem dizem que n'uma demanda o vencedor ganha uma galinha e perde uma vaca. Isto é uma pura verdade, meus amigos, e Deus nos livre do espirito de chicana, que é um verdadeiro poço sem fim, onde tudo entra e nada sai. Se me dais credito, componde-vos, e não demandeis, porque uma má composição é melhor que uma boa demanda (Rodrigues, 1865, p. 223-3).

Nos enganaríamos se lêssemos nesta lição uma crítica restrita à judicialização daquilo que Freud (2011, p. 60) chamou de “narcisismo das pequenas diferenças”, isto é, esses pequenos conflitos que atravessam a vida cotidiana e que marcam profundamente a constituição das identidades dos sujeitos. Na verdade, o que ela pretende invalidar não são as demandas em geral ou em particular, mas o próprio **ato de demandar**. Ela não visa o conteúdo, mas o verbo. Não mira a forma, mas a

intenção. É o que a literatura pastoral definirá como a “necessidade d’uma intenção reta e pura, e que só tenha a Deus por objecto” (Rodrigues, 1865, p. 41).

Por isso, diante de possíveis injustiças, a literatura pastoral recomendará ao povo a resignação, a conformidade ao lugar reservado por Deus a cada ovelha que forma o rebanho. Recomendará, também, outros remédios, dentre os quais se destacam a paciência e o perdão. “A paciência é uma virtude que faz suportar a adversidade, a injúria, e a dor sem murmúrio e com moderação. Esta virtude é muito necessária para a vida, e nos auxilia a tolerar com indulgência os erros e os defeitos dos outros”. O perdão, por sua vez, “é um ato de clemência, ou de generosidade, e é a mais nobre vingança do homem” (Rodrigues, 1865, p. 206). O antídoto contra a patologia do desentendimento é a prática de valores morais sublimados pelo discurso religioso (ou, até mesmo, filosófico). A paciência e o perdão devem sepultar o desenrolar do conflito em cuja lápide se deve ler a palavra política. Tudo isso é uma resposta das elites do Império (seculares e/ou religiosas), orquestrada a partir do campo da educação, a todo um conjunto de lutas sociais e demandas que se desenrolam na sociedade brasileira dos Oitocentos. Escravos, camponeses, povos nativos e outros sujeitos históricos que, ao questionarem constantemente os poderes estabelecidos, passam a produzir o pavor daqueles burocratas engajados na missão de produzir um povo no Brasil compatível com o *status quo*.

Vale salientar que esta tentativa de mortificação do desejo e/ou do ato de demandar (e, portanto, a dessubjetivação política do próprio povo), é um traço característico em certa tradição do pastorado cristão. Conforme definiu Foucault:

(...) ser humilde, no fundo, é principalmente saber que toda vontade própria é uma vontade ruim. Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia, a renúncia definitiva a toda vontade própria. A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra, isto é, que não haja outra vontade senão a de não ter vontade (Foucault, 2008, p. 235).

Renunciar à vontade que é a minha, a esta vontade que revela o meu mais puro egoísmo, o desejo em afirmar a mim mesmo na ordem do discurso como uma instância particular de gozo. Isto não é permitido ao indivíduo, tomado em sua particularidade, muito menos ao conjunto das ovelhas, ao rebanho, numa palavra: ao

povo. Ainda que ele, por diversos modos, desestabilize essa corrente moral que busca enquadrá-lo dentro dos limites da ordem legal. Enquanto arte de governo, o poder pastoral não pode constituir o povo sem que se defina como meta a mortificação de seus desejos, ou, se quisermos, a mortificação das demandas. A simples tentativa em dar morte ao conjunto das demandas do povo por liberdade e/ou justiça social admite a sua existência concreta. Mais ainda, pressupõe o caráter arbitrário do significante, uma vez que esses estratagemas buscavam silenciar outras formulações sociopolíticas de povo (que percorrem o Império brasileiro, especialmente no chamado interior). É que a própria lógica do poder pastoral está inscrita nas relações de antagonismo e não pode constituir o Povo de Deus sem tocar (e ser tocada) pela hegemonia.

Na tradição do pastorado cristão, o discurso busca reforçar a necessidade da coesão e da harmonia do povo sob os cuidados do pastor. Por isso, irá desprezar qualquer tipo de discórdia ou de discurso que dela se alimenta. Se a prática política atrapalha a unidade do rebanho é porque o fundamento da política é também o “desentendimento” (Rancière, 1996), a “dessemelhança” (Zizek, 2016), a “heterogeneidade” (Laclau, 2018). “Se o vigário prega ao povo o respeito para com os grandes, prega também aos grandes o respeito que devem a justiça. Se recomenda ao pobre a resignação na desgraça, recomenda também ao rico, nos dias prósperos, a caridade” (Rodrigues, 1865, p.138).

Ao recomendar aos pobres a resignação na desgraça e ao povo à obediência aos grandes, o poder pastoral pretende levar as ovelhas a trabalhar sua própria mortificação. Trata-se de convencê-las da necessidade da própria renúncia às coisas deste mundo e a trabalharem, simultaneamente, uma renúncia de si. Entende-se agora a leitura foucaultiana segundo a qual o poder pastoral visa dar morte, no plano da sexualidade, mas também no plano material, não apenas ao desejo de liberdade, mas, sobretudo, à própria vontade. A lógica do poder pastoral a conferir sentido aos discursos sobre o povo no Brasil visou castrar o sujeito em sua própria vontade. Sublimação do objeto sociopolítico ao qual o povo deve se identificar (o pastor), por um lado; dessublimação de outro significante (o povo); por outro.

Uma constelação de enunciados, títulos de cenas genéricas classificadas no Livro do Povo como “fábulas”, dão conta deste projeto que pretende amordaçar a vontade do povo: **“o mel não é para a boca do asno”**, **“Deus humilha os soberbos**

e exalta os humildes”, “a inveja é a perdição do invejoso”, “mais vale o certo que o duvidoso”, “a aliança do forte com o fraco é sempre desigual”, “nem tudo que luz é ouro” (Rodrigues, 1865, p. 150-5). No Livro do Povo, todo tipo de ação capaz de ser lida como uma ameaça ao que está instituído, ou seja, tudo aquilo que pode perturbar a ordem social e, por extensão, ameaçar a harmonia do rebanho e o bom funcionamento da sociedade, é imediatamente definido nos termos de um desvio moral. A desordem social, assim, resultaria de um desvio comportamental, de tipo moral, do próprio povo. Será preciso, portanto, condenar veementemente qualquer desejo que almeje a transformação na ordem das coisas, dos seres, das ocupações e do poder. O exemplo para o povo pobre que pretende ser o que não é, é o da rã que, querendo ter o mesmo tamanho do boi, inchou-se até explodir e morrer.

Vira uma ran um boi formoso e nedio a comer a herva no campo, e, tocada de inveja, estende-se, incha-se e esforça-se por igualar o boi .- Olhai bem, disse para uma companheira, já não hombreio com o boi? – Oh que não, respondeu a outra. – Mais assim? – Nada. – E agora? – Nem por sombras. A tal brutinha tanto fez, que por fim arreventou. O mundo está cheio de muitas almas tão parvoas, como esta ran, e cada um deseja ser mais do que é. (LP. p, 149). (...) Ha tanta loucura pois no pobre em querer arremedar o rico, como na rã em inchar-se para se tornar tão grande como o boi. Os navios de alto bordo podem aventurar-se fazendo-se ao mar; mas as embarcações de pequeno lote jamais devem perder a terra de vista. Similhantes loucuras não ficam impunes por muito tempo, porque, como diz o bom homem Ricardo: O vaidoso almoça com a abundancia, janta com a pobreza, e ceia com a vergonha (Rodrigues, 1865, p.164).

Se a literatura pastoral recomenda ao pobre a resignação na desgraça ou condena o desejo das pobres ovelhas em alterar as tramas do destino, é porque ela nos apresenta as tentativas em alterar a ordem das coisas como ataques à própria natureza dos seres. Em termos marxianos, o discurso religioso presente em obras literárias como o Livro do Povo agirá ocultando as contradições da realidade social brasileira dos oitocentos. Não revelando as “verdadeiras” origens da pobreza e silenciando para temáticas sensíveis como a escravidão e a violência do Estado na repressão dos atos “subversivos”, este gênero didático não apenas didatizava discursos constituintes, mas passava a fornecer o combustível para as máquinas da dominação política e econômica.

Contrariando os profundos abismos sociais decorrentes de uma sociedade escravocrata, o discurso da literatura didática pastoral negará as contradições silenciando a luta de classes. O que significava negar a existência delas mesmas. Com efeito, conforme chamou atenção Alain Choppin (2017), a literatura escolar do século XIX será marcada, em várias realidades nacionais, pelo desejo de construir a unidade política, cultural e territorial, razão pela qual os conflitos e contradições sociais são sistematicamente negados pelo discurso da literatura didática oitocentista. Em pesquisa que analisou os compêndios didáticos de história do Brasil utilizados no Imperial Colégio de Pedro II neste período, Arlete Medeiros Gasparello (2004) chamou a atenção para o fato de que “o tema da escravidão negra foi, em geral, inexistente nos livros didáticos do Império. Embora presentes no cotidiano das pessoas dos oitocentos, os escravos são invisíveis para a elite cultural que pensa e escreve o Brasil” (Gasparello, 2004, p.140). Os compêndios desse período permanecem sendo o “não-lugar dos que trabalham para a riqueza dos seus senhores” (Ibdem, p. 148). O Livro do Povo não escapa a esta regra.

Este “não-lugar dos que trabalham” na literatura didática pastoral dos oitocentos, também emerge como o signo da equivalência entre formações discursivas distintas e, até mesmo, antagônicas. Este é o caso, por exemplo, do catolicismo liberal e ultramontano. Por um lado, o signo da tradição é o núcleo duro a organizar os discursos sobre o povo; por outro, o discurso desliza para a gramática do liberalismo dos oitocentos, para defender, por exemplo, o primado da propriedade privada e a autoridade do proprietário sobre seus bens (inclusive escravos); o valor do trabalho e da própria riqueza, o uso racional do tempo e do dinheiro ou a autoridade dos senhores o conjunto de seus “domínios”. É nesta complexa rede, por exemplo, onde aparecem aqueles elementos que, vivendo às margens do social, não cabem na formulação “ideal” de povo tentada por esse discurso. Ao menos, não na acepção de povo lido pelas elites brasileiras como sinal característico da civilização brasileira.

Nada ha como o olho do dono. N'um curral de bois salvou-se um veado, e, mettido n'um canto, respirava e cobrava animo. Entravam e sahiam os pretos, davam mil voltas, e levavam o capim e o milho para os bois. Até foi o feitor, e ninguém deu fé do pobre veado, que já se considerava salvo. – “ Não vai mal até aqui, disse um dos bois ruminando, mas o nosso dono ainda não fez a sua revista. A vinda te receio, e até então não te gabes”. Nisto entra o dono, dá uma revista a tudo, e diz enfadado: - “Como assim? Nas mangedouras não ha herva bastante. A palha da cama dos bois está velha, que custa dar-

se um basculho nas teias de aranha? Porque não se arrumam os jugos e as colleiras?”. Mirando tudo, avista por fim a cabeça do veado, chama os pretos, cada um trava de um chuço e matam o infeliz animal (Rodrigues, 1865, p. 151-2).

Isto significa que o pastorado brasileiro não opera com a ideia do rebanho como o sinônimo da totalidade das ovelhas. Em outros termos, o povo ao qual alude não deve ser identificado com um sujeito pleno, sem fissuras, reconciliado consigo mesmo e com todas as formas de diferença que constituem a sociedade brasileira dos oitocentos. Há certos elementos que não cabem no interior desta identidade que o discurso religioso busca produzir. Já vimos que não cabem os sujeitos ociosos, não cabem os miseráveis e maus, também não cabem indígenas, negros e mulheres que, no discurso do Livro do Povo, desaparecem completamente. Não cabe o povo rebelde, supersticioso, ou estranho à moral católica. Se o exercício da totalização participa na elaboração do povo de Deus, isto é, do rebanho submetido à autoridade política e religiosa da liderança católica sublimada, isto não anula os procedimentos da exclusão, da não integração simbólica das partes ao todo. O espectro que ronda e desfaz a fantasia de unidade presente na metáfora do rebanho, tal como discutida pela teorização de Foucault sobre o pastorado cristão, é a heterogeneidade descrita pela Teoria Política do Discurso laclauiana. O povo de Deus não é todo o povo, permanece sendo, contudo, o “povo escolhido”, o “povo eleito”, o povo a se diferenciar daquilo que se definirá como sendo o “resto”, a “ralé” ou a “escória”.

Finalmente, outro registro que marca a ação da lógica do poder pastoral na literatura didática oitocentista é a ênfase na capacidade do pastor em resolver os pequenos litígios da vida cotidiana.

Há discórdia entre pai e filho, marido e mulher, irmãos, amigos, e vizinhos? Ninguém vai ao juiz de paz, mas sim ao vigário. Nenhuma obra de caridade se realiza na aldeia, haja o dinheiro que houverem, sem que o vigário seja consultado, tome n'ella parte, dê-lhe a direção e lh'imprima o caráter de simplicidade, desinteresse e duração. O céu desprende a chuva e o trovão? Lá vai o vigário a igreja, ora em commun e pede a Deus que affaste o flagelo, e de a prosperidade dos bens da terra. Ora também pela salvação dos mortos, e pede a Deus o orvalho do céu, os tesouros da graça, e as esperanças infinitas da imortalidade (Rodrigues, 1865, p. 138).

Delinea-se, assim, a tentativa em definir como norma para o povo a obediência total e desinteressada, uma submissão do povo a um olho que tudo pretende ver, a um ouvido do qual nenhum ruído deve escapar, a uma autoridade que pretende exercer sua força sobre todos os domínios da vida cotidiana da população. Obediência que não tenha outra razão de ser senão ela mesma; um controle microscópico que pretende tomar por objeto o conjunto das ações do rebanho, suas querelas internas, suas falas e desejos. O discurso religioso deve modelar a “alma” do povo e o vigário é a autoridade moral constituída para manter a ordem na Casa de Deus (o corpo do fiel, objeto interpelado por um discurso que visa a rarefação do desejo, e a comunidade sob sua liderança), e no corpo do social. Substituindo as autoridades seculares na condução do rebanho (ou às auxiliando no projeto de contenção de demandas populares), o vigário é a autoridade maior nas províncias do antigo norte e a ela cabe a resolução dos conflitos e a direção das consciências.

O pastor visa capturar o rebanho na totalidade de suas ações. Ao bom pastor não deve escapar nenhum movimento de suas ovelhas: o que fazem, ou deixam de fazer, com quem tratam ou deixam de tratar, a quem recorrem quando da necessidade de resolução dos conflitos. Todas as suas ações tornam-se dignas de atenção do pastor. Trata-se, portanto, de “um olhar exaustivo do pastor sobre a vida das suas ovelhas”, uma “modulação cotidiana”, isto é, uma

observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral, total, das ovelhas. A vida cotidiana não deve ser simplesmente, em sua perfeição, em seu mérito ou em sua qualidade, o resultado de um ensino geral, nem mesmo o resultado de um exemplo. A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta (Foucault, 2008, p. 238-9).

Por outro lado, esse interesse também se comunica com o fato de que os destinos do pastor e o do rebanho estão de alguma forma conectados. Com efeito, na tradição do pastorado cristão o destino do pastor e de seu rebanho estão profundamente entrelaçados; um não existe separado do outro. É o que Foucault chamou de uma “circulação complexa de pecados e méritos”, (...) “Na concepção cristã, o pastor deve dar conta não somente de cada uma das ovelhas, mas de todas as suas ações, de todo o bem ou do mal que elas são suscetíveis de fazer, de tudo o que lhes acontece” (Foucault, 2008, p. 366-7).

No discurso da literatura didática pastoral, o significante povo é, portanto, posicionado sob a guarda e/ou tutela de um Pai grandiosamente elevado. O Povo de Deus não existe desarticulado do objeto sublimado que lhe acompanha. Ele é senhor em matéria de justiça, moral e economia. É o intérprete dos sinais do Criador e o sujeito autorizado para falar em nome dos vivos e dos mortos. Sua autoridade, fluida e líquida, busca percorrer e invadir todos os domínios da vida social. O vigário, e não o imperador; a Igreja, e não as Câmaras Municipais; o rebanho reunido sob os cuidados do pastor católico e não o povo político, subversivo, demandante. O Povo de Deus (paroquiano, provinciano, fiel, devoto e obediente), em contraposição às turbas de fim do século, aquelas das terras distantes e/ou aquelas dispostas a lutar no interior mesmo dessa comunidade que se pretende pacífica, coesa, sem contradições. Estas são marcas distintivas do discurso sobre o povo na literatura didática pastoral de inspiração católica que circulou em províncias do antigo norte na segunda metade do século XIX.

Qual é, contudo, a verdadeira fonte dessa autoridade que investe o vigário de um éthos “avassalador”? Por que deve o povo evitar o exercício da palavra, da política? Será que apenas o exercício de virtudes como a resignação, a paciência e o perdão dão conta de preencher a lacuna constitutiva do povo? Ao que parece, se quisermos responder a essas questões será preciso situar a questão da historicidade do significante povo sob uma nova perspectiva. Isto é, não apenas apontando para o fato de que a “historicização” do conceito implica um certo deslizamento no sentido de sua formação ou construção no futuro, tal como discutido por Pereira (2016), mas chamando a atenção para a imersão deste significante na ordem do arquivo, mais especificamente, o posicionamento desta identidade no seio de uma outra história: a história sagrada. É justamente nestes capítulos de história sagrada que encontramos, no Livro do Povo, os signos que deverão construir a legitimidade do vigário, fortificar o nojo do povo com relação à política e, o mais importante, apresentá-lo enquanto um eterno espectador de eventos rituais que se desenrolam num lugar profundamente enigmático.

3.4 O povo nos enredos da tradição

A literatura didática não deve ser imaginada apenas como um gênero de discurso ou um dispositivo de subjetivação atrelado à lógica do pastorado. Além de ser um texto produzido para fins didáticos (no sentido da reprodução e/ou contestação política de certos discursos que atravessam a experiência educativa onde eles podem estar inseridos), o livro didático também pode ser problematizado como um lugar de memória. Visando produzir a eficácia política na didatização de certos discursos constituintes, o Livro do Povo pode ser lido como um ponto nodal da articulação entre presente e passado. Isto é, como um elemento a permitir a articulação entre certos discursos, rituais e performances separadas pelo tempo. Ao livro caberá, sobretudo, a função de lembrar aos seus leitores imagéticos a importância do exemplo que nos vem de lugares distantes.

De modo geral, o livro didático pode ser problematizado enquanto um lugar de memória na medida em que busca realizar um “remanejamento efetivo da memória”. Além disso, os discursos que circulam em gêneros como o *Livro do Povo* podem emergir da articulação entre três dos elementos constitutivos do que poderíamos chamar de monumentalização do passado: “material, simbólico e funcional” (Nora, 1993, p. 21-4). Trata-se, agora, em fazer do livro aquilo que deve lembrar algo ao leitor, de convertê-lo em instrumento da transmissibilidade de imagens, cenas, códigos e ritos capazes de comunicar os vivos aos “mortos”; de estabelecer entre eles certa continuidade e, o mais importante, a necessidade de identificação entre o povo e determinada forma de tradição no interior da qual um certo regime de verdade buscará enunciá-lo segundo determinado sistema de regras.

Trata-se, também e, sobretudo, de revestir este passado com um *éthos* de autoridade recortando dele aquilo que interessa à hegemonização de certas demandas e discursos (do presente). A literatura pastoral, portanto, desenrola-se a partir de um trabalho efetuado sobre a lembrança. E, por esta razão, também não está imune àquelas estratégias que constituem o seu avesso: a produção social do esquecimento; a rasura que borra aquilo que o povo não deve lembrar.

A literatura pastoral dos oitocentos reconhece a importância das lições que nos vêm do passado como capazes de aplacar a ignorância do povo e preencher a vacância de sua identidade.

As pessoas ignorantes falam mal, compreendem mal, e dos outros mal se fazem entender. Possuem poucas recordações, poucas idéas, e a sua

conversa é pobre, como a experiência, e encerra-se n'um pequeno numero de idéas vulgares, e de repetições fastidiosas e insignificantes. Quasi nada sabem do passado, não sabem o que se passa alem do lugar onde vivem, e aquilo que seus pais não disseram, e o que não viram lhes parece incrível e impossível. Assim, quando alguém os convida a afastarem-se do caminho da rotina, persuadem-se que se lhes deseja a desgraça, e consideram como inimigo todo o homem que lhes aconselha a menor mudança nos seus hábitos, ainda mesmo que seja para ser verdadeiro interesse (Rodrigues, 1865, p. 141).

Isto importa, porque a constituição discursiva do Povo de Deus e/ou, ainda, do Povo -Nação não é possível sem a inscrição desses significantes nos trilhos de uma determinada história geralmente enunciada como história legítima, verdadeira; ou, ainda, apresentada como sendo a única história possível. História onde este povo (e não Outro) deve encontrar, por assim dizer, sua própria razão de ser, segundo uma leitura do passado que “nos” diz respeito, que “fala” de/sobre “nós”. Trata-se de imaginar o povo a partir de certa lógica histórica processual, cumulativa, positiva, isto é, capaz de produzir identidades e forjar seu lugar no interior de comunidades igualmente inventadas. Daí o sucesso, especialmente relevante em todo século XIX, marcadamente nos textos que compõem o discurso historiográfico, de expressões como a “história do povo”, as “origens de nosso povo”, etc. Expressões que traduzem o próprio antagonismo inerente à historicização do significante povo, uma vez que o discurso histórico não escapa à lógica do **político**, e, portanto, as representações sobre o passado estão constantemente em disputa (assim como as concepções de povo que tais representações buscam, ou não, colocar em evidência).

Por exemplo, numa pesquisa recente, Nurit Peled- Elhanan (2019) tratou dessa questão a partir de uma análise do discurso sionista presente em livros didáticos aprovados pelo Estado de Israel para uso nas escolas secundárias visando entender as representações produzidas sobre o povo palestino. Segundo a autora, uma das lógicas centrais a organizar o discurso da literatura didática no Estado de Israel consiste em estabelecer uma relação estratégica entre o presente e o passado, entre o leitor e o povo bíblico, o povo de Deus e seu território. “A criação de um passado aproveitável é o principal critério de avaliação dos livros escolares, assim como a sua capacidade de aproveitar esse passado para alguma finalidade no presente, em especial para a criação de identidades coerentes de indivíduos e grupos”. (El-Hanan, 2019, p. 41). No caso israelense, trata-se de criar um passado aproveitável em nome

da coesão social e da identidade nacional e fortificar a ideia de que a população palestina representa uma ameaça concreta ao “povo de Deus”. O retorno ao passado, neste caso, serve ao alargamento das fronteiras sociais entre israelenses e palestinos; os últimos classificados, via de regra, de forma discriminatória e excludente. Um uso político do passado que visa constituir um povo a partir da marginalização de sua diferença, de seu exterior constitutivo.

Num contexto em que a produção didática europeia se voltava para a legitimação do Estado-nação, no século XIX, a literatura pastoral católica questiona sua hegemonia sem, contudo, negar a necessidade de criação de uma comunidade de sentido cujo núcleo duro era a ideia de um povo ideal. O que ela questiona é o protagonismo do herói nacional e/ou o louvor às batalhas épicas, a identificação entre o povo e as lideranças políticas do mundo secular; para colocar em relevo, como vimos, a imagem do sacerdote sublimado. A literatura pastoral brasileira não é, por seu turno, uma literatura heroica ou guerreira, pelo menos não aquela de inspiração católica. Se ela dedica alguma atenção aos feitos heroicos de homens devotados à causa da pátria, o faz a contragosto, de forma bastante tímida, quase silenciosa, e isto porque o significante mestre que busca colocar em evidência e, sobretudo, à frente do povo, guiando-o, é a personagem do pastor católico.

Com efeito, essa literatura gira em torno de duas personagens (o pastor e seu rebanho), unidas, a partir de agora, conforme veremos, pelo regime de verdade que se buscará extrair da História Sagrada, dos textos e passagens bíblicas, que passam a compor elemento central no discurso do Livro do Povo. Tratar-se-á, a partir de agora, de posicionar o povo nos rastros de uma história contínua na qual ele deve identificar o “seu” lugar. Trata-se, acima de tudo, de converter o povo em sujeito histórico; de inscrevê-lo nos trilhos da memória da Cristandade pela via de uma textualidade teológica e politicamente articulada.

Sobre a noção de história contínua e a função por ela desempenhada na constituição dos sujeitos, Foucault nos disse o seguinte:

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta;

a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (Foucault, 2014a, p. 15).

Numa importante passagem relativa à vida de Jesus Cristo, o Livro do Povo nos diz: “Jesus, querendo como tríplice testemunho do amor de Pedro compensar as tres vezes que o negara, lhe confiou então as suas ovelhas, isto é, o cuidado das almas e o governo visível da Igreja, e disse-lhe: Apacenta as minhas ovelhas” (Rodrigues, 1865, p. 132). Essa passagem é central e representa o momento em que o pastor transfere a um Outro a responsabilidade pela tutela do seu rebanho. Na tradição da Igreja cristã, a figura do Papa e toda hierarquia eclesial que lhe acompanha são tentativas de dar nome a esta pluralização da função tutelar exercida pelo pastor Originário. Se ao sucessor de Pedro compete o cuidado das almas de todo o rebanho “universal”, aos vigários competirá, como vimos, vigiá-las de perto.

Na literatura didática de inspiração católica dos oitocentos, o significante povo permanece associado à ideia de uma multiplicidade que encontra sua unidade no fato de seus membros compartilharem de uma mesma tradição histórica que não se esgota na ideia do Estado-nação. Ou seja, não é a nação, o território ou a língua aquilo que confere unidade ao rebanho, mas a ideia de um grande passado social formalizado; um passado imaginado como capaz de unir, no presente, o povo à pessoa do vigário e a imagem desta autoridade religiosa ao próprio Cristo do Evangelho de Lucas. A autoridade religiosa passará a ser representada como a própria encarnação do Cristo, e é por meio desta ligação que se pretenderá reforçar a autoridade do vigário do interior sobre o Povo de Deus.

No século XIX, o discurso da imprensa católica busca reforçar esse aspecto crístico que deve assumir a função desempenhada pelo sacerdote católico. O periódico **O Apóstolo** irá além ao postular de modo sugestivo: “o que é um padre? É outro Christo. *Sacerdos alter Christus*. Não basta que se diga que um padre é um bom homem, nem mesmo é um bom padre, convem que elle seja um Padre Santo, um homem Deus”³⁰. Assim, Oberlin e Vicente, vigários europeus apresentados no *Livro do Povo* como bons pastores, assim como os vigários brasileiros, são capazes de

³⁰ O Apóstolo, 1866. p. 2.

realizar, como defende Antônio Rodrigues, inumeráveis “milagres de civilização” (Rodrigues, 1865, p. 147). Milagres de civilização cujo espectador e/ou co-enunciador originário não é, ainda, aquele povo inventado pelo plasma dos nacionalismos de final de século; mas um outro povo, um povo que se quer representar como inscrito nos códigos de uma tradição mais longa.

Povo não é neste momento uma identidade política, muito menos uma identidade étnica, cultural ou linguística. Esse povo inscrito nas malhas da nacionalidade que mais tarde será inventado pelo pensamento social brasileiro simplesmente não existe na gramática do discurso que aqui analisamos. Mas que povo é este? Passamos a investigar nas próximas páginas, a partir de determinados rituais sociais cristalizados pela tradição do discurso religioso, outros investimentos discursivos destinados a preencher a vacância ontológica do significante. Nosso ponto de partida será a problematização do lugar ocupado pelo significante em determinados registros da cenografia, tal como inscrita numa determinada chave hermenêutica do discurso teológico-político cristão.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a cenografia, conforme ressaltado por Maingueneau e Charaudeau (2016, p. 96), “não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso”.

A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura em uma eleição, etc. Além de uma figura de enunciador e uma figura correlativa de coenunciador, a cenografia implica uma cronografia (um momento) e uma topografia (um lugar) das quais o discurso pretende surgir (...) Os gêneros de discurso que mais recorrem a cenografias são aqueles que visam a agir sobre o destinatário, a modificar suas convicções (Maingueneau; Charaudeau, 2016. P. 96-7).

No discurso da literatura didática pastoral, a **cenografia**³¹ cumprirá uma função absolutamente central. Na medida em que ela “tem por função fazer passar a cena

³¹ Desde uma perspectiva discursiva, tal como advogamos ao longo desse trabalho, não buscamos tratar da cenografia como uma espécie de representação onde sujeitos conscientes estabelecem entre si, por meio dos atos de fala, numa determinada situação comunicativa: negociações, acordos táticos, etc. Tal noção de um sujeito cuja comunicação se inscreve no plano de uma racionalidade universal, além de incompatível com a Teoria Política do Discurso, impede que coloquemos em relevo, a partir

englobante e a cena genérica para o segundo plano”, a cenografia pode se constituir como a própria expressão imagética de certos rituais sociais onde o significante aparece associado a um “lugar” e a um “momento” específicos, que, nesta ordem, passam a ocupar o primeiro plano. Com a ressalva de que na imagem fornecida pelos rituais sociais os significantes estabelecem relações (de troca, negociação, tensão etc.) entre si, ocupam determinados lugares, encarnam papéis e funções e, por esta razão, são dotados de sentido. A constituição discursiva do povo enquanto o signo de determinada coisa encontra na cenografia, portanto, uma das condições privilegiadas de sua própria significação. Vejamos algumas daquelas cenas em que o discurso teológico-político busca constituir o povo como sujeito histórico e as implicações analíticas que esta operação linguística é capaz de mobilizar.

do estudo de cenografias específicas, os processos de constituição dos próprios sujeitos em relação (nos textos, imagens, formas e outras inscrições verbais ou não verbais que compõe uma determinada cenografia). Daí nossa opção por uma interpretação que busca pensar o registro da cenografia como possibilidade semântica de inscrição de rituais sociais e/ou performances a partir dos quais são definidos papéis e lugares sociais para os sujeitos, onde os significantes em relação podem adquirir sentidos sempre parciais e contingentes que não estão ao abrigo de uma instância subjetiva. Não se trata, por fim, de negar a capacidade da cenografia de legitimar certos enunciados e/ou regimes de enunciação, mas de compreender que essa capacidade, digamos, de reforçar o argumento (ou, nos termos do próprio Maingueneau, o próprio *éthos*) não decorre de uma escolha racional e/ou de um plano que estaria ao abrigo dos sujeitos em relação. Isto porque numa cenografia, o par enunciador/co-enunciador não devem ser interpretados como fonte e/ou origem do sentido, mas como sujeitos subjetivados no e durante e próprio processo de interação. O enunciador sequer precisa estar presente corporalmente na cenografia, e, na maioria dos casos, a verdadeira instância a enunciar permanece em outro lugar; permanece sempre como a expressão de um exterior constitutivo.

1º Cena: Ecce Homo

Figura 5 – Ecce Homo



ECCE HOMO.

Fonte: (Rodrigues, 1865, p. 97)

Fez Pilatos o que pode para livrar Jesus das mãos dos seus encarniçados inimigos e insistiu na proposta que tinha feito. Mas os sacerdotes, e senadores tanto abalaram o povo, que pediram solto a Barrabaz e a Jesus morto. E que farei a Jesus, disse Pilatos: - Crucifica-o, crucifica-o, respondeu o povo (Rodrigues, 1865, p. 118).

As imagens não são representações da realidade e/ou um reflexo dela mesma, mas uma das formas a partir das quais ela passa a adquirir um sentido particular. Do ponto de vista teórico, a imagem pode ser lida como um ponto nodal a “amarrar” significativo e significado, lei e desejo, forma e fantasia. O enquadramento, os jogos entre luz e sombra, a disposição dos elementos que compõem uma cena (destaque, ocultação, profundidade, movimento, inércia, volume, forma ou ausência dela mesma, etc), constituem posicionamentos, momentos de uma articulação discursiva em que a identidade popular passa a adquirir um sentido parcial, relacional e contingente. Na

encenação “democrática” que acompanha o *Ecce Homo*, a forma estética assumida pelo povo (na praça pública) assume os traços de uma monstruosidade deliberativa.

A multidão ao fundo desfigurada, cujo rosto fantasmagórico nos faz lembrar a dimensão bestializada (não-humana) do aspecto “popular” trazida à tona, na história da arte, pelo pintor holandês Hieronymos Bosch entre 1475-1485, compõe uma cena absolutamente decisiva na história do Cristianismo. Por um lado, a iconografia didática busca captar a capacidade enunciativa do sujeito povo, ao passo que se busca colocar em relevo o aspecto monstruoso da decisão popular. Os eventos que sucedem a decisão popular pela condenação de Jesus constituem matéria bastante conhecida e sistematicamente discutida no âmbito do pensamento teológico. Nos interessa, tão somente, problematizar a função política, pedagógica, o exemplo histórico que ela parece querer nos dar, na verdade de muito longe, para nos dizer algo acerca da relação entre o povo e/ou as multidões e o domínio da palavra. Esta é a única cena em que, na constelação de enunciados que formam o Livro do Povo, o povo efetivamente “aparece” na condição de um sujeito deliberativo. E isto é o que importa.

Nos diz o Livro do Povo: “Fez Pilatos o que pôde para livrar Jesus das mãos dos seus encarniçados inimigos e insistiu na proposta que tinha feito. Mas os sacerdotes, e senadores tanto abalaram o povo, que pediram solto a Barrabaz e a Jesus morto. E que farei a Jesus, disse Pilatos: - Crucifica-o, crucifica-o, respondeu o povo” (Rodrigues, 1865, p. 118). Essa humanização de Pôncio Pilatos, este desejo em colocar em evidência seu esforço em livrar a Jesus de seus encarniçados inimigos contrasta com a **culpabilização do povo**, abalado pela influência exercida pelos sacerdotes e senadores da República Romana, mas, em primeiro plano, responsável pelo suplício que se seguirá ao *Ecce Homo*.

É bastante sintomático que a narrativa do Livro do Povo não amarre o destino do Cristo à ordem política e social vigente no Império Romano, despolitizando, assim, a personagem do próprio Messias. Na narrativa elaborada pelo texto, ele não foi morto em razão de algum tipo de incompatibilidade genérica entre a mensagem pregada e o *status quo* imperial. Sua morte decorre da decisão popular, das vozes da rua, da corrupção do mundo político. Não foi a mensagem - em vários aspectos subversiva, conforme chama a atenção certa tradição do materialismo teológico - ou o cumprimento de um plano pré-estabelecido por Deus, o que condenou Jesus à morte: mas a própria encenação democrática que converteu o povo, naquele momento, em

sujeito deliberativo, sujeito político. Jesus é vítima da “democracia” e seu verdadeiro algoz é a tirania do número, a tirania do povo. Eis, portanto, um primeiro registro deste ato ilocutório através do qual se buscará, simultaneamente, denunciar os erros da política e a monstruosidade adquirida pelo povo no momento em que é instigado a fazer uso da palavra.

Na literatura pastoral brasileira e no discurso teológico-político que ele encerra, o povo não é nem a “parcela-dos-sem parcela”, isto é, aquela manifestação da heterogeneidade social descrita por Jacques Rancière como um sujeito demandante do direito à voz na Ágora grega, nem o “coletivo emancipatório messiânico” descrito pela leitura marxista do Evangelho de Marcos pelo teólogo luterano Boris Gunjevic (2015, p. 206). No Livro do Povo, as multidões se assemelham muito mais aos demônios proibidos de falar do que ao rebanho pastoreado no Brasil por lideranças religiosas inspiradas na mensagem libertária dos ensinamentos de Jesus. A articulação entre a história sagrada e a história do mundo não está à serviço da redenção a qual o passado teria direito, como pretendia Walter Benjamin (2013) e seu materialismo histórico-teleológico. A literatura pastoral não está interessada em “atizar no passado a centelha da esperança”, tarefa que, segundo Benjamin caberia ao historiador materialista, esta espécie de teólogo revolucionário (Benjamin, 2013, p.212). O que essa literatura didática atiza no passado é a prova de um crime cuja função enunciativa é demonstrar a bestialidade possível do próprio povo.

Se, como disse o autor do Anjo da História, “a consciência de destruir o contínuo da história é própria das classes revolucionárias no momento de sua ação” (Benjamin, 2013, p. 18), o desejo das classes dominantes pode ser justamente o inverso. A articulação discursiva entre história sagrada e história do mundo, entre o “povo” leitor do Livro do Povo e as multidões bestializadas na cena do *Ecce Homo*, é um estratagema retórico que deve permitir ao povo (no presente) encontrar seu próprio lugar no mundo. O sopro que nos vem deste lugar distante, e, sobretudo o cheiro que lhe acompanha, é o da carne podre de uma língua (mal) dita que condenou Jesus ao suplício.

De acordo com esse discurso, o povo não tem direito à redenção nenhuma e a lição que se lhe ensina não é a busca pela justiça social, mas a vergonha de si (porque do Outro, do povo distante com o qual deve se identificar) e para si. Esta vergonha de si, é encarada pelos pastores do século XIX como um apequenamento

moral capaz de deslegitimar a pretensão deliberativa do povo, retroalimentando, assim, a fantasia da obediência irrestrita do povo-rebanho. Esta é uma das lições pedagógicas que o leitor deve extrair desta cenografia. Uma identificação com o passado capaz de atizar, no presente, o mal-estar diante da praça pública e daqueles momentos em que a decisão se impõe como uma tarefa histórica atribuída ao sujeito-povo.

A despolitização das mensagens do evangelho (e do Povo de Deus), e/ou a profunda desconfiança teológico-política que acompanha a genealogia do significante, assim como a condenação moral da encenação democrática em que ele pôde figurar na condição de sujeito político-deliberativo são momentos de uma articulação discursiva onde a imagem (gravura), a passagem bíblica (sob a forma do interdiscurso), e o comentário didático passam a situar o povo num lugar, num momento e numa história particular. O desejo em colocar em evidência uma espécie de bestialidade como inscrita no plano da “própria natureza” do povo reforça todo um conjunto de enunciados anteriores por meio dos quais o discurso da literatura didática pastoral visava atestar a incapacidade política desse sujeito histórico, a prescrição do silêncio como virtude e a obediência ao pastor como chave para remissão dos pecados da alma e caminho da salvação.

A recuperação desta cena fundante e sua significação teológico-política no âmbito do discurso religioso é compatível, inclusive, com a gramática psicologista que se tornou hegemônica no final do século XIX. Neste caso, o comportamento das “massas”, das “multidões” e/ou simplesmente do “povo” foi constantemente interpretado enquanto expressão de certa patologia mediada pela linguagem (nos termos de Gustave Le Bon); ou como o resultado de uma subjetivação em que o sentido das ações individuais se encontra articulado às lógicas que constituem as massas e sua relação libidinal com certos objetos de gozo (a aposta freudiana). A tentativa em explicar os traços psicológicos das multidões, portanto, é um tema que também percorreu o campo discursivo da educação brasileira dos oitocentos. Através desse dispositivo, buscava-se acusar o irracionalismo político do povo e, assim, impedir, no presente, sua própria ação transgressora. O discurso da patologização do comportamento político-moral do sujeito povo, com amplos desenvolvimentos nas ciências de fim de século, teria, assim, a partir da literatura religiosa para fins didáticos, um dos pontos privilegiados de sua própria ressonância.

De acordo com E. Laclau (2018, p. 80), a segunda metade do século XIX se fez acompanhar pelas inúmeras disputas envolvendo os “psicólogos das massas” acerca da natureza psicológica-orgânica do comportamento popular. O cientificismo do século XIX buscará descrever, classificar e hierarquizar aquilo que seria descrito nos manuais de psicologia moderna como irracionalismo das multidões. O discurso da patologização, presente não apenas em Gustave Le Bon, mas em toda uma tradição de autores, especialmente italianos e franceses, com forte “viés ideológico antipopular”, buscava enquadrar/ explicar o comportamento político das massas a partir do registro discursivo médico, psiquiátrico, moral. Tratou-se, portanto, de um embate governado por aqueles discursos assentados em “dicotomias ortodoxas e estéreis - o indivíduo/a multidão; o racional/o irracional; o normal/o patológico” (Laclau, 2018, p. 81).

É interessante reconhecer, entretanto, que foi a partir do próprio campo educacional, através de livros e cartilhas inspecionadas pela Igreja Católica [que, em muitos aspectos, contrapunha-se ferozmente contra os cientificismos do Oitocentos], que o discurso da patologização das massas, das multidões e/ou do comportamento popular adquiriu alguns de seus primeiros contornos no Brasil. Antecipando, em alguns casos, o sucesso especialmente marcante entre os sanitaristas, médicos e psiquiatras brasileiros, das interpretações fornecidas por autores como Cesare Lombroso, Scipio Sighele, dentre outros, acerca do comportamento bestial e potencialmente criminoso das multidões. Esse outro nome, largamente empregado no século XIX, para se fazer referência ao povo quando o desejo que movia o enunciador era o de conferir um tratamento pejorativo ao sujeito da ação política insurrecional, revolucionária e/ou simplesmente deliberativa.

Aspectos que, no registro teológico-político que caracteriza o discurso da literatura didática pastoral, assumem uma conotação ainda mais radical, uma vez que a ênfase cientificista na criminalidade em potencial do povo/multidões será precedida (e, na maioria dos casos, reforçada) pelo discurso da monstruosidade moral constitutiva deste mesmo povo. Aspecto ressaltado através da mobilização do ritual como uma das estratégias de subjetivação do povo, conforme as cenas seguintes que retroalimentam essas e outras fantasias.

2º e 3º Cenas: Flagelação e Crucificação

Figura 6 – A flagelação



A FLAGELAÇÃO.

Fonte: (Rodrigues, 1865, p. 89)

"(...) em todo esse tempo não se tirava o povo de diante da cruz, a olhar para Jesus, e a dizer-lhe blasfêmias sobre injúrias" (Rodrigues, 1865, p. 122).

Figura 7 - A crucificação

**A CRUCIFICAÇÃO.**

Fonte: (Rodrigues, 1865, p. 105)

De acordo com Maingueneau (1997, p. 42), uma formação discursiva “só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra *deixis*, cuja história ela institui ou capta a seu favor”. Este é o caso do discurso da literatura didática pastoral dos oitocentos e das lógicas discursivas de constituição do povo que lhe são subjacentes. Sua legitimidade é buscada através dessas *cenar fundantes* que integram determinado discurso da teologia cristã no final do século XIX. É no interior dessa formação discursiva que o significante povo foi dotado de sentido. Esses deslocamentos do significante no “espaço” e no “tempo” (categorias lidas aqui não no sentido kantiano, mas como discursivamente fabricadas) através dos quais uma enunciação revela toda sua dependência com um exterior constitutivo não é um procedimento secundário nos processos de subjetivação. Com efeito, “(...) longe de

ser um puro aparato retórico, estes procedimentos de identificação desempenham um papel crucial no exercício da discursividade” (Maingueneau, 1997, p. 45).

Na cenografia acionada pelo discurso pastoral dos oitocentos, devemos associar o significante (povo) à ideia de erro e ao sentimento de culpa que dele decorre. Aspecto fundante na constituição da identidade do “Povo de Deus” (segundo certas correntes do pensamento teológico cristão) que não escapou a autores como Walter Benjamin (2013, p. 28), quando escreveu: “a categoria suprema da história do mundo que garante a univocidade dos acontecimentos, é a culpa”. Para o autor, “um estado do mundo, no entanto, é apenas, e sempre, culpa (na sua relação com um outro, que virá depois dele). Mas a inversa pede reflexão: se ele também é um estado de culpa em relação a outro que veio antes” (Ibdem). De um ponto de vista psicanalítico, o sujeito não pode escapar à constituição de sua identidade fora do espectro da culpa (Freud, 2011). Neste caso, a grande culpa que o discurso literário busca atribuir ao povo é a responsabilidade pela morte do Pai (Freud, 2013). Uma “lição pedagógica” que esta cena fundante (os rituais da flagelação e da crucificação) pretende oferecer ao leitor do Livro do Povo.

Se os soldados romanos são os atores da tortura física imposta ao corpo de Jesus, a culpa pela tortura moral e psicológica do pastor recairá sobre o próprio rebanho. O povo é partícipe do flagelo messiânico e não um mero ator passivo que chora diante do suplício. Sua lança é a própria língua que usa para ferir o corpo de Jesus e torturá-lo psicologicamente. No Livro do Povo, a encenação do flagelo de Jesus é o próprio ritual selecionado para atestar a ignorância do povo e sua natureza sinistra, sempre inclinada a fazer da palavra aquilo que fere a verdade histórica (neste caso encarnada). Trata-se, pois, de uma tentativa em enunciar o povo como o portador de uma natureza moral corrompida. Uma presença tendencialmente disposta a alimentar a violência.

A literatura pastoral brasileira institui, assim, uma associação entre a ideia de povo e a de natureza humana. Nada há nesta literatura pastoral que possa ser associado à certa leitura teológica que pretenderá subtrair ao povo a culpabilidade pelo suplício de Jesus. Não há nada nela que leia a morte de Cristo como evento escrito na teleologia da história. Ao tomar parte no rito da flagelação, o povo pôde revelar sua “verdadeira” face. Culpabilizado pela tortura de Jesus, o povo já não *deve* retornar à praça pública sem que isto signifique um exercício de lembrança. Mas uma

lembrança capaz de despertar-lhe uma vergonha profunda. Uma vergonha que, nascida no passado, deve ser capaz de paralisar a ação no presente. Eis o exemplo histórico, a imagem que nos vem, na verdade de muito longe, para lembrar ao povo, no presente, a necessidade de falar o mínimo possível. Onde estava o povo durante o flagelo? A zombar de Cristo. Diante da cruz, o que fazia? Torturava psicologicamente aquele que veio ao mundo para salvá-lo.

O termo blasfêmia, derivado do grego *blasphemia*, antes de se tornar objeto de uma ressemantização cristã, pode ser lido enquanto sinônimo de afirmação absurda, contrassenso, disparate. Mais tarde, a cristianização do conceito de blasfêmia o definirá enquanto uma palavra ofensiva à divindade, à religião e/ou à tradição dos dogmas religiosos. Seja como for, a blasfêmia permanece, em ambos os casos, associada à ideia de erro. Irracionalismo da linguagem ou do sujeito que fala, por um lado; heresia, do outro. Propenso a errar sempre que instigado a falar, escravo de uma natureza animalesca que o impele a desejar a morte do Pai, o povo (no presente), o povo (leitor do *Livro do povo*), deve fazer do silêncio um eterno exercício da linguagem. Daí a relativa clareza da máxima: “A natureza, dando-nos dois ouvidos e uma só língua, nos ensina que devemos ouvir mais do que falar” (Rodrigues, 1865, p. 231-2).

A literatura pastoral visa, portanto, a mortificação não apenas do desejo; o que almeja realmente é a mortificação da palavra, isto é, dar morte à própria capacidade de dar nome ao desejo, de enunciá-lo, de afirmá-lo na ordem do discurso. No Segundo Reinado, o pastorado brasileiro se orientará mais pela mortificação dos desejos do povo e pela mortificação da palavra do que pela ênfase na necessidade da rebelião do rebanho. Os rebanhos devem permanecer calados. O mal não ameaça o povo apenas de algum lugar “lá fora”, antes lhe é constitutivo. Ao olhar para o espelho do passado, o leitor do Livro do Povo deve encontrar sua própria imagem refletida. O que ele vê: um sujeito errante, bestial, ingrato e mal.

A cenografia, portanto, não busca apenas reforçar um certo regime de enunciação em que o significante povo foi associado ao erro e à vergonha, à natureza ou a culpa; o que ela visa é a fixação de um éthos moral capaz de retroalimentar no leitor uma convicção. A cenografia visa cristalizar, ainda, certas fantasias sociais. Primeiro, enxergar nesse povo distante algum tipo de reflexo de mim mesmo. Segundo, situar o povo do qual faço parte no plano de uma história linear. Ler o

passado, portanto, torna-se uma forma de converter a consciência em objeto de uma flagelação moral capaz de mortificar o desejo e paralisar a ação, quando o que lá se encontra é o erro, a vergonha, a culpa. Sou culpado, e o único método capaz de me livrar do inferno ou aplacar a angústia é o exercício das virtudes, dentre as quais se destacam o silêncio e a necessária obediência desinteressada ao pastor. A praça pública, lugar onde o povo decidiu colocar no lugar da salvação a própria ideia de justiça tornar-se, desse modo, um dos lugares proibidos ao povo. Um tabu misterioso a que se deve respeitar evitando a proximidade, a presença, o estar junto, o ato deliberativo e, por fim, o exercício da palavra que marca a emergência de toda e qualquer manifestação da parcela-dos-sem-parcela.

4º Cena: O espectador dos milagres

“ (...) viu o povo a milagrosa multiplicação dos pães, e dizia admirado: Este é o verdadeiro profeta que hade vir ao mundo” (Rodrigues, 1865, p. 57).

Figura 8 – Entrada em Jerusalém



ENTRADA EM JERUSALEM.

(Rodrigues, 1865, p. 57)

A cenografia do milagre é uma cena fundante na história da significação teológica do povo. A observação do milagre, seu reconhecimento e confirmação entre os membros da comunidade fortalece os laços de identificação, preparando o terreno para a constituição discursiva do Povo de Deus. A retórica do milagre também reforça outras funções da fantasia, como aquela que consiste em criar uma “comunidade de expectativa” que antecede/acompanha o ritual propriamente dito. Trata-se, a partir de agora, de condicionar o exercício da palavra (do povo) ao gesto que atesta a grandiosidade do profeta (e/ou do pastor). A literatura pastoral recomenda o silêncio como virtude moral do rebanho, mas, nem por isso, ela proíbe totalmente a circulação da palavra. O que ela pretende mortificar é o desejo pela mudança e, sobretudo, a palavra injuriosa, herética, subversiva, deliberativa.

Se o povo não deve fazer da palavra aquilo que decide o seu próprio destino e/ou o de outrem, ele poderá usá-la para reconhecer o evento do milagre. A palavra não lhe será interditada quando disposta a atestar os feitos extraordinários, a santidade do pastor e/ou a validação da identificação que lhe acompanha. Este é um deslocamento absolutamente decisivo na história da literatura pastoral brasileira e que integrará, por muito tempo, nosso imaginário político secularizado; o próprio deslocamento do significante povo para a arena dos milagres. Será este o movimento responsável por situar, novamente, o povo na rua, mas desta vez, na condição de espectador dos eventos históricos que marcam a construção do mito. A vacância ontológica do significante será desta vez parcialmente preenchida pela expectativa do milagre e pela voz que o confirma.

Na medida em que a voz das multidões representa um perigo à vida e/ou à verdade histórica, é preciso, inversamente, reconhecer nela algum tipo de validade. Uma função legitimadora. E é na condição de espectador do milagre que este sujeito aparece “falando”. A voz confirma o milagre, preparando o terreno da devoção e da obediência. A multidão segue o pastor, mas não antes de fazer uso da palavra que confirma sua divindade. Não há milagre sem a observação que o confirma e a palavra que o faz circular de um lugar a outro. A comunidade que se reúne em torno do mito não seria possível sem a circulação da palavra que socializa a consciência dos milagres e cristaliza sua força agregadora. Por isso, em momentos decisivos da história sagrada, o povo deve falar. A palavra é chamada a confirmar o olhar. Como

nestas passagens em que o povo é apresentado assistindo à cura de um leproso e ao milagre que devolveu a vida a um defunto

Acabado o sermão, desceu Jesus do monte, e foi seguido das turbas, que o tinham ouvido com atenção, e muito se admiravam de tão santa doutrina. É chegou naquele momento um homem coberto de lepra, e lançando-se aos pés de Jesus, dizia: «Se tu queres, Senhor, bem me podes curar. » Jesus, estendendo a mão, tocou-o, dizendo: “Pois eu quero fica limpo” Imediatamente ficou limpa toda a sua lepra, e disse-lhe o Senhor que a ninguém contasse aquele prodigio, e que fosse dali declarar ao sacerdote que estava sarado, e fizesse a oferta que a lei mandava. O leproso, porem, publicou altamente o sucedido, e a fama de Jesus espalhou-se por tal modo, que não podiu manifestar-se na cidade,- ia morar no deserto, onde se entreteinha em orar. Lá mesmo vinham os povos de toda a parte ouvi-lo, e buscar nelle o remedio de seus males. No dia seguinte caminhava Jesus para uma cidade chamada Naim, para a banda do Mediteraneo, e seguiam-no os discipulos e a multidão de povo. Proximo das portas da cidade, encontrou Jesus um grande préstito, que levava a sepultar um defunto, filho de uma viuva, a qual acompanhava o esquife. Enternecido Jesus por ver a afligida mãe, banhada em lagrimas disse-lhe: «Não chores > e chegando-se aos que levavam o esquife, mandou que parassem, e tocou no defunto dizendo-lhe: «Manceho, eu te mando, levanta-te. » No mesmo instante voltou á vida o que estava morto, assentou-se, começou a falar, e Jesus o entregou á sua mãe. Todos os que estavam presentes ficaram entrados de admiração c espanto, e glorificaram a Deus, dizendo: < Grande profeta se levantou entre nós, e Deus visitou o seu povo» (Rodrigues, 1865, p. 43-5).

Turba é um termo que remete à ideia das “coletividades” saqueadoras, resistentes à ordem e ao lugar da lei (religiosa ou secular) vigentes no mundo antigo. Na narrativa da história sagrada, Cristo é o único que as controlou. Nas províncias brasileiras, essa função caberia, como vimos nas primeiras seções, ao vigário. O povo é, portanto, testemunha ocular dos milagres de Jesus, mas é também aquele que, tal como o leproso curado, fará uso da palavra para desobedecer ao filho do Homem forçando-o a refugiar-se no deserto. É um povo histórico que o Livro do Povo apresenta ao leitor, mas um povo errante. É uma turba carente de paternidade, e, ao mesmo tempo, uma multidão expectante. A literatura pastoral brasileira dos oitocentos não conhece nenhum tipo de distinção política entre os conceitos de **turba, povo e multidão**, pelo contrário, esses conceitos se articulam numa tentativa de enunciar um único sujeito histórico. Mais importante, esta multidão que assiste aos milagres de Jesus e reconhece o status messiânico de seus feitos não é o conjunto dos espoliados e marginalizados inscritos num passado com direito à redenção futura, tal como proposto pelas lições benjaminianas relativas à história.

O teólogo marxista Boris Gunjevic (2015) chamou a atenção para a condição social das multidões no antigo Oriente a partir de uma leitura materialista do Evangelho de Marcos.

No texto de Marcos, a multidão como objeto de práticas repressoras do Império diz respeito basicamente às pessoas socialmente excluídas e dependentes, aos marginalizados pela fé, aos deficientes físicos, aos doentes mentais e aos de espírito manso. Marcos argumenta que é justamente entre essas pessoas que a nova ordem social é semeada. Isso inclui leprosos, pessoas com necessidades especiais, prostitutas, viúvas, órfãos, coletores de impostos – em outras palavras, as pessoas que vivem às margens da sociedade (Gunjevic, 2015, p. 211).

A literatura pastoral brasileira dos oitocentos negará esta condição social periférica das multidões. Ela conhece o Evangelho de Marcos, e até mesmo recorta passagens deste (e de outros) para construção de suas narrativas, mas o faz a partir de uma chave hermenêutica distinta. Essa literatura não está interessada em politizar a figura do Messias, muito menos ler em suas parábolas algum tipo de denúncia relativa aos processos de dominação política e econômica. As parábolas presentes no Livro do Povo não devem cumprir, como nos disse Gunjevic (2015, p. 211) relativamente ao aspecto subversivo do conteúdo das parábolas messiânicas, a função de “renovar o poder da imaginação e a percepção destruída da multidão oprimida”. Sequestradas de seu lugar de origem, distorcidas em seu potencial político, tais parábolas não visam mais acusar algum tipo de violência cometida contra os miseráveis do mundo. Na literatura pastoral brasileira, a função atribuída aos signos da história sagrada é posicionar a tríplice multidão/turba/povo na praça pública na condição de espectador dos eventos históricos.

Vale salientar que essa condição do povo como espectador dos eventos na praça pública não é uma regularidade discursiva que se possa reduzir ao discurso da literatura didática oitocentista. Estas cenas fundantes também terão sua própria versão na gramática do discurso literário do século XIX. Se a modernidade pariu o ritual da aclamação pública em que o povo aparece saudando o rei, o imperador ou ainda outras lideranças religiosas de grande relevo, o processo de secularização da vida cultural parece ter imprimido sua marca também nesse universo dos ritos sociais; pluralizando cenários, reescrevendo roteiros, alterando a face das personagens desta

espécie de teatralização do social onde o povo é constantemente situado às sombras do palco.

No Brasil oitocentista, essa teatralização da participação política em que o povo é borrado em sua condição de ator para, em seguida, ser posicionado na cena na condição de espectador é um tipo de significação também presente no discurso literário de forma mais ampla. Encontramos o povo/espectador, por exemplo, em Machado de Assis, que deu vida à Quincas Borba para dizer que nas ruas da Corte Imperial, num desses eventos em que as multidões se aglomeram como formigas para assistir aos nobres eventos “o povo queria ver entrar as grandes senhoras nas suas ricas traquitanas” (Assis, 2019, p. 16).

Encontramos tais encenações, também, na obra **O Cortiço**, de Aluisio Azevedo (1997), onde em várias passagens o povo é posicionado na cena do discurso na condição daquele sujeito que literalmente assiste aos eventos do cortiço sem que tome parte deles na condição de protagonista. Na cena da briga generalizada que acomete o cortiço, o autor nos diz que “(...) das janelas do Miranda apitava-se com fúria; da rua, em todo o quarteirão, novos apitos respondiam; dos fundos do cortiço e pela frente surgia povo e mais povo” (Azevedo, 1997, p. 102). Entre socos e cotoveladas, gritos e fogo, o povo serviu de plateia; “A polícia defendia a passagem ao povo”. É dele a co-responsabilidade pelo saldo trágico da peleja; ao final da confusão observou-se que “(...) uma filhinha da Augusta Carne- Mole morrera esmagada pelo povo” (Ibdem, p. 104-5).

Em outra passagem do Cortiço, bastante conhecida, o povo aparece saudando os heróis responsáveis por aplacar a fúria das chamas do grande incêndio. Uma expressão, no discurso literário, do que poderíamos associar aos efeitos do processo de secularização da vida social brasileira a deslocar a função crístico-paterna para além do universo religioso estabelecido.

E logo em seguida apontaram carros à desfilada, e um bando de demônios de blusa clara, armados uns de archotes e outros de escadinhas de ferro, apoderaram-se do sinistro, dominando-o incontinenti, como uma expedição mágica, sem uma palavra, sem hesitações e sem atropelos. A um só tempo viram-se fartas mangas d'água chicoteando o fogo por todos os lados; enquanto, sem se saber como, homens, mais ágeis que macacos, escalavam os telhados abrasados por escadas que mal se distinguiam; e outros invadiam o coração vermelho do incêndio, a dardejar duchas em torno de si, rodando,

saltando, piruetando, até estrangularem as chamas que se atiravam ferozes para cima deles, como dentro de um inferno; ao passo que outros, cá de fora, imperturbáveis, com uma limpeza de máquina moderna, fuzilavam de água toda a estalagem, número por número, resolvidos a não deixar uma só telha enxuta. O povo aplaudia-os entusiasmado, já esquecido do desastre e só atenção para aquele duelo contra o incêndio. Quando um bombeiro, de cima do telhado, conseguiu sufocar uma ninhada de labaredas, que surgia defronte dele, rebentou cá debaixo uma roda de palmas, e o herói voltou-se para a multidão, sorrindo e agradecendo. Algumas mulheres atiravam-lhe beijos, entre brados de ovação (Azevedo, 1997, p. 104).

O discurso da literatura pastoral, portanto, emerge na cena englobante dos Oitocentos como fundado na interdiscursividade. Os textos elaborados para fins didáticos tocando e sendo tocados por outros discursos, especialmente os gêneros religioso, jornalístico, poético-literário. Não sob a forma da cópia, isto é, da mera reificação daquilo que se pretender dizer (ou não) sobre o povo em outras cenas, processos e formações discursivas; mas como um discurso que, pretendendo constituir o Povo de Deus, já não pode ser lido fora de sua articulação com as vozes do passado e do presente. Como neste processo de subjetivação ampla a partir do qual se buscou, a partir do signo literário, subtrair ao significante povo seu potencial político subversivo.

Algo que, no caso do discurso literário, não estava restrito à realidade social brasileira de fim de século. Na literatura estrangeira dos oitocentos, até mesmo figuras de grande relevo, como, por exemplo, o russo Fiódor Dostoiévski, nos provocam relativamente a este aspecto decisivo da “identidade popular”. Em **Crime e Castigo**, um texto contemporâneo do Livro do Povo, o autor chama a atenção para a pequena multidão de povo reunida em torno do corpo moribundo e agonizante de Marmieládov. A pequena multidão que se reúne para assistir à morte do bêbado é o mesmo povo que se reúne depois para tomar parte no banquete fúnebre que prefacia o surto da viúva Ekatierina Ivánovna.

Numa interessante menção relativa à curiosidade necrófila e à experiência do gozo coletivo diante do sofrimento alheio, Dostoiévski captura a presença da multidão neste momento decisivo que é a morte para nos revelar algo como a obscuridade da “natureza humana”. A multidão dostoiévskiana, contemporânea de Raskólnikov, é movida por “aquela satisfação íntima que se observa sempre, até nas pessoas mais chegadas, diante da desgraça do próximo” (Dostoiévski, 2019, p. 200). Em **Crime e Castigo**, o povo pertence ao escopo da experiência mundana e ao grupo dos

materialistas; ele é o sujeito a quem compete obedecer às leis formuladas por homens pertencentes a uma casta moral/intelectual de tipo superior, da qual Raskólnikov acredita ser o tipo mais sublime. No Brasil, o discurso literário dos oitocentos não estava muito distante deste ideário que buscava legitimar a diferenciação entre o povo e os agentes de sua tutela.

Paralela à curiosidade necrófila que marcaria, segundo o autor de **Crime e Castigo**, a personalidade do povo miúdo, é a não menos importante sublimação por ele realizada da figura do Pai, mais evidente em obras fundantes como **Os Irmãos Karamazov**. O próprio Foucault (1978) foi buscar nos rastros da literatura russa dos oitocentos, mais precisamente, nos textos de Gogol, esta inscrição em que o pastor aparece sublimado, no caso de Gogol, assumindo um aspecto crístico a guiar o povo. De fato, ainda que a literatura russa do século XIX, especialmente aquela tributária de Tolstói, seja caracterizada pelo desejo em colocar em relevo a grandeza do povo russo, seu espírito de sacrifício e coragem em defesa da pátria, ela jamais deixou de situar esta relação simbólica entre o povo e o pastor, o povo e a figura de elementos sublimados pela tradição.

Um outro exemplo neste sentido, e uma segunda inscrição onde o povo aparece na condição de espectador dos eventos históricos, encontramos numa passagem de **Guerra e Paz** de Leon Tolstói. Na passagem, o jovem aristocrata Pétia aparece espremido no meio do povo em sua busca incansável pela possibilidade frustrada de ter diretamente como o Imperador. O cenário é a invasão napoleônica da Rússia, e o povo aparece deste modo ao lado de Pétia; figura central que resume a personalidade do próprio povo naquele ritual social: a aparição pública do Czar.

O jantar estava no fim, o imperador levantou-se a morder ainda um biscoito, e apareceu à varanda. “Nosso anjo! Nosso pai! Hurra! Nosso pai!...”, gritava a multidão, e Pétia com ela. E de novo as mulheres e alguns homens também, mas discretamente, em cujo número se contava Pétia, choraram lágrimas de alegria. Um pedaço de biscoito que o imperador tinha na mão caiu sobre o parapeito da varanda e daí para a rua. Um cocheiro, de avental, que estava mais perto, precipitou-se para apanhá-lo. Os que se encontravam nas imediações lançaram-se sobre ele. Vendo o que, o tsar mandou que lhe trouxessem o prato dos biscoitos e despejou-o do alto da varanda. Os olhos de Pétia injetaram-se de sangue. O perigo de ser pisado ainda mais o excitava e precipitou-se. Não sabia o porquê, mas sentia que precisava absolutamente de um dos biscoitos arrolados pela mão do imperador e por nada deste mundo teria desistido do seu intento. Na sua carreira, atirou ao chão uma velha que ia pegar um deles, a qual não se deu por vencida,

embora de joelhos na terra. Tinha, porém, o braço muito curto. Pétia deu-lhe uma joelhada, apanhou o biscoito e, para não ficar atrás dos outros, gritou de novo: “Hurra!”, mas desta vez numa voz rouca. O imperador recolheu-se e então a maior parte do povo dispersou (Tolstói, 2017, p. 829).

No Brasil, o discurso literário, produto de sua época, parece apenas reificar esta imagem, na verdade profundamente longeva, do povo nos oitocentos; a imagem do povo como um eterno espectador dos eventos. Um povo que não se mede por sua capacidade de ação ou de intervenção sobre o mundo, mas um povo fundado ontologicamente pelo olhar, pela curiosidade jocosa com a qual observa a trama dos eventos e o drama histórico que vê passar diante de si. A conversão do Livro do Povo em lugar de memória onde os signos da história sagrada puderam circular foi uma operação estratégica no projeto mais amplo que visou constituir o Povo de Deus como um sujeito divorciado da praça pública, da ação política transgressora e potencialmente transformadora de mundos.

Para certos setores da Igreja Católica brasileira, sobretudo aquela de inspiração ultramontana, era preciso cristalizar a ideia de um povo não político, reprimir sua consciência através do sentimento de culpa, e convencê-lo de que o exercício da palavra e a manifestação do desejo eram práticas incompatíveis com o rebanho de Cristo. O povo deveria seguir o seu pastor, admirar-se com seus milagres de civilização, respeitar os limites traçados pelas autoridades, especialmente clericais. Só assim ele poderia ser salvo das moléstias do mundo e se redimir de “seus” próprios pecados. Ao integrá-lo à história sagrada, o discurso da literatura didática pastoral buscava, também, situar acima do povo-nação (formulação cara à gramática republicana que se aticava no final do Segundo Reinado) uma significação político-teológica fundamental: o Povo de Deus.

O processo de subjetivação discutido até aqui e que tinha no Livro do Povo um de seus dispositivos estratégicos perseguiu a inscrição do significante povo nos rastros de uma história contínua. O Povo de Deus, submetido aos cuidados do vigário, deveria encontrar na textualidade da história sagrada, os fundamentos de sua

identidade no presente. Rarefação do presente, inscrição do significante na ordem do “arquivo” (Foucault, 2015) e da “brisura” (Derrida, 2013).

Interdiscursividade que torna possível, na materialidade do discurso, a articulação de diversos gêneros discursivos; o texto bíblico na forma de uma heterogeneidade mostrada e o comentário do autor que complementa, reifica e/ou transforma as passagens do evangelho. Ao buscar condicionar o sentido que se deveria atribuir ao povo aos limites de um arquivo marcado pelo signo da tradição, essa formação discursiva torcia literalmente seu sentido, formulando a inscrição do povo na história como uma resposta às demandas do tempo presente. Isto porque, definitivamente, esta busca pelas “origens” não era um movimento essencialista e, muito menos, desinteressado. Ele servia à sublimação da figura do próprio vigário e de uma certa concepção de povo inscrita na história da Cristandade.

De acordo com a lógica do pastorado brasileiro, era preciso situar o povo no corpo de uma tradição. A historicização do significante, desse modo, não se orienta apenas para o futuro, mas para um grande passado. Isto é, esse aceno à história não deve mediar a construção das condições de emergência para o povo que um dia virá, mas lembrar ao povo (no presente) aquilo que ele já foi como uma resposta (já política) ao desejo de que ele possa voltar a ser. Assim, espera-se que o povo não possa avançar um passo adiante sem que tenha que olhar para o retrovisor do passado, e o já ido é encarado como único regime de verdade possível ao povo.

O discurso religioso realiza uma espécie de articulação entre o povo das províncias, isto é, a comunidade dos paroquianos reunida sob a orientação do vigário, e o Povo de Deus, sujeito de uma história sagrada. Se a narrativa bíblica apresenta o povo, as turbas e multidões buscando os remédios para seus males nos ensinamentos de Jesus, a narrativa do compêndio escolar, a imprensa católica dos oitocentos e as prescrições formuladas no âmbito do Concílio Vaticano I se tornarão forças equivalentes em sua missão de assinalar a paternidade legítima do sacerdote católico sobre o povo (no presente). O livro aqui deixa de ser apenas um dispositivo do poder pastoral para se tornar um “ponto nodal” da articulação entre demandas oriundas de diferentes formações discursivas. Uma articulação não mais entre a coisa e o nome, conforme sugeriu Laclau (2018), mas entre a *coisa* e o *livro*.

Ao defender que nas províncias o vigário “sabe melhor quaes são os remedios que precisa o povo, quaes são as palavras que se lhe deve dizer. quaes os males do corpo e da alma que devem ser curados”, o discurso do Livro do Povo reifica e ao mesmo tempo “torce” as passagens bíblicas em que essa função era prerrogativa única e exclusiva do Messias. O pastor terreno passa a cumprir a função que originalmente coube ao pastor divino. O povo continua sob a tutela de um pai grandiosamente elevado, mas enquanto no primeiro caso o sujeito dessa paternidade é a Ideia de um Absoluto metafísico, no segundo, esse Absoluto encontrou, por assim dizer, um porta-voz. É porque o vigário desempenha, no plano de uma outra realidade histórica (profana, mundana, antropologizada) a privilegiada função da didatização da palavra de Deus que ele pode assumir esse lugar de tutela histórica do rebanho.

É também por isso que o próprio Livro do Povo pôde circular nos bancos escolares das províncias; justamente porque ele se presta à “vulgarização” da vida do Salvador do Mundo e, conforme defendemos, à didatização de um discurso constituinte. Ora, se o povo deve se identificar com o vigário é porque ele é apresentado como aquele indivíduo que detém a posse de um saber/poder capaz de salvá-lo e guiá-lo nos enredos da tradição, da verdade histórica, da redenção. Mais do que isso, é porque ele é descrito como o signo mais próximo daquilo que o povo pode ver como exemplo do Cristo do evangelho.

Com efeito, o bom pastor segue o exemplo de Cristo, quer ser como ele e até certo ponto é descrito como sua imagem e semelhança, e, portanto, quer o bem do povo, porém, não o quer sozinho. Outros também o querem e é por isso que o poder pastoral será mais do que uma lógica social, ele tornar-se-á, também, uma lógica política, no sentido de que ele passa a tensionar outras formações discursivas (secularizadas) que pretendiam falar em nome do povo. Enquanto lógica política, o poder pastoral agia estabelecendo fronteiras definidas em razão dos processos de equivalência e diferenciação.

Vale salientar que na segunda metade do século XIX, a noção de povo ordeiro, pacífico e obediente (requerida pela Igreja Católica e seu projeto educacional) assim como a autoridade religiosa sobre seu rebanho eram momentos de uma articulação precária dispostos numa realidade histórica instável e profundamente pressionada por outros discursos. Definitivamente, a metáfora do povo como rebanho passivo a ser tutelado pelo pastor católico não era um consenso no debate público brasileiro do final

dos oitocentos. O discurso pastoral, portanto, buscava silenciar todo um conjunto de demandas inscritas em outros campos e formações discursivas. Isto porque para constituir seu próprio povo, era preciso lutar contra a emergência de outros povos possíveis, e/ou silenciar aquelas formulações subversivas onde o significante povo era revestido de toda uma áurea insurrecional.

Na segunda metade do século XIX, a atuação política de personagens como Rui Barbosa, por exemplo, deixou rastros dessa busca pela politização do povo no Brasil do final dos oitocentos. Ainda que esta politização enfrentasse os limites, inclusive de ação, no interior do discurso liberal a partir do qual **fala** o ilustre pensador. Mas, ainda assim, uma significação que assinalava para a deslegitimação da concepção de povo como sujeito assujeitado às formas de tutela religiosa muitas vezes lidas pelos liberais como acompanhadas pelo despotismo monárquico de final de século. Ao defender a Monarquia Constitucional antes de optar definitivamente pela República como a base para implantação da democracia liberal no país, Barbosa defendia que:

(...) a democracia outra coisa não é que o governo do povo pelo povo. Criou-nos Deus inteligentes e livres, para que cada um de nós governasse a si mesmo, sob sua responsabilidade. **As leis não estabelecem curadores ou tutores senão para os mentecaptos e os menores. Todo homem feito é senhor de si. Mas um povo é um ajuntamento de homens.** Tem interesses que dizem respeito a todos em comum como povo, e interesses que se referem a todos, mas particularmente como indivíduos. Quem há de fazer a lei sobre os interesses privados do indivíduo, senão os indivíduos congregados? **Quem há de gerir os grandes interesses do povo, senão o povo todo? É, portanto, o povo só quem tem o direito de governar. O povo faz as câmaras, as câmaras fazem os ministros, os ministros governam e administram sob o nome do monarca, que reina.** Assim, quando um decreto promulga-se por parte do gabinete ou do parlamento, **o povo não recebe uma imposição estranha, sujeita-se apenas a uma resolução que vem dele mesmo por intermédio dos procuradores que elegeu para formularem as vontades populares.** Logo, em todo país civilizado, há duas necessidades fundamentais: **que o poder legislativo represente o povo, isto é que a eleição não seja falsificada, e que o povo influa efetivamente sobre os seus representantes.** E esta última necessidade é a primeira de todas, porque quando um povo tiver influência eficaz, e souber tê-la, o sistema eleitoral há de passar por força de fingimento a realidade (Tribuna do Povo, p. 22-3 - grifos nossos).

Esse protagonismo do povo (dentro dos limites da lei e da ordem) advogado pelo liberalismo de atores políticos como Rui Barbosa era justamente uma das

demandas que o discurso pastoral de fim de século buscou, a partir do campo educacional, reprimir. A representação institucional, por meio da qual seria possível dar voz ao povo, também se apresentava como uma questão crucial para a Igreja Católica, uma vez que ela representava, na prática, o deslocamento da função tutelar historicamente sublimada pelo discurso religioso. Nesta espécie de batalha pela pastoralidade do povo que marca as disputas antagônicas no interior das quais o povo foi recebendo múltiplos sentidos, havia vozes dissonantes, projetos que não vibravam juntos, lógicas e processos discursivos que apontavam para concepções de povo não necessariamente inscritas na gramática do discurso católico (cristalizado sob a forma de projeto educacional em obras didáticas como o Livro do Povo).

Além disso, segundo Pereira (2016), a década de 1860 demarca o aprofundamento da crise de legitimidade do poder imperial. Naquele contexto, liberais de várias vertentes passam a mobilizar o conceito político e abstrato de povo no sentido de acusar o *status quo* imperial e o papel desempenhado pela Igreja Católica na condução dos assuntos educacionais. Os pontos nevralgicos desta desidentificação de vários setores da elite política e econômica do Segundo Reinado relativamente às instituições político-ideológicas do império se articulam para atingir o seu ápice com o lançamento do **Manifesto Republicano** e com a mobilização de um grupo de atores políticos que irão formar aquilo que ficará conhecido como a geração de 1870. Outrossim, essa investida que tensiona a hegemonia da antiga ordem também defende a necessidade de reformas institucionais nos campos das liberdades individuais, da liberdade de comércio, das reformas educacionais e nos sistemas de ensino. Aquele foi, portanto, um momento histórico de intensas disputas com fortes desdobramentos na significação política do povo.

Foi neste clima de agitação que os discursos liberais e republicanos passaram a classificar a ordem política imperial como inimiga das liberdades do povo. Na imprensa das últimas décadas do século XIX, circulam críticas de vários segmentos da sociedade brasileira quanto à condução da Guerra do Paraguai pelo Imperador, buscando colocar em rota de colisão o povo e a sociedade da corte. Diversos discursos, (a despeito de suas divergências ideológicas), passam a mobilizar a imagem do povo-vítima, no sentido de acusar a Corte de trair a confiança popular nela depositada (Pereira, 2016).

Daí a emergência, em diversos campos discursivos, de críticas, radicais ou moderadas, à ideia de uma tutela legítima a ser exercida sobre o povo brasileiro quer seja pelo Imperador, pela Igreja Católica (encarada por muitos observadores como um dos braços do poder imperial); refém, ela mesma, do regalismo da Corte, mas, em vários aspectos, ainda engajada na missão de legitimar a tutela política e religiosa do povo pelas instituições tradicionais que se chocavam com processos cada vez mais acelerados de secularização do poder pastoral e de modernização conservadora da sociedade brasileira.

Rastros destas contestações relativas à legitimidade da tutela político-religiosa do povo também eram apresentadas pelos protestantes de inspiração liberal. Preocupados com a instrução do povo eles também produziram um diagnóstico bastante específico sobre o tema da tutela. Uma tutela que deveria ter limites, pois, de acordo com suas próprias lógicas, nem o governo, nem a Igreja, deveriam ser considerados responsáveis pelos cuidados do povo. O discurso protestante de inspiração liberal não negará o discurso da “paternidade” religiosa que elegerá o povo como sujeito a ser tutelado, mas definirá alguns limites importantes.

Nada se conseguirá por o povo encruzar os braços e gritar contra a relaxação do governo, e supplicar-lhe o desempenho de seus suppostos deveres. **E' somente pela iniciativa individual, particular e social que um povo se pode tornar grande e feliz.** A moral publica provem da moralidade individual. A renovação nacional não se faz em massa; mas pela elecação de seus membros individualmente. **Nossa época é emphaticamente a época do povo. O governo não tem obrigação de carregar e sustentar o povo, mas o povo, o governo. Os pastores são para guiar a apascentar as ovelhas, mas para leva-las em corpo e em peso não, senão só por acaso as fracas e doentes e os cordeirinhos desamparados.** E' emphaticamente no seio da familia, que o menino deve receber a educação religiosa e desenvolver as qualidades do coração³².

O que se advoga no seio do discurso liberal-protestante é o protagonismo do Povo de Deus para além dos braços tutelares do Estado e/ou da Igreja. Nesse discurso, o povo deve ser lido como o conjunto associativo de indivíduos capazes e responsáveis pelo seu próprio destino. A lógica da responsabilização do povo pelo sucesso e/ou pela desgraça que lhe acompanha coloca *sub judice* o discurso do pastorado, que tinha na submissão do povo aos cuidados das lideranças católicas

³² *Imprensa Evangélica, 1864, p. 2*

espalhadas pelo interior uma das pedras angulares de seu projeto de (des) subjetivação política do povo. Essas disputas que envolvem os campos católico e protestante (além daquelas disputas internas a cada um desses campos) traduzem, por outro lado, a absoluta heterogeneidade constitutiva da própria noção de Povo de Deus. Com efeito, tal como demonstramos em estudo recente, o chamado “Povo de Deus” não deve ser lido na história brasileira como uma categoria indivisível, sem fissuras, vacâncias, contradições e/ou exclusões (Silva, 2020; Souza;Silva, 2022). Em outros termos, não há Povo de Deus fora das inúmeras disputas político-teológicas no interior das quais esse significante adquire sentidos sempre parciais, relacionais e contingentes.

Outro caso exemplar em que se contesta essa submissão do povo à autoridade de um pai/soberano consta no periódico pernambucano **O Conservador** que circulou nesta província na segunda metade do século XIX. Numa certa matéria, recupera-se um discurso atribuído ao Barão de Mauá onde se diz: “errão grosseiramente os governantes que acreditão ser o povo brasileiro uma manada de carneiros que tem de obedecer cegamente ao menor aceno do bastão de pastores descomedidos”³³. Esta fala se alinha muito bem à posição política daquele periódico: defensor da Monarquia Constitucional, mas vigilante com relação aos excessos da Corte Imperial e ao espectro do despotismo.

Segundo essa leitura, o poder, tendo sido fundado a partir do pacto simbólico selado entre o rei e o povo, poderia ser contestado na medida em que o governante não respeitasse as “regras do jogo”. “É preciso que o governo do imperador volva vistas benéficas sobre esta província, é preciso que amenise a situação de um povo digno de melhor sorte: a corda muito esticada, parte-se”³⁴. Em Pernambuco, os conservadores temiam seguramente a apropriação do significante povo (e sua politização) pelos “progressistas”; temiam, igualmente, a rebelião popular e o terror revolucionário, espectros que se condenava sempre que preciso, mas compreendiam como um mal pior do que a anarquia do povo, a corrupção e/ou a ingerência administrativa de uma monarquia incapaz de garantir o respeito à justiça e à propriedade. Algo compreensível, haja vista que grande parte de nossos conservadores e liberais eram proprietários de escravos e grandes latifundiários que

³³ *O Conservador*, 1867, p.4.

³⁴ *O Conservador*, 1868, p. 2.

empregavam o termo “povo” para agitar as massas visando garantir seus próprios privilégios (Costa, 2010).

Neste contexto de disputas em torno do significado do povo, a visão tradicional do rebanho vinculado moral e afetivamente ao pastor/vigário precisava ser defendida ainda contra os ataques de positivistas radicais, materialistas, anarquistas, liberais exaltados e outras formações discursivas que, inspiradas, muitas delas, nas teses anticlericais que percorriam a Europa desde o advento do “Terror Jacobino” da Revolução Francesa (1789) poderiam se apropriar do lugar ocupado pelo pai e converter o rebanho ordenado em perigosas turbas subversivas. No Brasil, havia também a necessidade, desde a perspectiva da Igreja Católica, de oferecer uma resposta ao regalismo da Corte Imperial que sempre incomodara a certos círculos da instituição, especialmente aqueles mais desidentificados com relação à figura do Imperador/Pai e suas intervenções seculares nos terrenos do “sagrado”. Fenômeno que também se dava no contexto europeu onde a relação entre os poderes religioso e secular estavam estremecidas desde o advento das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII. Daí a posição da Igreja Católica que moldou o Concílio Vaticano I ser caracterizada, sobretudo, por esse investimento político no discurso da tradição. Daí, também, a conversão do Livro do Povo num importante dispositivo do poder pastoral, um lugar de memória e um ponto nodal de diversas articulações discursivas. Um poder pastoral, portanto, que se ritualiza e didatiza através de certos protocolos de enunciação, e, ao mesmo tempo, que pretendeu oferecer uma resposta aos ventos “demoníacos” do descontínuo que ameaçavam a “hegemonia” católica.

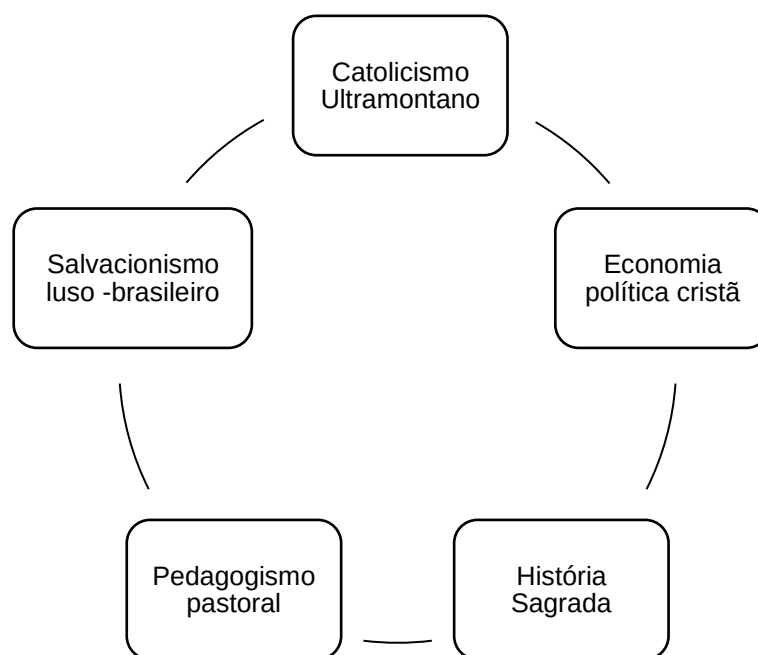
3.5 Conclusões

No campo da educação brasileira, especialmente naquele período seminal em que a instrução da infância e os artefatos político-pedagógicos estiveram sob a inspiração/inspeção da Igreja Católica, a principal lógica discursiva a partir da qual se buscou constituir o povo foi aquela que identificamos como **“lógica do poder pastoral”** (com suas características e nuances próprias em nosso cenário). Busca-se constituir o povo como o sujeito de uma história sagrada no interior da qual o Povo de Deus ocupa a cena do discurso. A (des/re) invenção do “Povo de Deus” precede,

assim, a formulação do povo-nação. Trata-se, de uma tentativa em circunscrever o significativo ao arquétipo da comunidade não política, de uma comunidade sem comunhão. No discurso católico para fins didáticos, se há um povo brasileiro, ele deve estar submetido aos signos da tradição, da Cristandade, de uma história contínua e de um arquivo onde ele deve encontrar sua “primeira” e “verdadeira” morada. Através de artefatos didático-pedagógicos, nas páginas da literatura didática pastoral, almeja-se construir a imagem de um povo pactuado com a ordem e as instituições eclesiais; a busca pela constituição de um povo ideal: dócil, obediente, resignado com seu próprio “destino”. Um povo a ser guiado e conduzido pela figura “crística” do pastor católico.

Ao mobilizar o livro didático como gênero discursivo, essa lógica também passou a funcionar como uma espécie de força a organizar uma estrutura discursiva a partir da qual se buscou definir lugares e posições sociais para os sujeitos em relação (o pastor e o rebanho). Neste processo, diversas formações discursivas são articuladas com o propósito de legitimar um certo regime de práticas sociais. No esquema abaixo, tentamos representar o processo de articulação entre essas formações discursivas discutidas nas seções anteriores de nosso trabalho.

Figura 9 - Processos de articulação entre formações discursivas



Fonte: Elaborado pelo autor

No Segundo Reinado, a literatura pastoral se caracteriza pela sua capacidade em articular diversos elementos para compor um discurso que visa preencher a vacância ontológica da identidade popular e/ou do significante povo. Tratou-se não apenas de uma articulação entre frases, gravuras, vozes, extratos discursivos de passagens bíblicas ou inscrições de discursos seculares; mas de uma articulação entre formações discursivas distintas, algumas delas, inclusive, distantes no espaço e no tempo. Se a diferença separa os enunciados que formam seu *arquivo*, o rastro e a ressonância, por sua vez, os aproximam. Com efeito, as lógicas da diferenciação e da equivalência se somam para constituir o povo como sujeito e, neste sentido, são duas faces de um mesmo momento da articulação. Assim, diversas formações discursivas se tocam e se tornam equivalentes no intuito de constituir uma versão particular de povo. Uma positivação que emerge ligada à negatização de outros povos possíveis contra os quais a noção de Povo de Deus chocava-se diametralmente.

A formação discursiva do salvacionismo luso-brasileiro inaugura no Brasil, ainda no contexto da colonização, a gestação histórica deste significante. Ela é a primeira a colocar em evidência, no plano da discursividade da vida social, o tema da bestialidade dos povos brasílicos e a definir como missão profética e necessidade política o plano de sua salvação. Entretanto, esse projeto não cessa com o “fim” da empresa colonial muito menos termina com a expulsão dos jesuítas durante a administração pombalina; ela circula e permanece - como uma espécie de sombra distorcida pelas demandas do tempo presente - a organizar os discursos “sobre” o povo no Brasil durante o Segundo Reinado. Ao gênero didático cabendo, por vezes, substituir as antigas crônicas coloniais onde o significante povo assumia traços de uma monstruosidade teológico-política.

A literatura pastoral dos oitocentos se inscreve, de algum modo, nos rastros dessa tradição discursiva. A constituição do povo como o rebanho a ser tutelado pela figura crística do pastor católico se inscreve, portanto, no rastro de um já dito. Mobiliza uma memória discursiva que não está ao abrigo dos sujeitos que falam e/ou escrevem, mas que atravessa a textualidade dos Oitocentos sob a forma de uma presença requerida pelas demandas do tempo presente. Demandas que rasgam, esquartejam e bricolam de um passado (des/re) inventado apenas aqueles extratos que interessam às disputas hegemônicas. Não se trata de uma restauração dos antigos códigos da

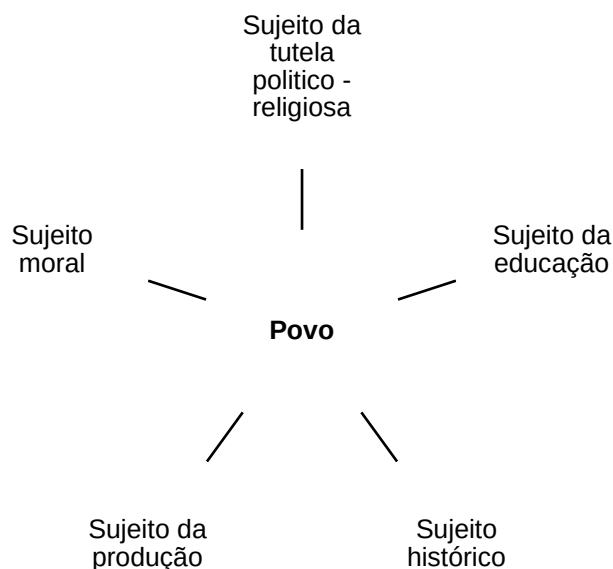
discursividade jesuítica e/ou de um simples retorno à tradição, mas de uma estratégia a partir da qual a Igreja Católica almejava, a partir da educação, responder às ameaças impostas pela ideia de uma pactuação exclusiva entre o povo e o Imperador ou pelo projeto de conversão do povo em sujeito político, tal como presente no discurso republicano das décadas finais do Império. Daí o caráter profundamente conservador assumido por esse projeto educacional por meio do qual se buscava constituir o povo fora dos domínios da ação política. A educação funcionaria, assim, como discurso da (des) subjetivação, isto é, como discurso da destituição de um “nós” orientado para a ação política.

Nesse discurso educacional-religioso, o povo passa a ser concebido como um sujeito a ser assistido e tutelado pela figura simbólica e política do pastor. É seu talento e superioridade moral que devem servir de exemplo para o povo. Para salvar o povo/rebanho, será preciso educá-lo segundo os preceitos de uma tradição cujos sentidos servirão de base para a (re) construção de uma pedagogia de tipo salvacionista. Delineia-se, desse modo, uma outra formação discursiva a que chamamos de pedagogia cristã, uma pedagogia que mescla enunciados da tradição jesuítica e da tradição protestante para constituir o povo num sujeito a ser educado no plano da vida moral, política e econômica.

Na literatura pastoral brasileira do período, salvar o rebanho implica convertê-lo à religião do trabalho (posicionando o significante no interior de um determinado modo de produção); posicioná-lo na condição de sujeito de uma história sagrada e em um não-sujeito da política. Em resumo, é preciso salvá-lo daquilo que escapa à história sagrada e ao campo de uma certa concepção de memória. É preciso salvá-lo da ociosidade. É preciso salvá-lo da ignorância. É preciso salvá-lo da política, da má influência exercida por maus pastores e, por fim, da própria bestialidade lida como um dos traços de sua personalidade histórica.

A articulação entre estas formações discursivas, portanto, é responsável por colocar em relevo diversas concepções discursivas de povo, ao passo que opera excluindo outras subjetivações/identificações possíveis.

Figura 10 – Processos de subjetivação no discurso da literatura didática pastoral



Fonte: Elaborado pelo autor

Novamente, o povo não é o elemento pré-existente a existir antes e independentemente do processo de (des) subjetivação. A identidade do sujeito não é o ponto de partida dos processos de identificação, mas o seu efeito precário e contingente. As concepções de povo acima mencionadas foram respostas da Igreja Católica, a partir do campo da educação, a todo um conjunto de demandas, lógicas, processos e discursos nos quais o povo adquiriu sentidos contrários a seu projeto. Razão pela qual esse discurso que pretende dominar o campo da discursividade política no Brasil do final do século XIX buscou negar a validade histórico-política de outros povos possíveis. Este foi o caso, como vimos, do povo como ator político, dos povos negro e indígena; sujeitos heterogêneos que não couberam nesta formulação cristã dos oitocentos no ideal do grande rebanho a ser tutelado pela liderança religiosa.

O povo de Deus pode agora aparecer como um povo divorciado dele mesmo, isto é, como um Todo fantasmático que não é sem a exclusão daquelas “partes” e/ou “parcelas” que nele não cabem. Ociosos, vagabundos, criminosos, mulheres e subversivos também não cabem neste esquema, imaginados que são, pelas

autoridades constituídas, religiosas ou seculares, como ameaças à “unidade” e segurança do rebanho de Cristo e/ou, ainda, do Império brasileiro. O povo de Deus, assim, não diz respeito ao rebanho universal. Sua constituição é inseparável das operações mediante as quais o discurso busca construir diversas modalidades de fronteira capazes de separar o “povo eleito” do “resto”. A formulação de um povo ideal nasce articulada ao discurso da monstrosidade (dos outros). Mas também monstrosidade inerente ao próprio povo eleito, monstrosidade que precisa ser vigiada, controlada, modelada, transformada. A primeira delas, a monstrosidade dos outros é sempre irreparável ao discurso; apenas a última pode se valer dos recursos fornecidos pela boa moral, pela educação, pelo discurso literário, pelo professor primário, pela escola, seus métodos e linguagem.

No Segundo Reinado, para a Igreja Católica, liberal ou ultramontana, a tutela do povo não cabe primordialmente ao Imperador, à lei ou à justiça dos homens. Ela é encarada como uma missão profética que cabe única e exclusivamente à liderança religiosa; a corporificação, em várias províncias do Norte, do próprio discurso que será formulado mais tardiamente no Vaticano I onde se buscou estabelecer uma relação estratégica entre a coisa e o nome, a lei e o desejo, a tradição e a figura simbólica do próprio papa. Tradição presente na literatura didática brasileira do período, que acrescenta um elemento novo nesta cadeia de eventos: a relação entre o pastor e seu rebanho.

A relação entre Igreja e Estado neste período da história brasileira não pode ser descrita como uma relação de subserviência da instituição religiosa frente a uma Corte Imperial cercada (e pressionada) pelo “espírito” do jacobinismo, do liberalismo e do positivismo francês. Em 1860, a Igreja Católica que se fez carne no Brasil mais profundo não estava interessada em dividir a responsabilidade pela tutela do povo com os poderes seculares. A educação do povo, sua moralização, sua conversão à religião do trabalho são prerrogativas que deveriam caber ao vigário sublimado. Daí sua imersão, também, nos enredos da tradição da própria Cristandade, em que o passado deve dizer ao povo do presente qual o seu verdadeiro lugar no mundo. A quem deve verdadeiramente obedecer, como deve se comportar na praça pública, quais os momentos em que está autorizado a falar e aqueles em que deve exercitar a virtude do silêncio, o que deve desejar e aquelas formas de desejo que deve mortificar.

Uma resposta ao regalismo que ameaçava a autonomia administrativa da Igreja no padroado católico e que uniu as demandas da Igreja ao gênero discursivo que se tornou o livro, a cartilha e a literatura. Neste período de tensões (e trocas) entre os domínios do religioso e do secular que marcam o signo de nossa literatura didática, o povo brasileiro ainda não existe enquanto formulação política. A literatura o desconhece, e até mesmo o evita. E, se o faz, é porque tal formulação, ao fixar o povo nos limites de um território específico, imprimir-lhe nova identidade, ou definir para ele um novo horizonte de expectativas marcado pelo signo da mudança, não deixa de representar uma ameaça concreta ao deslocamento do rebanho nos enredos da tradição, e, por extensão, à legitimidade do pastor/vigário no exercício de sua tutela.

Uma tal ressemantização do significante povo, que ocorrerá quando do advento da República no Brasil e da reorganização da própria função (pastoral), implicará na invasão de toda uma sorte de novos pastores sedentos por ocupar este lugar do Pai, do “profeta sem nome”, como diria Lacan (2005), no intuito desesperado de falar em nome do povo, de indicar-lhe novos caminhos, de guiá-lo em novos deslocamentos rumo ao “desconhecido”. Este será o momento da construção de novas fantasias sociais e, paralelamente, a definição de novos processos de subjetivação/identificação. Por razões estratégicas, que tentaremos demonstrar no capítulo seguinte, isto será encarado pela Igreja Católica como uma apropriação inaceitável, profana, criminosa, que não ocorrerá sem que haja todo um esforço dos atores religiosos no sentido de proteger o poder pastoral dos ventos descontínuos que o conduzirão, inevitavelmente, ao encontro de uma secularização cada vez mais “infame”, e, por conseguinte, ao encontro com outras lógicas e significações do povo no Brasil republicano.

4 OS NACIONALISMOS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: MILITARIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E NATURALIZAÇÃO DO POVO ENTRE RITUAIS E PERFORMANCES



Destaque de capa do compêndio didático *Minha Pátria* - Livro utilizado em escolas do Ensino Primário no estado de São Paulo na década de 1920

Este capítulo tem como objetivo analisar as lógicas discursivas que buscaram constituir o povo no cruzamento entre o campo discursivo da educação e a cena englobante da Primeira República (1889-1930). Analisa, a partir do signo literário didático, as marcas do processo de secularização preconizadas pelo advento da separação entre Igreja e Estado e seus possíveis desdobramentos políticos na (re)significação discursiva do povo. Analisam-se os compêndios: **Primeiro Livro de Leitura** (Barreto; Puiggari, 1915), **Tradições Nacionais** (Cardim, 1916), **Seara Patriótica** (Faria, 1926), **Através do Brasil** (Bilac; Bonfim, 1923), **Lições de História do Brasil** (Azevedo, 1916), **Minha Pátria** (Silva, 1916), **História Brasileira** (Galvão; Lima, 1930), **Segundo Livro da Série Vida Infantil** (Bulcão, 1904), **A Grande Pátria para diálogo nas Escolas Primárias** (Kopke, 1900) e **História do Brasil pelo Método Confuso**, “obra” de Mendes Fradique (1923). Formam o corpus analítico deste capítulo, outros enunciados bricolados de gêneros discursivos contemporâneos

à publicação desses compêndios, especialmente extratos da produção literária modernista, do ensaio histórico-sociológico e da imprensa da época. Buscamos colocar em relevo o lugar social das autoras/autores, as sociedades de discursos em relação às quais estavam ligadas/os e as especificidades da literatura didática republicana; lida, por nós, a partir das possíveis conexões e/ou afastamentos estabelecidos com os temas e enfoques da literatura didática pastoral dos Oitocentos.

4.1 A Primeira República: projetos educacionais e lutas hegemônicas

“(...) não podemos enunciar nenhuma proposição destruidora que não se tenha já visto obrigada a escorregar para a forma, para a lógica e para as postulações implícitas daquilo mesmo que gostaria de contestar”
(Jacques Derrida, 2014, p. 410)

No discurso político, as mudanças de regime costumam ser apresentadas ao público geral como **acontecimentos**, no sentido derridando, isto é, como pontos de virada marcados pela ruptura e pela descontinuidade. A própria modernidade renascentista e, depois, iluminista, ajudou a cristalizar esta lógica, na verdade bastante longa no ocidente, segundo a qual o aperfeiçoamento das instituições, da moral, da vida coletiva e da cultura resultariam do crepúsculo daqueles modelos sociais supostamente obsoletos. No contexto da modernidade, esta fantasia ajudou a moldar, inclusive, a chamada ideologia do progresso, quando se projetou o desenrolar do processo histórico segundo o prisma do melhoramento da condição humana e do conjunto dos artefatos criados pela cultura. Este foi exatamente o caso que se seguiu, no Brasil, antes, durante e após a instalação do regime republicano em 1889. De certo modo, a República buscou constituir-se hegemonicamente recortando do passado apenas aqueles fragmentos de sentido encarados como capazes de legitimar a nova ordem.

Fundada a partir de um golpe, erguida sob certos princípios importados do positivismo francês e do liberalismo à americana, as vozes republicanas que se saudaram “vencedoras” no debate sobre os novos rumos do país sempre buscaram

convencer a opinião pública de que o novo regime de historicidade a mediar a relação do “povo” com a pátria e seus novos símbolos seria governado pela possibilidade de superação da tradição política imperial e daquelas instituições lidas como amorfas, antiquadas e indesejáveis (Costa, 2010; Carvalho, 2017; 2019; Schwarcz, 2019; Napolitano, 2020). Não por acaso, os discursos republicanos, bastante plurais e diversificados, definiram como um de seus principais objetivos uma revisão da gramática e do vocabulário políticos, o que implicaria na reorganização das antigas lógicas discursivas no interior das quais o povo foi historicamente inventado. Não bastava apenas inventar uma nova nação. Para muitos, era preciso, ainda, constituir um novo povo.

Desde o final do Segundo Reinado, as forças históricas alinhadas ao projeto de desconstituição da dinastia imperial buscavam converter o significante povo numa espécie de conceito de combate. Ou seja, mobilizava-se constantemente o conceito numa tentativa de contradizer posições historicamente estabelecidas, buscando-se, assim, fixar outras conotações possíveis para o significante. No discurso da imprensa republicana, a sociedade da corte é geralmente apresentada como inimiga do povo, ao passo que os segmentos militares e certo núcleo da intelectualidade nacional são classificados como seus reais representantes, protetores e intérpretes. A construção dos chamados “inimigos” do povo, portanto, era complementada pela fabricação dos “amigos do povo”; numa expressão dos diversos tensionamentos que marcaram as disputas hegemônicas entre discursos e formações discursivas no período. Para os espíritos mais radicais, o povo de Deus e/ou a concepção do povo como o conjunto associativo e pacífico dos súditos da Majestade Imperial são formulações identificadas como sinal do atraso; como marcas de um passado arcaico e incompatível com o espírito dos novos tempos. A imagem do povo unido em torno da figura crística do pastor católico também seria, desde o final dos oitocentos, alvo de poderosos ataques. Tal como disposto, por exemplo, pela crítica modernista na década de 1920, especialmente em sua expressão antilusitana e anticlerical.

A palavra de ordem era renovação. Renovação das instituições, das leis, da estrutura política, econômica e social de uma nação que deveria igualmente ser definitivamente integrada ao desenvolvimento histórico segundo os modelos importados de terras e climas distantes. No campo da educação, era exatamente esta uma das fantasias que animavam parte significativa da burocracia educacional, militar

ou civil, que buscava, aos poucos, transformar a escola brasileira imprimindo-lhe certas características lidas como sinais da modernização. Modernizar também significava afirmar a positividade daquilo que era encarado como “nosso”, genuinamente “brasileiro”. A chamada tese da singularidade do povo brasileiro ganha contornos políticos e literários acentuados no período, e os projetos educacionais refletirão esse sentimento de várias maneiras. Em primeiro lugar, emerge o discurso pela nacionalização da educação (dos métodos, artefatos pedagógicos, dos currículos, das práticas, da escola, dos sujeitos, etc). Além disso, era preciso fabricar um novo regime de memória, desclassificando o “já dito” e o “já feito” em nome de um “novo fazer”.

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas - a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. -, a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso - impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos (Schueler; Magaldi, 2009, online)

Há, nesta tentativa de renovação, como sabemos, algo de frustrante para os soldados e arquitetos da República. Depois de séculos da ação direta da Igreja Católica na organização da educação, da secular tendência burocrática e do clientelismo que guiavam, nas províncias, os esforços no sentido de organização da instrução pública, a velha estrutura edificada em torno da dialética entre Igreja e Estado não seria tão facilmente superada. Além disso, a Constituição de 1891 havia estabelecido a separação entre a Igreja e o Estado, sem que isso tenha significado, na prática, o apagar das luzes das autoridades religiosas nos assuntos educacionais. No fundo, uma poderosa presença daqueles passados que não passam imprimia sua marca nos relatórios, boletins, métodos, práticas e discursos desta “nova escola”. O ritual das lições pedagógicas, por exemplo, amplamente utilizados em práticas

educacionais republicanas, ainda guardava estreita relação com o arquivo e o éthos do discurso jesuítico e seu projeto de catequese dos indígenas (Carvalho, 2016). E pode-se dizer, tal como tentaremos demonstrar ao final desse texto, que o discurso didático sobre os povos indígenas brasileiros no período republicano pode ser encarado, ao menos parcialmente, como uma reedição do discurso colonial acerca dos nativos da América inventada.

Os diversos projetos educacionais idealizados pelas vozes republicanas refletiam, na maior parte dos casos, muito mais uma fantasia de renovação do que um projeto planejado de transformação das velhas estruturas do passado. A escola republicana, erguida sob as cinzas das velhas instituições do Império, criticará os métodos educacionais adotados no passado, mas continuará a ser, na essência de seus principais rituais escolares, tributária das pedagogias tradicionais e/ou eclesiásticas; condenará aos infernos as cartilhas e compêndios dos tempos do Império, mas, na prática, incentivará a produção sistemática deste gênero discursivo e sua adoção pelos sistemas de ensino; criticará, tal como o fizera Rui Barbosa, a dimensão catequética assumida pelas escolas sob influência de autoridades católicas, mas, no fundo, buscará converter a instrução pública e o conjunto de seus artefatos didáticos/pedagógicos em dispositivos a serviço de seu próprio catecismo (Carvalho, 2016). Parafraseando Jacques Derrida, a República buscará denunciar as lógicas e fantasias imperiais sem que, contudo, jamais tenha conseguido escapar da ação exercida sobre elas mesmas. Isto não significa, entretanto, que o passado ditou as regras do jogo; mas que o discurso republicano é incompreensível fora do rastro e do arquivo; da soma e da subtração, da figura do Outro e de um exterior constitutivo que desempenham papel crucial nos processos de subjetivação/identificação acionados por esse discurso.

Na transição do Império para a República, a diversidade de projetos educacionais reflete as inúmeras disputas em torno da função que se busca atribuir à instrução pública. Nas primeiras décadas do século XX, os debates giram em torno de uma ideia bastante presente entre diversas variantes do liberalismo e do positivismo brasileiros: a criação de um povo apto à vida política no novo regime e disposto a se adaptar aos ditames da nova estrutura econômica que se buscava impor, no Brasil, desde a abolição da escravidão. Conforme defendeu Saviani (2019, p. 177), as ideias pedagógicas nesse período são gestadas numa cena englobante

caracterizada “pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”. Ou seja, “a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos”.

A chamada Educação Popular ganhava, então, um de seus primeiros contornos, assumindo uma significação liberal e conservadora. Havia, também, projetos mais alinhados à Igreja Católica, que buscavam ressaltar a importância, por exemplo, do ensino religioso e do protagonismo de seus membros no tocante à administração do ensino público. E, além disso, projetos subversivos advindos da luta operária, da atuação dos sindicatos, dos socialistas, anarquistas e comunistas; formulações que defendiam o “ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional”, criticavam a “educação burguesa” e assinalavam a importância da criação de “escolas autônomas e autogeridas” (Saviani, 2019, p. 182).

A “reinvenção” da nação segundo os moldes das ideologias republicanas ou ainda daquelas críticas do novo regime político, por sua vez, também reacende o debate sobre o lugar do povo na “nova” sociedade que se idealizava. Mais precisamente, sobre o conjunto dos significantes que compuseram o repertório do imaginário político e educacional da “nova ordem”, em que o povo ocupava, certamente, um lugar de destaque. Nas últimas décadas do século XIX, em diferentes discursos e formações discursivas, o povo é posicionado (em diversas cenas) ao lado das forças e atores políticos que planejaram, com relativo sucesso, a queda do antigo regime imperial. Desde a perspectiva da história contada e escrita pelos vencedores, era preciso hegemonizar a ideia segundo a qual a queda de D. Pedro II e das instituições políticas erguidas em torno de sua figura representava a vitória do povo sobre seus verdadeiros inimigos. O discurso republicano, assim, sempre mobilizara a retórica das demandas do povo por liberdade, justiça e democracia, no intuito de reforçar o sentido das fronteiras sociais, constituir seu sujeito político e promover a mudança de regime político.

Instalada a República, entretanto, era preciso tratar de um problema central: a relação entre o chamado povo e a liberdade. Ou, ainda, o da relação entre o povo e o Governo; o povo e o *status quo*. É neste cruzamento de questões que um dos antigos temas presentes na gramática do discurso oitocentista, inclusive no campo da educação, será relido à luz de novas demandas: a tutela do sujeito povo. Na Primeira

República, o tema de uma tutela civil aparece no debate público brasileiro como uma preocupação das elites quanto ao futuro da pátria, a organização política da “boa” sociedade e a civilização de um povo idealizado como signo da nova unidade nacional. A tutela do povo, entendida no plano de relações sociais concretas, pressupunha uma fronteira a dividir a sociedade entre governantes e governados, os verdadeiros “cidadãos” e as massas populares.

Conforme a República avança no tempo, a elite política, econômica e intelectual que se forma às sombras dos quartéis e das igrejas buscará se estabelecer como responsável pelo governo (cuidado) do povo. Pelo menos, é dessa forma, na condição de cuidadora do povo, guardiã dos valores, tradições e sentimentos do povo brasileiro, que essa elite buscará se apresentar à opinião pública no começo de século. A burocracia republicana, os mandonismos locais, os laços coronelistas e clientelistas em país ainda predominantemente rural, o traço patrimonialista que o Estado passava a assumir com mais intensidade e o “grande medo” das elites quanto à constituição de um povo subversivo, ativo e soberano (nos moldes defendidos pelo discurso de socialistas, comunistas e anarquistas) reforçam a necessidade da fabricação de um povo obediente, pacífico, pactuado com a lei e a ordem, bem como com seus representantes e intérpretes (Costa, 2010; Leal, 2012; Carvalho, 2017; 2019; Schwarcz, 2019; Napolitano, 2020).

No contexto dos debates acalorados envolvendo diversas formações discursivas que disputam a hegemonia política nos primeiros momentos da República, o tema da tutela e, mais especialmente, da formação do povo brasileiro se destacam para logo assumir um contorno institucionalizado. Este foi o caso, por exemplo, da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916 graças à iniciativa de intelectuais como Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmom (Nagle, 2009). Idealizada como um núcleo de reflexão política e moral sobre os destinos da nação e do povo brasileiro, a Liga de Defesa Nacional servirá de modelo para a criação de outros dispositivos similares, como, por exemplo, a Liga Nacionalista do Brasil e as Ligas Nacionalistas Estaduais.

Segundo Nagle (2009, p. 58):

(...) De acordo com seus estatutos, a Liga, ‘independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico, está destinada, dentro das leis vigentes no país, a congregar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes’. Esse objetivo geral é desdobrado num conjunto de objetivos menos gerais, tais como os seguintes: manter a ideia de coesão e integridade

nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da história do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo.

Para muitos intelectuais ainda otimistas com relação à nova forma de governo implantada em 1889, era preciso formar o espírito nacionalista e patriótico do povo brasileiro. No campo da educação, um dos principais dispositivos a serem empregados a serviço deste evangelho nacionalista eram os bancos escolares, e, nestes, a literatura didática teria uma função de destaque a cumprir. Além disso, o tema de um povo não educado para a vida republicana sempre estivera no horizonte das elites republicanas, bem como a necessidade de se estabelecer certos limites à participação popular. Apresentado como o ator político que, ao lado dos militares, implantou a República no Brasil, o povo passa a ser representado, paulatinamente, no discurso de instituições como a Liga, como um corpo a ser governado e dirigido por uma classe social composta por grandes homens que se destacam e se diferenciam da ignorância das massas. O essencial no discurso destas ligas nacionalistas, conforme nos lembra Nagle (2009, p. 59), é que nelas “faz-se distinção entre dirigentes e dirigidos; destes se exige a disciplina, a ordem e, daqueles, a condução do país no caminho do engrandecimento. E os mais capazes serão escolhidos entre os ‘cidadãos’, isto é, os ‘verdadeiros homens’ serão ‘aqueles que, investidos de completa cultura intelectual e moral, tendo elevação de espírito, sendo capazes de sobrepor-se aos interesses próprios, aos interesses partidários de classe ou de campanário, podem destinar-se à sagrada missão de governar e dirigir a multidão”.

Como nos lembra Marcos Napolitano (2020, p. 49), estas ligas nacionalistas contam com a participação ativa de membros do universo intelectual como, por exemplo, Olavo Bilac, “um dos fundadores da Liga de Defesa Nacional que estimulava valores nacionalistas e cívicos, através de conferências, matérias em jornais, obras didáticas e campanhas públicas”. O próprio Olavo Bilac se dedica neste período à produção de livros didáticos voltados à formação da infância brasileira. O discurso formulado por estes “ranços” do nacionalismo patriótico brasileiro passa, portanto, a influenciar a produção de uma literatura didática nacionalista, prefaciando a

circulação, no Brasil, de uma literatura infanto-juvenil marcada pelo signo do patriotismo. No campo da educação e, mais especialmente, no discurso da literatura didática, uma das consequências desta estratégia de governo será a sublimação dos “cidadãos”, ou melhor, dos “verdadeiros homens”, seguida pela ressignificação das noções de povo, população, nação, território, pátria e história nacional. Termos que passam a compor uma bateria de significantes flutuantes cujos sentidos serão constantemente disputados ao longo das primeiras décadas da República no Brasil.

Outrossim, conforme defendeu José Murilo de Carvalho (2017), a tentativa de legitimação da ordem republicana no Brasil se expressou sob a forma de um trabalho sistemático que tinha e memória coletiva por objeto. Ou seja, a República é impensável fora de um processo constituído pela lógica da subjetivação política, em outros termos: pela criação de um “nós”. É preciso dizer que o espetáculo fornecido pelos hinos, bandeiras e símbolos nacionais encontrará no campo da educação um ambiente bastante fértil para seu “florescimento”, deslocamento e tensionamento. E, ao abrigo deste projeto mais amplo de subjetivação política, à literatura didática nacional caberá a função de permitir a circulação de outras modalidades de discursos. Estátuas, monumentos, poesias, contos folclóricos e muitas telas que formam o arquivo das belas artes brasileiras são deslocadas de seu lugar de “origem” para invadir as páginas de muitos compêndios escolares republicanos.

Livros de educação moral e cívica, livros de leitura, livros de História Pátria; é nestes dispositivos que a memória encontrará, muitas vezes, as condições materiais do seu preenchimento (mas também de seu próprio silenciamento). Não que existisse um sujeito psicológico pronto, um sujeito, por assim dizer, que esqueceu sua própria identidade em algum lugar na natureza. Pelo contrário, esse sujeito, e cremos que é do povo que se tratava, deveria ser (des) constituído, e, preferencialmente, como um sujeito capaz de lembrar e esquecer, falar e calar, agir e obedecer. Por intermédio da “nova” textualidade republicana que marcará a experiência educacional brasileira, novas fantasias serão mobilizadas no intuito de preencher a vacância ontológica da identidade nacional e de seu elemento primordial: o povo. Tratar-se-á, de uma textualidade disposta a rasurar os antigos códigos presentes no discurso da literatura didática pastoral dos oitocentos. Uma textualidade, em vários sentidos, subversiva, e, curiosamente, igualmente conservadora.

4.2 Literatura patriótica: catecismo republicano e evangelho nacionalista³⁵?

Numa conferência realizada na Catedral do Rio de Janeiro em 1908, o padre Júlio Maria chamava a atenção dos fiéis para os efeitos nefastos do processo de secularização da educação brasileira, preconizado com o advento da separação entre Igreja e Estado conforme definido pela Constituição liberal/conservadora de 1891 e seus desdobramentos políticos e institucionais:

(...) Imaginei Jesus Christo no Brazil, de modo natural, como esteve entre judeus, e que cada padre ia a casa de Jesus Christo perguntar-lhe: - Mestre, é lícito de uma constituição política banir o nome de Deus?! Mestre, é lícito na bandeira de um povo christão por o emblema do positivismo?! Mestre, é lícito abolir da investidura dos cargos públicos o juramento? ! **Mestre, é lícito proibir o catecismo aos meninos, a educação religiosa as donzelas, e encher as escolas de compendios materialistas e de professores atheus?** ! Mestre, é lícito não querer as praticas christãs, nem no exercito, nem na armada, nem no Parlamento, nem na administração, nem no governo?! Mestre, é lícito amar e defender uma república que faz tudo isso?! (Grifos nossos)³⁶

³⁵ No campo do discurso historiográfico, a expressão “evangelho nacional” aparece numa discussão proposta pelo historiador francês François Dosse (2012; 2001) acerca da historiografia do final do século XIX e início do XX. Dosse emprega esse termo para nomear o discurso presente em textos de autores como François Guizot e Ernest Lavisse, intelectuais ligados ao projeto de uma historiografia nacionalista que, no caso francês, buscou legitimar a Terceira República ao articular uma defesa da monarquia constitucional somada à preservação das conquistas da Revolução Francesa (1789). Envolvidos numa batalha em torno da construção social da memória, na busca pelas origens gloriosas da nação, estes autores também tiveram uma atuação importante na organização da educação pública francesa e na construção de um programa nacional voltado ao ensino de História para as crianças profundamente marcado pela adoração aos símbolos pátrios, os heróis da nação e as glórias do passado. Projeto que passava a organizar não apenas os sistemas de instrução primária e secundária e, especialmente o ensino da história, mas, também, ressignificava a função do historiador na criação das identidades nacionais (leia-se, do povo/nação). Neste contexto, “o historiador não tem nenhuma dúvida sobre sua função, que é fundamental na nação. Com seu mito das origens, ele permite finalizar a narrativa e legitimar o presente pelo passado” (Dosse, 2012, p. 281). O professor do ensino primário e secundário deveria, assim, imitar esse comportamento típico do historiador. Respeitadas as particularidades e profundos abismos que separam a República francesa da brasileira, empregamos o termo num sentido mais ou menos análogo com o propósito de colocar em relevo um aspecto importante da literatura didática patriótica: sua relação com o projeto político de construção da identidade nacional no contexto da Primeira República (1889-1930). Buscamos aqui colocar em relevo aqueles que consideramos ser alguns dos novos desdobramentos daquilo que Arlette Medeiros Gasparello (2004) chamou de “pedagogias da nação”, numa referência aos discursos que circulavam em compêndios didáticos utilizados no final do século XIX no Colégio Pedro II.

³⁶ O Paiz, O Padre Julio Maria e suas conferencias. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1908, p. 2.

Disponível em

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_03&Pesq=comp%c3%aandios%20e%20scolares&pagfis=15857> Acesso em 07 de julho de 2020.

Essa pequena espuma na história do “intransigentismo” católico brasileiro, aponta para uma diferenciação e/ou fronteira entre dois termos que manterão, durante toda experiência republicana, uma relação de trocas e tensões violentas: o chamado “povo cristão” (e seus correlatos, “povo de Deus” e/ou “povo eleito”) e o “povo nação” - invenção tipicamente republicana, com inspirações liberais, positivistas e laicizantes. Um povo inscrito num registro teológico e que se “pretende” universal, desterritorializado; e outro fixado pelo plasma do nacionalismo em um território a ser reconhecido (como seu) em razão dos limites de suas próprias fronteiras (externas e internas). Não por acaso, o discurso religioso falará em ataques à unidade do “povo cristão” ao fazer referência à gramática republicana e seu projeto de “deformação” das almas. Identificando o positivismo e/ou outras “ideologias” do mundo secular como radicalmente incompatíveis com a tradição de um povo ideal: o povo de Deus. Essa tensão marcará por muito tempo os discursos no campo educacional brasileiro, configurando, inclusive, a gramática de um segundo marco importante na história da literatura didática nacional: sua dimensão nacionalista/patriótica.

Com o advento da República, os sentidos de povo e de educação passam a ser objeto de intensas lutas hegemônicas envolvendo a Igreja, o Estado, os intelectuais e demais segmentos do mundo civil e militar. Delineiam-se múltiplos processos de antagonismos, relações de diferenciação, de equivalências, mas também de ressonâncias entre aqueles discursos que buscam constituir o povo como signo de determinada coisa, num movimento através do qual os sentidos atribuídos ao significante (e, momentaneamente cristalizados) representam a exclusão e/ou marginalização de tantos outros sentidos. Isto porque, via de regra, o processo de constituição de um povo é inseparável da fabricação da impossibilidade de povos outros. Num processo em que, inclusive no campo educacional, as tentativas de formulação de um “nós” se fundamentarão cada vez mais numa espécie de dialética entre criação e destruição de memórias, experiências, rastros de vivências e sujeitos (Silva, 2021). Além disso, com a República e seu modelo de civilização, o povo ideal pressupõe a figura do seu avesso: o povo-erro, a escória, a espuma social que deve ser contida, rasurada, silenciada e/ou simplesmente lida como o não-povo. Com efeito, conforme ressaltado por Kathryn Woodward (2014, p. 40): “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre

tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”.

Visões como a do padre Júlio Maria não refletiam uma posição marginal no discurso católico da Primeira República e também não eram novidade no debate público do período. Tratava-se, pois, de um circuito de lutas hegemônicas em que a lógica do antagonismo impulsionada a demarcação de fronteiras simbólicas do tipo “nós/eles”. Além disso, esse tipo de luta política envolvendo a educação, os manuais didáticos, seus usos e “abusos” também circulava em outros gêneros discursivos, especialmente no discurso jornalístico da época. Passada pouco mais de uma década da instalação do regime republicano, Felício Santos, ao escrever sobre a escola secundária brasileira e seus problemas, denunciava, no mesmo jornal, o periódico **O Paiz**: “(...) tem havido exemplos de ordens aos professores para facultarem os edifícios a preleções anti-religiosas. Há professores que ensinam o ateísmo francamente e livros didáticos destruindo toda fé religiosa e especialmente o christianismo, que é, com estúpidas profanações e gratuitas asserções, considerado um mytho solar e zodiacal”³⁷. Esta visão destoa bastante daquela em que os clérigos da Bahia e do Maranhão aparecem saudando o Livro do Povo (ver capítulo II) como raro exemplar de um tipo de literatura escolar digna de louvor aos olhos das autoridades eclesiásticas das províncias do antigo norte durante o Segundo Reinado.

Se isto ocorre, é porque o discurso religioso que se abate sobre a literatura didática também oscila entre a tentativa política de fazer do livro um objeto a ser reconhecido socialmente (num gesto de sublimação do próprio signo literário); e a “diabolização” daqueles textos que representam uma ameaça aos projetos hegemônicos da Igreja. Se, por um lado, conforme chamou a atenção Roland Barthes (2005, p. 104) “as censuras que um escritor pode encontrar são sempre, definitivamente, de ordem ideológica e, por conseguinte, política”; por outro, o livro e sua autoria polifônica também estão submetidos aos protocolos de reconhecimento, patrocínio e promoção simbólicos. Conforme assinalado por Roger Chartier (1999, p.

³⁷ SANTOS, Felício. Religião e Ensino Secundário. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1902. p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_02&pesq=livros%20did%C3%A1ticos&pasta=ano%20190. Acesso em 23 de abril de 2020.

23), nos anais da história do livro no ocidente moderno “(...) as perseguições são como que o reverso das proteções, privilégios, recompensas ou pensões concedidas pelos poderes eclesiásticos e pelos príncipes”. Essa tensão acerca do sentido positivo e/ou negativo, no sentido moral, das obras didáticas, traduz a dimensão propriamente flutuante do próprio significante que o livro é. Um artefato cultural cujos sentidos não estão dados de antemão, antes são constantemente disputados, sempre parciais, relacionais e contingentes.

Posicionamentos como estes do clero católico se inscrevem nos rastros iniciais do processo conhecido como “Restauração da Igreja Católica”, em que a Igreja busca recuperar sua capacidade de intervenção política num contexto de aceleração do processo de secularização da vida social e de perda de parte importante do seu protagonismo, especialmente, no campo educacional. Sem dúvidas, muitos setores da Igreja consideravam esta literatura nociva a seu projeto hegemônico, sobretudo, porque ela parecia se distanciar, conforme veremos mais adiante, daquele modelo de publicações como o Livro do Povo, onde a figura do vigário e/ou da liderança religiosa católica aparecem guiando o povo nos enredos da tradição, da civilidade e da “boa” moral. No contexto da República, assim, o interesse de setores da Igreja romana pelos livros didáticos se renova, pois o livro passava a ser lido, mais uma vez, como artefato cultural indispensável à circulação de seus discursos constituintes e, ao mesmo tempo, como respostas práticas e objetivas aos preceitos laicizantes defendidos pelo positivismo, cientificismo e liberalismo republicanos.

Segundo Saviani (2019, p. 179), a mobilização dos atores religiosos católicos frente aos novos desafios impostos pela separação entre Igreja e Estado deve ser lida como uma “resistência ativa”. Uma resistência que assumia pelo menos dois contornos iniciais:

a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas [extinto desde o “colapso” do sistema de padroado em razão da Proclamação da República em 1889] e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais.

As reações como as do padre Júlio Maria e Felício Santos, portanto, refletiam um movimento institucional de parcela importante da própria Igreja. Definitivamente, não traduziam apenas uma opinião individual de clérigos inconformados com os destinos da instrução pública sob a égide de professores “ateus” e “compêndios materialistas”. Além disso, tais reações também refletiam uma resposta diante do “surgimento” de um novo gênero discursivo no plano da literatura didática nacional: a **literatura didática patriótica**. Este gênero não é necessariamente uma invenção do período republicano, mas nele adquire sentidos bastante particulares, uma vez que passa a refletir uma revisão sistemática dos objetivos atribuídos à escola brasileira. Inicialmente, um dos aspectos característicos deste gênero é que ele emerge como sintoma do processo de nacionalização da educação brasileira. Nacionalização da literatura didática no plano de sua produção, ou seja, o incentivo político à produção de obras escritas por autores brasileiros; sobre problemas e temáticas nacionais; mas, sobretudo, a inscrição dos discursos nacionalistas, patrióticos e ufanistas nestes livros que se busca converter, desta vez, em dispositivos a serviço de outras formações discursivas. Poder-se-ia dizer que com a instalação da República no Brasil converteu-se o signo que é o livro em artigo de outras fés.

Conforme ressaltado por Arlette Medeiros Gasparello (2004, p. 78), entre 1831 e 1861 se deu o primeiro momento da “produção didática nacional” que corresponde “à época do nascimento do Estado-nação brasileiro e está, por isso mesmo, ligado às preocupações da camada letrada do país com a formação da identidade nacional”. Muitos professores do Colégio Pedro II, especialmente aqueles ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), escrevem compêndios de História do Brasil tocados pela “tentativa de instituição de uma história-emoção, narrada com o entusiasmo do testemunho e da militância; uma história patriótica, no novo sentido imprimido à palavra pátria, no século que teve a liberdade como bandeira na América Latina” (Gasparello, 2004, p.79). A produção didática nacional, com os olhos voltados para a Europa (e, especialmente, para a França), reinventará o evangelho nacionalista no plano da educação das crianças, visando fortalecer o sentimento da unidade nacional, produzir o cidadão do futuro e legitimar os modelos de civilidade eleitos como sinais de modernização da sociedade brasileira (Bittencourt, 1990; 2004; 2008; Choppin, 2017; Hanses, 2007; Sena, 2017).

Na Primeira República, entretanto, a literatura didática patriótica adquire novos contornos, quando a ideia de pátria surge desvinculada da Dinastia Imperial e passa a ser idealizada enquanto um dos signos fundantes do novo regime político. A literatura didática patriótica surge num contexto marcado pelas tentativas, mais visível em certos círculos da intelectualidade brasileira, em se estabelecer uma espécie de fronteira ética e epistemológica entre a literatura didática, isto é, o conjunto dos livros e/ou compêndios destinados à formação das crianças e da mocidade branca e a literatura *per se*, quer dizer, o conjunto das “grandes” obras eleitas por diferentes sociedades de discurso e pela crítica literária do seu próprio tempo como aquelas capazes de revelar a alma brasileira. De fato, a diferença entre uma obra de Machado de Assis, Raul Pompeia e Joaquim Nabuco e um texto didático não é lida, nas primeiras décadas do século XX, como apenas uma diferença de gênero, mas aferida em termos de grandeza moral, intelectual e cultural (ainda que por vezes, conforme defenderemos mais adiante, os temas de que tratam esses dois artefatos culturais os torne equivalentes em várias direções possíveis). Especialmente quando, por exemplo, várias das questões suscitadas pelo modernismo da década de 1920 passam a circular, também, nas páginas de muitos compêndios didáticos. O que implica em dizer que a diferença existente entre dois textos de gêneros discursivos distintos não anula as possíveis “afinidades eletivas” existentes do ponto de vista do discurso a eles subjacentes.

Na seção de abertura do compêndio **Minha Pátria**, livro destinado à formação da infância paulista e ao ensino da História Pátria, J. Pinto & Silva define assim a distinção entre o gênero literário didático e a “literatura propriamente dita”:

Não é, e nem poderia sêr, um livro de litteratura scintillante, primorosa, como o imaginam aquelles que, por não saberem ou não quererem estabelecer a distincção entre litteratura didactica e litteratura propriamente dicta, acoimam de mal escriptos, inuteis, prejudiciaes e quejando os livros didacticos que não vêm recheiados de conceitos transcendentaes, de envolta com termos hyperbolicos, pachorrentamente enxertados em phrases retumbantes e campanudas. Todavia, podemos affirmar que nelle procurámos sempre aliar á simplicidade e á propriedade dos termos, a correcção da frase; á naturalidade das imagens, a singeleza e verdade dos conceitos. Quanto á banalidade dos assumptos – outro Achilles da Critica atrabiliaria, no seu açodamento de destruir, mas só de destruir – convenhamos que um livro destinado a creanças não é banal, porque as narrações nelle contidas tratem de factos vulgares, communs. E’ assim mesmo que elle deve sêr: - o que é familiar tambem se torna natural, e é este um ponto de capital importancia a atender na educação infantil (Silva, 1916, p. 6-7).

Esta distinção nos parece fundamental. Com efeito, ainda que a literatura didática incorpore elementos do discurso literário *per se*, ela é, conforme defenderam Marisa Lajolo e Zilda Zilberman (2019, p. 160). “a prima pobre da literatura”. Geralmente considerada pela crítica como uma obra de importância “menor”, entretanto, a literatura didática, mesmo no Brasil das primeiras décadas do século XX, colocava-se no horizonte calculista do capitalismo editorial como uma prima rica das editoras. Além disso, a tentativa do “autor” de **Minha Pátria** em legitimar a importância do gênero didático não é gratuita. Os anais da imprensa brasileira republicana estão repletos de críticas duras à qualidade da produção didática nacional bem como à capacidade de seus autores; constantemente colocada à prova quer seja por intelectuais que olham para o gênero didático com certo desprezo, quer seja pela burocracia educacional responsável pela avaliação desses livros.

Na Primeira República, além de comentários raivosos de atores religiosos como Felício Santos e o padre Júlio Maria, não eram incomuns notas como essa em que indivíduos ligados ao mundo letrado (não necessariamente eclesiástico) acusavam o gênero didático de prestar um desserviço à educação brasileira: “(...) Os nossos livros escolares são verdadeiros descabros de pedagogia. O escriptor frustrado, que mallogrou em todos os generos literarios, desanda em didata e lá vêm os compendios de asneiras e futilidades, escriptos em caçange, para augmentar a caligem, a balburdia do ensino e crear maior perplexidade entre os conceiros mestres”³⁸. Um parecer do Conselho de Instrução Pública do Distrito Federal publicado no jornal **O Paiz** já nos momentos finais da República Velha afirmava: “O livro de leitura para escolas primarias é, ainda hoje, um sério problema a resolver, entre nós. Nada, infelizmente, possuímos, no gênero, comparável ao que se publica no estrangeiro. Nossa literatura didactica, como todos sabemos, é de uma pobreza lamentável”³⁹.

³⁸ FERNANDES, Carlos. D. Autores e Livros. Jornal *O Paiz*, Rio de Janeiro, 27 de Outubro de 1926, p. 2. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_05&pasta=ano%20192&pesq=comp%C3%AAndios%20escolares> Acesso em 24 de junho de 2020.

³⁹ Jornal *O Paiz*, Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 1926, p. 2. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_05&pasta=ano%20192&pesq=comp%C3%AAndios%20escolares> Acesso em 24 de junho de 2020

Extratos como esses demonstram como a dimensão da recepção do discurso didático no Brasil sempre foi tocada pelo signo dos antagonismos.

Não obstante, no subterrâneo dessa recepção conflituosa dos materiais didáticos republicanos se colocava a função estratégica deste “novo” gênero literário e, mais do que isto, a complexa rede de comunidades discursivas participantes em sua produção. Muitos autores identificados como poetas e escritores nacionais no período republicano, como, por exemplo, Antonio Faria e João Kopke, transitam entre o mundo da literatura “propriamente dita” e o mundo da “literatura didática”. Este também é o caso de autores como Vila Lobos, Olavo Bilac e Manoel Bonfim, este último, autor de textos de “fôlego” sobre a formação histórica da América Latina e, mais especialmente, do Brasil. Na mesma direção, estreitos também eram os laços entre a historiografia que começa a se profissionalizar no final do século XIX e o discurso da literatura didática.

Como chamou a atenção Gasparello (2004), a produção didática que circulou, por exemplo, no Imperial Colégio Pedro II nos oitocentos é profundamente marcada pela influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e, mais especialmente, pela obra de Varnhagen, assim como no período republicano a obra **Capítulos de História Colonial** de Capistrano de Abreu exercerá certo fascínio entre vários escritores de textos didáticos do período, como, por exemplo, João Ribeiro, Pedro do Couto, Mario da Veiga Cabral, Max Fleiuss e Basílio Magalhães. Uma das condições sociais de produção do discurso da literatura didática nacional, portanto, reside no fato de que sua gramática é fundada no princípio da interdiscursividade. Este foi o caso dos compêndios utilizados nos tempos do Império, e a República não escapará a essa dimensão constitutiva do discurso didático que ela mesma incentiva e requer.

Quanto à especificidade da literatura didática patriótica, deve-se considerar, antes de tudo, sua função positiva. Isto é, sua pretensão em (re) criar subjetividades e identidades vinculadas, agora, às lógicas dos nacionalismos que circularam no Brasil no começo de século. Sua singularidade decorre, também, em razão de uma “nova” busca por um povo ideal que é, também, um Outro povo. Seu discurso, assim, parece sustentado por fantasias sociais relacionadas a temas como **heroísmo, patriotismo, identidade, tradição, nacionalidade, folclores, regionalismos** e outros termos que formam uma bateria de significantes que cumprirão uma função central na nova constituição discursiva do povo. No campo da educação, o projeto que

emerge desse discurso é a busca não mais pela textualidade do “povo de Deus”, mas a fabricação do “povo nação”, fixado em seu território “natural”, imaginado como senhor de sua “própria” Casa (ainda que naturalmente governado pelos outros).

No compêndio **Tradições Nacionais: episódios históricos e brasileiros notáveis**, obra didática que compõem parte do corpus analítico de nossa investigação, Carlos A. Gomes Cardim (1916) nos aponta algumas destas funções políticas atribuídas ao livro, relacionadas à produção da memória coletiva e à formação de novos sujeitos. Ao fazê-lo, ele também termina por colocar em relevo algumas daquelas demandas que marcaram as disputas hegemônicas envolvendo a educação e a busca por um povo ideal por intermédio da educação, da instrução da infância e dos livros escolares.

O principal escopo deste livro é fazer reviver os nossos feitos gloriosos, os grandes triunphos nos mares e em terra, bem como as nossas grandes conquistas nas sciencias, nas letras e nas artes. O seu intuito é fazer abrir aos olhos da mocidade esperançosa os ensinamentos cívicos que o nosso passado encera, vendo-os através dos vultos eminentes que os symbolizam. A sua principal aspiração é constituir, com os epinícios de nossas tradições nacionaes, o apanagio fundamental da robustez moral e civica dos nossos futuros cidadãos (...) Que as Tradições nacionaes consigam provocar na mocidade, o respeito e o acatamento que merecem os grandes vultos da Patria; que lhe avivem a nobre centelha de seu sentimento cívico; que lhe despertem no fundo da alma a convicção de nossas glorias conquistadas com dignidade em todas as espheras do querer humano, e teremos sobejos motivos para nos sentir, immensamente compensados pelos esforços expendidos na elaboração deste modesto trabalho (Cardim, 1916, p. 3).

Não é outra a orientação política presente na **Seara Patriótica**, obra de Antonio Faria aprovada pelo Governo de São Paulo, pela terceira vez em 1927, como obra didática destinada ao uso das crianças do ensino primário. Destacam-se aqui, além desses elementos relacionados à construção de uma memória coletiva, a ênfase no aspecto didático do discurso e a busca pela brasilidade de um povo “novo” (o povo brasileiro), a ser traduzida e reconhecida pelos leitores através da textualidade de um gênero de discurso específico: o compêndio escolar.

Ao escrever ‘Seara Patriótica’ – prosa e verso, para leitura expressiva no terceiro e quarto anno, buscámos, dentro da orientação que uma longa experiencia que nos ditou, tratar de assumptos e aspectos genuinamente nossos. A não ser algumas lições adaptadas, de fundo moral e de applicação

collectiva, que tratámos de resaltar aos olhos dos pequenos leitores de uma maneira acertada e justa, o presente trabalho, encerrando os **ensinamentos de cultura cívica, descrições de costumes regionaes e do nosso 'folklore', póde ser considerado como um livro essencialmente brasileiro. Colhendo dados num ambiente tão nosso, em seára tão fértil e rica, como sóe ser a nossa terra, procurámos, quanto possível, despertar nos alunnos o entusiasmo pelos factos nacionaes, o amor pela nossa pátria e pela nossa gente** (Faria, 1927, p. 3 - Grifos nossos).

A literatura didática patriótica pretende assinalar a especificidade daquilo é “nosso”, isto é, daquilo que pertence a um “nós”: o povo brasileiro. Não se trata, entretanto, de um “nós” instituído, nos termos de autores como S. Žižek (2016, p. 207), como o “nada não contado na ordem social”, isto é, o povo, a “parcela dos sem parcela” descrita por J. Rancière (1996) e/ou, ainda, aquele “nós” que emerge mediante um processo de articulação de demandas e a existência de fronteiras sociais, tal como inscrito na Teoria Política do Discurso de E. Laclau e C. Mouffe (2015;2018). Esse “nós”, elemento fantasmático subjacente aquilo que é “nosso”, é, por assim dizer, uma identidade que se define mais pela gramática da cultura e/ou da história, em detrimento de sua “vocação” política. E, neste sentido preciso, é um povo que se busca constituir a partir de um processo de subjetivação que também pode ser lido como a figura de seu avesso: a dessubjetivação política (voltaremos a esse problema central mais adiante).

E, mesmo assim, esse “nós” por meio do qual se pretende, em silêncio, ativar a ideia de Brasil (e de povo brasileiro) não é imune às dinâmicas das fronteiras. A fronteira, por exemplo, entre aquilo que é nacional e aquilo que passa a ser lido como estrangeiro marca a história deste gênero de discurso, onde a identidade de um povo ideal precisa afirmar sua diferença com relação aos Outros povos da terra. Assim, ao buscar retratar a história da nação, fazer o catálogo de nossos costumes, crenças e tradições, esse discurso também tratará de dizer o povo naquilo que lhe é específico. Na Primeira República, a literatura didática busca a brasilidade, para si e para seus leitores infantis. Este é um período em que a fantasia da nacionalidade aparece na agenda do debate público nacional, como lógica e, ao mesmo tempo, como demanda, mobilizando discursos e processos de identificação. Daí o desejo de Cardim, compartilhado por muitos indivíduos ligados à produção deste gênero literário no período, em desenvolver um “livro essencialmente brasileiro” sobre e para a “nossa gente”, leia-se, a gente brasileira.

Com a República, era preciso tornar as coisas “efetivamente” brasileiras, o que implicava em converter o livro num dispositivo estratégico na construção da identidade nacional. No horizonte intelectual de nossas elites políticas, há a percepção de que é preciso levar as crianças a conhecer o Brasil; seu território, suas águas, suas florestas, suas riquezas naturais; é preciso conhecer suas gentes, seu povo, sua personalidade. É preciso fabricar, como diria Pierre Nora (1993), uma **memória- dever**. Uma memória forte o bastante para dizer ao leitor infantil: de onde ele veio, quem ele é, o que deve obrigatoriamente lembrar como condição mesma de sua existência enquanto sujeito histórico e como rito de passagem do seu próprio *vir a ser*. Nesse movimento estratégico, as gentes brasileiras serão posicionadas dentro de um novo registro da tradição e o significante povo, despido de seu éthos teológico e metafísico, tal como inscrito na textualidade da cosmovisão cristã dos oitocentos, será definitivamente articulado a um lugar imagético: a nação.

Daí a natureza política do discurso expresso, também, no compêndio **Atravéz do Brasil**, texto assinado por Olavo Bilac e Manoel Bonfim em 1923. Um livro de leitura que buscava apresentar o Brasil, as belezas e riquezas de seu território e os elementos representativos do seu povo aos leitores infantis. Temas que passam a integrar uma nova gramática do campo discursivo da educação e por meio dos quais se buscava oferecer uma grande lição patriótica aos leitores infantis. Temas fora dos quais a constituição do povo ideal será cada vez mais encarada como uma falsificação e uma agressão à “nossa” própria e à nossa própria “verdade histórica”.

(...) Além de servir de oportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos que a criança, com a sua simples leitura, já lucrará alguma cousa: **aprenderá a conhecer um pouco o Brasil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira, - as suas gentes, os seus costumes, as suas paizagens, os seus aspectos distinctivos**. E por isso escolhemos como **cenário principal as terras do São Francisco, - o grande rio, essencialmente, unicamente brasileiro. E também quisemos que este livro seja uma grande lição de energia, em grandes lances de affecto. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, e cultivar a bondade, - eis a formula da educação humana**. Os heroes principais d'estas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam amados e admirados no que representam de generoso e nobre os estímulos que os impelliram, nos diversos transes por que passaram. Não se pode influir efficaçmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a attenção, sem lhe falar ao sentimento. **Foi por isso que demos ao nosso livro um character episodico, um tom dramatico – para despertar o interesse do alunno e conquistar-lhe o coração. A vida é**

acção, é movimento, é drama. Não devíamos apresentar o Brasil aos nossos pequenos leitores, mostrando-lhes aspectos imotos, apagados, mortos (Bilac; Bonfim, 1923, p. 7-8 - Grifos nossos).

No texto de Bilac e Bonfim, a infância e o povo se encontram como dois elementos articulados e centrais do processo de subjetivação. De certo modo, um é inseparável do outro, já que grande parte da burocracia política e educacional do período estabelecerá como condição da existência do povo ideal, do povo-nação (do futuro), a educação moral e cívica da infância (no presente). Do ponto de vista teórico, para cumprir sua função simbólica na legitimação da ordem política, social e econômica da Primeira República, o gênero didático precisa ser fundido na articulação entre o **dispositivo** e o **lugar de memória**. Por um lado, ele é um dispositivo do evangelho nacionalista, uma ferramenta responsável pela fixação dos discursos sobre a nação, seu território, seu povo e caracteres distintivos; por outro, ele é um lugar de memória, a ponte a permitir o contato simbólico – imagético entre os vivos e os mortos, entre presente, passado e futuro, o instrumento por meio do qual uma geração busca transmitir a outra certo conjunto de valores, ideias e concepções de mundo. Espécie de instância literária, livresca e textual da memória dever, daquilo que se deve lembrar, mas também daquilo que se deve esquecer, o gênero didático é idealizado para cumprir funções estratégicas e vitais à conservação da “boa” sociedade.

Encarado deste ângulo, como instância “museológica” do discurso literário e texto marcado pelo plasma do nacionalismo, o gênero didático deverá ser povoado pelas façanhas dos grandes homens, dos heróis eleitos como salvadores da pátria e do povo brasileiro. Tal como nesta ilustração gráfica presente no compêndio didático **Lições de História do Brasil** (1916), texto atribuído a Esmeralda Masson de Azevedo, professora catedrática do Ensino Primário do Distrito Federal durante as duas primeiras décadas do século XX e autora de alguns compêndios escolares de História Pátria.

Imagem 1 - Ilustração da execução de Tiradentes no compêndio Lições de História do Brasil



Fonte: (Azevedo, 1916, p. 18)

Há, nesta cena discursiva a tentativa de articulação de três elementos que cumprirão uma função central na construção do imaginário republicano: o heroico (trágico-crístico), o eclesiástico (decadente, porém presente) e o popular. Na mesma cena, a posição da personagem eclesiástica é de peculiar importância. Na cenografia republicana, ela já não ocupa o primeiro plano. Quando a comparamos à sublimação do vigário, tal como disposto pela literatura didática pastoral do Segundo Reinado, percebe-se que no ritual da execução esta dimensão crística do mito caberá à figura do herói nacional. O que há aqui é um estratégico deslocamento de foco. Ele, o herói crístico, é um dos elementos centrais da nova “constelação mitológica” fabricada pelo discurso da literatura didática patriótica; idealizado como o significante vazio a cristalizar o imaginário político do povo brasileiro e a se constituir como um dos principais polos da identificação política da nova nação. Elemento central na invenção desse “nós”, o nome próprio é aquele do herói cujo sacrifício deve fornecer ao povo a lição e a imagem de um exemplo.

O caráter crístico de Tiradentes, entretanto, parece se comunicar com algo muito distante; na verdade com a longa tradição do poder pastoral tal como vigente

nas sociedades do antigo oriente, onde, segundo Foucault (2008), o mito do herói e/ou do governante transfigurava-se, para o povo, na imagem do pastor divino a guiá-lo na direção da salvação, da verdade e/ou da liberdade. Por outro lado, este aspecto crístico que assume a figura de Tiradentes é revelador da dificuldade imposta ao discurso republicano da Primeira República em constituir – se hegemonicamente; uma dificuldade definida por Carvalho (2017) como a impossibilidade de se fixar os sentidos do “novo” imaginário nacional sem recorrer aos símbolos religiosos da própria Cristandade; à iconografia dos santos, enfim, às próprias lógicas constitutivas do discurso da Igreja Católica. Ressonâncias impostas, portanto, pela ausência de raízes e/ou laços sociais capazes de unir o povo à República sem a mediação daqueles elementos que muitas vezes se buscava situar às margens do rio.

Tiradentes aparece neste discurso como exemplo do patriota. Como símbolo de um novo povo, disposto a sacrificar-se em defesa da liberdade e da nação. Após ser vítima de conspiração de elemento não patriótico aliado das forças portuguesas, Tiradentes foi condenado à forca, e “(...) com toda a serenidade entregou a cabeça ao carrasco no dia 21 de Abril de 1792, no lugar onde hoje está edificada a Escola Tiradentes” (Azevedo, 1916, p. 17). Sua figura surge em meio a um sentimento anti-lusitano ressaltado parcialmente pelo discurso republicano como forma de assinalar a especificidade do que é brasileiro. A própria identidade do povo brasileiro, sujeito histórico da “nova” nação, surgindo da oposição negadora dos seus contrários. O princípio da diferença, portanto, sustentando a identidade nacional. “Todos nós dizemos que somos brasileiros, que amamos o Brasil porque ele é a nossa patria. Ha porém, muita gente que, como nós, habita esta terra, falla sómente a nossa lingua, mas não é brasileira; pertence a um paiz chamado Portugal: é gente portugueza” (Azevedo, 1916, p. 9); ensinava a lição do compêndio.

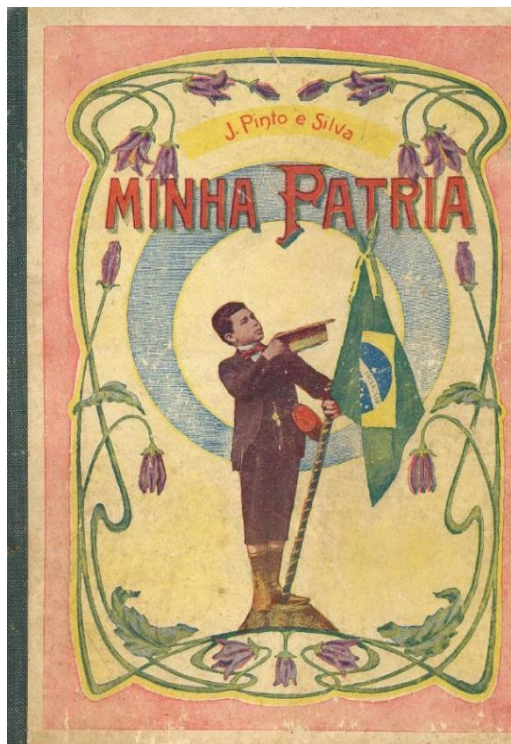
Esta operação que elege o ponto de diferenciação a partir de “fora”, por vezes buscará assinalar os “inimigos” internos, como nos diz Esmeralda Masson de Azevedo, na mesma passagem: “Ora, isto acontece porque no Brasil, antigamente, só havia homens selvagens, que andavam nus ou com tangas de pennas, tinham habitações toscas ou viviam nas mattas a sombra das árvores; falavam uma lingua que nós não comprehendemos e que foi chamada de tupy ou guarany” (Azevedo, 1916, p. 9). Extrato discursivo que aponta para aqueles elementos não articulados à

fantasia do povo ideal que alimentava essa instância genérica e despersonalizada da enunciação, isto é, a própria República.

Na maior parte dos casos, portanto, o discurso da literatura didática patriótica buscará colocar em relevo os signos que compõem a atmosfera simbólica e ideológica do regime republicano. Nesta direção, o catecismo republicano aparece cristalizado no projeto gráfico destes compêndios, em especial, na capa dos livros. Um número significativo de gravuras e imagens acompanham os textos escritos cumprindo a função da didatização do “espírito republicano”, numa cena discursiva onde a própria República, enunciador genérico e abstrato, busca captar a atenção do leitor, cooptá-lo, produzir o sujeito sem o qual ela não pode ser: o povo.

Conforme chamou a atenção Jose Murilo de Carvalho (2017, p. 11) a construção imagético – discursiva da República constantemente recorreu ao universo das imagens que passaram a compor a “batalha pelo imaginário popular republicano”. Se, no campo do debate público, a formação discursiva do liberalismo à americana parece vencer, a longo prazo, as disputas travadas com as diversas correntes do positivismo e do jacobinismo à francesa em torno do modelo de República a ser implantado no Brasil, no campo da educação e, mais especialmente, no gênero didático, o positivismo parece vencer esta batalha hegemônica. É no interior deste projeto político que devemos localizar a literatura didática patriótica republicana e é no interior desta *formação discursiva* que devemos localizar os enunciados que conferem materialidade ao conjunto de seus discursos.

Imagem 2 – Capa do Livro Minha Pátria (edição de 1916)



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

Símbolo máximo da nova nacionalidade, a bandeira nacional ocupará as páginas de vários compêndios escolares durante o período da República Velha. O autor de **Minha Pátria** assim orienta seus leitores infantis: “A bandeira nacional, meus filhos, é o retrato de nossa terra. Olhe-a: tudo nella nos fala da nossa idolatrada patria” (Silva, 1916, p.109). No gênero didático, ela será a unidade de sentido em torno da qual diversas **cenas genéricas** (historietas, contos, versos, poemas, músicas, etc) irão traçar seu caminho. Nesta edição de 1916 do compêndio **Minha Pátria** ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estima e respeito do jovem republicano e fonte de significado para toda a paisagem. Definido pelo discurso nacionalista como um dos novos artigos de fé da devoção popular na religião da pátria, a bandeira nacional deve desempenhar sua função dentro da empresa mais geral do evangelho nacionalista brasileiro. Na capa do compêndio, as cores da bandeira são as cores predominantes da paisagem com a qual ela se confunde; algo como a “água na água” para empregarmos uma emblemática alegoria filosófica formulada por George Bataille (2015, p. 29). O contorno dos galhos que a cercam parece formar uma espécie de ampulheta “deformada” habitada pela presença de símbolos alheios às turbulências

do tempo. Em outra edição do mesmo manual, a cenografia se mantém relativamente inalterada, com uma única diferença: o branqueamento da criança.

Imagem 3 – Capa do Livro Minha Pátria (nova edição)



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

A bandeira hasteada com o sol brilhante ao fundo parcialmente encoberto no horizonte pela tranquilidade das águas forma uma cena que remete às riquezas naturais de “nossas” terras tropicais (fertilidade do solo, clima propício à adaptação do homem branco). Tal cenografia (didática e política) também nos remete à presença, no campo da educação, do discurso típico da política de imigração dos primeiros anos da República, idealizada pelas elites brasileiras visando cumprir uma dupla função: **(a)** fomentar o branqueamento da população brasileira, na medida em que a presença negra e indígena será lida pelas elites como um entrave ao desenvolvimento da nação; **(b)** substituir a mão-de-obra do negro, especialmente nas lavouras do café em São Paulo, pelos braços importados de várias nacionalidades europeias. Conforme chamou a atenção Jeffrey Lesser (2015, p. 41), a invenção da brasilidade contou com

o patrocínio das elites brasileiras que, desde o século XIX, adotaram uma “filosofia política e cultural no que dizia respeito à ‘raça’”. O branqueamento, como eles diziam, significava que a população poderia ser fisicamente transformada, passando de negra a branca”. Este desejo das elites dos oitocentos acompanha todo o período da Primeira República, em que o discurso do branqueamento define como tarefa política a eliminação da presença negra e indígena, concebidas como “raças” inferiores e degeneradas. O povo brasileiro deveria ser identificado com o branco europeu, e as crianças deveriam aprender isto desde muito cedo, elas mesmas representadas segundo esse modelo de um povo ideal. Daí a presença destas crianças germanizadas na capa de textos da literatura didática patriótica como *Minha Pátria*.

Em outros livros, um segundo elemento da retórica positivista e republicana aparece: a *representação da mulher* branca como um dos símbolos da “liberdade”. Tratava-se, neste caso, de uma associação entre a República e a figura feminina, um tipo de articulação que nos remete aos primeiros momentos do novo regime, em que muitos republicanos brasileiros buscavam extrair dos anais da Revolução Francesa (1789), onde a figura da mulher aparece no campo da arte como o sinônimo da liberdade a guiar o povo, os elementos capazes de legitimar a República brasileira.

Imagem 4 – Capa do Livro Seara Patriótica: prosa e verso



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

Imagem 5 – Capa do livro História Brasileira

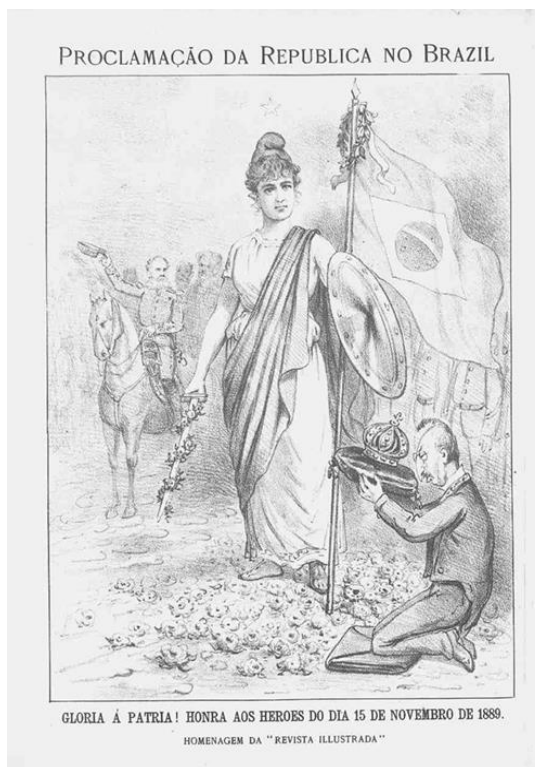


Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

Vale ressaltar, que essa associação que se fará entre a República e a figura da mulher era um expediente recorrente em diversos gêneros discursivos em circulação no período. Na verdade, desde as décadas finais do Segundo Reinado, era exatamente essa construção mítica que se buscava construir a partir daquela parcela da imprensa simpática aos ideais liberais e republicanos, pretensamente antilusitanos e críticos, radicais ou moderados, da influência política da Igreja na organização da vida política, educacional e cultural do país. Enunciados como estes que aparecem nas capas de compêndios didáticos republicanos nas primeiras décadas do primeiro regime recuperam, portanto, imagens inscritas em arquivo bastante heterogêneo e, de algum modo, relativamente distante no tempo. O que implica em situarmos o discurso didático sobre as bases de um já-dito. Um discurso marcado pela memória e pela bricolagem de imagens que se pintam em outros lugares de fabricação do sentido. Imagens a partir das quais se buscava construir a legitimidade de um regime

desprovido, como insistia José Murilo de Carvalho (2017), de raízes culturais e sociais capazes de lhe servir de fundamentação.

Imagem 6 – Representação da República publicada em edição da Revista Ilustrada



Fonte: (Revista Ilustrada; ano 14, nº 569, p. 8)

O debate historiográfico tem destacado, há algum tempo, o desejo das elites republicanas em legitimar a nova ordem política instalada após o golpe militar de 1889 mediante um recuo no tempo e no espaço e a bricolagem de textos, imagens e significantes inscritos na gramática de outros processos históricos, inclusive aqueles associados às Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII. Uma demonstração da complexidade do discurso republicano no Brasil: por um lado, disposto em afirmar a singularidade do povo brasileiro mediante a definição das fronteiras nacionais; e, por outro, sempre hábil em “sequestrar” certas imagens gestadas no contexto de instalação do regime republicano em nações outras (especialmente os modelos estadunidense e francês), como estratégia de afirmar a positividade da República no antigo Império brasileiro. Muitos atores políticos brasileiros defendiam abertamente a

implantação, no Brasil, de uma República segundo os moldes definidos pelo modelo da República francesa. Mas, conforme defenderam alguns autores, estes foram derrotados pelas forças políticas mais alinhadas ao liberalismo à americana e seu inconfundível conservadorismo político (Carvalho, 2017; Napolitano; 2020).

Neste projeto, a figura da mulher como símbolo da “nova” liberdade e representação da República foi um elemento amplamente utilizado pela propaganda republicana no Brasil e por muitos intelectuais e políticos positivistas que buscavam estabelecer uma relação de equivalência entre a figura da mulher a o ideal de humanidade. Como se vê, essa associação entre mulher/República também invadiu o campo da educação, deixando sua marca em muitas das ilustrações presentes nos livros didáticos da Primeira República. Excluídas da vida política nacional e submetidas às formas de tirania vigentes numa sociedade patriarcal, as mulheres aparecem nas capas de alguns compêndios didáticos republicanos como símbolos da “nova” ordem. Nas capas de muitos desses livros, encobertas pela bandeira, o “novo” manto do nacionalismo, a imagem da mulher imponente destoa daquela presente no interior desses mesmos livros onde, espremidas pelos limites traçados pelo discurso literário patriótico elas reaparecem ocupando as posições tradicionais de mãe de família, administradoras do lar, narradora de contos morais e memorialistas da biografia de brasileiros e fatos notáveis. Mulheres em sua maioria brancas de tudo. Pois que os compêndios republicanos parecem desconhecer por completo a existência de mulheres negras.

A imagem da liberdade guiando o povo na luta contra o Antigo Regime na França dos oitocentos, arquétipo construído por Eugène Delacroix em tela bastante conhecida não consegue ser transplantada para a realidade histórica brasileira. Conforme apontou Carvalho (2017, p. 95), “(...) o imaginário, apesar de manipulável, necessita, para criar raízes, de uma comunidade de imaginação. Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentam”. Definitivamente não era este o caso do Brasil. “Se não havia povo masculino, como pensar em povo feminino? Havia uma elite política de homens, que eram chamados de públicos. A mulher, se pública, era prostituta” (Carvalho, 2017, p. 98). A mulher não guia o povo, porque a ela é negado o direito à participação política. A mulher não guia o povo porque também não é considerada povo. A mulher, especialmente a indígena e a negra, era associada, no imaginário das elites republicanas, àquele *caput mortu*

que não cabe no conceito de povo-nação. E, quando presente, ela o será de modo estereotipado, segundo modelos importados e refratários da própria realidade social brasileira.

Talvez isto explique, ainda que parcialmente, a presença desta República branca que, na capa dos compêndios da literatura didática patriótica, aparece divorciada do povo, olhando para o leitor com um certo desdém que correspondia à realidade social brasileira daquela época. Conforme a República avança no tempo e a desilusão quanto aos caminhos adotados pelo novo regime começa a invadir o imaginário de muitos intelectuais brasileiros, a imagem da mulher soberana, guerreira e mãe da humanidade, figura constantemente presente em periódicos como a **Revista Ilustrada** e deslocada para as páginas da literatura didática, vai sendo substituída pela representação da República prostituída, decadente, nua e viciada; imagem que também aparecerá, esporadicamente, em livros didáticos como a **História do Brasil pelo método confuso**, de Mendes Fradique (1923).

Numa demonstração de que o campo discursivo da educação também buscava tensionar certas configurações imagéticas sobre a República brasileira, suas promessas políticas e o imaginário que ela buscava construir.

Imagem 7 – Representação da República no compêndio de Mendes Fradique



“Falavam os boêmios sobre uma grande cidade chamada Babylonia das ideias novas, não muito longe dali, onde havia entre outras cousas notáveis um cabaret elegantíssimo, o Cabaret da Liberdade” (Fradique, 1923, p. 162)

No compêndio de Mendes Fradique, nesta mesma passagem, ele nomeia Benjamin Constant, Camillo Desmoulins, Lopes Trovão, St. Just e Quintino Bocaiúva como aqueles “bohemios incorrigíveis” e “malucos” que, com sua retórica eloquente, conseguiram, como ele diz, “embasbacar o almofadinha” (D. Pedro II) acerca das belezas do cabaré da liberdade (Fradique, 1923, p. 162). Assim teria se dado a mudança de “espírito” e de forma do “caboclo” chamado Brasil, que deixaria de viver numa “fazenda” mais ou menos organizada (Império) para gozar as luxúrias viciantes da nova Babilônia das ideias novas (República). Representações como esta, entretanto, são bastante raras na história da literatura didática da Primeira República, mesmo nos anos finais desta experiência política. Não obstante, elas apontam para a existência de uma batalha em torno do imaginário popular republicano também presente ao nível da produção didática, em que o gênero poderia cumprir uma função, por assim dizer, subversiva, questionadora daquelas lógicas dominantes, inclusive no campo da educação. A República, um significante flutuante cujos sentidos eram constantemente disputados por diversas formações discursivas, tinha no gênero didático, na maior parte dos casos, um dispositivo e um lugar de memória e legitimar a nova ordem, mas isto não significava que o livro não pudesse contra ela se voltar, ainda que muito esporadicamente.

A cenografia do “Cabaré da Liberdade”, portanto, pode ser interpretada à luz dos atos performativos mediante os quais se buscava, inclusive a partir do campo da educação, rasurar a cena discursiva republicana dominante. Ao produzir, na articulação entre a ilustração gráfica e o texto escrito, uma performance trágica, cômica e transgressora, o discurso da literatura didática aqui opõe à imagem de uma República que se quer soberana (no sentido moral), a imagem da República prostituída como sinônimo de depravação do ambiente público e de suas instituições. Através de uma performance fornecida pela escrita didática, opera-se uma dissociação, nos termos de J. Butler (2003;2022), entre significantes como República, ordem e progresso.

Não obstante, ao mesmo tempo em que se busca subverter a gramática dominante a partir da qual diversos dispositivos buscavam regular o campo da enunciação/significação, esta performance que visa satirizar uma certa configuração do sujeito republicano também está ao abrigo dos jogos de linguagem (e seus protocolos de regulação). Daí a enunciação expressa em cenas como as acionadas por Mendes Fradique escorregar, por exemplo, para o jogo dos binarismos moralizantes típicos do início de século (República/mulher/moralidade x Cabaré/mulher/prostituição, etc). Além, é claro, do caráter profundamente essencialista das identidades de gênero acionadas constantemente pelo discurso dos manuais didáticos republicanos e, não menos importante, o silenciamento político de toda e qualquer configuração desta identidade para além de padrões binários e heteronormativos, tais como: homem/mulher, marido/esposa, etc. Daí a sentença segundo a qual os atos performativos, inclusive aqueles inscritos sob o gênero da literatura didática, não escaparem aos jogos de linguagem que os tornam possíveis segundo determinado conjunto de regras (Butler, 2003; 2022, Borba, 2014, Burity, 2014).

A tentativa em escapar às lógicas a partir das quais se buscava legitimar a República, desdobra-se, assim, em novas cenografias “rebeldes” e novos desdobramentos da linguagem político-educativa. Performances são construídas a partir da mobilização de todo um arsenal intersemiótico (sátiras, glosas, imagens, comédias, corpos, gestos, movimentos, vozes, silêncios, etc). Esse “discurso” que visa “borrar” e/ou “rasurar” a linearidade da textualidade dominante produz suas próprias cenas, sua própria versão da história nacional, sua própria interpretação sobre os fatos e a constelação mitológica que os rodeiam. Um conjunto de enunciados que parecem buscar colocar em relevo a falta de unidade (de sentido) do novo regime e/ou denunciar seu caráter difuso, incompleto, anedótico, por vezes, mórbido. Aspectos amplamente sublinhados pelo discurso subjacente ao projeto iconográfico do texto didático de Mendes Fradique.

Imagem 8 - Capa do compêndio didático História do Brasil pelo Methodo Confuso



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

Às glórias do passado, à vitalidade e brilho do presente e à crença na ordem e progresso do futuro da nação brasileira, Fradique buscará responder com profundo ceticismo político. Ao verde e amarelo exagerados, ele ilustrará os seus eixos temáticos a partir de cores mais densas; o marrom, o amarelo mofo, o acinzentado, tons mais escuros, etc. Tonalidades que emprega para colocar em relevo o aspecto supostamente mórbido do novo regime político e a vacuidade intrínseca de alguns de seus principais símbolos. Se há bandeiras, essas são bandeiras estrangeiras (aludindo aos limites da autonomia política republicana); se os livros, as penas e o

movimento participam das cenas republicanas, estas são assombradas pela figura enigmática do homem que parece sobrevoar este cenário carregando em uma das mãos uma ampulheta e, na outra, uma foice cuja presença, somada à da caveira que preenche o pote de vidro, não deixa de imprimir ao conjunto do enunciado um caráter exageradamente mórbido para uma época saudada, por muitos, como sinônimo de felicidade. À vitalidade do regime republicano e/ou sua longevidade, as sombras e os aspectos fúnebres ressaltados por Fradique destacam a finitude, a melancolia e, em alguns aspectos, a presença da própria morte.

Apesar destas representações subterrâneas que visam colocar *sub judice* a imagem de uma República soberana e vitoriosa, o discurso hegemônico presente ao nível da literatura didática patriótica é tributário de uma encenação política em que os signos que remetem à ideia de civilização são constantemente acionados pela formação discursiva do nacionalismo. A República é bela, e aos seus pés devemos localizar o conjunto das criações do gênio humano. Seguindo a retórica de perfil mais positivista, a República deveria ser saudada como o regime da técnica, das artes, da ciência, do progresso, a simetria das formas e modelos sociais.

Imagem 9 – Capa do Livro Tradições Nacionais: episódios históricos e brasileiros notáveis



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo – Lemad

No compêndio **Tradições Nacionais**, a República aparece no primeiro plano de uma cenografia composta por uma diversidade de elementos. Pilares verticais com detalhes encravados em sua estrutura remetem o leitor ao passado europeu e suas origens greco-romanas, compondo o primeiro plano de uma representação que pretende associar a República brasileira às artes “clássicas” renascentistas. Em segundo plano, compondo a tela, destacam-se as florestas tropicais e as riquezas naturais do território brasileiro, um elemento constantemente presente no discurso da literatura patriótica. No centro, literalmente aos pés da República, novamente associada à figura de uma mulher branca, uma diversidade de signos culturais compõe o cenário: signos do mundo letrado e literário, da pintura, da música, do teatro e o elemento unificador do sentimento da nacionalidade brasileira: a bandeira nacional. Encarada como a condição para o avanço da civilização do povo brasileiro, a nova forma de governo precisava ser imaginada por este mesmo povo como o próprio sinônimo da civilização em seu estágio mais evoluído. Daí o recurso ao mundo das artes e a toda uma gramática lida como capaz de embelezar o novo regime. Os signos do discurso artístico e literário suplantam o povo, que desaparece da cena. Ele está em outro lugar, ainda não pode chamar a atenção do leitor.

Na Primeira República, a literatura didática é produto de uma cena englobante marcada pelas disputas hegemônicas. No cruzamento e tensionamento entre as formações discursivas do positivismo, do liberalismo e do conservadorismo, emerge um gênero didático voltado à formação da mocidade brasileira a permitir a criação de uma nova forma de catecismo: o **catecismo republicano**; ou, como chamamos, uma forma de evangelho nacionalista inspirado em modelos de educação patriótica de matriz europeia. Catecismo republicano em que o livro e/ou a cartilha são produzidos visando fortalecer o sentimento de unidade nacional, fomentar o orgulho da pátria, despertar, muito cedo, no coração de meninos e meninas o amor pelo trabalho, a devoção aos símbolos nacionais, a alegria e o orgulho de estarem integradas à imagem de um Todo histórico; supostamente coeso, sem fissuras, homogêneo. Catecismo destinado também à produção de certa forma de memória coletiva; uma memória gorda de heróis (especialmente brancos), fatos, cronologias e símbolos pátrios.

No catecismo republicano, a literatura didática patriótica deveria cumprir uma função estratégica na construção da nação e na legitimação do novo regime político implantado em 1889. Ainda que, em alguns casos, essa mesma literatura tenha sido mobilizada para questionar os rumos e os sentidos assumidos pela República no Brasil. Trata-se, portanto, menos de uma literatura pastoral digna de louvores eclesiásticos e muito mais de uma literatura ligada a uma outra instância despersonalizada da enunciação: a República. Este ente artificial que buscou substituir, na condição de enunciador genérico, a antiga Igreja. República que, ao enunciar, buscava captar os seus leitores imagéticos e constituir um povo à sua imagem e semelhança.

Antes de nos debruçarmos sobre a questão decisiva do presente capítulo, isto é, os sentidos assumidos pelo significante povo no discurso da literatura didática patriótica, será preciso, ainda, e por uma questão de método, problematizar o lugar social de uma autoria sempre já polifônica e plural. Essa que assina o conjunto dos compêndios didáticos associado a obra ao seu “proprietário”, seu “autor”. A que lugares sociais/institucionais pertenciam essas personagens? Constituíam uma comunidade e/ou sociedade de discurso homogênea? Que tipo de articulações podemos estabelecer, por exemplo, entre a textualidade didática do período republicano e aquilo que se convencionou chamar, geralmente em tom pejorativo em nossos dias, de “burocracia educacional”? Ou, ainda, como a “arte” política de produzir compêndios didáticos traduziu, no campo da educação, um conflito mais amplo entre civis e militares acerca dos novos rumos da nação? Estas e outras questões são enfrentadas na próxima seção.

4.2.1 A autoria didática: polifonia, lugares sociais e embates hegemônicos

No final do Império e durante toda a Primeira República, o segmento civil disputa ao lado dos espaços propriamente religiosos e confessionais e das escolas militares o protagonismo no que tange à produção de uma literatura didática que se pretenderá, cada vez mais, nacionalista. Conforme Gasparello (2005), no caso do Rio

de Janeiro, a origem militar da maioria dos autores de livros didáticos é um elemento que chama a atenção tanto na fase final do Império como nos primeiros momentos do novo regime instalado em 1889. Circe Bittencourt (1990), ao analisar a produção didática adotada no Estado de São Paulo entre os anos de 1917 e 1939 também ressaltou a presença de autores vinculados a outras instituições para além do universo militar e da Igreja. De fato, a produção didática do período é polifônica não apenas em razão da diversidade de atores sociais e políticos que participam em sua produção, mas, sobretudo, em razão da complexa rede discursiva à qual encontra-se ligado o discurso da literatura didática patriótica. Livro escrito por várias mãos, algumas visíveis outras nem tanto, o gênero didático é fundado na interdiscursividade, no rastro e no arquivo. As vozes que atravessam seu corpo nunca são monolíticas, pacíficas, tranquilas.

Num momento anterior à centralização das políticas de produção, avaliação e distribuição de livros didáticos e, mais especialmente, num contexto histórico em que os centros de ensino voltados à formação de professores era bastante incipiente, como é o caso da Primeira República, não é tão simples identificar o lugar social e/ou as comunidades de discurso a partir das quais falam os autores que assinam os livros didáticos como “seus”. Com efeito, antes que as grandes universidades da região sudeste conseguissem se estabelecer como os centros dominantes a orientar política e epistemologicamente o discurso da literatura didática (o que só assumiria contornos mais acentuados a partir da década de 1980), as comunidades discursivas onde podemos localizar os autores era bastante híbrida e diversificada. Depois do protagonismo desempenhado pelo IHGB na fase imperial e de instituições modelo como o Colégio Pedro II, a República se fez acompanhar pela emergência de um novo lugar social a influenciar diretamente a produção discursiva da literatura didática: a **burocracia educacional**. Em torno dela, constituiu-se uma sociedade de discurso – em termos foucaultianos - mais difusa, composta por poetas, jornalistas e escritores nacionais.

Vale ressaltar, que a expansão do corpo burocrático no campo educacional era, na Primeira República, um resultado da expansão da rede pública de ensino, especialmente do Ensino Primário. Neste contexto, em que o Estado trata a educação cada vez mais como um assunto exclusivamente seu, emerge a demanda pelos profissionais responsáveis pela coordenação, direção, inspeção e controle dos

trabalhos desenvolvidos nos estabelecimentos de ensino. Conforme a educação se torna cada vez mais um tema de gabinete, o corpo burocrático cresce segundo a lógica do velho modelo fisiológico, personalista e clientelista que, desde o período colonial, ditava as regras do jogo no campo do funcionalismo público brasileiro (Costa, 2010, Leal, 2012; Carvalho, 2017;2019). É nesta cena englobante que surge um “novo” ator envolvido na complexa rede responsável pela produção política do gênero didático: o *burocrata*. Originalmente professores que, por caminhos diversos, terminam por “abandonar” a sala de aula para desempenhar as funções de gerenciamento e controle no campo da educação; inspetores, diretores, secretários, “delegados”, etc. Ou, ainda, paralelamente a figura do professor que também assina textos didáticos, como ocorria, em muitos casos, em colégios como o Pedro II. Tratar-se-á, portanto, de uma rede que se cria às margens dos quartéis e da Igreja, uma comunidade discursiva bastante heterogênea onde predominam os segmentos civis da Primeira República.

O **Primeiro Livro de leitura** (1915), obra didática assinada em conjunto por Arnaldo de Oliveira Barreto e R. Puiggari é um caso bastante elucidativo acerca deste laço que une, no período republicano, a figura do autor de livros didáticos à existência de uma comunidade discursiva caracterizada pelo protagonismo da burocracia educacional. O livro, aprovado pelo Conselho de Instrução Pública de São Paulo e adotado em todas as suas escolas, também foi utilizado em escolas de Santa Catarina, Espírito Santo e aprovado pelo Governo Municipal da Bahia. Trata-se, de um livro premiado com a medalha de prata na Exposição Universal da cidade de S. Luiz, nos Estados Unidos no início do século XX. Barreto e Puiggari pertencem ao corpo da burocracia educacional paulista da década de 1910. Barreto é apresentado na obra como “Ex- inspetor das escolas-modelo anexas à Escola Normal” e “Diretor do Gynnasio de Campinas”. Puiggari, por sua vez, é apresentado como “Ex-diretor do 1º Grupo Escolar do Braz”. Estas informações constam na página de abertura do livro e participam da construção do éthos do próprio texto, na medida em que buscam fazer dele uma “obra”, um artefato cultural reconhecido pela comunidade dos leitores imaginados. Esta ênfase na formação profissional dos autores que geralmente acompanha as páginas de abertura dos compêndios também busca conferir legitimidade aos textos que assinam, produzindo, ao mesmo tempo, o capital simbólico da “obra” junto a um público mais amplo. É deste modo, como um texto

fundado na autoridade enunciativa, que os leitores devem tomar o texto que se tem em mãos; como uma “obra” capaz de dizer a “verdade” sobre as coisas de que trata.

João Pinto & Silva, o “autor” que assina o compêndio **Minha Pátria**, atuou como inspetor distrital escolar no município de São José do Rio Preto, além de ter desempenhado funções diretivas por um curto período no Grupo Escolar do Brás (Silva, 2017). Carlos A. Gomes Cardin, autor de **Tradições Nacionais: episódios históricos e brasileiros notáveis**, teve uma longa carreira no campo da instrução pública, atuando na organização e reforma do ensino primário e secundário do Espírito Santo, onde exerceu o cargo de secretário da Instrução Pública, diretor da Escola Modelo e da Escola Normal. Atuando também em São Paulo, onde, além de desempenhar o magistério no Ensino Superior, foi nomeado, em 1922, Diretor da Escola Normal do Braz e em 1925 subdiretor e 15º Diretor da Escola Normal Secundária (Pasquim, 2015). Esmeralda Masson de Azevedo, autora de **Licções de História do Brazil**, atuou como membro do Conselho Superior de Instrução do Rio de Janeiro, conciliando esta atividade com o cargo de professora do ensino primário e a escrita de livros didáticos por pelo menos cinco anos (Santos, 2017).

A atuação desses autores/as enquanto membros da burocracia educacional nos estados em que atuaram é um indício importante da correlação entre a produção do discurso da literatura didática patriótica e as redes (comunidades discursivas e/ou sociedades de discurso) criadas durante o período da Primeira República. Ainda que o lugar social destes sujeitos não anule completamente suas performances na condição de sujeitos escreventes, é impossível negligenciar a inscrição de tais comunidades na definição do dito e do não-dito na literatura didática. O discurso, como se sabe, está sempre ao abrigo de um lugar social, e a autoria de um texto é sempre marcada por esse lugar e pela rede de articulações que este estabelece com outros lugares de fabricação do sentido (Foucault, 2014; Certeau; 2011, Maingueneau; 2008). A figura do técnico, com experiência comprovada nas funções diretivas se destaca, portanto, como um elemento importante da participação de indivíduos oriundos do segmento civil nas políticas de produção e avaliação dos compêndios escolares do período. Fato que traduzia, numa certa medida, as tentativas de se constituir um certo projeto educacional – ainda que difuso e não necessariamente planejado – para além dos quartéis e da atuação do universo eclesiástico.

Mendes Fradique (pseudônimo utilizado por José Madeira de Freitas para assinar a **História do Brasil pelo Método Confuso**), Antonio Faria, autor da **Seara Patriótica**, Olavo Bilac e Manoel Bonfim, autores de **Atravéz do Brasil** e João Kopke, pertencem a um outro tipo de “rede”, essa muito mais difusa e de difícil delimitação. Estes são autores constantemente classificados pela imprensa da época como jornalistas, poetas, romancistas ou escritores. Diferentemente da primeira comunidade discursiva, este grupo é caracterizado por uma maior diversidade de posições e, por vezes, pelo antagonismo das visões sobre a República. Enquanto Antônio Faria realiza uma apologia do novo regime, José Madeira de Freitas é um de seus maiores críticos. A posição dos autores de **Atravéz do Brasil**, por sua vez, oscila entre o otimismo das primeiras décadas do século XX e o ceticismo político tipicamente conservador; adotam uma posição de meio termo entre o ufanismo patriótico e a abordagem pirrônica que caracteriza o texto de Mendes Fradique. De todos estes, a figura de Manoel Bonfim destoa como aquela de maior relevo no plano da produção intelectual brasileira. Com formação em medicina e psicologia, Bonfim atuou também como pedagogo e, para alguns comentadores, figura entre os historiadores que “redescobriram” o Brasil, ao ter produzido uma historiografia crítica da colonização e seus efeitos na longa duração para as repúblicas latino-americanas (Alves Filho, 2013; Reis, 2006).

Muitos autores pertencentes a estas duas comunidades discursivas também se singularizam em razão de sua atuação no campo político e sua participação no debate público. Alguns deles escrevem regularmente em jornais ou estão envolvidos na redação de periódicos, como, por exemplo, João Pinto e Silva e Antonio Faria. Este tipo de conexão com o campo do discurso jornalístico, por sua vez, garante aos autores maior visibilidade aos textos que publicam, uma vez que comentários positivos passam a circular nas páginas de alguns jornais do período apresentando tais livros como belos expoentes da literatura didática nacional. Vale ressaltar que o gênero didático é também uma mercadoria valiosa, e que as estratégias de divulgação desta mercadoria era um recurso amplamente adotado pelos editores⁴⁰, autores e demais

⁴⁰ Os editores dos livros didáticos aqui analisados refletem bem o momento da produção didática nacional no período da Primeira República, um contexto marcado pelos debates em torno da nacionalização das produções. Com exceção do livro de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, editado pelo importante e tradicional grupo francês Gayeté, boa parte dos livros são editados no Brasil por pequenas tipografias do Estado de São Paulo. Este é o caso dos livros *Tradições Nacionais: episódios históricos e brasileiros notáveis* e do livro *Minha Pátria*, ambos editados pela Typografia Augusto Siqueira & C;

sujeitos envolvidos nesta empresa desde o final dos oitocentos. Outros autores como Olavo Bilac e Manoel Bonfim também mantêm estreita relação com movimentos políticos nacionalistas como, por exemplo, a Liga de Defesa Nacional, um movimento que, como vimos, foi criado para pensar os novos rumos do regime republicano sob a égide de uma elite intelectual que imagina a si mesma como responsável pelos destinos da nação e pela formação da infância e do próprio povo brasileiro.

Apesar das diferenças que separam as duas comunidades discursivas, há um elemento aglutinador que as torna equivalentes: seu distanciamento com relação ao universo militar e religioso. A maior atuação destas redes secularizadas e/ou não-militares coincide, no plano das disputas políticas nacionais, com o momento em que os embates entre civilistas e militaristas atinge seu clímax no Brasil, um embate cujos rastros nos remetem ao período colonial mas, que, no contexto da Proclamação da República (1889) ganha novas camadas de sentido. Conforme observou Emília Viotti da Costa, (2010, p. 404), “(...)No Brasil, militaristas e civilistas degladiavam-se em torno da sucessão presidencial. Em 1910 a nação teve que escolher entre um líder militar e um civil”. Na década de 1920, estas disputas ganhavam contornos mais acentuados, num contexto em que “os levantes militares” faziam recrudescer as animosidades entre políticos militares e civis. Neste ambiente de tensionamentos, os enfrentamentos entre civilistas e militaristas não se restringem ao plano da institucionalidade do poder, mas desliza, também, para o campo da educação. No centro dessas disputas, não estava apenas a questão sobre a legitimidade do governo, diga-se, a questão do protagonismo no governo da população, mas a da luta pelo próprio imaginário popular republicano.

O fracasso do governo provisório de Deodoro da Fonseca e, depois, da ditadura florianista, somado ao desejo das elites políticas civis em “modernizar” o país e “salvá-lo” da tirania dos quartéis formam a cena englobante de uma revisão importante na produção de livros didáticos, em que o perfil da autoria do gênero literário sofre uma ligeira alteração. Mesmo num contexto inicial em que a balança do poder pendia para os militares, o elemento civil, progressivamente incorporado (ou não) ao Estado sob a forma de uma burocracia educacional, atua no sentido de ressaltar o seu protagonismo no que tange a produção da grande nação. Se durante muito tempo o

perfil da autoria didática mantinha fortes conexões com o universo militar ou religioso, conforme a República avança no tempo e os embates entre civis e militares se tornam mais acentuados, este cenário parece mudar de configuração. A burocracia civil que atua no campo educacional e que também atua na produção de livros didáticos; assim como aquelas redes constituídas pelos “homens de letras”: jornalistas, poetas, romancistas, historiadores, médicos, psicólogos, igualmente engajados na fabricação dos cidadãos do futuro, logo converterá a literatura didática patriótica em um dispositivo estratégico na legitimação de seu próprio projeto político. Quando o povo aparecer no discurso desta literatura, será também ao lado do bom cidadão, do homem público, do artista, do poeta, do romancista, do escritor; personagens constantemente sublimadas pelo gênero didático e apresentadas como responsáveis pela tutela do povo. No catecismo republicano, a figura do herói militar também estará presente, mas ela será pressionada cada vez mais por aquele que será definido pelo discurso como o novo artigo de fé da devoção popular: o bom cidadão.

Quanto ao antigo pastor católico, a autoridade religiosa responsável pelos cuidados do povo (o grande rebanho), a literatura didática patriótica lhe dirá uma única palavra de ordem: o silêncio. Silêncio que, conforme sabemos, também fala; e, ao enunciar, também se constituirá como um discurso acerca daquilo que o povo é e/ou se pretende que ele seja, e, não menos importante, acerca daquilo que o povo não deve ser. **Quais as concepções de povo subjacentes ao discurso da literatura didática patriótica e quais os desdobramentos da lógica do nacionalismo no plano da educação brasileira nesse contexto histórico de tensões e antagonismos são duas questões nevrálgicas que passam a constituir objeto de nossa análise nas seções subsequentes.**

4.3 O povo e a tropa

No contexto brasileiro, a Proclamação da República se fez acompanhar pelo despontar do segmento militar como setor ao qual se atribuiu, do ponto de vista político, a responsabilidade pela tutela do povo. Com efeito, desde sua participação na Guerra do Paraguai (1864-1870), as forças militares, especialmente o exército

brasileiro, se apresentarão como guardiãs da soberania da [nova] nação, defensoras legítimas de seu território e, acima de tudo, como forças supostamente capazes de representar as demandas do povo por liberdade e justiça. A historiografia tem ressaltado, acertadamente, o papel do exército no golpe civil-militar que destituiu a dinastia imperial em 1889, bem como as tendências autoritárias que se seguiram à instalação da chamada República das Espadas, cristalizadas durante o Governo de Floriano Peixoto, o marechal de ferro. A questão da participação política do povo nos eventos que culminaram na Proclamação da República também já foi sistematicamente discutida pela historiografia, prevalecendo a tese mais recente de que, embora o povo não tenha participado efetivamente nos eventos que culminaram no 15 de novembro, ou na consolidação do novo regime na direção da democracia participativa (uma vez que os canais institucionais por meio dos quais o “povo” poderia agir negavam através da própria lei as condições materiais dessa participação) isso não anula o fato de que as classes populares tenham constantemente reclamado aos poderes constituídos, inclusive por intermédio do uso da força, o atendimento ao conjunto de suas demandas, inclusive ao longo da Primeira República (Costa, 2010; Carvalho, 2017; 2019; Napolitano, 2020).

De um ponto de vista teórico, não se trata aqui de discutir até que ponto o “povo” teve ou não papel decisivo na Proclamação da República e/ou como devemos interpretar os sinais de sua capacidade tática de reivindicação de demandas. Trata-se, pelo contrário, de interpretar os modos pelos quais certas formações discursivas alinhadas ao discurso republicano atuaram na construção discursiva da própria noção de povo. A meu ver, o discurso historiográfico só muito raramente se coloca a questão da vacuidade intrínseca do conceito de povo, pois o seu desejo em, muitas vezes, fazer justiça ao conjunto dos discriminados e perseguidos da terra (pelo menos dentro de certa tradição do discurso histórico) o orienta no sentido de tratar do povo enquanto uma forma de presença ontológica inscrita no bojo do próprio processo histórico. Daí a associação deste conceito, por exemplo, com termos e expressões como “as massas populares”, “as massas rebeldes e/ou revoltosas”, “o conjunto dos sujeitos não incorporados à cidadania política, social e econômica”, etc.

Uma questão de fundo, portanto, ainda merece maiores aprofundamentos analíticos. **Qual a função desempenhada, por exemplo, pelos signos do militarismo republicano na construção discursiva do povo?** Ou, dito de outra

maneira, **quais os sentidos resultantes da articulação entre povo/tropa/república e como tais sentidos participaram, no campo da educação, da construção do imaginário nacional?** O discurso do Marechal Deodoro da Fonseca, publicado no Diário Oficial em 16 de novembro de 1889 nos oferece algumas pistas iniciais. Ele ilustra com perfeição uma tentativa política em posicionar o povo na cena do discurso como um dos protagonistas da implantação da República no Brasil. Esse extrato discursivo também remete à ideia de uma suposta pactuação entre o povo e as Forças Armadas na luta contra os inimigos da pátria. Uma ideia, diga-se de passagem, bastante longeva e fértil em significações ao longo de nossa história republicana. Um espectro que tende a reaparecer - inclusive ao longo do século XX em várias realidades nacionais - em períodos de crise das instituições democráticas, prefaciando a emergência do fascismo e de violências políticas inenarráveis, especialmente no contexto europeu.

Concidadãos – O povo, o exército e a armada nacional, em perfeita comunhão de sentimentos com os nossos concidadãos residentes nas províncias, acabam de decretar a deposição da dinastia imperial e consequentemente a extinção do sistema monárquico representativo. Como resultado imediato desta revolução nacional, de caráter essencialmente patriótico, acaba de ser instituído um governo provisório, cuja principal missão é garantir, com a ordem pública, a liberdade e o direito dos cidadãos (Fonseca 1989 *apud* Bonfim, 2008, p. 29)

O povo pode aparecer neste discurso na condição do sujeito de uma revolução: “a deposição da dinastia imperial”. Essa “perfeita” comunhão entre o povo, o exército e a armada nacional constitui um dos protocolos centrais dos novos processos de subjetivação política inaugurados pelo discurso republicano. Ela confere um novo sentido ao significante povo, ao classificá-lo como sujeito político. É importante frisar que a luta política também se constitui na e pela linguagem e que, nesta direção, os sentidos acionados e disputados para termos como povo, democracia, liberdade, justiça, etc., são fundamentais à construção da hegemonia política. Assim, esta conversão do povo numa espécie de conceito de combate deveria funcionar, no interior do discurso republicano, como um estratagema capaz de produzir a sensação de participação política do próprio povo. Conforme Pereira (2016), este foi exatamente o caso da história do conceito de povo no Brasil dos oitocentos, sempre capturado pelo discurso liberal de perfil mais radical nos momentos em que a crítica ao *status*

quo imperial ou o desejo de “transformar” a realidade política nacional se colocavam como demandas alinhadas ao seu projeto de dominação. Aspecto reforçado pelo discurso republicano em seu espectro positivista e/ou jacobino na cena englobante em que se deu a queda de D. Pedro II.

No campo da educação, o discurso da literatura didática patriótica, reificando os discursos da propaganda republicana, buscará situar, num primeiro registro, esta capacidade política do povo brasileiro. Reforçando, assim, a ideia de uma nação cujo povo se distinguiria justamente em razão de sua capacidade política de intervenção na realidade histórica. Como nesta passagem em que o povo aparece silenciosamente “camuflado” sob a forma do significante “brasileiro”. Uma estratégia que assinala para uma outra característica fundamental do discurso republicano: a associação entre o “povo” e o dispositivo da nacionalidade.

Os triumphos conquistados pelo nosso paiz datam de epoca muito remota. O valor de luctador persistente, audacioso e destemido do brasileiro vem, desde os tempos coloniais. Elle se destacou na lucta que, heroicamente sustentou com os hollandezes; mostrou sua fibra de batalhador audaz nos embates com os francezes; ostentou o seu vigor de resolutio combatente na porfia com os portuguezes para a conquista de sua independencia; e patenteou toda a sua abnegação patriotica nas republicas do Prata. É uma verdade que se não deve esconder: - sempre o brasileiro deu provas irrefutaveis de sua valentia, do seu desapego a vida nos momentos difficeis em que se tornou necessario o seu sacrificio. Em cada um desses periodos da nossa vida militar ha verdadeiras epopéias; ha exemplos dignificantes de grandes victorias (Cardin, 1916, p. 5).

O significante “brasileiro” permite ao leitor situar o povo no plano de uma nacionalidade somente sua. Trata-se, além disso, de assinalar para a inscrição desse sujeito imaginado na trama dos episódios militares, um tempo/espço imagético onde ele pôde revelar todo o seu espírito de sacrifício na luta contra os inimigos na pátria. Politização do significante, por um lado; inscrição dele mesmo nos rastros de uma história contínua; nos enredos de uma memória repleta de epopeias militares; por outro. Essa construção do povo como sujeito da política, bem como sua pactuação com os segmentos militares, constituem-se como primeiros rastros do nacionalismo brasileiro no campo da educação já nos primeiros anos da República. Pode-se dizer, com certo grau de acerto, que a questão da pactuação entre o chamado povo e as forças militares, constitui um dos gestos centrais da própria subjetivação política

republicana. E é este sentido positivo do significante povo, isto é, sua “politização” contextual e histórica, que a literatura didática patriótica buscará colocar em relevo num primeiro momento. Transformando o conceito de povo, por assim dizer, naquilo que Friedrich Muller (1998, p. 85) chamou de um “conceito de combate”, isto é, um conceito útil a pressupor, para os atores em luta, a existência de fronteiras políticas mais ou menos rígidas e adversários a se combater. Com efeito, tal como ressaltado também por E. Laclau (2018), a existência do povo depende da existência das fronteiras sociais criadas discursivamente. De tal sorte que o povo-nação não é possível fora da construção das fronteiras que a própria ideia de nação e de povo pressupõem.

No compêndio **Tradições Nacionais** (1916), essa constituição do povo como sujeito político aparece da seguinte forma: “o povo brasileiro, em suas legítimas aspirações, unindo-se, entusiasmadamente, ao exército e a armada, proclamou a República” (Cardin, 1916, p. 179). No **Segundo Livro da Série Vida Infantil** (1904), lia-se “[...] o povo brasileiro, a 15 de novembro, revolucionou-se porque não estava satisfeito com o governo que o dirigia” (Bulcão, 1904, p.43). Na obra didática **A Grande Pátria para diálogo nas Escolas Primárias** (1900), de João Kopke, essa capacidade política do povo brasileiro e a função combativa do significante aparecem numa historieta em que uma geração busca transmitir a outra os elementos a constituir um dever de memória nacional: “Mas vovô, o povo parece que está sempre fazendo revoluções. Revolução de 1820, revolução em 1822, revolução em 1889, revolução em 1891. Já quatro! – E quantas outras, quantas meu filho, não tem havido! O povo não socega enquanto não alcança a sua liberdade, ou não repara as injustiças que lhe fazem” (Kopke, 1900, p. 35).

Trata-se, portanto, de um investimento discursivo na capacidade política do povo. Um posicionamento muito presente, inclusive, no discurso da propaganda republicana do período (especialmente no discurso da imprensa), demasiadamente engajada na tarefa de apresentar aos seus consumidores os supostos inimigos do povo e do estado/nação e a capacidade desse mesmo povo em transformar a realidade (Pereira, 2016). Esse sentido político positivo do conceito de povo, presente em alguns dos compêndios republicanos, é, entretanto, apenas um posicionamento discursivo efêmero no discurso da literatura didática patriótica de início do século XX. Conforme a República avança no tempo, essa aposta na dimensão subversiva do

significante vai cedendo espaço para um esvaziamento semântico do povo na esfera pública e, também, para o apagamento de sua capacidade tática inicialmente “elogiada”.

Outrossim, cabe dizer que o “elogio” ao espírito belicoso do povo brasileiro quando diante das injustiças cometidas pelos “inimigos da pátria” caminhava, vis-à-vis, com uma preocupação sempre constante das elites quanto às possibilidades concretas de *self-government* do próprio povo (vide, mais especialmente, os fortes embates hegemônicos travados contra socialistas e anarquistas do período). Ou seja, o povo, quando considerado sob o prisma de sua capacidade de intervenção na realidade, não deixava de ser submetido aos limites definidos pela representação política. O povo, ainda que livre, deveria exercer sua liberdade dentro dos limites traçados pela lei. O grande medo de intelectuais como Rui Barbosa, como vimos em seções anteriores, era de que o povo fosse capturado pelas garras do anarquismo, do socialismo, ou como ele costumava dizer, pela “tirania do número”. Dito de outro modo, o povo, ainda que disposto a lutar pela liberdade, deveria transferir aos agentes do Estado e/ou à classe política a responsabilidade pelo destino da nação e, por extensão, a responsabilidade pelo seu próprio destino.

A leitura do povo segundo o seu estágio civilizacional e/ou segundo sua capacidade de auto-governo também se colocavam como questões centrais no discurso da literatura didática patriótica. Mesmo nas cenas em que o povo é alçado à condição de sujeito político, deve-se localizar, nas entrelinhas do discurso, uma certa desconfiança na capacidade política desse mesmo povo. Aspecto sempre presente no discurso da literatura didática patriótica.

Pois o Brazil tambem cresceu, meu filho, e precisou mudar de Constituição. Tu queres que toda a tua vida te governe eu ou qualquer outra pessoa como te governo hoje, que és uma criança? Quando te fizeres homem não te chegará tambem a tua vez de te governares por ti, de governar uma casa, de ser chefe de uma família? – Tenho esperança, Papai. – Pois com um povo acontece o mesmo. Um povo atrasado é como uma criança nova: não pode ter a liberdade de se governar por si. Quando vai se adiantando, já vai sabendo melhor o que ha de fazer; e, por fim, quando já está bem adiantado, pode governar-se como entender, porque pode julgar bem do que lhe convém melhor (Kopke, 1900, p. 13-4).

A imagem do povo/criança, do povo em desenvolvimento ou do povo ainda não plenamente preparado para a vida política (ideias amplamente reforçadas por diversos intelectuais nas primeiras décadas do século XX) reforçava, por sua vez, a ideia da necessidade de um Estado forte o suficiente e capaz de exercer a tutela sobre este mesmo povo. Ideia cristalizada, como sabemos, especialmente após a Revolução de 1930 e mais ainda na Ditadura do Estado Novo. No mesmo diálogo citado anteriormente, o ancião esclarece à criança a forma de governo no Brasil na década de 1900. Numa realidade social caracterizada pela brutalidade das contradições sociais e sérios limites impostos pela institucionalidade do poder à participação políticas das classes populares, o narrador parece buscar colocar em relevo alguns dos elementos característicos da democracia representativa.

O Congresso, Alvaro, são os Senadores e os Deputados, isto é, os homens que o povo elege para fazer as leis com que o Presidente da República governa o Brasil. Não te parece que o povo, não podendo abandonar os seus trabalhos desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul para, em dia e lugar certo, tratar dos negócios que interessem a todos, tem assim um meio de governar o país? – Então também ha eleição de senadores e deputados! – Há, sim, e mais outros, porque, se o país é do povo, elle é que tem o direito de fazer as leis que o governem e de escolher quem os execute para ser feliz como é da sua vontade (Kopke, 1900, p. 9).

Esta subsunção do povo aos ditames estabelecidos pela ordem constitui, portanto, um pilar central dos novos protocolos de subjetivação política inaugurados pela República. Um novo giro se realiza aqui, e, desta vez, o povo deve exercitar sua valentia mediante uma pactuação com o sistema representativo. Cabendo-lhe o trabalho, são outros aqueles que devem governar. Se tais protocolos apontam para o povo como o sinônimo de um “nós” que se distingue por sua capacidade de intervenção na realidade, nem por isso esse “nós” pode assumir, por assim dizer, as “rédeas” de sua própria história. Daí a constatação de que, dentro do imaginário nacional acionado pela formação discursiva do nacionalismo republicano de perfil militarista e/ou, ainda, civilista-liberal-conservador, não há povo fora dos limites estabelecidos pela institucionalidade do poder. A fantasia do povo politicamente capaz se circunscreve à agudeza das regras sociais e legais definidas pelo sistema político. O povo possui intérpretes e representantes, e estes devem conhecer o conjunto de

suas demandas, zelando pela satisfação popular e, assim, ajudando a modular a existência do povo dentro dos limites estabelecidos pela lei.

No **Segundo Livro da Série Vida Infantil** (1904), não é outra a definição que busca ressaltar o seu autor:

[...] O povo brasileiro, como todos os povos civilizados, reconhece essa necessidade de respeitar a um governo, isto é, a uma auctoridade que se incumba de promover o interesse geral, e, como já terás observado, mesmo nas famílias ha esse sentimento de obediencia aos mais velhos, os quais naturalmente se occupam de promover o bem estar dos mais novos (Bulcão, 1904, p. 42).

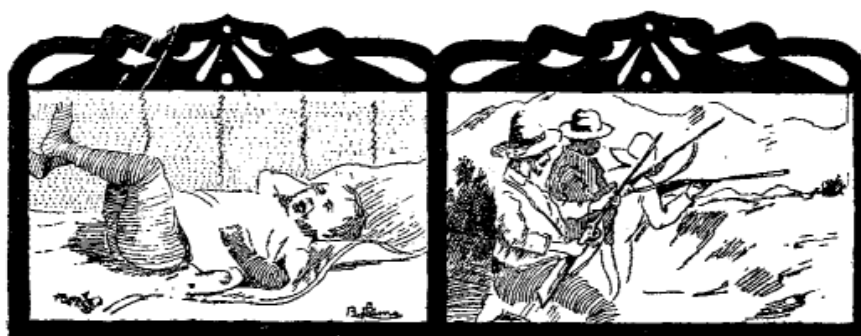
Visando cumprir esse objetivo, era preciso, ainda, deslegitimar aqueles momentos históricos em que o “povo” resistiu às configurações sociais e/ou ao desenrolar daquelas “transformações pelo alto”. Ou, ainda, rasurar aqueles movimentos em que, apesar do caráter muitas vezes dúbio quanto ao alcance popular de suas demandas, não deixaram de atribuir ao significativo povo, ainda que simbolicamente, um caráter eminentemente subversivo. Este é o caso, por exemplo, de todo um conjunto de lutas sociais que marcam a história do Império e da República no Brasil. Dentre as quais poderíamos destacar a **Revolução Pernambucana** de 1817, a **Confederação do Equador** (1824), a **Cabanagem** (1835-40), a **Sabinada** (1837-8), a **Balaiada** (1838-41), a **Revolta dos Malês** (1835), etc. Quanto a esses eventos, a literatura didática não lhes reserva uma única palavra.

Nesse outro registro do discurso da literatura didática patriótica, a articulação entre povo e luta política é ainda mais problemática. Desta vez, será preciso condenar os “excessos” cometidos pelo povo. Por isso, quando o discurso mencionar o povo e sua capacidade de intervenção na realidade, será para colocar sub judice o ímpeto do povo em escrever a história segundo o conjunto de suas próprias demandas. Tal como nesta passagem da **História Brasileira** (1930), onde as resistências bastantes conhecidas de amplos setores da sociedade brasileira aos sentidos da Independência em 1822 são colocadas à prova mediante a associação que se buscará fazer entre o povo que se rebela e o arquétipo da “criança impaciente”.

Um passarinho que aprende a voar. Sae do ninho, bate as azas. Desageitado, não se equilibra bem. Cae, torna a cahir, cansa-se, machuca-se. Mas é preciso voar. Uma creança que aprende a andar. Põe-se de pé, agarrando-se ao vestido da mamãe. Ensaia os primeiros passos, desequilibra -se, quer correr, cae. Levanta-se novamente e torna a cahir. Cansa-se, machuca-se. Mas é preciso andar! Assim são os povos inexperientes. Assim foi o povo brasileiro. Acorrentado nas trevas de uma prisão, despedaça agora as correntes com desespero, para saltar em liberdade e á luz quente do sol! Mas. .. tem as pernas tropegas. Ainda não sabe andar sósinho. Ainda não sabe librase nas propias azas. .. Embora E' preciso viver livre! Esta é uma comparação para que compreendam por que motivo o nosso povo debateu-se tanto, depois da Independencia. Rebellava-se a cada momento, como creança impaciente que chora e bate o pé, porque... Perguntem-lhe porque. Nem ella mesma sabe (Galvão & Lima, 1930, p. 81-2)

Aqui, os rituais das lições didático-pedagógicas buscam cumprir seu propósito de (des) subjetivação política do próprio povo. Tal como as antigas parábolas do Evangelho acionadas pelo discurso pastoral dos oitocentos serviam para relembrar a natureza monstruosa constitutiva das multidões, o “catecismo republicano” também irá inventar seus próprios mecanismos de contenção social. No campo da educação, nesses textos supostamente desinteressados que são os compêndios escolares, circulavam discursos através dos quais se buscava, muitas vezes, impedir a emergência do próprio povo como sujeito político. Associando-se, por exemplo, a figura do povo que luta e/ou se rebela à imagem da criança impaciente que não sabe o que quer, esse discurso buscava produzir aquelas fantasias sociais que deveriam animar as subjetividades infantis.

Imagem 10



159 — Creança impaciente

160 — O povo que se rebella

Fonte: (Galvão e Lima, 1930, p. 82)

No caso brasileiro, portanto, a “hiperpolitização” do significante povo apontava, por um lado, para um movimento que buscava classificar o povo como sujeito histórico da transformação social; e, por outro, para a verdade de um suposto pacto estabelecido entre o povo e as autoridades políticas constituídas. O povo, assim concebido, era alçado à condição de sujeito da ação política; porém, dentro dos limites da lei e da ordem. Imaginado como o pilar da soberania nacional, ele deveria figurar ao lado de seus representantes e dos novos poderes constituídos como um dos pilares centrais da nova ordem republicana. Foi justamente neste campo plural onde se deram as lutas hegemônicas em torno do direito em exercer a tutela deste povo, deste povo soberano e, paradoxalmente, do povo castrado em seu direito de autogoverno. Nesse espaço de lutas que se seguiu à Proclamação da República, os signos do militarismo brasileiro cumpriram, sem dúvidas, uma função estratégica.

A Ditadura florianista acabara por revelar o verdadeiro lugar que caberia ao povo no imaginário das elites políticas republicanas, especialmente no seu espectro militar. Em seu discurso de posse em 1891, logo após legitimar uma vez mais a união entre o povo e as Forças Armadas, o “marechal de ferro”, como ficaria mais tarde conhecido o baluarte da República das Espadas, declarava de forma peremptória: “o povo que sabe e quer ser livre, deve igualmente respeitar a ordem, primeira condição da liberdade e da riqueza”. Finalizava suas palavras negando as profundas contradições sociais que suturavam a identidade nacional: “Na grandiosa oficina em que se trabalha no progresso da pátria, não há vencidos nem vencedores, grandes ou pequenos. São todos operários de uma obra comum” (Peixoto, 1989, apud, Bonfim, 2008, p.38).

Nas entrelinhas do discurso de Floriano Peixoto, uma questão nuclear e bastante antiga se colocava como parâmetro da identificação do povo com a ordem político-institucional: a necessidade lógica da submissão desse mesmo povo às autoridades republicanas. A necessidade, portanto, de um novo regime de tutela do povo. Tutela inicialmente de feições militares, a ser exercida a partir do fio da espada, emanada dos quartéis e de seu corpo burocrático.

Uma vez delineadas as cláusulas do novo “contrato” envolvendo o povo e a República, era preciso acionar os dispositivos necessários a mediar uma identificação

estratégica entre o povo e a tropa. O povo deveria ser capaz de enxergar nas forças militares o próprio agente garantidor da ordem e do progresso. Um dos agentes da própria civilização. Para tal efeito, um deslocamento semântico do povo se colocava como necessário na ordem do discurso. O povo ator político deveria figurar, a partir de agora, na condição do expectador dos eventos históricos, mais especialmente, na condição do sujeito tutelado pelo Estado em sua versão militarizada. Para tal efeito, era de fundamental importância assegurar uma identificação do povo com relação à tropa e os símbolos nacionais capazes de assegurar a hegemonia de certo conjunto de valores e concepções do mundo social. E é aqui que a literatura didática patriótica cumprirá, mais uma vez, um papel decisivo.

No compêndio didático **Minha Pátria**, o dia 15 de novembro é selecionado como data comemorativa e, ao mesmo tempo, como cenografia privilegiada a cristalizar os sentidos do pacto histórico selado entre o povo e as forças militares. Numa historieta intitulada “A Republica Brasileira”, os leitores infantis deveriam ler:

15 de Novembro! Que bello dia o de hontem! Aos primeiros alvares da madrugada, bandas de musica já percorriam as ruas da cidade, tocando alegremente. Os quarteis despertavam ao rufar dos tambores e ao som alegre dos clarins, que vibravam o toque da alvorada. O som ruidoso das salvas de artilharia reboava pelos ares, indo morrer, ao longe, lá nas quebradas das montanhas. **Ao meio dia o povo dirigiu-se para o centro da cidade.** Ahi as ruas estavam garridamente enfeitadas de flores, folhagens, galhardetes multicores, arcos, coretos, etc. Por toda a parte viam-se bandeiras de diversas nações. E entre ellas tremulava o glorioso pendão de nossa terra. Nas janellas, forradas de panos adamascados, aponhavam-se senhoras ricamente trajadas. **Nas ruas o povo se acotovelava, para assistir ao desfile das tropas, ao som de bandas militares.** Passou primeiro a infantaria. Os soldados, alegres, no seu uniforme de gala, marchavam correcta e garbosamente. Foram recebidos com uma salva de palmas. Depois veiu a cavallaria. Cada cavaleiro empunhava uma lança, no topo da qual o vento desfraldava uma pequena bandeira nacional. A sua passagem, o entusiasmo chegou ao delírio. Das sacadas uma chuva de flores cahiu sobre aquella floresta de bandeiras. Ao apparecerem os batalhões das escolas, nova ruidosa acclamação recebeu os valentes soldadinhos, os futuros defensores da patria. A noite a cidade apresentou-se brilhantemente illuminada. Viva o 15 de Novembro! Viva a Republica! Eram os brados que se ouviavam constantemente. **O povo festejava o grande dia da proclamação da Republica brasileira** (Silva, 1916, p. 100-103 – grifos nossos)

De um ponto de vista teórico, o desfile militar pode ser considerado um ritual social. E, enquanto tal, como um dos mecanismos da subjetivação política acionados pela lógica do nacionalismo brasileiro. Em torno deste ritual, o significante povo

adquire novos sentidos. No caso em tela, o povo é representado não mais na condição de um ator político per se, mas sim na condição do sujeito que delira diante dos símbolos do patriotismo e do militarismo brasileiros; duas faces de uma mesma moeda. A infantaria, a cavalaria, a bandeira nacional; os pelotões infantis dos grupos escolares, os soldados (do presente e do futuro) apresentam-se ao povo que, na condição de espectador deste evento/ritual, aparece gozando em torno desses objetos republicanos sublimados. O desfile, enquanto um ritual social, assinala para um acontecimento discursivo, isto é, para um “ponto de virada” e/ou para uma “ressignificação” do (povo), isto é, para um novo posicionamento do sujeito na ordem do discurso. Se ele pôde figurar, tal como vimos ao analisar o discurso da literatura pastoral dos oitocentos de inspiração católica, na condição do expectador dos milagres de Cristo e dos milagres civilizacionais atribuídos aos vigários das províncias do antigo norte; ele passa a figurar a partir de agora como um elemento secundário a louvar a grandeza de determinados fatos históricos (a proclamação da República), a força dos defensores da pátria (os soldados), e os símbolos desta espécie de nova religião (a bandeira nacional), isto é, o nacionalismo do Estado/nação.

Daí o caráter absolutamente estratégico da educação no período. Por um lado, constituir um “nós” pactuado com a lei e a ordem; por outro, incutir no “espírito” dos leitores infantis os sentimentos de orgulho e pertencimento (diga-se, a um povo e a uma nação). É que, para muitos observadores da vida política nacional, o povo era um problema a ser encarado de frente pela educação. Algo a ser melhorado, um sujeito a ser orientado, uma “consciência” que deveria ser ensinada a lembrar. No imaginário das elites republicanas, o inventário do novo regime vis-à-vis a monumentalização do passado nacional tinham no povo um de seus maiores obstáculos e na literatura didática um sério problema a ser revolvido. Conforme reclamava Félix Bocaiúva em edição de 21 de abril de 1902 no jornal **O Paíz**.

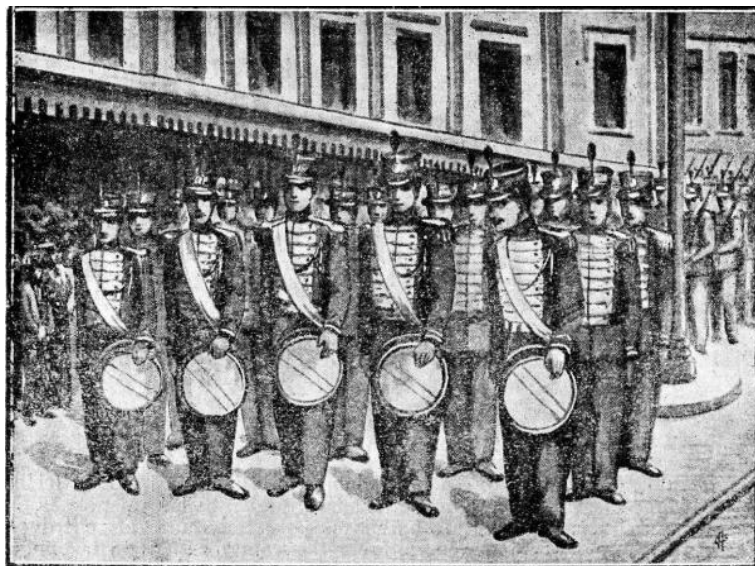
O que se chama povo continua de olhos parados. Inconsciente no meio da representação de que ele é o espectador, sem intelligencia nem vontade! Numa incompreensão absoluta do mérito dos actores que representam diante d'elle o drama histórico, sem applausos para o valor, sem pateada para o charlatanismo. Os vultos mais dedicados morrem no olvido, na mais indiferença acabrunhante indiferença popular. Falta-nos ainda a consciencia das individualidades. Ninguem estuda a nossa história. **Os compendios escolares estão cheios de engrossamento aos vultos de occasião, aos dominadores do momento, que a fraude alcandorou nos píncaros elevados.** Os que não tem uma parcela de mando, uma

cornucópia de graças à disposição, esses ficam esquecidos, formando a legião dos ignorados. (...) A República não tem para eles, os heroes modestos, um cântico, uma lembrança, uma palavra. **Mortos em plena luz do Ideal que eles próprios accenderam na alma virgem do povo, eles são como a sombra, ficam para trás** (grifos nossos)⁴¹

Na ocasião, o autor criticava o esquecimento de nomes importantes na fundação do Clube Tiradentes, como, por exemplo, Timotheo Antunes, Jeronymo Simões, Luiz Leitão, Mathias de Carvalho e Fidelis de Lemos. Sem espaço nos lugares de memória (dentre os quais se destacavam os próprios compêndios didáticos), esses vultos da história nacional estariam, segundo a visão de Félix Bocaiúva, às margens do discurso oficial. Vítimas de segunda morte, estariam relegados à política do esquecimento. Esse silenciamento dos “heróis modestos” ao qual se refere o autor, sem dúvidas se constituiu sob a forma de uma lógica política a organizar o discurso de muitos compêndios durante a Primeira República. Silenciamento ainda mais escandaloso quando se tratava de colocar em relevo a existência social do negro, da mulher, as causas da pobreza ou os conflitos e contradições sociais internas à nação. Mas não é esse o caso, como vimos, da relação de afeto entre o povo e a tropa, aspecto sempre ressaltado no discurso da literatura didática patriótica. Espectro central na formação discursiva do nacionalismo-militar brasileiro, e, inclusive reforçado no plano da iconografia do discurso didático.

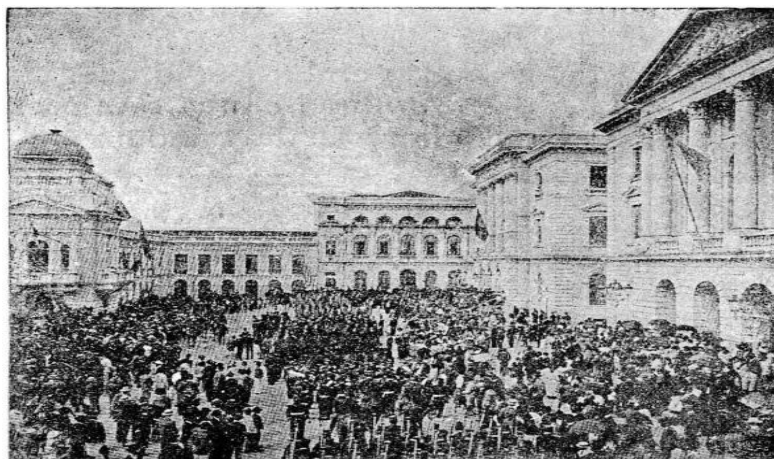
⁴¹ BOCAIÚVA, Félix. Os olvidados. Jornal *O Paiz*, Rio de Janeiro, 21 de abril de 1902, p. 1. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_03&Pesq=comp%c3%aandios%20escolares&pagfis=4163> Acesso em 07 de março de 2020.

Imagem 11 – Representação dos militares no desfile cívico



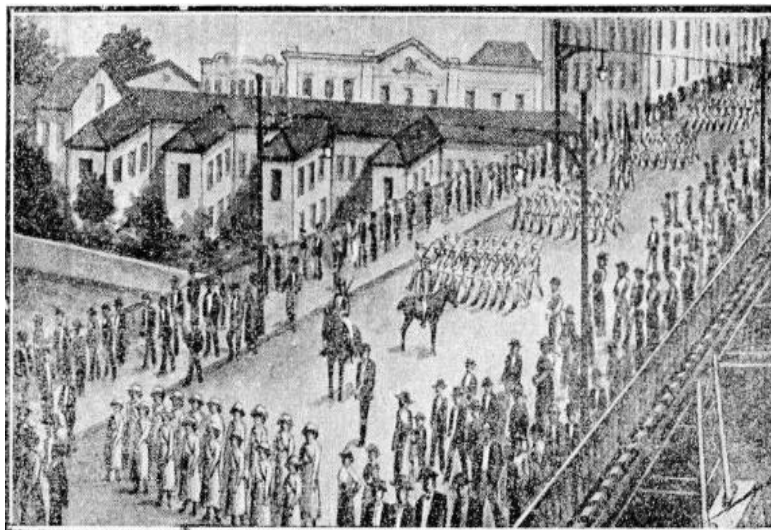
Fonte: (Silva, 1916, p. 100)

Imagem 12 – Representação do povo em direção à Praça Central



Fonte: (Silva, 1916, p. 101)

Imagem 13- Representação do desfile cívico-militar



Fonte: (Silva, 1916, p. 103)

Uma cena análoga se repete no texto **A Seara Patriótica**, de 1927. O discurso literário busca cumprir uma missão: fabricar o éthos do militarismo brasileiro vis-à-vis o encantamento do povo diante dos símbolos nacionais. Sublimação da “força”, por um lado; (des)subjetivação política do povo, por outro. O povo, situado às margens do drama histórico, deve expressar o seu gozo diante das autoridades constituídas, selando, assim, o pacto capaz de proteger a sociedade contra a desintegração social. Pacificação da ordem que o ritual do desfile cívico-militar deve cumprir.

Um dia passou sob a minha janela um batalhão. **O povo, agglomerado na praça, applaudia os soldados com um entusiasmo delirante.** Passou a bandeira da pátria, e **a multidão estalou numa apoteose extraordinária.** Em seguida vibrou um hymno. **O povo adquiriu como que uma alma nova, tal o entusiasmo, a alegria que o dominava.** No entanto, em meio daquelle delírio patriótico, um homem estava mudo e triste. Era eu. Era eu que, ao ver que essa bandeira não era a minha, que aquelles soldados não eram os que pelejaram pela minha terra, que aquelle hymno não era o hymno de amor e de guerra que acompanhara na luta os meus antepassados, comecei a compreender, então, que cousa era a pátria. Só mesmo na distancia, só mesmo a saudade teve esse augusto prestígio. Uma alegria nova iluminou-me os olhos e eu chorei commovido, recordando a minha terra, o collegio e essa boa e dedicada mestra q' eu eu havia respondido não saber que cousa era a pátria (Faria, 1927, p. 13).

Nesta cena, o povo, os soldados, a bandeira da pátria e o hino são elementos inscritos numa territorialidade particular. O narrador não pertence, digamos, a esta província de significados e, por esta razão, não pode compartilhar desse ritual senão na condição do estrangeiro. E, enquanto tal, impossibilitado de compartilhar, no presente, o ritual que busca inscrever um povo outro nos enredos de uma tradição nacional que não lhe diz respeito, o narrador só pode afirmar a si mesmo sob a condição de imaginar-se como membro de uma outra comunidade, de uma outra terra, de um outro povo. Daí o narrador se dar conta de que os batalhões que observa não estão a serviço de uma comunidade política universal, mas de uma nação particular. Daí, também, seu reconhecimento de que o delírio patriótico do povo jamais elegerá como objetos dignos de sua devoção particular os signos de povos outros. O delírio do povo, portanto, só pode realizar-se no plano de um território particular. O povo não pode amar a todos os exércitos do mundo, mas apenas àqueles inscritos na tradição da qual ele faz parte. Logo, o significante povo encontra-se posicionado no entrecruzamento de uma bateria de significantes renovada (pátria, território, soldados, batalhões, bandeiras, nação, etc). Ele deve sua positividade e razão de ser à relação estabelecida com os elementos desta cadeia e não pode ser imaginado fora dela senão sob o signo da transgressão da lei e da ordem.

Conforme ressaltou Circe Bittencourt (1990, p. 163), a invenção das “tradições nacionais e o ritual das festas cívicas” foram, nas três primeiras décadas do século XX, sistematicamente incorporadas aos programas de ensino da escola primária e secundária brasileira, especialmente no caso do Estado de São Paulo. Para além das atividades escolares e dos livros didáticos pautados no ideal da “pátria”, da “civilização” e do “trabalho”, ideais que deveriam formar o cidadão do futuro, os atores republicanos responsáveis pelas reformas educacionais e programas oficiais de ensino buscaram indexar ao cotidiano escolar toda uma gama de rituais sociais por intermédio dos quais se imaginava ser possível cristalizar os símbolos da nacionalidade.

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. Acompanhando o cuidado com que as autoridades educacionais organizaram e fiscalizaram tais práticas escolares e seguindo o conteúdo das denominadas “festas cívicas”, é possível verificar que o ensino de História do Brasil não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula. Além da “História Pátria”

ser tema preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional (Bittencourt, 1990, p. 163-4).

Foi justamente no bojo dessa institucionalização da memória nacional, que o significativo povo seria estrategicamente posicionado na cena do discurso. Vale ressaltar, além disso, que essa articulação entre o povo, os signos do nacional-militarismo e a inscrição de ambos numa narrativa histórica linear e englobante constituiu importante base do discurso da literatura didática patriótica de inspiração fascista na Europa durante, pelo menos, as três primeiras décadas do século XX. No contexto italiano, por exemplo, as comissões nacionais e regionais responsáveis pela inspeção dos livros didáticos instituídas pelo governo fascista buscavam verificar a correspondência entre o discurso dos manuais de história, geografia, gramática, religião e outras disciplinas aos princípios associados ao valor moral da guerra, o espírito de sacrifício do povo durante as batalhas, a grandeza dos heróis nacionais e o culto aos símbolos patrióticos. O discurso da literatura didática patriótica, portanto, buscava, assim, “moldar” a consciência das novas gerações preparando-as para cumprir suas respectivas missões em benefício da pátria.

Conforme ressaltaram Roberto Sani, Juri Meda, Anna Ascenzi e Marta Brunelli (2016), referindo-se à função desempenhada pela Comissão Nacional responsável pela inspeção dos livros didáticos na Itália fascista da década de 1920, o discurso da literatura didática patriótica, no caso italiano, deveria criar as condições para a fixação dos valores reclamados pela ideologia do Estado/nação. No conjunto desses valores, o culto à guerra e a memória oficial que dela se alimenta constituíam elementos estratégicos.

The great event of a war, heroically made and gloriously won, represents the scenario on which emerge in their best light the themes of the patriotic education: the principal facts of the war, the final war, the glorious martyrs, they are almost always all recalled [...]. And the war cemeteries, the grave of the Unknown Soldier and the Motherland Altar are always presented as destination of educative pilgrimages, as the sacred aims, to which the worship and the moved piety of Italians will be turned in perpetuity. Even the meaning of the war, as wonderful fulfilment of a secular effort of redemption of the Motherland, [...], as the greatest collective expression of moral energies of Italians, appears to be touched hither and yon. We suppose that such a meaning not only will easily come out from the lively word of the teacher [...], but that it also become clear and evident in the same pupils' consciousness (Sani et al. 2016, p. 98).

Segundo a lógica do nacionalismo-militar brasileiro, povo, território, tropa, nação e república são termos que se articulam positivamente para construir as bases de uma nova identidade política. Daí a necessidade de se construir a memória coletiva recorrendo ao expediente das narrativas históricas em que o povo figura ao lado da tropa lutando contra os inimigos da pátria, ou, ainda, em prol da liberdade e do progresso. Aspecto amplamente ressaltado pelo discurso da literatura didática patriótica em diversos momentos na história da educação brasileira, especialmente naqueles em que a institucionalidade do poder se fez acompanhar pela militarização do próprio Estado. No compêndio **Lições de História do Brasil** (1916), de Esmeralda Masson, passagens como a que segue nos dão conta desse desejo em colocar em relevo a capacidade dos militares em guiar o povo na luta contra os inimigos socialmente construídos: “A Republica brasileira já contava mais de 3 annos. Tinha sido desterrada a família Imperial. Na Republica, quem governa é o povo. O povo brasileiro, porém, como todos os outros tem os seus caprichos e por este motivo surgiu a revolta da armada (em setembro de 1893) capitaneada pelos almirantes Custódio de José Mello e Saldanha da Gama” (Azevedo, 1916, p. 27). O dispositivo das “revoltas”, portanto, colocava-se para este discurso como excelente oportunidade para assinalar a pactuação entre o povo e as forças militares; o povo e a tropa.

Ou, ainda, quando o povo figura ao lado do herói nacional na cena do discurso imbricados pela ação de um laço social e histórico por meio do qual se sedimentaram os pilares da República no seu espectro mais positivista. Aspectos geralmente ressaltados a partir do emprego da retórica do discurso religioso; um estratagema amplamente utilizado pela lógica do nacionalismo-militar durante a Primeira República. Os heróis nacionais revestidos, de vez em quando, de uma áurea crística e mitológica. Aspectos presentes na **Seara Patriótica** quando busca dizer as façanhas do Marechal Rondon no desbravamento dos sertões e na missão civilizatória por ele empreendida sobre os povos nativos do Brasil.

Rondon é, na historia do nosso povo, uma figura de relevo excepcional. Os seus feitos, a sua actividade, a sua obra se destacam, não só pelo devotado patriotismo, mas pela convicção cívica, rectidão de character, amor e abnegação [...] E é tão vasta a sua actividade, é tão grande a sua obra, que o podemos incluir sem desdouro, na galeria dos verdadeiros heroes da nação. Longe, exilado dos centos, entre selvas immensas, o novo Anchieta

da catechese foi irmanando os selvícolas, construindo-lhes a família dentro da religião, da obediência e do trabalho. Thaumaturgo da Patria, levou nas suas entradas por sertões e mattagaes, por valles, rios e serras, uma nova cruz de fé, a Bandeira do Brasil. Ergueu-a nas missões. E os selvícolas, crentes no novo apostolo que os foi amparar, viram no pavilhão augusto, o symbolo da pacificação e da proteção [...] E para indicar as nossas aspirações de povo honrado e laborioso, em duas palavras apenas, resumimos o evangelho de um culto. Essas duas palavras estão escriptas a vivo no symbolo augusto: Ordem e Progresso (Faria, 1927, p. 40 -72).

Na formação discursiva do nacionalismo-militar, o povo figura, num primeiro registro, como sujeito da transformação histórica, isto é, um sujeito político. Depois, como sujeito limitado em sua capacidade de auto-governo pela institucionalidade daqueles poderes que ele mesmo supostamente ajudou a edificar. Daí o duplo sentido da significação: uma subjetivação política contextual e efêmera x a subsunção do povo às formas seculares de tutela, e, portanto, um ato de (des)subjetivação. O discurso da pactuação entre o povo e a tropa se constituiu como um dos elementos centrais dessa formação discursiva, com ampla repercussão ao longo de nossa história republicana (no passado e no presente). Uma ideia de pactuação reforçada pelo ritual social do desfile cívico-militar. O povo levado a crer no poder redentor da tropa e seus símbolos de força. **Tratou-se, assim, de uma militarização do significativo povo, isto é, da sua conversão em um conceito de combate.** Os discursos oficiais de burocratas e políticos republicanos, positivistas, jacobinos e/ou liberais; materializados em revistas, periódicos e outros dispositivos da propaganda republicana deslizam sobre o campo da educação. Nele, essas e outras fantasias passam a ocupar um lugar de destaque nas páginas de muitos compêndios didáticos do período, objetivando, assim, a didatização de certos discursos constituintes sobre o povo brasileiro, e, não menos importante, sobre a relação desse mesmo povo com sua história, seu território, sua pátria, seus soldados, sua nação.

O discurso republicano subverteu os antigos códigos de inscrição do povo na história sagrada, ao posicioná-lo na trama dos eventos marcados pela epopeia de vitórias épicas. No lugar do sacerdote crístico, a quem se atribuía a responsabilidade pela tutela do rebanho, ele colocou a plêiade dos heróis nacionais a guiar o povo na direção do futuro, da ordem e do progresso. Um povo a partir de agora imaginado sob o prisma de uma **nouvelle histoire** onde ele pode surgir na condição de membro de uma territorialidade singular, ligado ao corpo simbólico de uma comunidade e de um reino de memórias que ele possa chamar de realmente suas. Este foi um

acontecimento discursivo decisivo na história do Brasil e de uma educação que se pretenderá cada vez mais nacional. O povo está, a partir de agora, ao abrigo definitivo da ação do Estado-nação e, aos olhos daquela parcela da elite responsável pela educação, este significante não poderá mais ser imaginado fora deste lugar de inscrição.

Mas se o povo não deve exercitar o seu protagonismo no campo da política, onde ele deve gastar parte substantiva de sua energia criativa? Uma vez que este sujeito é encarado pelo discurso literário, inclusive didático, como uma forma de presença que se manifesta de modo peculiar no mundo dos homens, resta saber o que caberia a esse “nós” no conjunto das atividades da nação. Essa é uma questão que nos coloca diante de uma nova articulação. Mais precisamente, diante de outro significante que também acompanha a história do significante povo, para além da tropa, a cultura.

4.4 O povo e a cultura

Num contexto de embates hegemônicos entre as formações discursivas do positivismo, do liberalismo e do jacobinismo republicanos, e suas diversas frações internas, o discurso positivista parece ganhar contornos mais efetivos no discurso da literatura didática. Especialmente, naquilo que lhe era um aspecto bastante acentuado: a função que muitos positivistas atribuíam às elites letradas, à figura do intelectual, na formação de uma sociedade baseada na ciência, na lei e na ordem. Como nos disse Carvalho (2019), com a implantação da República no Brasil, muitos positivistas julgavam “ter chegado a hora, a que se consideravam destinados, de exercerem a tutela intelectual sobre a nação”, uma tutela política e moral co-extensiva ao próprio povo.

Emerge desta espécie de sublimação do homem de letras, entre muitos republicanos positivistas, uma participação importante de figuras oriundas do universo letrado (jornalistas e escritores, especialmente) no campo da política e da educação e, ato contínuo, uma valorização da assim chamada **cultura nacional**. Num movimento dialético, o intelectual seria um reflexo da grandiosidade de nossa cultura

e, ao mesmo tempo, alguém dotado de uma inteligência de tipo superior; capaz de revelar os “verdadeiros” sentidos dessa própria cultura. Paulatinamente, esse sujeito será revestido de um éthos de autoridade, devendo figurar, para muitos, como um dos pólos de identificação do próprio povo. Ou, em termos discursivos, como um dos objetos sócio-políticos envolvidos na configuração da identidade popular.

Como vimos na seção anterior, alguns deles, inclusive, também se dedicam à produção de livros didáticos; uma mercadoria já em expansão no mercado editorial brasileiro no início do século XX. Geralmente, a figura do intelectual orgânico, em termos granscianos, porém, com sinal ideológico invertido: conservador, cientificista e republicano; por vezes católico, antiliberal, anticomunista ou ainda simpático às ideologias de tradição lusitana. Intelectuais como Olavo Bilac, Luís Murat e Pardal Mallet, num contexto histórico que antecedeu o desencanto de certos segmentos do universo literário diante dos ensaios ditatoriais da política florianista, ainda falavam de uma genuína “aliança entre os homens de letra e o povo” (Carvalho, 2019, p. 25). Nesse processo, a figura do intelectual ganha relevo como aquele elemento capaz de dar nome à cultura do povo.

O Movimento Integralista, já em ação no Brasil muito antes de 1932, ano de publicação de seu manifesto por Plínio Salgado, também buscava situar essa necessidade de identificação entre o povo e os letrados da nação, especialmente aqueles constantemente classificados como intelectuais. Sujeitos geralmente classificados como intérpretes da alma brasileira e, não raras vezes, também imaginados como aqueles a quem o povo deveria confiar o seu próprio destino. O tema da tutela do povo, tutela a ser exercida por certos indivíduos eleitos e distintos no meio da multidão, assim, era uma demanda sociopolítica a estabelecer afinidades eletivas entre as formações discursivas do liberalismo à americana, o positivismo e o integralismo brasileiro. Apesar das diferenças intrínsecas aos projetos políticos em disputa, certa equivalência os fazia, por assim dizer, vibrar “juntos”.

Em 1931, Plínio Salgado denunciava o “divórcio” entre o povo e “seus” intelectuais, bem como a omissão do Estado brasileiro na resolução desse problema estrutural.

[...] observamos um divórcio profundo entre o povo brasileiro e seus intelectuais: sejam os estudiosos e ensaístas no campo da Filosofia, da Sociologia, da Economia, das Finanças, da História, da Geografia, das Viagens; sejam os romancistas e novelistas; sejam os poetas – todos se sentem exilados na sua própria Pátria. Em face de tal situação, que fazem os poderes públicos? Estes, não se limitam à indiferença, mas ainda perseguem os livros, os escritores, os editores, os livreiros e – mais ainda – os poucos brasileiros que querem ler (Plínio Salgado, 1933, *online*).

Nas primeiras três décadas do século XX, entretanto, o discurso da literatura didática patriótica já buscava construir este laço social entre o povo e seus “reais” intérpretes, buscando extrair, por meio dessa identificação, os elementos capazes de revelar a singularidade do povo brasileiro. Trata-se, de um momento histórico em que a chamada tese da singularidade do povo brasileiro ganha novos contornos, especialmente no campo do discurso literário e no gênero do ensaio histórico-sociológico. O campo da educação, por sua vez, seria um lócus privilegiado para a reprodução e/ou tensionamento daquilo que poderíamos chamar de hermenêutica das identidades nacionais. Isto é, um acontecimento discursivo marcado pela lógica do antagonismo a mediar os conflitos, trocas e tensões entre aqueles discursos que buscavam estabelecer um laço social entre os significantes povo e nação. Um laço que, conforme acreditamos, será cada vez mais fortalecido pelo ponto nodal da “cultura genuína”, da “personalidade”, “das maneiras de ser e viver” classificadas como criações do próprio povo e, o mais importante, como aqueles elementos constitutivos de sua natureza.

Um importante registro deste acontecimento discursivo é o livro **Tradições Nacionais**. O escritor é um dos primeiros sujeitos a figurar no discurso da literatura didática como intérprete legítimo da alma popular. Distinto no meio da multidão, o escritor, e, mais especialmente, o escritor nacional, serão constantemente representados como agentes da civilização no Brasil, um memorialista das tradições culturais do povo brasileiro, um elemento catalisador das vibrações nacionais. A versão brasileira do evangelho nacionalista, presente no discurso da literatura didática patriótica, definirá o escritor como um sujeito capaz de catalogar os costumes e hábitos de um povo peculiar: o brasileiro. E o povo, desta vez, será convertido numa espécie de objeto sublimado pelo saber poético – literário. Numa dialética que deve ser capaz de unir aquele que “revela” e o próprio objeto a ser “revelado”. A figura do intelectual despontando, assim, como espécie de ponto nodal da articulação entre dois

significantes centrais: o povo e *sua* cultura. E esta, por sua vez, constituindo o laço social entre o povo e sua nação/nacionalidade.

Em **Tradições Nacionais**, a figura de síntese deste universo letrado é a de José Martiniano de Alencar.

Dos nossos escriptores tradicionaes, incontestavelmente, o de mais valor, o que mais encanta, o que mais se impõe á nossa profunda admiração é José Martiniano de Alencar. Nasceu no norte do Brasil, no Ceará, no anno de 1829 e faleceu no anno de 1877. Foi Alencar, indubitavelmente, um dos fundadores da literatura nacional. Nenhum escriptor tratou com tanta proficiência dos assumptos meramente nacionaes, dando á nossa língua o cunho próprio e usando de um estylo sublime como o nosso popular e tradicional cultor das letras pátrias José Martiniano de Alencar. Com grandes sacrificios Alencar procurou estudar os **costumes de nossos aborígenes, observou com muito cuidado todos os hábitos e costumes dos nossos colonos e dos nossos escravos, bem como os do nosso povo**, para perpetual-os em suas obras. E era necessária a penna de um Alencar, tão cheia de seductoras attracções, pela magnificiencia da forma e pela belleza do estylo, para tomar a si **o encargo patriotico de fazer passar aos pósteros os hábitos e os costumes que nos caracterizavam** (Cardin, 1916, p. 134 – grifos nossos).

Neste elogio didático/literário ao “encargo patriótico de fazer passar aos prósperos os hábitos e os costumes que nos caracterizam”, uma lógica discursiva busca atribuir ao significante povo um sentido particular. A partir desse momento, o povo já não deve ser concebido como um ator político, disposto ao sacrifício ou à morte em benefício da pátria; agora, o povo deve ser lido como uma presença psicológica inscrita na gramática da vida social. Um povo/personalidade. Um povo que se define pela particularidade de seus hábitos e costumes. Neste outro movimento importante do discurso da literatura didática patriótica, o povo passa a ser concebido como uma forma de presença cultural singular a ser classificada pelo discurso literário. Um novo registro da subjetivação assim se impõe sob a forma de uma conversão do povo em objeto do saber poético-literário.

Há de se pensar o povo, a partir deste ângulo, mediante os hábitos e costumes que lhe caracterizam. Daí a importância atribuída ao lugar ocupado pelos poetas, romancistas, escritores e intelectuais, supostamente responsáveis pela catalogação dos elementos constitutivos da alma brasileira. Vis-à-vis com o modernismo da década de 1920, e sua ênfase na necessidade de catalogação dos costumes e folclore das gentes brasileiras, o povo pode aparecer agora como o próprio gesto da singularidade

nacional. Subtraído da praça pública, isto é, do campo da ação política direta, ele será capturado, cada vez mais, pela gramática da cultura. Emergindo da articulação povo/cultura um tipo de discurso que o interpelará na condição daquela forma de presença tradicional a se manifestar no plano da natureza dos seres e das coisas. A função reservada aos intérpretes como José Martiniano de Alencar e muitos outros é justamente o de desvelar essa presença oceânica do povo no mundo. Apresentando-a orgulhosa e patrioticamente em benefício da nação.

A presença dessa expressão do discurso modernista na gramática didática fornecida pelos compêndios republicanos é representativa da interdiscursividade que marcava a elaboração daqueles escritos eleitos para fins didáticos no começo de século. Com efeito, a culturalização do significante povo e, por conseguinte, a tentativa de condicionar o seu sentido à tese da singularidade nacional é um tema recorrente em diversos gêneros discursivos que marcam a história da literatura brasileira no período republicano. Era preciso estabelecer aquelas fronteiras (inclusive em termos nacionais) entre o povo brasileiro e os povos de outras paisagens, climas, idiomas, valores e bandeiras. Na sátira poética modernista, por exemplo, o oxímoro eleito como dispositivo da diferenciação era, quase sempre, o estrangeiro – classificado genericamente, não poucas vezes, como o português.

Tudo aquilo que se afasta da alma popular passa a ser lido sob o signo da desconfiança poético-literária e, acrescente-se, didática. É o que nos diz Manuel Bandeira (1930, p, 14) na Evocação do Recife presente em **Libertinagem**, onde essa confiança depositada na capacidade enunciativa do povo aparece ligada à sátira direcionada aos poetas ainda tocados pelos signos dos estrangeirismos, especialmente o tão criticado lusitanismo.

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil.
 Ao passo que nós
 O que fazemos
 É macaquear
 A sintaxe lusíada

Era preciso dizer o povo e os poetas o desejavam, e o desejarão por muito tempo, como parece sugerir Carlos Drumond de Andrade (2000, p. 11), num texto escrito durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que recebeu o provocativo título de **A Rosa do Povo**. Um registro da ação de uma outra lógica a mediar os discursos “sobre” o povo: a tematização deste significante. Uma passagem que parece recuperar muitos dos sentidos postos durante toda Primeira República pelo discurso dos compêndios de história pátria, geografia e livros de leitura.

Como fugir ao mínimo objeto
ou recusar-se ao grande? Os temas passam,
eu sei que passarão, mas tu resistes,
e cresces como fogo, como casa,
como orvalho entre dedos,
na grama que repousam.
Já agora te sigo a toda parte,
e te desejo e te perco, estou completo,
me destino, me faço tão sublime,
tão natural e cheio de segredos,
tão firme, tão fiel... Tal uma lâmina,
o povo, meu poema, te atravessa.

No campo da educação, o discurso nacionalista dos compêndios persegue os rastros daquilo que passa a eleger como marcas da originalidade do povo brasileiro. Como, por exemplo, os códigos do folclore nacional. Contos, lendas, crenças, festas, cantigas e danças populares que singularizam o povo enquanto um ator social no plano das tradições nacionais. No texto **Seara Patriótica (1927)**, a ênfase se desloca para este universo simbólico dos costumes do povo e para aqueles brasileiros notáveis que fizeram do folclore um objeto de reflexão intelectual, histórica e estética. O folclore é definido como “o estudo e registro dos contos, poesias, historias, lendas e narrativas da **tradição popular**; de tudo isso que o **povo, na sua espontaneidade, vae criando, através do tempo**” (Faria, 1927, p. 25). Para o “autor” da Seara Patriótica: “**toda a alma de nossa gente vive ainda um pouco desse passado**” (Ibdem).

Registra-se, aqui, essa outra gramática política que marca parte da história do pensamento social brasileiro do período, cristalizado em ensaios histórico-sociológicos de um Gilberto Freyre, de um Oliveira Vianna ou até mesmo de um Sérgio

Buarque de Holanda, a buscar colocar em relevo, não raras vezes em tom elogioso, o traço conservador supostamente impresso na psicologia das gentes brasileiras. O povo é um sujeito espontâneo, criativo, e uma das marcas constitutivas do seu caráter é justamente a capacidade que ele possui de reter do passado aquilo que deve guiar, no presente e/ou no futuro, o conjunto de suas ações.

No compêndio Seara Patriótica, autores como “Sylvio Romero, Mello Moraes, Couto de Magalhães, Affonso Arinos, Carlos Goes, Valdomiro Silveira, João do Norte, Amadeu Amaral, Alberto Faria, Afranio Peixoto e Cornelio Pires” são apresentados ao leitor como os brasileiros notáveis que **“se têm empenhado nessa nobre cruzada, salvando do eterno olvido algumas das mais bellas flores da alma popular brasileira”** (Faria, 1927, p. 23-4). Tarefa da mais nobre este exercício intelectual que consiste em resgatar do esquecimento as tradições do folclore brasileiro, já que “(...) como registro das nossas lendas, costumes e tradições, elle revela, em grande parte, **o espirito do nosso povo**, e, em muitos casos, as suas relações com os demais povos da terra” (Faria, 1927, p. 24). A literatura brasileira é encarada neste momento como uma forma de arte nacional genuína. Seus temas, objetos e métodos não deveriam escapar a esta lógica. A literatura para fins didáticos do período, por sua vez, parece fazer eco a esta tendência importante das letras no Brasil republicano.

O olvido, isto é, o esquecimento ou o não reconhecimento das verdadeiras raízes da alma popular representariam, em termos discursivos, a dimensão trágica da educação brasileira. Assim, a dimensão horrífica da fantasia social cumpre também sua função, ao prescrever um certo curto – circuito no interior da identidade nacional caso os costumes e hábitos do povo brasileiro não sejam colocados em relevo. Daí a insistência nesta busca pelo “espírito do nosso povo”; daí, também, a legitimidade “nessa nobre cruzada” destinada a salvar do “eterno olvido algumas das mais belas flores da alma popular brasileira”. Estratégias que buscam, no mesmo ato: preencher a lacuna constitutiva inerente ao próprio sujeito povo (posicionando – o na condição de protagonista no plano da cultura); e, não menos importante, borrar a presença deste mesmo povo na praça pública (como sujeito político). O protagonismo do povo deve ser buscado em sua capacidade inventiva (e/ou retentora de “passados que não passam”), não em sua capacidade de autogoverno e/ou intervenção política sobre o mundo.

O povo pode, assim, por intermédio de “sua” cultura, figurar como um “nós” que se distingue dos “demais povos da terra”. As tradições do folclore brasileiro cumprem uma tarefa fundamental: são elas que permitem, a um só tempo: a delimitação das fronteiras culturais (nós x eles); ao passo que fabricam o próprio conteúdo das teses relativas à singularidade de um povo novo: o povo/nação (em oposição ao Povo de Deus formulado pelo discurso do pastorado católico do Oitocentos). O povo-nação, desse modo, passa a ser imaginado sob o prisma de um passado com relação ao qual devemos nos orgulhar. Povo vanguarda de hábitos, crenças e tradições; povo qualificado em razão de uma criatividade espontânea (e não política) através da qual todos os membros (da nação) podem e devem se identificar, inclusive os leitores infantis da literatura didática patriótica. Enunciador genérico deste posicionamento discursivo do povo, o nacionalismo republicano das primeiras décadas de século XX busca, assim, converter o livro em dispositivo/gênero discursivo, num movimento que consiste em dizer ao leitor as belezas de um novo povo ideal; de um espaço ideal; de um espaço-gente primordial.

Ao buscar situar a singularidade do povo brasileiro no plano de uma territorialidade somente “sua”, reforçando, assim, a ideia de um “nós” inscrito no terreno das nacionalidades modernas, o discurso da literatura didática patriótica atualizava, a sua maneira, os ecos dos “velhos” nacionalismos europeus e asiáticos dos séculos XVIII e XIX e sua tradicional aposta política na função a ser desempenhada pelo discurso literário no enredo das nações emergentes. Com efeito, conforme ressaltou Perry Anderson (2008), a modernidade assistiu à articulação decisiva entre nacionalismos e indústria tipográfica, ou seja, entre a invenção das nações – as **comunidades imaginadas** – e o capitalismo editorial.

O discurso literário, tal como o jornalístico, buscava cumprir uma função absolutamente central na cristalização do sentimento de unidade e pertencimento acionados pela lógica dos nacionalismos. Ao buscar criar um “mundo de plurais” (carregado de imagens, cores, lugares, formas, tempos, personagens, folclores, histórias, etc), expressivo de um território limitado e particularizado em razão de sua própria linguagem, a literatura (inclusive a didática) almejou ressaltar aos olhos de seus leitores imaginários, aquilo que P. Anderson (2008, p. 68) chamou acertadamente de “as raízes visíveis do mundo imaginado na vida cotidiana”. Decerto o gênero do romance nacionalista e do discurso jornalístico analisados no clássico

trabalho de P. Anderson desempenhariam um papel importante na hermenêutica das identidades nacionais, mas duvidamos do alcance de tais discursos fora de seu lugar de inscrição no campo da educação. Daí nossa aposta no caráter didático desse processo de subjetivação.

É que, a nosso ver, foi a partir da educação que esse processo de (des) subjetivação política ganhou um impulso realmente efetivo. O gênero do romance nacional convertido em gênero didático a percorrer os bancos escolares e os ambientes domésticos. As prateleiras de livrinhos nacionais e as bibliotecas de pequenos ou grandes liceus republicanos. E, não menos importante, a educação buscando construir a nação, seu povo e território, como elementos indissociáveis. Tal como ressaltado por Olavo Bilac e Manoel Bonfim, no compêndio didático que assinam em co-autoria intitulado **Atravéz do Brazil** (1923). Uma verdadeira epopeia que narra a história de dois irmãos à procura do pai enfermo pelas terras do sertão banhadas pelo rio São Francisco (convertido não apenas em cenário para historietas narradas aos pequenos, mas lido, o próprio rio, como um ente constitutivo da identidade nacional).

(...) Juvêncio começou a falar das cousas e das gentes do sertão, dos animaes, das pessoas que nelle vivem. Contou os costumes dos sertanejos, que vivem á custa das roças que cultivam e do gado que criam. – A terra é muito rica, e nunca nega o sustento a quem sabe tratá-la: dá o milho, o feijão, a mandioca, o algodão, o fumo, a cana; e, além de alimentar os homens, ainda alimenta os bois, os carneiros, as cabras, os cavalos que, bem tratados, são para o criador uma verdadeira fortuna. No tempo das chuvas, há uma fartura geral: o gado engorda, as vaccas dão muito leite, com que se fabricam queijos e requeijões. Mas no verão, da época das sêcas, quando se passam commummente seis e oito mezes sem um pinga de chuva, os campos mirram, as plantações morrem, os pastos ficam torrados, os rios e as pontes secam, o gado em grande parte morre de fome e sede, e até os homens, para não morrer, andam ás vezes leguas e leguas, em busca de agua. Quando a sêca dura muito, ha muita gente que morre, quando não emigra em tempo para outros lugares menos assolados pelo rigor do verão. **Apesar de tudo isso, a gente toda, que aqui nasce, ama loucamente o seu sertão, e supporta com paciencia e coragem esses revezes. – É uma boa gente, não é, Juvêncio?** [indagam Carlos e Alfredo]. – **É uma gente muito boa, muito honrada. O sertanejo é sempre serio e fiel. Pode ser desconfiado, mas gosta de praticar o bem. Toda a gente do sertão é hospitaleira e caridosa. Eu sei o que estou dizendo, porque já tenho recebido muitos beneficios de todo este povo** (Bilac & Bonfim, 1923, p.78-9 – grifos nossos)

O povo do sertão é inimaginável fora de sua inscrição no plano de uma territorialidade inventada. É preciso dizer que esse deslizamento do significante representou uma ruptura com aquela leitura do povo/rebanho como presença desterritorializada, tal como definida pelo discurso do pastorado católico dos Oitocentos. No discurso da literatura didática patriótica, o povo e o conjunto de suas tradições não estão deslocados no espaço/tempo, antes devem sua razão de ser a um lugar imagético peculiar (os sertões), inscrito em outro lugar igualmente imagético ainda mais genérico (a nação brasileira). Assim, o rio, os animais, o clima, a personalidade, os costumes e virtudes do povo se articulam para formar um mundo de plurais, uma paisagem nacional. Um tal sistema de remissões, visa constituir uma comunidade de sentidos compartilhados onde o próprio leitor é interpelado a ler nestes elementos separados pela distância e pela diferença, partes constitutivas de sua própria identidade. A tríade República, educação e literatura busca, alegoricamente, abraçar o sujeito. Com a ressalva de que esse gesto não guarda relação imediata com o reino dos “afetos”.

Vale ressaltar que a conversão do gênero do romance, do conto, das crônicas jornalísticas e dos floreios poético-literários e didáticos em dispositivos do nacionalismo, por vezes articulada ao fascismo no início do século XX, foi uma estratégia adotada, inclusive, por atores ligados à Ação Integralista Brasileira (AIB). Plínio Salgado, antes do lançamento do Manifesto Integralista de 1932, já havia publicado pelo menos dois romances deste gênero: **O estrangeiro** (1926) e **O esperado** (1931). Nestes livros, destacava-se o desejo do autor em construir esse “mundo de plurais” a que se referia Perry Anderson (2008) ao tratar dos nacionalismos na Europa e partes da Ásia no século XIX. Um mundo recheado de personagens, de paisagens, de tipos regionais – e, no caso de Plínio Salgado -, num tom por vezes melodramático, trágico e aforismático por meio do qual se buscava caracterizar a singularidade de um povo e da nação brasileira, o sentido das mudanças pelas quais passava sua sociedade e, especialmente, os traços da personalidade de um povo ideal (Aguilar, 2009; Schmidt, 2008).

O discurso da literatura didática patriótica, tributário da formação discursiva do nacionalismo popular emergente (e, por vezes, flertando abertamente com o discurso da Ação Integralista Brasileira), buscava contribuir, assim, na elaboração de uma “simultaneidade” capaz de englobar a diferença antes negligenciada pela concepção

pré-moderna do espaço/tempo. Ou seja, ele almejava construir a uniformidade na diferença (anulando-as). Projetos erguidos sob as lógicas da indivisibilidade e indissociabilidade do povo/nação. Um povo sem contradições, fissuras e/ou desentendimentos. Um povo impensável fora do espectro do seu território e de seu passado. O nacionalismo perseguiu, através dos inúmeros gêneros discursivos que mobilizou, a cristalização de uma miragem política tipicamente moderna: a “simultaneidade de passado e futuro, em um presente instantâneo”; e o fez a partir de “uma ideia de tempo vazio e homogêneo” a ser compartilhado por aqueles indivíduos que, apesar da diversidade e estranheza que os dispõem nos limites de uma heterogeneidade constitutiva (e inacessível), passam a formar o núcleo duro das nações, isto é, o próprio povo (Anderson, 2008, p. 54). Um povo conciliado consigo mesmo, com seu passado e sua história.

Daí a “impossibilidade” (que tal discurso pretende instituir) de se imaginar o povo fora do escopo de suas tradições ou ainda deslocado do seu lugar de origem. Daí, também, esse posicionamento estratégico do povo nos enredos das tradições inventadas, mas, desta vez, pela moral secular que se quer, cada vez mais, nacional. É que um novo plasma recaia sobre o significante povo, cobrindo-o com novas e heterogêneas camadas de sentido. É que tão importante quanto o povo são as paisagens onde ele “habita” e se faz povo. Os lugares onde o povo nasce, brinca, trabalha, dança, cria e morre. A pele do povo, assim, já não pode prescindir dessas camadas de sentido que apenas os territórios inventados e as estórias antigas são capazes de ativar. É que ao falar de povo, o discurso didático/literário pretende falar à nação. Mais do que isso, ele persegue, através do povo que inventa (e dos povos que arrebenta) esses significantes vazios que eram, no início da República, a pátria, o brasileiro, a nacionalidade e o Brasil.

Imagem 14– Representação do folclore brasileiro e seu aspecto regional



Fonte: (Faria, 1927, p. 22)

Na década de 1920, o tema do folclore é acionado no Brasil pela lógica do nacionalismo como uma forma de cristalizar o mito da identidade nacional. Esta estetização do significante povo pela via do folclore também é uma maneira de fixar o povo no seu próprio espaço. É uma das formas pelas quais o significante deve, por assim dizer, encontrar seu lugar no mundo. O tema aparece num contexto histórico em que o signo da nacionalização das diversas esferas da vida social passa a ressoar numa diversidade de formações discursivas e discursos. Trata-se, além disso, de um significante constantemente disputado por formações discursivas como o **modernismo paulista** e o **tradicionalismo nordestino** que passam a politizar o tema da identidade brasileira num debate com feições regionais (Albuquerque Júnior, 2009). O tratamento conferido ao tema do folclore pela literatura didática patriótica dos anos finais da Primeira República se inscreve na cena englobante dos anos 1920, em que uma “formação discursiva nacional-popular” busca agrupar o conjunto dos signos culturais regionais para fortalecer o sentimento da unidade nacional. Ou seja, neste momento, o folclore aparece como um eixo estruturador da identidade do povo brasileiro, uma identidade idealizada como sem fissuras, divergências ou desentendimentos. Na literatura didática patriótica, o folclore é antes de tudo uma criação nacional - popular que leva em consideração o espectro regional como um elemento pertencente a uma totalidade orgânica indivisível: a nação.

Segundo Albuquerque Júnior (2009, p. 60-1):

A década de vinte é a culminância da emergência de um novo regionalismo, que extrapola as fronteiras dos Estados, que busca o agrupamento em torno de um espaço maior, diante de todas as mudanças que estavam destruindo as espacialidades nacionais. (...) A emergência da formação discursiva nacional-popular, a partir dos anos vinte, provoca o surgimento de uma consciência regional generalizada, difusa no espaço, que consegue ir se ligando às várias existências individuais, mas principalmente à própria vida coletiva. (...) Este dispositivo [o dispositivo das nacionalidades] faz vir à tona a procura de signos, de símbolos, que preencham esta ideia de nação, que a tornem visível, que a traduzam para todo o povo. Diante da crescente pressão para se conhecer a nação [e seu povo, diga-se de passagem], formá-la, integrá-la, os diversos discursos regionalistas chocam-se, na tentativa de fazer com que os costumes, as crenças, as relações sociais, as práticas sociais de cada região que se institui neste momento, pudessem representar o modelo a ser generalizado para o restante do país, o que significava a generalização de sua hegemonia. A formação discursiva nacional-popular pensava a nação por meio de uma conceituação que a via como homogênea e que buscava a construção de uma identidade, para o Brasil e para os brasileiros, que suprimisse as diferenças, que homogeneizasse estas realidades.

A literatura didática patriótica não está interessada em hostilidades regionais. O que ela busca (sem a mediação de uma intencionalidade única), é colocar em relevo aqueles elementos capazes de estruturar a identidade nacional. Identidade que se quer, por razões de natureza política e estratégica, sem fissuras, desentendimentos ou antagonismos. É como parte integrante deste projeto que o tema do folclore encontra sua razão de ser nas páginas de muitos livros didáticos que circularam no Brasil nas três primeiras décadas do século XX. As festas populares, os ritmos do interior, as fábulas, fantasias e crenças populares logo serão erigidos como a própria carne da tradição de um povo peculiar: o brasileiro. São estes elementos que, agrupados sob a forma de uma totalidade orgânica chamada nação, poderão revelar, como disse o autor da Seara Patriótica, “toda a alma de nossa gente” e o “espírito do nosso povo” (Faria, 1927, p. 23-4). E é sintomático que termos como “alma” e “espírito” sejam acionados para enunciar o povo, pois foi por intermédio deles e de outros dispositivos similares que se buscou converter o povo num problema comum à metafísica e à psicologia comportamental.

Apesar do forte desejo em escapar à lógica do poder pastoral oitocentista, a gramática do discurso republicano que permeia o campo educacional revela sua inscrição no colo discursivo do adversário. A ressonância do discurso religioso e da

formação discursiva do pastorado cristão soa evidente em diversos momentos: o povo é uma substância, o povo tem uma alma, o povo possui um espírito que se manifesta de um modo particular. Se esse espírito popular já não é lido a contragosto, como uma personalidade errante que se manifesta através do conjunto dos vícios morais; ele ainda continua a ser lido metafisicamente como uma substância cuja materialidade deve ser buscada em algum lugar (no conjunto das coisas criadas pelo povo, em seus ritos e festas, costumes e tradições, numa palavra, sua cultura).

Muitas daquelas cenas fundantes tipicamente republicanas, entretanto, buscam produzir o éthos da nação inventada recorrendo à gramática de outros rituais sociais seculares. A festa popular substituindo, quando necessário, o evento místico da procissão. Os símbolos patrióticos tentando ocupar o lugar antes reservado, por força da tradição, aos adornos de catolicismo popular antiquíssimo. Como nesta passagem do **Segundo Livro da Série Vida Infantil (1904)** acerca da “festa da árvore” no interior de São Paulo. Evento onde o povo, a infância, o território, o escritor, o gênero literário e os símbolos pátrios se articulam para formar uma cena típica dos rituais sociais republicanos.

Nós fomos hoje assistir à festa das árvores, onde o Paulo devia recitar um trecho de prosa escripto para aquella festa pelo apreciado literato Coelho Netto. Era grande a nossa curiosidade, porque ignoravamos em que consistia essa festa. **Notava-se um grande movimento de povo, dirigindo-se para o local onde iam ser plantadas as mudas das arvores.** Os bondes passavam por nós repletos de passageiros e assim tambem as carroagens e outros vehiculos. Todos iam enfeitados com galhardetes, folhagens ou embandeirados. **As senhoras e creanças com os seus vestidos de cores claras e vistosas, e com chapéos de palha enfeitados de flores davam um aspecto alegre àquele movimento festivo do povo. [...]** Ao som do hymno nacional e de muitas palmas e flores que nos eram atiradas pelas familias e pelo povo que já alli se achavam, aguardando a nossa chegada, **entrámos no recinto escolhido.** [...] A um signal dado por um toque de clarim, como estava combinado, todos nós plantamos a nossa muda de árvore. A muda de Páu-brazil e as outras que haviam sido trazidas em andor especial, foram plantadas pelos diferentes representantes das auctoridades alli presentes. **Tudo isso foi feito ao som de muita musica, fogos, discursos e applausos do povo ali reunido** (Bulcão, 1904, p. 10-4 – grifos nossos).

A festa popular, assim, passa a cumprir uma função importante: a de assinalar para a singularidade cultural do povo brasileiro. Atuando, também, como fator de coesão social. Além disso, pode ser interpretada como um registro de um novo ritual

social que se impõe, onde o povo é posicionado na cena do discurso como membro de um acontecimento coletivo. Desta vez, na condição do sujeito inventivo, celebrativo, comemorativo; membro da comunidade em que se realizam os ritos da festa. Ou seja, o povo figura na condição do sujeito histórico cujo protagonismo se expressa no enredo das tradições inventadas, das festas do interior. Similar ao éthos dos desfiles cívico-militares, a festa popular também se constitui como um dos momentos da (des) subjetivação política, uma vez que é no interior desse ritual que um “nós” é chamado a vir a ser.

O povo agora está ao abrigo da memória local (essa memória territorializada que atualiza e relembra o evento da festa, circunscrevendo o rito ao ritmo de um calendário), e é por intermédio desta que ele pode ser imaginado como membro de uma história nacional. A história da nação se faz pela soma de pequenas histórias. A memória coletiva é inseparável dos ritos de lembrança e comemoração. Em termos hegelianos, a particularidade torna-se uma porta de acesso à universalidade. Nestas festas do interior, micro-rituais da vida cotidiana também explodem de maneira visceral ou ainda silenciosa, reforçando os laços sociais supostamente construídos (ou imaginados), os compromissos estabelecidos entre o povo e as autoridades locais, a transmissibilidade dos saberes entre distintas gerações, bem como a obediência aos sinais encarados como fundamentais à manutenção da ordem no mundo conhecido pelos sujeitos envolvidos no rito que a festa atualiza a cada edição. O rito pressupõe um domínio do tempo, uma ocupação dos espaços e, quase sempre, uma previsibilidade das ações.

No plano social/afetivo, aos rituais sociais cabe, conforme ressaltaram Dominique Maingueneau e Patrick Charaudeau (2016, p. 439) – ao problematizarem a interpretação do tema presente em autores como Goffman, Labov e Javeau – a tarefa da confirmação e estabilização das relações e contratos sociais estabelecidos. Além disso, eles cumprem uma função de “pacificação” da ordem, em que a polidez e/ou a aparente harmonia dos gestos e falas encenadas no ritual vem socorrer [e proteger] a sociedade contra a desintegração (eminente e/ou simplesmente imaginada). Trata-se, daquilo que em Teoria do Discurso chamamos de função beatífica das fantasias sociais (Oliveira, 2018).

Esta função que a festa cumpre em nossos jogos de linguagem ao tocar (subjetivar) os corpos daqueles que dela participam. Configurando as formas de gozo

ao circuito da plenitude de um porvir (quando aguardamos a festa); ou do instante (quando já estamos ao abrigo de sua dramatização no presente). No plano das relações de poder, a festa, ao situar o povo e as autoridades políticas no “mesmo” lugar de inscrição (na condição de membros de uma comunidade de sentidos compartilhados), pode agir como fator de contenção de conflitos; impedindo o confronto direto entre as classes ou ainda negando a simples ideia de que a divisão social que lhe serve como combustível possa coexistir na cena discursiva. Daí o grande silêncio, a esconder a dimensão conservadora de toda confraternização que tem na cultura (especialmente lida como popular) seu principal objeto de gozo.

Aspectos igualmente reforçados pela representação iconográfica que compunha elemento importante no discurso do nacionalismo popular e seus procedimentos de subjetivação.

Imagem 15 - Representação de festa popular em Itapira - São Paulo



Festa das arvores em Itapira (E. S. Paulo)

Fonte: (Bulcão, 1904, p. 10)

Imagem 16 - Representação de festa popular em Araras – São Paulo



Fonte: (Bulcão, 1904, p. 11)

O dispositivo das tradições populares constitui, portanto, um elemento central na formação discursiva do nacionalismo popular. Não menos importante, conforme defendemos, à Ação Integralista Brasileira. Em algumas delas, como diz o autor da **Seara patriótica** ao recuperar a memória da Bandeira do Divino, uma tradição religiosa “invocadora das tradições patrícias e do accentuado espírito christão da nossa raça” (Faria, 1927, p. 21). Ou seja, uma demonstração de que a definição do povo como uma totalidade orgânica inscrita num “registro” biológico particular implicava na delimitação daquelas tradições culturais eleitas com representativas do espírito deste mesmo povo. Subvertendo a gramática de certa fração do modernismo da década de 1920 e sua glosa anticlerical e antilusitana, o discurso da literatura didática patriótica recupera as tradições católicas da alma brasileira como forma de assinalar a originalidade deste povo/raça.

Não há dúvidas, entretanto, que ao articular o binômio povo/raça à determinadas expressões da cultura popular brasileira, muitas daquelas manifestações, práticas, saberes e experiências criadas, por exemplo, pelo povo negro e/ou indígena, eram descartadas. É que essa articulação era alimentada pela fantasia de um povo ideal: branco, cristão/católico, conservador. Num processo civilizador em que a diferença sempre fora encarada como obstáculo, presença incômoda, algo a ser melhorado, quando não totalmente eliminado da vida nacional.

Imagem 17 - Representação de tradição católico-brasileira



Fonte: (Faria, 1927, p. 20)

Um poema acompanha a imagem, buscando revelar o aspecto majestoso desse elemento cultural constitutivo das tradições do povo brasileiro. A invenção da nação recorrendo aos espectros daquilo que deveria soar orgulhosamente como regional. Tal como a “gente dos sertões de minha terra”, sujeito da festa, descrita ufanamente em riqueza de detalhes na forma de recitação por Faria (1927, p. 20-1), do seguinte modo:

O oratorio gracioso e pequenino,
Da sala a um canto, espera o bandeireiro
Que se faz anunciar ao som ligeiro
De um rufo – que é a vanguarda do Divino.

A casa toda vibra e se alvoraça
Para beijar o milagroso manto,
E escutar do violeiro o terno canto
Agradecendo as dadas da roça.

Toma o estandarte a dona da vivenda
Erguendo-o em frente ao altazinho aberto,
Que de folhagens e florões coberto
Guarda no seio uma divina prenda.

Aos ponteios febris da meiga viola
Entrelaçada de vistosas fitas
Canta o troveiro umas canções bonitas
De prece ao Santo e de louvo à esmola.

Horas depois, a porta de outra casa
De sitio em sitio e em todos os vizinhos,
Segue a bandeira ao longo dos caminhos,
Sob um sol causticante como brasa.

E vendo-a prosseguir de serra em serra,
Farta e feliz, minha alma carinhosa
Pensa no quanto é crédula e bondosa
A gente dos sertões de minha terra.

Esta ênfase na personalidade peculiar do sertanejo, um aspecto bastante marcante da literatura euclidiana, desliza da “grande” literatura para as páginas de muitos compêndios didáticos da Primeira República. O que significa que os textos elaborados para fins didáticos, para letramento e instrução da infância nos liceus republicanos eram tocados pelo rastro de outros tipos de arquivo. Desta vez, não a história sagrada (ou pelo menos, não somente por ela), as passagens extraídas dos evangelhos ou os sermões religiosos dos tempos coloniais (tal como disposto no caso da literatura didática pastoral); mas uma história lida a contrapelo pela curiosidade e inventividade de poetas, romancistas e romancistas como Euclides da Cunha e tantos outros tocados pelo desejo de produzir um discurso constitutivo do povo/nação. Discurso que (ao menos em Euclides da Cunha), lia nesta inclinação do povo sertanejo para os terrenos do sagrado, do misticismo e do sincretismo religioso, as expressões de certa degeneração do caráter.

A ênfase na relação entre o povo e sua terra, o povo e seu sistema de crenças territorializado, aspectos sempre presentes neste tipo de gênero discursivo – o romance didático-nacionalista que se fez literatura para instrução da infância -, assim, representa nova tentativa em ler o significante povo segundo o prisma da cultura. É que a cultura também é aquilo que resulta da luta constante entre o homem a natureza. Configurando-se, também, sob a forma de uma personalidade forjada pela relação entre o sujeito e sua terra. Sobre tais questões, o discurso euclidiano é bastante fértil. Não só pelo volume daquilo que encerra, mas, especialmente, pela montagem de toda uma população de enunciados que será sistematicamente recuperada e/ou tensionada pelo discurso da literatura didática patriótica. Como, por exemplo, a relação do povo com o seu meio natural, e a tradicional inclinação do povo para o sobrenatural.

Estes estigmas atávicos tiveram entre nós, favoráveis, as reações do meio, determinando psicologia especial. O homem dos sertões — pelo que

esboçamos — mais do que qualquer outro, está em função imediata da terra. É uma variável dependente no jogar dos elementos. Da consciência da fraqueza para os debelar resulta, mais forte, este apelar constante para o maravilhoso, esta condição inferior de pupilo estúpido da divindade. Em paragens mais benéficas a necessidade de uma tutela sobrenatural não seria tão imperiosa. Ali, porém, as tendências pessoais como que se acolhetam às vicissitudes externas, e deste entrelaçamento resulta, copiando o contraste que observamos entre a exaltação impulsiva e a apatia enervadora da atividade, a indiferença fatalista pelo futuro e a exaltação religiosa. Os ensinamentos dos missionários não poderiam exercitar-se estremes das tendências gerais da sua época. Por isto, como um palimpsesto, a consciência imperfeita dos matutos revela nas quadras agitadas, rompendo dentre os ideais belíssimos do catolicismo incompreendido, todos os estigmas de estádio inferior. É que, mesmo em períodos normais, a sua religião é indefinida e vária. Da mesma forma que os negros Haúças, adaptando à liturgia todo o ritual iorubano, realizam o fato anômalo, mas vulgar mesmo na capital da Bahia, de seguirem para as solenidades da Igreja por ordem dos fetiches, os sertanejos, herdeiros infelizes de vícios seculares, saem das missas consagradas para os ágapes selvagens dos candomblés africanos ou poracês do tupi. Não espanta que patenteiem, na religiosidade indefinida, antinomias surpreendentes. Quem vê a família sertaneja, ao cair da noite, ante o oratório tosco ou registro paupérrimo, à meia luz das candeias de azeite, orando pelas almas dos mortos queridos, ou procurando alentos à vida tormentosa, encanta-se (Cunha, 1984, p. 81-82).

O apelo euclidiano acerca da conexão entre o povo e a esfera da vida espiritual está presente nos compêndios republicanos, porém, desprovido da crítica aguda que orientava, em 1908, o autor de **Os Sertões**. Articulação entre estas duas dimensões do discurso literário que não se somam para tornarem-se uma única e mesma coisa. O povo/gente, o povo/gente que “ama loucamente” sua terra é também um ente psicológico marcado pelo signo da terra, do clima e da religião. Ele se mescla com a chuva, as secas, a fome, a vida e a morte. Esta opção pelas cenas do regionalismo é bastante elucidativa de um tipo peculiar de discurso cuja atenção recai sobre o homem do povo, sobre o “povo-miúdo”, dissecado por este discurso em sua existência folclórica, muitas vezes estereotipada.

Personalidade mágica do povo que, no gênero do ensaio histórico sociológico de autores como Gilberto Freyre encontraria mais um lugar de inscrição. O gênero didático cristalizado em obras como a *Seara Patriótica* dialogando, de algum modo, com esse desejo do romance histórico em situar a religiosidade da alma popular. Sempre disposta ao sincretismo religioso, mas, todavia, majoritariamente marcada pelos signos do catolicismo lusitano. Como insistiria o autor de *Casa Grande & Senzala*: “o brasileiro é por excelência o povo da crença no sobrenatural: em tudo o que nos rodeia sentimos o toque de influências estranhas; de vez em quando os

jornais revelam casos de aparições, mal-assombrados, encantamentos. Daí o sucesso em nosso meio do alto e do baixo espiritismo” (Freyre, 2006, p. 106).

Continua Freyre a escarafunchar a “alma” do povo: “No Brasil, como em Portugal, o povo do interior quando quer chuva costuma mergulhar Santo Antônio dentro de água” (Ibdem, p. 172). Define, também, uma agenda de pesquisas que nunca chegará a realizar completamente: “Um estudo a fazer-se no Brasil é o das promessas a santos como reflexo das tendências estéticas do nosso povo; das suas predileções de cor, de nome etc” (Ibdem, p. 258). Em Freyre, o povo é o sujeito de um sistemas de crenças religiosas plurais, um sujeito guiado por um gosto estético peculiar; em matéria de vestuário, espiritualidade, hábitos alimentares, sexualidade, etc. O gênero didático, por sua vez, não estava muito distante dessas e outras formas de fantasia, ao buscar dar nome ao conjunto das crendices populares dos povos no assim chamado interior.

A referência ao sertanejo como um tipo regional e representativo do povo/nação também aparece no discurso desta literatura patriótica associada ao estereótipo construído pelo discurso da elite sulista brasileira da primeira metade do século XX. Os temas clássicos que participaram do longo processo de gestação da região nordeste e que, mediante sua repetição em diferentes discursos e formações discursivas, delinearam alguns dos sentidos dominantes associados a esse espaço, conforme apontado por Albuquerque Júnior (2009), também estão presentes nesta literatura didática. As secas, a escassez material e alimentar em certos períodos do ano, a migração interna do sertanejo na direção de lugares outros; mas, também, a fartura do inverno, a pecuária, e, o mais importante, uma característica vital da personalidade do sertanejo (co-extensiva ao povo brasileiro): sua capacidade de resistência às dificuldades do clima, seu amor devotado ao trabalho e à sua terra, sua desconfiança dispensada contra forasteiros, sua tendência à espontaneidade de gestos, falas e atitudes.

O homem e o espaço, o povo e a terra, a nacionalidade e o território se articulando para compor o discurso do nacionalismo popular e sua aposta nos aspectos regionais como ilustrativos do povo/nação. No discurso do gênero didático, o povo/nação habita um espaço somente seu, daí as repetidas cenas presentes nestes compêndios, onde se busca representar, por meio da iconografia: rios, mares, florestas, vilas, cidades e capitais. O elemento urbano somando-se ao rural, as

máquinas aos cavalos, o concreto aos campos; as linhas férreas e seu movimento sinuoso às paisagens de terras agrestes, sertanejas, camponesas. O céu, as nuvens, o solo, o caminhar de gente, de gente que se quer brasileira. O posicionamento do povo na cena do discurso prefaciada e, diga-se, sempre acompanhada pela invenção do seu próprio espaço. Espaço onde se supõe que ele habita e/ou, que deve habitar em caráter definitivo.

Imagem 18



Pateo da Iareia do Terço, no Recife.

Fonte: (Bilac & Bonfim, p. 15)

Imagem 19



Trecho da Avenida Central, na Capital do Brazil.

Fonte: (Bilac & Bonfim, p. 240)

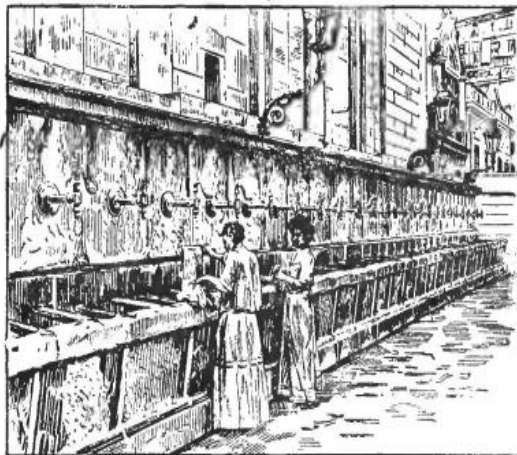
Imagem 20



S. Paulo antigo.

Fonte: (Faria, 1927, p. 58)

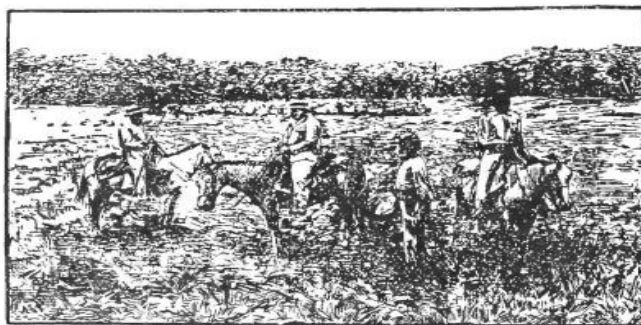
Imagem 21



Chafariz da Carioca, no Largo da Carioca — Rio de Janeiro. *Carioca* é o nome de um rio, cujas águas foram canalizadas para ali, e que se tornaram tão celebres, que deram o nome à população da Capital do Brasil.

Fonte: (Bilac & Bonfim, p. 243)

Imagem 22



Um criador de bois, com os seus vaqueiros, reunindo o gado. Norte do Brasil.

Fonte: (Bilac & Bonfim, p. 100)

Imagem 23



Um Gaúcho.

Fonte (Bilac & Bonfim, p. 314)

A imponentia do gaúcho, símbolo do povo destemido, desbravador, bravo e viril também se apresenta, tal como no caso das referências às gentes do sertão, como sinais da personalidade do povo brasileiro como um tipo superior. Tal como presente nesta historieta do livro **Através do Brasil**:

O gaúcho é um typo humano especial. – disse Roberto. – O ar franco, a vida sadia do campo, a liberdade, o espectáculo quotidiano de um horizonte illimitado, dão a esta gente um temperamento distinctivo, uma força de alma, uma independencia e uma alegria extraordinarias. Os homens são naturalmente corajosos, dispostos a arriscar a vida, sem pestanejar perante a morte. E são naturalmente nobres, incapazes de uma traição. Amigos do trabalho e da ordem, têm um certo ar de arrogancia, mas não são turbulentos sem razão; o que os indigna e revolta é qualquer ameaça de escravidão, qualquer suspeita de servilismo. E são cavalleiros admiraveis!... Um escriptor disse que um gaúcho é um centauro. Sabem o que isso quer dizer? – Sei ! – disse Carlos – E' uma ficção da mythologia, um monstro fabuloso, meio homem e meio cavallo. – Pois é assim um cavalleiro riograndense. O cavalleiro e o cavallo são inseparaveis. Vejam: lá está um gaúcho, e, não longe, o seu cavallo (Bilac & Bonfim, 1927, p. 317).

Outros tipos regionais se somam ao cavaleiro das terras do Sul para compor a imagem do povo brasileiro.

Imagem 24



Seringueiro do Amazonas, fazendo a colheita das tigelinhas em que se apanha o leite, de que se fará a borracha.

Fonte: (Bilac & Bonfim, p. 298)

Imagem 25



Fonte: (Faria, 1927, p. 102)

Imagem 26



Uma família de colonos, em Santa Catharina.

Fonte (Bilac & Bonfim, p. 316)

Neste outro registro do discurso da literatura didática patriótica, os colonos do Sul, os criadores de gado de norte, o seringueiro, o gaúcho, o tropeiro, a população do Rio de Janeiro cujo nome derivou da própria celebridade das águas e o sertanejo passam a compor um todo orgânico e representativo do povo brasileiro. É sintomático observar como este intento literário em dizer o “Todo” do “povo” a partir de suas partes reaparece como uma das tarefas patrióticas sublimadas pelo discurso da Ação Integralista Brasileira, especialmente no manifesto de 1932. O que comunica, pois, o discurso da literatura didática patriótica à formação discursiva do integralismo (que se gestou progressivamente ao longo das duas primeiras décadas do século XX) e, dialeticamente, circunscreve o próprio integralismo brasileiro dentro de uma espécie de arquivo culturalista/educacional que se buscava consolidar, no Brasil, a partir dos campos do discurso literário e do ensaio histórico – sociológico.

[...] Levantamo-nos, num grande movimento nacionalista, para afirmar o valor do Brasil e de tudo que é útil e belo, no caráter e nos costumes brasileiros; para unir todos os brasileiros num só espírito: o tapuio amazônico, o nordestino, o sertanejo das províncias nortistas e centrais, os caixaras e piraquaras, vaqueiros, calus, capixabas, calungas, paroaras, garimpeiros, os boiadeiros e tropeiros de Minas, Goiás, Mato Grosso; colonos, sitiantes, agregados, pequenos artífices de São Paulo; ervateiros do Paraná e Santa Catarina; os gaúchos dos pampas; o operariado de todas as regiões; a mocidade das escolas; os comerciantes, industriais, fazendeiros; os professores, os artistas, os funcionários, os médicos, os advogados, os engenheiros, os trabalhadores de todas as vias-férreas; os soldados, os marinheiros – todos os que ainda têm no coração o amor de seus maiores e o entusiasmo pelo Brasil. Temos de invocar nossas tradições gloriosas, temos de nos afirmar como um povo unido e forte, que nada mais poderá dividir. O nacionalismo para nós não é apenas o culto da Bandeira e do Hino Nacional; é a profunda consciência das nossas necessidades, do caráter, das tendências, das aspirações da Pátria e do valor de um povo. Essa é uma grande campanha que vamos empreender (Manifesto da Ação Integralista Brasileira, 1932 – *Online*).

No discurso da literatura didática, todos esses elementos devem ser imaginados como intrínsecos a um espaço delimitado geograficamente. A representação deste espaço, ou, como diz Albuquerque Júnior (2018), a “sua construção imagética” mediante a fixação de determinados enunciados que se repetem sob diferentes formas em diferentes discursos e formações discursivas, deve sua razão de ser nas páginas dos compêndios republicanos ao fato de que não há povo desapartado do “seu” lugar no mundo (um lugar sempre já *atribuído* politicamente a negar a possibilidade de outros). Na formação discursiva do

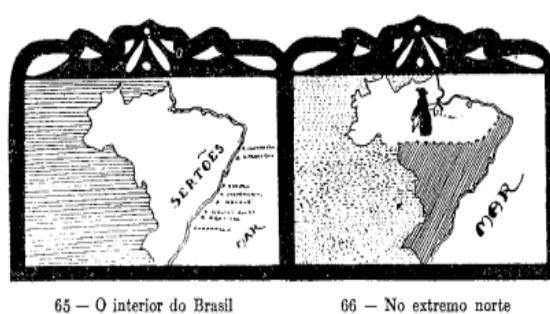
nacionalismo popular, não há povo desvinculado de um território a cristalizar os limites da singularidade do Estado-nação. Daí, também, a ênfase da narrativa didática patriótica na função política/enunciativa de mapas – dispositivos, numa acepção foucaultiana, por meio dos quais se torna possível o posicionamento cartográfico do povo no interior do espaço de uma nação inventada.

Imagem 27



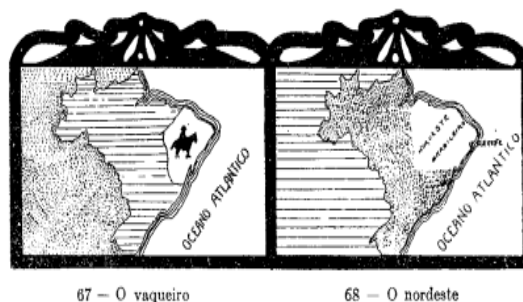
Fonte: (Galvão & Lima, 1930, p. 37-8)

Imagem 28



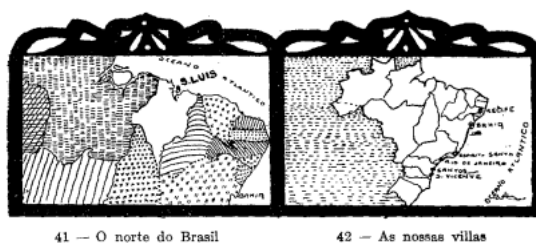
Fonte: (Galvão & Lima, 1930, p. 35)

Imagem 29



Fonte: (Galvão & Lima, 1930, p. 36)

Imagem 30



Fonte: (Galvão & Lima, 1930, p. 23)

Vale ressaltar, que a cartografia não é a representação de um espaço pré-existente aos jogos de linguagem. Um mapa não é a representação desinteressada do espaço físico, muito menos o reflexo do movimento espontâneo das linhas que cortam a superfície terrestre. Isto é um fato, a história do imperialismo europeu no território africano, a reconfiguração geopolítica do mundo no período que se seguiu, por exemplo, ao fim da I e II Guerras Mundiais ou aquilo que se seguiu logo após o esfacelamento da União Soviética, o comprovam. A cartografia cria os espaços no mesmo ato em que busca representá-los. Traduz, assim, decisões políticas, lutas hegemônicas, jogos de guerra e de morte. Linhas, contornos e demarcações são dispositivos a partir dos quais as nações podem ser imaginadas como territórios mais ou menos fixos e delimitados; com suas fronteiras, barreiras e limites. O discurso cartográfico define um “dentro” e um “fora”, aquilo que cabe ou não dentro dos territórios inventados; aqueles que pertencem e aqueles que não pertencem. Tal discurso articula, por fim, um povo e/ou uma população a um determinado recorte do espaço que ele mesmo fabrica; enquanto busca, simultaneamente, demarcar, segregar e/ou expulsar aqueles povos que passa a definir como intrusos.

No discurso da literatura didática patriótica, o paulista, o bandeirante e o vaqueiro são igualmente considerados partes constitutivas do povo brasileiro. Devidamente posicionados nos limites definidos pela cartografia e pela narrativa histórica que a complementa, eles podem figurar na cena do discurso como elementos singulares do Estado-nação. Vilas e povoados se somam a esta cena, visando garantir a estabilização do povo no espaço, ou, dito de uma outra maneira, compondo um discurso que buscará construir o laço social entre o povo e a terra; o povo e *seu* território. Neste gênero, a literatura cumpre a função de apresentar ao leitor, novamente, o “mundo de plurais” ao qual se referiu Benedict Anderson (2008), isto é, o conjunto dos signos a serem compartilhados pelos indivíduos ligados entre si (na condição de povo) através da comunidade imaginada (a nação).

É desta forma, por exemplo, que o leitor infantil da literatura didática patriótica deve se situar. A criança branca, destinatária das lições cívicas e morais, deveria se situar na cartografia da nação, imaginando-se, também, enquanto membro de um grande povo. O eu da criança genérica somando-se ao nós requerido pelo discurso republicano.

Imagem 31



Fonte: (Faria, 1925, p. 117)

O essencial, portanto, é esta correlação entre o povo e o espaço, a identidade nacional e seu território, as gentes do lugar e sua personalidade peculiar. Aspectos ressaltados por Bilac e Bonfim no compêndio **Atravéz do Brasil** ao narrar as descobertas dos dois irmãos viajantes.

Durante dois dias, estive o paquete em São Luiz do Maranhão. Os passageiros espalharam-se pela cidade. São Luiz não tinha o aspecto sorridente de Fortaleza, nem a quietude simples do Natal. Era solenne e triste; mas Juvêncio não se cansava de passear pelas ruas. Não poderia dizer porque, mas a terra agradou-lhe. Era a beleza geral da cidade, **a sincera cordialidade da gente...** O pequeno sertanejo, sem instrução, não podia compreender bem todas as conversas que ouvia. **Mas percebia o natural orgulho com que o povo falava da historia do Maranhão, das guerras contra os francezes e os holandezes,** e das revoluções contra o domínio portuguez e o Imperio. **Um homem do povo,** que passeava com Juvêncio, á noite, o luar, mostrou-lhe a estatua de Gonçalves Dias; e cantou, com uma singela musica tocante, alguns versos do poeta maranhense: Enfim te vejo! Enfim posso curvado aos teus pés, dizer-te que não cessei de querer-se, pezar do quanto soffri (Bilac; Bonfim, 1923, p. 296-7 – grifos nossos).

Alguns aspectos bastante marcantes no discurso da literatura didática patriótica se destacam neste enunciado. Primeiramente, a reificação da antiga fronteira entre o povo e o antigo regime político português, uma estratégia muito empregada pelos atores políticos republicanos no intuito de legitimar o novo regime instalado em 1889. Sentimento antilusitano muito presente no discurso literário modernista da década de 1920. Em segundo plano, o orgulho do povo relativamente à história das batalhas eleitas como momentos de relevo da nacionalidade brasileira. Em terceiro lugar, a referência à personalidade de um povo peculiar (o maranhense), um recorte de povo eleito como representativo do povo/nação. Finalmente, o “homem do povo” e a devoção que ele naturalmente presta à obra e à figura do poeta Gonçalves Dias. A estátua de Gonçalves Dias aparece neste texto como um lugar de memória digno de admiração coletiva.

É bastante simbólico que o homem do povo preste reverência a este novo artigo de fé, como uma resposta à importância de suas ações no passado. Daí a reverência do homem do povo, a ser tomada como exemplo pelo sertanejo Juvêncio (e pelo leitor da Seara Patriótica), se impor como uma regra fundamental deste discurso que passa a definir como base da nacionalidade uma identificação entre o povo e o poeta, seu

intérprete. Nesta estetização do significante povo, a figura do poeta emerge, em termos lacanianos, como mais um dos Nomes-do-Pai, isto é, como um dos objetos do gozo popular. Ou, ainda, como um dos objetos sociopolíticos da identificação coletiva. Como aquele elemento através do qual se busca construir o laço social entre significante e significado, entre o povo e os limites de sua própria possibilidade histórica.

Na formação discursiva do nacionalismo popular, o significante povo assume conotações estritamente psicológicas/culturais, antecipando, em alguns anos, o eixo argumentativo que marcará profundamente a produção do pensamento social brasileiro a partir dos anos de 1930. Com efeito, a literatura didática patriótica é pioneira na invenção do povo-personalidade, do povo-caráter, do povo como instância de uma identidade que se manifesta nos enredos dos costumes, dos hábitos, do folclore e da tradição. O povo já não deve ser imaginado, pelo menos não exclusivamente, como sujeito político; protagonista, ao lado da tropa, das mudanças históricas. Um leve deslocamento acontece e ele agora pode figurar na cena do discurso na condição de protagonista no campo da cultura. A estetização do significante povo subverte, assim, sua politização contextual e histórica muito em voga na última década do século XIX. Sendo o povo capaz de criar espontaneamente estas “belas flores” que são as tradições nacionais, tão importante quanto colocá-las em relevo é nomear a figura dos intérpretes deste povo criativo. Necessária ao fortalecimento do Estado-nação, a construção do povo como instância da subjetividade criativa em matéria de costumes, hábitos e tradições não pode conviver sem a presença daqueles cidadãos eleitos pelo mesmo discurso como os intérpretes legítimos da “alma” brasileira.

O povo também é imaginado segundo sua classificação regional, isto é, como o resultado da somatória de diversos tipos brasileiros: o paulista, o carioca, o homem do norte, o vaqueiro, o gaúcho, o seringueiro, os colonos do Sul do país, etc. Trata-se, de uma totalidade orgânica cuja unidade deve sua razão de ser à reunião de certos fragmentos “étnico-culturais” do território brasileiro. Somatória que não se faz sem a subtração daqueles elementos considerados uma ameaça ao povo ideal que a República pretende instituir. Território onde vive o povo, território onde a própria trama dos eventos históricos encontrou seu lugar de inscrição; território, portanto, a ser reconhecido pelos leitores infantis. Em sua natureza exuberante, em suas formas

citadinas e rurais, em seus cortes arquitetônicos, em sua temperatura, no conjunto de suas águas, rios, mares, montanhas, serras e relevos; vilas, povoados e sítios. No discurso da literatura didática patriótica, não há como imaginar o povo fora do seu lugar. Isto porque a invenção de tradições deve ser capaz de inventar o seu próprio espaço no mundo. Espaço onde o povo viveu, amou, criou, lutou e morreu quando solicitado pela pátria. Espaço, por fim, onde o povo deve se reconhecer como tal, como uma existência singular na enciclopédia dos povos.

Lugar, por fim, onde o povo deve exercitar mais uma daquelas virtudes eleitas pelo discurso como compatíveis com a lei e a ordem: sua capacidade para o trabalho. Tema que, articulado à certa associação que se fará entre o povo, a pobreza e a necessidade de uma forma específica de tutela, passamos a tratar na próxima seção.

4.5 O povo, a pobreza e o trabalho

No **Primeiro Livro de Leitura** (1915), obra apologética do regime republicano voltada ao ensino primário das escolas paulistas, o sentido de povo aparece ligado a uma dupla significação: (a) o povo é classificado como sujeito econômico, isto é, associado a uma determinada condição material de existência, geralmente articulado ao signo da pobreza; (b) o povo aparece como sujeito assistido em sua carência de recursos por uma das personagens sublimadas pelo discurso da civilidade: o médico (figura de síntese do bom cidadão). “O Dr. Silva Ramos é um médico muito bom. O povo todo tem muita fé nelle. O Dr. Ramos, alem de ser um medico distincto, e tambem um homem generoso e bom, dos seus doentes pobres não cobra nenhum vintem. E trata-os com o mesmo carinho e solicitude com que trata os ricos. Por isso, todos o estimam sinceramente. Os ricos o veneram. A pobreza adora-o” (Barreto, 1915, p. 8).

O doutor Silva Ramos é uma figura de síntese a encarnar um novo desdobramento da tutela da qual o povo carece. Fala, em seu nome, uma certa ética do cuidado que elege o povo como objeto. Um membro da elite intelectual sublimado pelo discurso da literatura em razão do conjunto de suas virtudes pessoais. Na

transição do Império para a República, o protótipo do bom cidadão, cada vez mais identificado como um membro do mundo civil-militar, será apresentado como o novo objeto do amor coletivo (o *objeto a*, na linguagem de Lacan); como o novo “artigo” de fé da devoção popular. O médico é o elemento aglutinador da admiração de ricos e pobres, do povo/massa e dos demais cidadãos; em torno dele a desigualdade que separa ricos e pobres cede lugar para esta comunidade imaginada fundada no princípio da estima, da veneração e do amor. Em substituição aos antigos vigários do interior, ele é, também, a personificação de uma nova moralidade que se busca impor: o sanitarismo e a ciência, a racionalidade médica como novo regime de verdade eleito desde o final dos Oitocentos como sinal distintivo da civilização nos trópicos.

Generosidade, bondade, carinho, solicitude, desapego material e sacrifício pessoal são virtudes que o discurso localiza no conjunto das ações do bom cidadão. O discurso literário, assim, buscará construir o laço social entre o povo e certa esfera de valores cristalizados na pessoa do médico. A sublimação destes elementos que formam o *éthos* do bom cidadão é fundamental ao processo de identificação, pois, como sugere Lacan: a sublimação opera fundamentalmente criando “um certo número de formas” e “valores socialmente reconhecidos” pelo público e/ou pela sociedade (Lacan, S7, p. 133). Essa plataforma de valores, entretanto, necessita de um **nome**, e é este nome que agirá como um dos fundamentos da constituição simbólica do próprio povo. Como sugere Laclau (2018, p. 160), ao concordar parcialmente com as provocações freudianas presentes em **Psicologia das Massas e Análises do Eu**, “a unificação simbólica do grupo em torno de uma individualidade é inerente à formação de um povo”. Curiosamente, no caso aqui analisado, essa identificação não pretende constituir o povo como sujeito político, ela representa, no máximo, uma conversão dele mesmo em sujeito assujeitado aos cuidados de outrem.

Por outro lado, em passagens como: “O povo todo tem muita fé nele”, encontramos certas ressonâncias entre as lógicas republicanas e pastorais do século XIX. Este enunciado nos remete a um aspecto fundamental da relação que se buscava estabelecer entre um povo ideal e as novas autoridades republicanas; inclusive as médico-sanitárias. Por um lado, a referência ao verbo **crer**, no sentido religioso do termo, aponta para uma ressonância do pastorado cristão e, portanto, para um dos momentos em que o discurso da literatura patriótica revela parte do seu fundamento interdiscursivo (heterogeneidade constitutiva, não marcada em primeiro plano, porém

presente nas profundezas do texto), além de sua inscrição num certo registro da memória (ou do *arquivo*, nos termos de Foucault). Por outro, o objeto “tradicional” da devoção popular (a autoridade religiosa dos oitocentos), tal como construído pela lógica do poder pastoral, aparece aqui desfigurado, deslocado do seu lugar de “origem”, para assumir um novo rosto. Ele aparece sob a forma de um significante secularizado. O que aponta, portanto, para a dimensão da descontinuidade como constitutiva das formações discursivas responsáveis pela construção do povo no Brasil.

Vale ressaltar, que a sublimação dos objetos sócio-políticos de identificação é uma operação cuja lógica consiste na descontinuidade e contingenciamento dos próprios signos sublimados, especialmente num contexto de aceleração dos processos de secularização da vida social. Antes o vigário, o soldado do evangelho de Cristo, tal como inscrito na literatura didática dos oitocentos; depois, o herói nacional, com destaque para os signos do mundo militar; ou, ainda, o homem de letras: o poeta, o romancista e romancista moderno capaz de revelar os segredos da alma popular brasileira. Desta vez, é o médico que pede passagem, esta personagem do universo civil que desponta, ao mesmo tempo, como o objeto do amor popular e uma das instâncias responsáveis pela tutela do povo. Como sugeriu Lacan, o laço social que os amarra depende da sublimação de pelo menos um dos elementos que formam esta cadeia de significantes. O médico precisa tornar-se, assim, um objeto sublimado, com o acordo de que “a sublimação do objeto é na verdade a supervalorização do objeto” (Lacan, SM7, p. 133). Sublimação igualmente extensiva ao regime de verdade que a figura do bom cidadão pretende personificar.

O médico, portanto, aparece como um objeto sublimado pelo discurso literário. Neste processo, ele pode figurar como um dos Nomes do Pai, ou, em termos foucaultianos, como uma das inúmeras faces do pastor. É através desse investimento que o discurso literário busca constituí-lo como objeto do gozo popular. No plano da secularização da lógica do poder pastoral, a figura do médico aparece como o equivalente, em termos fundamentalmente morais, àquela típica ao vigário das províncias do antigo norte. Como aquele, o médico cuida de suas ovelhas, não as deixa desamparadas, zela por sua saúde de forma desinteressada, une ricos e pobres mediante o investimento do afeto vencendo as barreiras da classe para cuidar do rebanho, ele mesmo objeto de sua própria caridade. Ele fala, contudo, a partir de um

outro regime de verdade, a verdade do discurso médico (ou o sanitarismo de início de século); mas sua existência simbólica, no presente, guarda alguma conexão com aquele passado supostamente superado e ignorado.

A elevação da figura do médico à condição de uma Coisa a ser reconhecida e valorizada socialmente é, portanto, inseparável da leitura do povo como um sujeito cuja existência demanda a intervenção e os cuidados de um Outro. Retorna, deste modo, a ideia de povo/rebanho, um sujeito a ser assistido em sua fragilidade pela intervenção de um pastor.

Imagem 32 – O Dr. Silva Ramos cuida dos pobres



Fonte: (Barreto; Puiggari, 1915, p. 10)

O que faz do bom cidadão uma personagem de destaque nesta literatura é justamente o fato dele encarnar uma **imago paterna** e cristalizar, a partir de suas ações, um novo deslocamento da **ética do cuidado** que elege o povo como objeto. Com efeito, como sugere Lacan (Lacan, sm7, p. 173) “introduzir a função do pai como primordial representa uma sublimação” num contexto de crise e/ou disputa pela constituição do sujeito. Vale salientar, com Lacan, que a modernidade se fez acompanhar por uma crise da imago paterna, isto é, da função paterna lida como o signo da autoridade e da interdição do desejo. Se, com efeito, o pai real nos escapa

porque, no fundo, sempre estivera morto, ele agora retorna sob uma forma espectral cuja função não é mais reprimir o desejo, mas, pelo contrário, constituir-se enquanto uma das instâncias do gozo coletivo, um dos polos da identificação política, um dos dispositivos acionados pelo discurso para preencher o vazio constitutivo do sujeito (povo).

Se, no contexto republicano, os militares do exército são, como vimos, apresentados pela literatura patriótica como responsáveis pela segurança do povo e pela soberania de seu território, o médico é outro sujeito escolhido para encarnar o **discurso do mestre**, isto é, o lugar da lei e da verdade, o sujeito eleito para personificar um outro regime da enunciação, um regime que conceberá como sinal distintivo da boa sociedade, a capacidade do governo e das ciências médicas modernas em cuidar da saúde da população. Tornar a vida mais longa, o corpo mais produtivo, o sistema nervoso mais apto aos solavancos da história; tudo isso importa na empresa civilizacional republicana. O povo é convertido em população, e, no lugar da ação, espera-se submetê-lo à ética do cuidado e do controle.

Desse modo, na Primeira República, o povo encontra-se submetido a um novo protocolo de (des) subjetivação. Progressivamente, será, cada vez mais, convertido num objeto do saber/poder. Trata-se, de uma dessublimação do significante, isto é, de um rebaixamento do povo à condição de paciente social; um corpo a ser “colonizado” pelo discurso das ciências médicas e sanitárias e/ou assistido pela caridade. Uma vez que a sublimação do objeto a que se devota o amor popular deveria acarretar o rebaixamento do próprio povo no plano da política. Isto porque, imaginado na condição de paciente social, o povo político é sequestrado, novamente, da esfera de lutas e contestações possíveis. Interpelado pelo discurso médico moderno e pela racionalidade científica a ele subjacente, o povo é um corpo a ser catalogado no conjunto de suas patologias, um corpo a ser conhecido em sua natureza biológica não sagrada, um corpo a ser limpo de suas impurezas, um corpo a ser medicado, purificado das moléstias do organismo; um corpo submetido às novas descobertas da ciência e a seus protocolos de tratamento.

A presença da personagem médica no discurso da literatura didática assinala, portanto, para uma dupla significação do conceito de povo no período republicano: (a) o povo é um paciente social e, neste sentido, um sujeito a ser assistido em suas demandas pela caridade do bom cidadão; (b) o povo é um sujeito objetificado pelo

discurso médico-sanitário (e pela economia política) que precisa classificá-lo como um paciente (doente/pobre) a fim de justificar a validade de sua própria existência.

Com o advento da República, o povo passa a ser classificado pelo discurso como um paciente cujos cuidados demandam a atenção de uma pluralidade de atores sociais. Estes cuidados já não podem estar apenas sob a responsabilidade dos antigos soldados de Cristo ou dos soldados da pátria; eles devem agora assumir uma nova significação que demanda, por sua vez, a fabricação de novos pastores: novos agentes da civilização. Vale salientar, que na história do Brasil, o discurso médico aparece inscrito no quadro de um programa civilizatório idealizado pelas elites brasileiras desde o período imperial.

Segundo Condra (2004), desde o final do século XIX, a educação física, a higiene do corpo (social) e o tratamento médico/científico das doenças da população são atividades lidas pelas elites como exercícios da boa moral e sinais distintivos do estágio civilizacional de um povo. O grande projeto político de um “povo higienizado e civilizado”, um elemento central no discurso médico do final dos Oitocentos parece acompanhar a República em seus primeiros momentos e a sublimação da figura do médico e, por extensão, o sentido da paternidade do povo que esta operação encerra, tal como inscrita na literatura didática aqui analisada, não deve ser lida como um acontecimento acidental e desinteressado do ponto de vista político.

No contexto republicano, Marcos Napolitano (2020, p. 52) também chama a atenção para o fato de que a figura do médico compusera o ideário formulado pela “República das Letras”. A República das Letras é uma alegoria que nos remete à atuação política de muitos intelectuais que localizavam a resolução para os dilemas da vida política nacional “na ação firme do Estado junto às classes populares”. Tendo como base o ideal de civilização europeia, especialmente da sociedade francesa, muitos médicos defendiam abertamente a necessidade em se “educar e higienizar as pessoas e as cidades, e integrar as vastas regiões rurais atrasadas aos centros urbanos e aos valores civilizatórios”. Nesta cruzada civilizatória que elege o povo como objeto, a racionalidade médica também persegue as escolas, seus bancos escolares, para logo encontrar abrigo nas páginas da literatura didática⁴².

⁴² É interessante mencionar que a presença, no discurso da literatura didática, das lições de higiene e da saúde do corpo já figuravam em textos da literatura pastoral oitocentista. No Livro do Povo, estas

Desde o final do século XIX, o tema de um “povo” sujo e resistente aos avanços da medicina, a este saber moderno igualmente sublimado, incomoda demasiadamente as elites dirigentes brasileiras. Gramática da limpeza que também assumia, no caso brasileiro, contornos étnico-raciais, de classe e gênero. Sendo preciso civilizar um povo errante, muitos médicos passam a defender a necessidade de que a escola seja um espaço de exercício contínuo do corpo individual, uma indústria a produzir o corpo saudável, a inocular no “espírito” da juventude o amor e o respeito à higiene e a atenção quanto às boas práticas de cuidado do corpo. Ao comentar a representação que muitos visitantes europeus e médicos faziam da cidade do Rio de Janeiro no final dos oitocentos, José Condra (2004, p. 22) chamava a atenção para o fato de que aqueles “arquitetos ” do ideal de civilidade

ao ingressarem no espaço físico da cidade, recobriam-na com novos adjetivos: feia, suja, fétida, insegura, doente, negra, imoral e iletrada. É, pois, vivendo e estudando em um espaço no qual natureza e cultura digladiam, que os médicos tropicais são formados, de modo a encontrar fórmulas para aproximar a cidade que recusavam de um mundo natural idealizado. Para vincular a cidade vista do “alto e à distância” àquela percebida em seu cotidiano, a racionalidade médica procurou elaborar um projeto de formação a ser desenvolvido na rede escolar, o qual supunha a necessidade de escolarizar em sintonia com uma espécie de “prontuário” oferecido pela ciência médica.

O discurso da literatura didática republicana se inscreve nos rastros deste arquivo. Em última instância, o médico também é um político profissional. Ele também é um membro da burocracia estatal e, portanto, não é estranho ao projeto mais geral do governo da população. Nas artes de governar da Primeira República, esta personagem ocupa um dos polos na relação governantes/governados, e é em razão da posição que ele ocupa e/ou pretende ocupar nesta teia de relações sociais e de poder que seu nome aparece no discurso da literatura didática patriótica como um dos nomes sublimados, como um dos nomes em torno dos quais a unidade do povo/paciente pode ser estabelecida. Filha de sua própria época, ainda que profundamente marcada pelo rastro e por arquivos que comunicam o presente com

recomendações aparecem sob a forma de lições que orientam o leitor a cuidar da higiene do corpo. “A hygiene tem por fim conservar a saúde, e aquelles que seguem os seus preceitos vivem sãos, robustos, e morrem velhos” (LP, 1865, p.232). No Livro do Povo, os “preceitos hygiênicos” tratam dos seguintes temas: “Do ar e dos aposentos”, “do vestido e do aceito”, “alimentos e bebidas”, “do exercício e do repouso”, “sensações e paixões” e das “generalidades”.

lugares distantes, a literatura didática parece responder às demandas da elite política e intelectual da Primeira República, especialmente o seu desejo em exercer a tutela sobre o povo. Ocupando a posição de paciente social a ser assistido em suas necessidades médicas pela caridade do bom cidadão, o povo reaparece unido aos ricos pelo sentimento do amor devotado a uma imago paterna sublimada pelo discurso literário.

Além disso, o significante povo aparece também associado ao signo da pobreza. O elemento que define sua positividade é sua diferenciação relativamente às classes médias e/ou às elites urbanas. O povo diz respeito ao extrato mais pobre da sociedade, e sua identidade estaria relacionada a seu lugar no quadro mais geral da produção e distribuição da riqueza. Uma vez estabelecida a condição paupérrima do povo, ele pode figurar, também, como sujeito assujeitado aos cuidados de outrem. Aqui temos uma subjetivação do povo no plano da economia política.

D. Julia é muito caridosa. Nenhum pobre sae de sua casa sem levar a esmola que pede. Si não é um nickel, ao menos um pedaço de pão ella lhe dá. Por isso, todos pronunciam o seu nome com o maior respeito e amizade. E quem não havia de a estimar, tão bôa como ella era? Pelos doentes do Dr. Ramos mostra sempre um affectuoso interesse. Quando elle volta de alguma visita medica, D. Julia logo lhe pergunta si a moléstia do doente é passageira, si não tem gravidade. Si a resposta é que não é cousa de cuidado, fica alegre; mas si o Dr. Ramos diz que receia pela vida do enfermo, D. Julia exclama com péna : — Coitado ! E recommenda ao marido que o trate com o maior desvelo. Uma vez, em conversa intima, o Dr. Ramos contou a um amigo esta solicitude carinhosa de sua esposa. O amigo, commovido por tanta bondade, exclamou : — Que coração de ouro! — Não me diga isso perto delia. pelo amor de Deus! pediu-lhe o Dr. Ramos. — Ah! E porque? — Porque? Porque era hem capaz de arrancar o coração para o repartir com os pobres! (Barreto; Puiggari, 1915, p. 16-8)

A condição do povo como paciente social, objeto da caridade de outrem em razão de seu pauperismo, aparece reforçada pelos elementos iconográficos que compõem esse discurso que traduz, no plano da educação escolar, um aspecto simbólico do assistencialismo que marcará, em vários contextos nacionais, os debates em torno da necessidade da construção do Estado em sua versão social-liberal.

Imagem 33



Fonte: (Barreto; Puiggari, 1915, p. 18)

No caso brasileiro, entretanto, o discurso da literatura didática patriótica parece se guiar muito mais por um desejo de (des) subjetivação política do povo. Tratava-se, pois, de apresentar aos leitores infantis uma certa parcela da população brasileira, classificada como sendo **“o povo”**, como aquele extrato social marcado pelo signo da miséria – sem causa. Um povo que, na condição de paciente, aparecia como a figura do Outro – espécie de avesso da boa saúde, dos bons hábitos, da fartura de recursos, do requinte, do saber, da riqueza, da civilidade.

Nos compêndios republicanos, outra significação que se articula às anteriores será aquela que associará o povo ao mundo do trabalho. Tema já conhecido e muito presente no discurso pastoral dos oitocentos. O povo é concebido como sujeito da produção. Receberá outros nomes: agricultor, operário, trabalhador, etc..., sendo classificado, via de regra, como responsável pela produção da riqueza do Estado-nação. Depois de ser associado ao signo da pobreza, operação que encerra, como vimos, a ideia de uma tutela (do bom cidadão e/ou do Estado), o homem do povo será classificado, sobretudo, como trabalhador. O povo/gente do sertão, hospitaleira e corajosa pode ser desconfiada, mas sua natureza é benevolente. Solidário na

desgraça, sua pobreza será definida por este discurso como um evento natural, como as secas e as chuvas, como um elemento que se mescla com a própria natureza.

Imagem 34 – Representação do mutirão sertanejo



Fonte: (Farias, 1923, p. 121)

No discurso da **Seara Patriótica**, este discurso também ressoa, invocando o gênero da poesia e a figura fantasmática do poeta para naturalizar o sofrimento do trabalhador rural e elogiar o “mutirão, um dos mais bellos exemplos de solidariedade humana que nos transmitiu a gente rude dos sertões da nossa terra” (Farias, 1923, p. 121). A valorização moral da ideia de trabalho, ideia já em circulação no discurso da literatura didática pastoral dos oitocentos, retorna sob a forma de poesias destinadas a ressaltar importância do trabalho, uma virtude cada vez mais identificada com os estratos sociais distantes da vida política. No discurso da literatura didática patriótica, o trabalho não é matéria de reflexão política, mas uma virtude moral sublimada que dignifica o povo/gente dos sertões.

Conforme presente no texto da **Seara Patriótica** (Farias, 1923, p. 122):

Amanhece. Na matta extensa e fria
Já se ouve orchestra módula e canora,
E não tarda que surja a luz da aurora
Entre fulgores, pompas e poesia.

Em meio á densa bruma das estradas
Tenue lençol de linho alvinitente

Caminham vultos vagarosamente
levando foices, sobraçando enxadas.

São vizinhos que prestam, prazenteiros,
O auxilio justo de seus braços fortes,
A quem se encontra em serios embaraços
No preparo de roças ou de aceiros

Depois de ter o estômago refeito
Do bom café, bolinhos de mandioca,
O alegre bando para a faina tóca...
Vae dar inicio a lucta, satisfeito.

Reunidos no lugar determinado,
Ao sonido da enxada lampejante,
Vergam o corpo, firmes, para diante,
Cavando o chão num gesto compassado.

Em breves horas o trabalho é findo,
E após, a turma lesta e resoluta,
Goza a victoria da feliz labuta,
Contando historias, palestrando e rindo.

Nobre exemplo de amor e de virtudes,
Esse auxilio reciproco revela.
Guardae essa lição honrosa e bela
Que recebemos desses homens rudes.

Trata-se, com efeito, de uma valorização moral da ideia de trabalho e da definição da atividade agrícola como fonte do gozo do povo/gente, do povo trabalhador, do povo eleito como sujeito da produção. Mas mais do que isso, trata-se de, a partir da literatura didática, tornar hegemônico este discurso que prescreve uma relação natural entre o homem do povo e o movimento das enxadas, o homem do povo e a terra, o homem do povo e o trabalho na agricultura, o homem do povo e a produção da riqueza nacional. O povo miúdo é considerado como o sujeito da produção, num contexto em que o trabalho livre e a implantação bastante tardia do capitalismo no Brasil exigem uma reorganização da antiga plataforma de valores que durante muito tempo organizou o discurso das elites relativamente aos pobres do mundo, trabalhadores rurais, especialmente a gente “rude” do interior que continuará a ser classificada como não-política, mas cada vez mais elogiada no exercício cotidiano de suas funções como produtor da riqueza nacional.

Olavo Bilac e Manoel Bonfim também buscam colocar em relevo aos leitores infantis de **Através do Brazil**, a grandeza moral dos trabalhadores do campo. Destacando sua alegria inocente e aqueles rituais sociais inscritos em seu próprio cotidiano.

[...] Os dias eram de labuta extenuante; a noite, antes do somno profundo em que os mergulhava o cansaço, havia ainda a distracção do sertão tranquillo que succedia a refeição. Alguns dos tropeiros e dos trabalhadores da roça traziam os violões ao vasto terreiro que defrontava a casa da fazenda: cantavam as modinhas do sertão, cheias de saudade e melancolia; as vezes, justavam em desafios, e improvisavam quadrinhas de ingenua graça, provocando o riso dos presentes. Juvencio, com a sua vivacidade habitual, tambem fazia parte do divertimento, e contava historias rimadas, em que havia dialogos entre homens e animaes, brigas heroicas entre sertanejos boiadeiros, e disputas fabulosas entre a onça e o sapo, ou entre a cobra e o lagarto. Os dois meninos apreciavam com encanto aquella innocente alegria dos trabalhadores (Bilac; Bonfim, 1927, p. 110).

Os operários também aparecem no discurso da **Seara Patriótica** como elementos indissociáveis da nova nacionalidade. Estes seriam os benfeitores da pátria, os braços do progresso da nação. As crianças deveriam respeitá-los na execução de sua missão patriótica. Tal como consta neste diálogo entre o mestre e o aprendiz:

[...] – Então os operários contribuem tambem para o progresso e a grandeza da patria? – Sim. Não somente os que trabalham nas fabricas, assim como os que trabalham na terra, quer nas profundidades das minas ou quer no plantio, na lavoura. Patriota, Roberto, não é unicamente aquelle que derrama o seu sangue em defesa de sua terra, ou aquelle que a eleva com a sua intelligencia; patriota é tambem aquele que a engrandece com o seu suor e a eleva com o seu trabalho. – Como são symphaticos os operarios! E’ uma injustiça fazer-se pouco caso desses homens, só pelo motivo de vestirem uma blusa e calçarem alpargatas. De hoje em diante saberei olhar com mais admiração para esses obreiros do progresso universal. – Fazes muito bem, Roberto. O futuro de um paiz repousa no trabalho material e espiritual de seus habitantes (Farias, 1927, p. 59-60).

Este clima ordeiro revestido de um éthos religioso a partir dos quais se constitui o sujeito da produção aparecem como elementos reforçados pela iconografia didática. As imagens deveriam evitar retratar o conflito envolvendo, por exemplo, o operário urbano e os capitalistas, o operário e as autoridades políticas e/ou militares; bem como sua capacidade de mobilização política; as greves, seu envolvimento com os sindicatos, o choque com a ideologia burguesa. Conflitos historicamente inscritos na realidade social brasileira de início de século que, nos textos escolares, serão estrategicamente silenciados.

Imagem 35



Fonte: (Faria, 1924, p. 61)

Os operários caminham em diversas direções, numa espécie de peregrinação cotidiana que sucede o fim do trabalho. Essa multiplicidade de direções possíveis, contrastando com o casal que parece caminhar dialogando tranquilamente em trajes urbanos da época, busca transmitir ao observador uma sensação de absoluta tranquilidade. Enormes cruzes sombreadas e “coladas” nas faixadas do prédio, resultantes dos feixes de luz que se abatem sobre os postos de iluminação pública conferem a esta cena do cotidiano operário um éthos quase religioso, acrescido pelos sinais do progresso e da urbanização. E, o mais importante, os homens e mulheres que caminham na saída da fábrica não o fazem numa direção determinada; tal direção permanece desconhecida, uma incógnita ao olhar do leitor.

Ademais, esses homens e mulheres são representados como entidades individuais. Se são classificados como operários, jamais serão apresentados pelo discurso da literatura didática patriótica como membros de uma determinada classe social. Muito menos na condição de uma classe em luta com outras classes. Termos como proletariado ou até mesmo classe operária, bastante conhecidos na década de 1920, constantemente presentes na gramática do discurso anarco-sindicalista brasileiro do período, sem mencionar o próprio discurso socialista e comunista, são completamente ausentes nesses compêndios. Sinal de uma estratégia que consistia

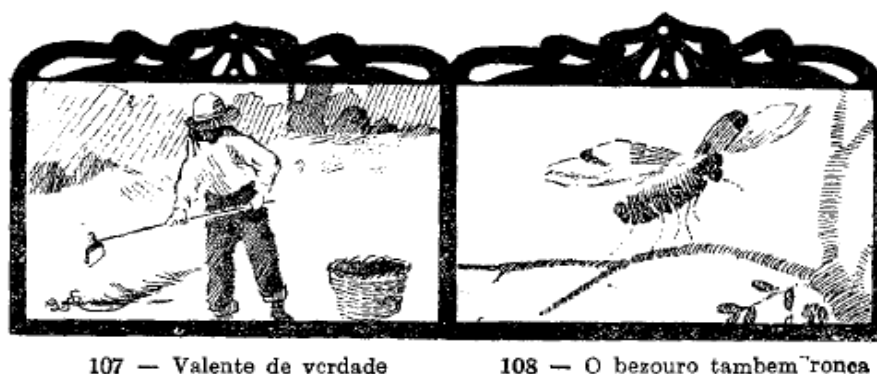
em imaginar o povo segundo o seu lugar num determinado modo de produção sem, jamais, permitir que essa imaginação fosse “contaminada” pelos signos de formações discursivas antagônicas e/ou, como se dizia no jargão político da época, ideologias políticas subversivas.

A valorização moral da ideia de trabalho é, como vimos no capítulo 2 deste trabalho, uma característica que aparece pela primeira vez no discurso da literatura didática pastoral, especialmente aquela de orientação católica. O que estas passagens poéticas republicanas presentes no discurso da literatura patriótica do período evidenciam é esta ressonância entre formações discursivas e discursos distintos a se produzir no cruzamento entre passado, presente e futuro. Para as elites do final do Império, assim como para as elites da Primeira República, era preciso definir para o povo a responsabilidade pela produção da riqueza nacional, era preciso posicioná-lo na condição do sujeito da produção. Assim como o povo se singulariza pela sua capacidade de criar as “belas flores” do folclore e das tradições nacionais, a disposição para o trabalho também deve ser capaz de dignificar o homem do povo.

É na fábrica, e, mais especialmente, no campo, e não na praça pública que o povo deve exercitar a sua valentia. Ao buscar moralizar o comportamento das massas, o discurso desta literatura busca definir o trabalho como o lócus de toda libido popular: **“(...) Hoje o povo, que se vae instruindo, vae tambem deixando o costume de brigar sem motivo serio. Já se compreende que valente é quem trabalha e respeita as leis. E’ tolice andar ‘roncando valentia’. O bezouro tambem ronca. Vae-se ver ... não é ninguém⁴³”** (Gavão; Lima, 1930, p. 56).

⁴³ No discurso da literatura didática patriótica, essa busca por uma moralização do povo pela via do trabalho e da obediência às leis é o correlato indispensável ao processo de rasura desse outro povo - desobediente, ou, simplesmente, deste povo que briga. Notemos que esse exterior constitutivo aparece aqui – assim como aparecerá em outros enunciados -, como aquela figura do avesso sem a qual não há povo “ideal”, normatizado, regulado, etc. E, especialmente, como a crítica a este povo que parece incomodar o enunciador não é possível sem que ela venha acompanhada pela presença simbólica, na interioridade do próprio discurso, daquele “resto” - no sentido posto, por exemplo, pelos trabalhos de G. Agamben – contra o qual o discurso literário, tocado pelo plasma do nacionalismo militar, burguês e popular se abatem ferozmente. É porque, dentre outras razões, até mesmo para negar a existência histórica dos povos desobedientes ou, ainda, condenar o conjunto de suas ações, é necessário trazê-lo ao palco das performances fornecidas pelo texto, pelo discurso. Na verdade, não é que o “besouro que também ronca não seja ninguém”, como nos informa a textualidade da literatura patriótica; é que tal “besouro” é, na verdade, alguém cuja existência incomoda. Em tese, sua presença é incômoda, e, entenda-se, inevitável.

Imagem 36 – Valentes de verdade são aqueles que trabalham



Fonte: (Galvão e Lima, 1930, p. 56)

A alegoria do besouro que também ronca pode ser considerada um dispositivo similar às parábolas presentes nos textos do Livro do Povo (Ver capítulo II). Aqui, como lá, a alegoria assinala, por um lado, para o deslocamento de toda disposição popular (de toda libido, de todo desejo, de toda capacidade de ação) para as atividades relacionadas à produção da riqueza nacional; e, por outro, recomenda o silêncio às gentes do povo, pois o exercício da palavra é concebido como uma ameaça à ordem. Novamente, ao povo é prescrito o exercício do silêncio como virtude moral e a prática do trabalho como sinal de distinção social, como signo da verdadeira valentia. O único som recomendado ao homem do povo é aquele produzido pelas enxadas que manuseia. Vale a pena recuperar mais uma vez o elogio destes elementos constitutivos da “alma” do povo/gente/trabalhador dos sertões do Brasil, presente no discurso da Seara Patriótica (Farias, 1923, p. 122):

Depois de ter o estômago refeito
Do bom café, bolinhos de mandioca,
O alegre bando para a faina tóca...
Vae dar inicio a lucta, satisfeito.

Reunidos no lugar determinado,
Ao sonido da enxada lampejante,
Vergam o corpo, firmes, para diante,
Cavando o chão num gesto compassado

Neste último giro do discurso da literatura didática patriótica, o povo é convertido em objeto de interesse da economia política. Interessa à ética burguesa defini-lo enquanto signo de algo novo. Tratar-se-á, de um discurso literário que evita mencionar os diversos conflitos agrários que atravessam a história republicana; um discurso que naturaliza as desigualdades recorrendo, quase sempre, à romantização da condição social do trabalhador rural ou do operário urbano, não imaginados segundo sua própria condição de classe. Nas páginas destes livros, o homem do povo jamais aparece como um sujeito rebelde que luta pela terra, contra a empresa do latifúndio, contra os coronéis do sertão (ainda que, no plano das relações sociais concretas, ele sempre tenha existido). De igual modo, as contradições entre a classe operária e a burguesia nacional também são rigorosamente silenciadas. Silêncio estratégico a partir do qual se buscava, por um lado, posicionar o povo na cena do discurso na condição de agente produtor da riqueza e, por outro; criar as condições capazes de impedir a esse povo se imaginar enquanto sujeito político.

O povo agora envolvido pela gramática da economia política republicana. Uma economia política igualmente engajada na (des) subjetivação política do povo brasileiro. Um povo que passa a ser associado ao conjunto dos trabalhadores a quem se atribui, com orgulho, a responsabilidade pela produção da riqueza da nação. Um povo atomizado, desprovido de classe. Mas, também, um povo observado segundo determinada condição socioeconômica identificada com a pobreza material. Os pobres e todos aqueles que, em razão de sua condição material de existência, necessitam dos cuidados de um outro: do “bom cidadão” e, mais tarde, do próprio Estado. Ou, ainda, de ambos, quando, por exemplo, no contexto do populismo emergente pós-Revolução de 1930, fundir-se, na pessoa de Getúlio Vargas, esses dois significantes. Pelo menos neste sentido, a literatura didática patriótica reproduz uma característica importante presente na literatura didática analisada por Umberto Eco num estudo sobre o projeto de educação na Itália do século XX. Uma **literatura didática burguesa** que levou o autor a considerar: “(...) nos cosmos dos livros didáticos e leitura, o pobre é um fenômeno natural, como a chuva e o vento. Existe de *per si*, como os castores ou os pinguins” (Eco e Bonazzi, 1980, p. 17).

A fantasia de um povo ideal, devotado ao trabalho, resignado com seu próprio “destino”, distante da vida política, parece, assim, ter desempenhado uma função importante tanto no discurso da literatura republicana quanto naquela de inspiração

pastoral que vigorou nas províncias do antigo norte nas últimas décadas do século XIX. As disputas pela instauração de sentidos supostamente capazes de conter a diferença, o desvio, seriam ainda marcadas por uma última e decisiva questão: a classificação não do povo, mas do seu avesso: o não povo. A invenção desse grande Outro contra o qual a fantasia de um povo ideal deveria se abater e encontrar, por assim dizer, sua própria razão de ser.

4.6 O povo e o “resto” ou os excessos que nele “não” cabem

No final do século XIX, num questionamento acerca da natureza do pensamento moral (e sua pretensa fundamentação extra-linguística), o filósofo alemão Friedrich Nietzsche escreveu que “a unidade da palavra não garante a unidade da coisa” (Nietzsche, 2000, p. 16). Essa suspeita nietzschiana, impulso inicial para um acontecimento discursivo (no sentido derridiano) que se fará no campo da filosofia da linguagem, é extremamente válida quando pretendemos fazer a genealogia do significante povo. Isto porque, dentre outras razões, a suposta unidade que a ideia de povo pressupõe é uma poderosa fantasia social a partir da qual se busca conter a emergência da diferença. Indo mais além, poderíamos acrescentar que a chamada Coisa em si – no sentido kantiano -, também não guarda nenhuma unidade imediata. Ou, nos termos de Derrida, que ela não corresponde a nenhuma forma de presença ontológica no mundo. Do ponto de vista teórico, autores como Ernesto Laclau (2018), chamaram a atenção para esta fratura do significante nos termos de uma não-integração simbólica das partes ao Todo. Ou, nos termos de Žižek (2016), da impossibilidade do povo enquanto expressão de uma “totalidade orgânica” sem fissuras. Isto porque, nos processos políticos de constituição das identidades, “a opacidade de uma exterioridade irrecuperável sempre empanará as categorias que definem a interioridade” (Laclau, 2018, p. 225-6).

Assim, a positividade de um povo peculiar se faz acompanhar pela negação daqueles elementos expulsos para fora da cadeia de equivalências que a própria ideia de povo pressupõe. Surgindo do resultado contingente e relacional do jogo de articulações, **o povo nunca é apenas um (ou todo)** e, muito menos, nunca o é sem

deixar nada pelo caminho. Há sempre algo no povo que escapa ao próprio povo. Nas margens do centro e da unidade que a ideia de povo geralmente pressupõe, há toda uma polifonia de vozes, demandas e gritos históricos expulsos do campo hegemonizado. Num contexto em que, por exemplo, signos como raça e/ou etnia passam a compor os processos de equivalência por meio dos quais se constitui a estabilização temporária dos sentidos de povo, eles também passam a alimentar a recusa quanto à presença de certos sujeitos considerados uma ameaça à unidade fantasmática dessa identidade. Como diz Laclau (2018, p. 281), “o princípio étnico estabelece desde o começo quais elementos podem ingressar na cadeia de equivalência”. Na cena englobante em que se situam os textos que compõem a literatura didática patriótica, era exatamente este o caso.

No final do século XIX e durante toda a Primeira República, a questão étnica e racial representou um acontecimento discursivo decisivo na busca política por um povo ideal. Em diversos gêneros discursivos, o povo é associado ao signo da raça, ao mesmo tempo em que se elegem aqueles “arquétipos” que, para muitos, deveriam ser expurgados da identidade nacional. Lidos, muitas vezes, como o próprio avesso da civilização nos trópicos. Por vários motivos, o caso brasileiro serve para demonstrar como nacionalismo, racismo e etnicidade passam a compor uma tríade (sob a forma de lógicas equivalentes) a orientar os discursos constitutivos do povo/nação. Apesar do nacionalismo aqui também ter se guiado pela tentativa de criar uma comunidade imaginada onde os sentidos devem ser compartilhados, nossa experiência histórica está recheada de momentos em que o signo da raça foi mobilizado para constituir fronteiras internas entre aqueles que “pertencem” ou não ao “povo legítimo”.

Fantasia central em nossos jogos de linguagem, a gramática racial atravessa a constituição do povo brasileiro de forma incorrigível. Numa demonstração de que em países como o Brasil, a fabricação da nação caminhava lado a lado com a busca por um povo racial e etnicamente igualmente ideal. Com efeito, conforme apontam uma série de estudos em antropologia, racismo e nacionalismo podem se configurar como lógicas políticas articuladas no tocante à constituição e tensionamento das identidades nacionais (Skidmore, 2012; Balibar; Wallerstein, 2021; Sansone; Pinho, 2008). Isto significa que apesar de diferenças conceituais substantivas entre essas formações discursivas (classificadas pelo discurso das Ciências Sociais, diga-se de passagem, geralmente enquanto ideologias típicas da modernidade), nacionalismo e racismo se

complementam e se afetam mutuamente em determinados contextos históricos para fomentar as fantasias relativas à constituição do povo. Essa articulação se tornou ainda mais nefasta num contexto em que o próprio cientificismo buscava reforçar e legitimar as fronteiras entre povo e não-povo, civilização e barbárie.

Um caso emblemático, ainda durante a vigência do Segundo Reinado, foi a I Exposição Antropológica Brasileira realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1882. Naquela ocasião, 7 indígenas dos povos Botocudos seriam expostos à curiosidade científica, médica, política e etnográfica em evento que repetia, no Brasil, a macabra experiência dos “zoológicos humanos” organizados em feiras internacionais em cidades como Nova York e Paris durante o contexto do neocolonialismo (Vieira, 2019). Eventos saudados como momentos de institucionalização da ciência antropológica no Brasil e, ao mesmo tempo, como expressões do “espírito” de uma época em que o povo foi sistematicamente gestado segundo a lógica das supostas fronteiras existentes entre civilização e barbárie, humanidade e animalidade. Momentos em que se retroalimentam as fantasias de um “povo civilizado” curioso em assistir ao “espetáculo das raças” fornecido pela presença do “limbo”, dos elementos perdidos e/ou paralisados na cadeia evolutiva, aqueles tipos “não humanos” e/ou ainda, considerados humanos em estágio inferior.

O *Outro*, exótico, folclórico, não-civilizado que se distinguiria do povo/nação ou buscava-se cooptar pelo discurso do “indigenismo romântico” tão presente na literatura de fim de século e, posteriormente, recorrente no discurso modernista no período republicano. Quando a busca pela “essência” da nacionalidade mirou a figura do nativo americano. Estratégia presente, por exemplo, na célebre jornada de *Macunaíma*, obra publicada por Mário de Andrade em 1928.

No campo da educação, a literatura didática patriótica também buscará classificar o indígena. Por vezes como elemento silvestre perdido nos capítulos da história colonial. Em outras ocasiões, como uma memória a apontar para uma forma de existência bestial superada pela civilização europeia, trazida por homem branco e gente católica. Os “selvagens brasileiros” classificados, muitas vezes, como ameaças concretas à segurança do próprio povo e, neste sentido, pensados como não-povo. No discurso de muitos desses compêndios, os “índios” são definidos como “gente”, “gente não-civilizada”, em oposição ao povo ideal que se busca produzir,

especialmente a partir das instruções do mestre-escola, da cartilha, das lições e outros rituais pedagógicos desenvolvidos na escola.

Exemplo da construção dessa fronteira do tipo nós x eles (civilização x barbárie, povo civilizado x gente selvagem), encontramos na **História Brasileira** (1930), que assim buscava apresentar aos leitores infantis um resumo da história do Brasil.

Ha muitos annos, quando o avô de nosso avô ainda não era nascido, só se viam por aqui florestas e campos. Nada mais havia: nem estradas, nem cidades, nem fazendas, nem gente civilizada. Nas mattas viviam antas, macacos, onças, tamanduás e outros bichos. Nos campos, os veados, os avestruzes, as seriemas. A' beira das lagôas, garças, cegonhas, marrecos, ou então feios jacarés, enormes sucuris, espiando os peixes que vão e vêm dentro d'agua. A gente que ahi morava, não usava roupas como nós, nem calçados, nem chapéos. Enfeitava-se sómente, cobrindo-se de pinturas e pennas de passaros. **Gente assim atrasada diz-se selvagem. Eram, pois, selvagens os habitantes do Brasil no tempo em que o avô de nosso avô ainda não tinha nascido (...)** . Os selvagens do Brasil eram morenos, baixos, robustos, de olhos assim como os dos japonezes. Não sabiam ler, nem escrever. Também não falavam a nossa lingua. . A guerra, para elles, era um divertimento. Elles tinham também o horrivel costume de **comer os prisioneiros**. Felizmente não morria muita gente nessas guerras, porque os selvagens não sabiam fazer espingardas nem canhões. Guerreavam a pau, ou então atirando flechas uns nos outros (...) Para povoar o Brasil, o rei de Portugal teve uma idéa : dividiu o paiz em grandes lotes e deu cada lote a um de seus amigos. Estes vieram tomar conta de suas terras, mas quasi nada puderam fazer. Era tão difficil trabalhar aqui ... **Dos sertões vinham bandos de selvagens atacar as povoações para matar os habitantes**. Do mar vinham ladrões nos seus navios, para saquear as villas. Que triste vida aquella! (...) . Ninguém tinha socego. Era um susto após outro. **O povo andava armado, dia e noite, para evitar ciladas** (Galvão e Lima, 1930, p. 3 – 12 – grifos nossos).

Dimensão didática da fronteira que se buscava produzir entre o “povo brasileiro” e a “gente selvagem” reforçada, não raras vezes, pelo recurso tão mobilizado da iconografia didática, rica em imagens e sentidos que buscavam captar a atenção dos leitores infantis.

Imagem 37



Fonte: (Galvão e Lima, 1930, p. 12)

No compêndio **Minha Pátria**, ao tentar classificar o modo de vida indígena nas décadas iniciais da República, o autor afirma peremptoriamente: “os indígenas não tem civilização, vivem errantes nas mattas” (Silva, 1916, p. 16). Ao proceder dessa forma, a literatura didática patriótica recupera o arquivo do discurso colonial para classificar a personalidade do “selvagem brasileiro” como marcada pelo “espírito de vingança”, pelo hábito antropofágico indiscriminado e generalizado, e, finalmente, para definir o modo de vida indígena como primitivo, segundo o velho modelo do darwinismo social que buscava explicar o “atraso” civilizacional a partir de modelos lógicos importados da biologia. Daí a violência assumida pelo cientificismo evolucionista que também marcou o discurso para fins didáticos no Brasil durante o período republicano.: “(...) Os índios do Brazil e os instrumentos de que se serviam, estavam na idade da pedra polida” (Silva, 1916, p. 25-6).

Memórias de uma escrita conquistadora que buscará catalogar os Outros em sua existência “exótica”, “selvagem”, destoante dos signos eleitos como característicos da civilização europeia (tomada como modelo para se pensar o Brasil e seu povo). Os indígenas seriam a expressão dessa diferença, mas uma diferença a assumir um aspecto negativo do ponto de vista étnico-racial.

Eram todos de estatura ordinária, reforçados e bem feitos; de aspecto triste, olhos pequenos, frequentemente negros (...) encovados e erguidos, por via de regra, no ângulo exterior como na raça mongolica; sobr'olhos estreitos e [não legível] arqueados; orelhas grandes, cabelo liso, seguro e bem negro; dentes alvos e pés pequenos (Silva, 1911, p. 25-6).

Ou, ainda, quando o indígena aparece nestas historietas associado ao tema das caçadas. Como nessa passagem que extraímos do mesmo compêndio.

Imagem 38



O CAÇADOR

O senhor *John* era um *inglês* muito amante de caçadas.

Um dia estava elle caçando, numa *es-
pessa* floresta.



A pouca distancia do logar em que se achava, avistou uns homens *acocorados*, que conversavam *animadamente*.

Eram bem diferentes dos que, até então, elle conhecera. Tinham a pelle côr de *cobre*, os cabellos negros e compridos, e estavam quasi nus. Apenas traziam ao redor da *cinta*, uma

faixa enfeitada de pennas de diversas côres. Nas mãos seguravam objectos que deviam de sêr suas armas.

Fonte: (Silva, 1916, p. 14)

Em sua **História do Brazil pelo método confuso**, Mendes Fradique também não hesitou em mobilizar o gênero da comédia (do qual servia-se para disparar suas críticas à história oficial e aos sentidos assumidos pela República no Brasil), para representar o indígena na história do Brasil. As caricaturas que assina, buscam captar o envolvimento dos portugueses com os nativos, e os efeitos de tal relação na dinâmica da vida nacional. Exemplo curioso, neste sentido, é a referência ao emprego

da “maquilagem” pelas “raparigas” (do passado e do presente) que o autor insiste em associar ao legado impresso pelos indígenas no conjunto dos hábitos da população brasileira. Ou, ainda, o dilema encontrado pelo tipo de colonização portuguesa implantado nos trópicos: exterminar os nativos e/ou ser por eles devorados (inclusive em matéria de costumes) (Fradique, 1923, p. 54)

Imagem 39 – Representação dos povos indígenas



Uma melindrosa

Fonte: (Fradique, 1923, p. 54)

Imagem 40 - Representação dos povos indígenas



Era legal e publica a polygamia

Fonte: (Fradique, 1923, p. 82)

O que acabamos de analisar muito brevemente, também é um fato para outros sujeitos imaginados em oposição ao “povo civilizado”: o brasileiro europeizado, branco, cristão. Refletindo sobre esta parcela bastante plural de sujeitos não incorporada ao corpo dos cidadãos na Primeira República, isto é, aos heterogêneos que, de acordo com o ideal civilizatório das elites, não deveriam ser identificados com partes constitutivas do povo brasileiro, José Murilo de Carvalho escreveu que eles

“(...) não eram cidadãos. Eram a “mob” ou “dregs” (“escória”) para o representante inglês; a “foule” para o francês; a “canalha”, a “escuma social” para o português, quando não eram simplesmente bandos de negros e mestiços”. Na melhor das hipóteses, eram jacobinos, palavra que mesmo para o representante francês tinha conotações negativas, pois lhe parecia quase um insulto o uso da expressão para identificar um tipo de gente que não achava estar à altura dos exemplos originais que haviam agitado as ruas de Paris um século antes. A essa multidão atribuíram as características que lhe daria Gustave Le Bon de ser guiada pela paixão e não pela razão, de ser explosiva, inconstante, facilmente excitável por demagogos. No caso brasileiro, era movida especialmente pelo ódio ao estrangeiro, por um nativismo exacerbado (Carvalho, 2019, p. 69).

Em estudo que analisou a representação do negro em periódicos paulistas no final do século XIX, Lilia Schwarcz (2017) chamou a atenção para a função da imprensa na construção desse sujeito histórico segundo os signos do estereótipo, da

discriminação racial e da marginalização. No discurso da imprensa, predominava a lógica da classificação hierárquica segundo o signo da raça onde o negro era constantemente associado ao crime, à violência urbana, à magia e feitiçaria, ao barbarismo africano, à degeneração dos costumes, descrito constantemente como uma ameaça concreta à ordem pública. No esteio desse processo histórico, no contexto da Primeira República o conceito de povo/nação encontra-se inscrito nas malhas de um discurso racial que buscava, por vários caminhos, condicionar o progresso, o desenvolvimento e a civilização ao branqueamento da população brasileira. Para atores como Oliveira Vianna, Silvio Romero, dentre outros, a presença de elementos indígenas e, especialmente, do negro no Brasil, representava um dos grandes entraves à implantação, no país, de uma civilização segundo os moldes europeus. Uma tópica constantemente presente no debate público brasileiro era, portanto, a necessidade de se branquear a população, incentivando, por exemplo, as políticas de imigração, vis-à-vis à exclusão do negro da nova sociedade de classes que se buscava implantar segundo os solavancos de nosso capitalismo tardio.

No campo da educação, essas ideias reverberam para encontrar nos textos da literatura didática patriótica um dos lugares privilegiados para sua circulação e fixação. Tratar-se-á, a partir de agora, de se pensar o povo segundo novos registros da subjetivação. Registros que apontam para o signo da raça e seus perigos bem como para aqueles elementos que ameaçam aquilo que se define nos termos de pureza racial ou compatibilidade com a raça europeia considerada como parâmetro de civilização. No discurso da literatura didática patriótica, o desejo em “limpar” o povo brasileiro de todas as formas de impureza consideradas como ameaças à sua coesão e/ou aquelas encaradas como capazes de ferir o orgulho nacional também adquire contornos étnico-raciais. Nesta direção, bricolamos uma longa passagem de **Lições de História do Brasil**, onde o desejo em dissociar a identidade nacional da influência indígena e, especialmente, negra, aparece de forma didática.

O povo brasileiro é pela maior parte formado pelo cruzamento das raças que dominaram no período da colonização. Sabemos que havia nos princípios da colonização a raça vermelha, oriunda do paiz e representada pelos selvagens; a raça branca, dos conquistadores (portuguezes, francezes, hespanhóes e holandezes) a raça negra importada da Africa, com a hedionda escravidão. Eram os indios em numero approximado a tres milhões e tambem a milhões chegava o numero dos escravos negros. O cruzamento de uma dessas raças com a raça branca, originou o mestiço, que é uma verdadeira

formação brasileira. Com o decorrer do tempo, vão desaparecendo os índios e os negros; os primeiros, aniquilados pelos conquistadores, perderam quase que totalmente o seu domínio e a civilização muito os tem disimado; o negro, com a extinção do cativo e frequente cruzamento com o branco, pôde-se dizer que já não existe no Brasil, senão em muitos poucos Estados. Imperam hoje o branco e o mestiço que é propriamente o mulato mais ou menos escuro. Com dificuldade se encontra um preto africano; vêm-se os filhos, netos e mais descendentes destes, havendo até descendentes que na aparência se confundem com os brancos. Lembrando o que disse um abalizado escriptor nacional concluímos que o povo brasileiro não representa uma raça única; é um povo mestiçado para o qual entraram como elementos, o branco, o negro e o índio. **Vaticinamos também que em menos de um século desapareçam por completo os elementos indígena e negro: o brasileiro representará então uma fusão de elementos de raça branca** (Azevedo, 1916, p. 118-9 – grifos nossos).

Que temos aqui senão a didatização de discursos críticos, inclusive “científicos”, da presença negra e indígena dentro dessa dupla invenção: o povo/nação? Discursos simpáticos ao branqueamento desse mesmo povo e objetivamente tocados pelas teses evolucionistas *à la* Gobineau? Textos que marcaram, entre o final dos Oitocentos e primeiras décadas do século XX, os escritos de autores tão diversos como Oliveira Vianna, Euclides da Cunha e até projetos editoriais de nossa literatura com pretensões internacionais como o conhecido livro **O Presidente Negro**, de Monteiro Lobato. Bastante heterogêneos entre si, esses textos integraram uma gramática racial mais ampla a partir da qual se buscava, declaradamente ou não, realizar a crítica da presença daqueles elementos definidos como desintegradores da unidade e pureza racial brasileira. Num gesto de (des) subjetivação em que o preço a ser pago pela instauração da identidade (ideal) de um povo era a construção da não-identidade dos outros. O ser e o não-ser.

O texto de Esmeralda Masson, assim, resume bem uma regularidade discursiva presente no discurso da literatura didática patriótica que consiste em tratar do povo segundo a gramática da formação histórica, da raça e do cruzamento entre povos distintos. História do cruzamento de um povo civilizado (branco europeu) com povos selvagens e bárbaros (indígenas e africanos). História também da vitória de um povo considerado superior sobre seres errantes, inferiores, bestiais e não-civilizados. É nesta regularidade onde encontramos a referência a este desejo de apagamento da presença negra e indígena da sociedade brasileira; o desejo de uma elite preocupada em europeizar a identidade nacional e cortar do corpo que esta identidade pressupõe todas as camadas de pele, de sentido e de cultura que remetem à presença dos

heterogêneos. Daí o diagnóstico de Esmeralda Masson se confundir de algum modo com o desejo onde seu texto se funda: a civilização tem dizimado a presença indígena; quanto ao negro, “pode-se dizer que quase não existe no Brasil”. A autora ainda reifica: em menos de um século desaparecerão por completo os elementos negro e indígena.

Em um de seus estudos de referência sobre a história da representação do negro nos livros didáticos brasileiros, onde se analisaram 89 compêndios da segunda metade do século XX, Ana Célia da Silva (2019, p. 67) chamou a atenção para uma regularidade discursiva decisiva no discurso da literatura didática do período, demonstrando, talvez, que essas questões não morreram com o apagar das luzes da chamada República Velha.

O livro didático reproduz e reforça as relações raciais baseadas na discriminação, apresentando como natural o tratamento desigual nessas relações. Como acontece no cotidiano, a criança negra quase nunca tem nome, ela é denominada por apelidos ou pela cor da pele, assim como o é a maioria dos adultos e velhos. Nos textos, os personagens negros recebem adjetivação pejorativa, foram chamados de feios, malvados, sujos, mentirosos, demônios, moleques, preguiçosos, desobedientes ou, simplesmente, pretos e negrinhos.

Essa representação pejorativa bem como a construção dos estereótipos sobre o negro também estão sistematicamente presentes no discurso da literatura didática patriótica. O que significa que os achados de Ana Célia da Silva produzidos na década de 1980 devem ser corretamente lidos como discursos repousados sobre as bases de um já-dito, sobre um rastro e um arquivo que assumiram contornos mais incisivos, no campo da educação primária, ainda no contexto da Primeira República. Nos compêndios republicanos aqui analisados, o negro é constantemente associado à covardia, ao desvio de caráter, ou, simplesmente, classificado como bandido. Trata-se, num primeiro registro, de uma opção declarada pela exclusão do negro do conjunto daqueles “nobres” elementos eleitos como representativos do povo brasileiro. Este procedimento pode ser exemplificado através dos modos pelos quais os compêndios de história do Brasil colocam em relevo a presença e participação do negro na história do país. Um caso emblemático, por exemplo, é a narrativa construída sobre a história do Quilombo dos Palmares.

No compêndio de história **Minha Pátria**, o texto dedicado à memória dos Palmares busca contar a história de “negros ferozes” e ameaçadores:

No seio duma grande floresta, viviam uns negros temíveis pela sua ferocidade. A principio não eram muitos. Mais tarde, porém, contavam-se aos milhares. **Eram o terror das povoações vizinhas. Costumavam sahir em bandos e devastar as fazendas. Ahi roubavam mantimentos, criações e tudo quanto podiam. Tornou-se necessário atacar esses homens que tanto mal praticavam.** Por diversas vezes tentaram expulsal-os, mas sem resultado satisfatório. **Os ferozes negros** sahiem sempre vencedores. Foi preciso então organizar uma grande força para desalojal-os. Muitos foram mortos, outros ficaram prisioneiros e enfim outros fugiram. Dizem que, nessa ocasião, **o chefe delles se arrojou num precipício. Eis o fim que tiveram esses homens que só viviam praticando o mal** (Silva, 1916, p. 45-6 – grifos nossos).

De acordo com o texto, os negros são **ferozes, temíveis, terroristas, ladrões e maus**. Considerados uma ameaça às populações (entenda-se, outro termo que servia como o correspondente despolitizado para a fórmula “povo”) e às fazendas (logo, à propriedade privada), os negros teriam um destino considerado justo: a *prisão* e a *morte*. A fuga, bem como o suicídio de seu chefe são mencionadas para assinalar outra suposta falha de seu caráter: a covardia. A narrativa da historieta busca silenciar a participação da população negra na guerra contra os holandeses. Mais do que isso, ela recorre a este episódio da história brasileira para demarcar a falta de compromisso dos negros com a soberania do território luso-brasileiro. Os leitores infantis devem lembrar, por sua vez, do benemérito paulista (um homem representado como branco) responsável pela destruição desses quilombos.

O que acabamos de narrar deu-se pouco tempo depois da Guerra Hollandeza de que já falamos. Nessa época havia escravos no Brasil. **Durante a guerra, elles foram fugindo das fazendas e formando povoações de negros, em Alagôas.** Eram os negros dos Palmares. Suas povoações chamavam-se quilombos, e elles eram os quilombolas. Seu chefe era conhecido por Zumbi. **Foi um paulista chamado Domingos Jorge Velho quem, a frente duma poderosa força, ajudou a destruir esses terríveis quilombos. Não nos esqueçamos jamais desse benemérito paulista** (Silva, 1916, p. 46 – grifos nossos).

No discurso da **Historia Brasileira (1930)**, essa discriminação do negro bem como sua oposição aos símbolos da nacionalidade e, por extensão, ao povo ideal, aparecem de maneira incisiva.

Ora vejam que coisa! Ia-me esquecendo contar – lhes uma historia interessante. Deu-se o facto ainda antes da Guerra dos Mascates. **Imaginem que já houve uma nação de negros africanos dentro do Brasil!** Vou explicar – lhes como foi isso. No tempo da Guerra Hollandeza, já se viam trabalhando nos engenhos de Pernambuco numerosos **pretos** trazidos da Africa. **Escravizados pelos brancos**, é natural que quisessem fugir na primeira oportunidade para viverem livres onde quer que fosse. Nós tambem, se fossemos escravos, fariamos o mesmo. Ora, quando os senhores de engenho precisaram pegar em armas contra os batavos, tudo se desorganizou. E **os pretos aproveitaram a excellente ocasião para fugir**. No interior do Estado de Alagoas ha uma porção de serras cobertas de mattas. **Ahi foram os fugitivos construir suas cidades (eram oito ou dez!)** e fazer suas plantações, vivendo sossegadamente sob as ordens de seu rei. **Essa nação de negros chamava-se Palmares** (Galvão & Lima, 1930, p. 60 – grifos nossos).

Nesse extrato discursivo é evidente a delimitação de uma fronteira entre a nação brasileira e a “nação de negros africanos”. Um certo espanto adverte o leitor: “imaginem que já houve uma nação de negros dentro do Brasil!”, buscando fixar o “absurdo” desta presença condenável. Os negros são representados como fugitivos e membros de uma nação somente sua (não brasileira) chamada Palmares. Sua oposição à “civilização brasileira” e/ou à “verdadeira nação” constitui base importante dessa discriminação do negro ou simplesmente dos pretos. Sujeitos que, nesta narrativa, aparecem sob a forma de entidades genéricas, abstratas e sem nome.

Os Quilombos de Palmares foram **acolhendo escravos fugidos** e em poucos annos contavam cerca de vinte mil almas! **Como eram multidão**, foram sentindo – se fortes. E sentindo –se fortes, **começaram a incommodar as cidades visinhas, salteando as estradas. Será possível haver uma nação dentro de outra? Uma nação de bandoleiros? Não! Era preciso exterminar esses quilombos**. Mas a empresa não foi tão facil como se pensava. Imaginem que os quilombolas de Palmares conseguiram repellar victoriosamente perto de trinta expedições enviadas para combatê – los! **Imaginem que, dentro de suas cidades fortificadas, deram trabalho aos brancos durante meio seculo!** Foi preciso mandar para lá **um afamado bandeirante, pratico em guerras de sertão, chamado Domingos Jorge Velho. O fim desta campanha foi admiravel**. Palmares resistiu, durante um longo cerco de tres annos, a um exercito de mais de sete mil homens! Afinal, já sem forças para luctar em defesa de sua liberdade, desbaratou –se o ultimo quilombo... (Galvão & Lima, 1930, p. 61 – 2 – grifos nossos).

Aqui é possível ler, mais uma vez, um ponto nodal da articulação entre o nacionalismo patriótico brasileiro e seu componente étnico-racial: o racismo. Não tanto pela ênfase atribuída à ideia de “pureza” do sangue, conforme sua experiência notadamente europeia, mas pelo desejo de construção dos estereótipos, da estigmatização e negatização da existência do Outro. Os negros do quilombo são classificados como **escravos fugidos, multidão e bandoleiros**, termos empregados para assinalar uma distinção fundamental entre esse conjunto de elementos marginais e um povo ideal, um leitor ideal, unidos sob a fórmula de um “nós” fantasmático, imagético e silencioso. Os bandoleiros ameaçam a segurança das cidades e saqueiam as estradas. Estes formariam uma nação de sujeitos errantes e ameaçadores, constituindo uma nação errante dentro de uma outra nação, considerada como a “verdadeira” nação brasileira.

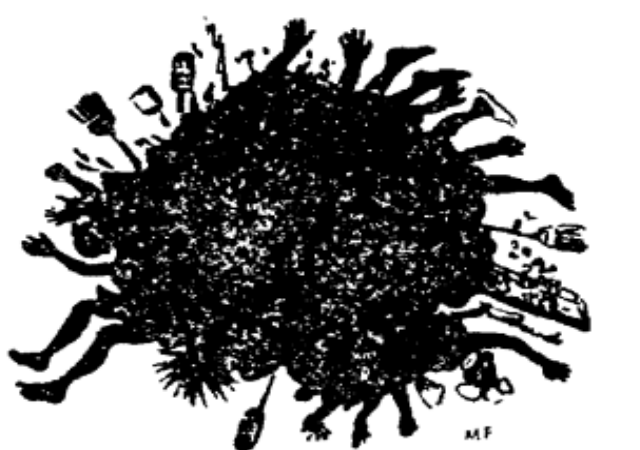
Daí a pergunta: “será possível haver uma nação dentro de outra?”; numa tentativa de legitimar o projeto que recomenda o seu extermínio: “era preciso exterminar esses quilombos”. A narrativa termina, uma vez mais, louvando a campanha do bandeirante, especialista em guerras de sertão, Domingos Jorge Velho, responsável pela dissolução desta nação ameaçadora de negros rebeldes dentro do território brasileiro. Mais do que uma não-incorporação do negro ao conjunto dos elementos representativos do povo brasileiro, trata-se de um discurso que louva, no presente e à luz da memória histórica, seu extermínio físico. De um discurso que classificará a construção e a vida nos quilombos (compreendidos aqui como formas de resistência e organização social paralela) como aberrações políticas.

Até mesmo em obras didáticas que buscavam declaradamente realizar a crítica da literatura didática dita “oficial” e ao modelo adotado pelo ensino de história nas escolas primárias/secundárias brasileiras, como o compêndio de Mendes Fradique, **História do Brasil pelo Método Confuso (1923)**, a negatização do negro permanece sendo uma continuidade a mediar o laço social que unia, pelo menos neste aspecto, a literatura didática conservadora e aquela que buscava se apresentar à crítica literária da época como subversiva. Sobre a Guerra dos Palmares, Mendes Fradique escreveu: “a guerra dos Palmares não foi mais do que uma das primeiras operações da Mão Negra no Brasil. A causa da luta foi uma intervenção da polícia no Club das Turmalinas Pretas” (Fradique, 1923, p. 99). Conhecido pela construção

de uma narrativa sobre a história do Brasil onde se misturavam episódios e personagens separados no tempo e no espaço, geralmente por intermédio da ironia e da chacota, o texto de Mendes Fradique não escapa à tradição do racismo presente no campo da educação brasileira daquele período.

Ao defender que a guerra dos Palmares não foi mais do que uma das primeiras operações da mão negra no Brasil, o texto reforça o argumento racista que associará a luta política da população negra na história brasileira à desordem, ao caos social e/ou à incapacidade dos negros em transformar a realidade histórica. Prevalecendo, nestes compêndios de história do Brasil, a presença de imagens que reforçam a discriminação e os estereótipos sobre o negro e/ou simplesmente, os pretos, como eram constantemente classificados. Aspectos ressaltados, inclusive, pela iconografia didática.

Imagem 41 – Representação da Guerra dos Palmares



A Guerra dos Palmares

Fonte: (Fradique, 1923, p. 99)

Imagem 42 – Representação do “resultado” da Guerra dos Palmares



Fonte: (Fradique, 1923, p. 100)

O discurso da literatura didática patriótica, portanto, se inscreve na gramática do racismo estrutural brasileiro. Vale lembrar que estes compêndios são escritos por uma autoria polifônica composta por burocratas do mundo educacional, escritores de relevo nacional, jornalistas e outros indivíduos que compuseram importante base do universo letrado da sociedade brasileira durante a Primeira República. Ademais, tratam – se de livros aprovados pelos órgãos de inspeção e controle oficiais, recomendados pelos governos estaduais e constantemente agraciados pela imprensa da época, engajada em promover o sucesso editorial de certos livros, certos autores e de certas concepções do Brasil e de seu povo que circularam nesses textos. Nestes livros, o povo brasileiro deveria ser identificado com a raça europeia, considerada uma raça de tipo superior. A representação dos negros nesses textos pode ser encarada como um dispositivo a reforçar processos de classificação hierárquica do ponto de vista étnico – racial. Aspectos sempre ressaltados pela iconografia do discurso desta literatura didática que, numa certa medida, reforça os discursos dominantes sobre o negro presentes na literatura brasileira ao longo dos Oitocentos.

Imagem 43 – Representação do povo negro

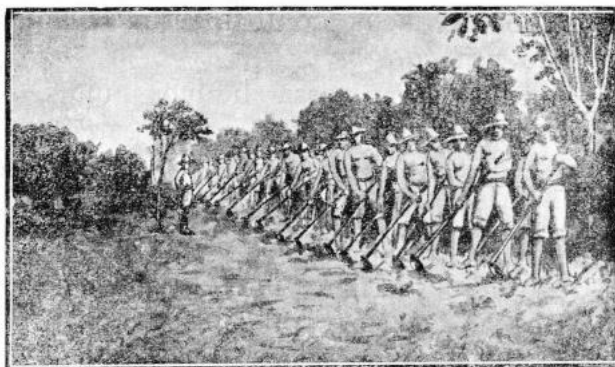


“Ti Antonio era um preto velho dos tempos da Redempora, que de tão velho já havia perdido de conta a fieira interminável dos seus dias”

Fonte: (Farias, 1927, p. 18)

Imagem 44 – Representação do povo negro

E a fileira de negros vae avançando,
avançando, sem parar.



Fonte: (Silva, 1916, p. 97)

Se o discurso da literatura didática patriótica busca colocar em relevo, conforme vimos em seções anteriores, as festas populares como constitutivas da identidade do povo/nação, nem por isso deixará de associar as festas de caboclos, negros e mulatos à desordem e ao pitoresco. Se as festas do divino, das árvores, o folclore regional ou o culto à bandeira são tradições identificadas com a alma popular, o samba, por sua

vez, definido como festa de pretos, será tratado como caso de polícia e constante ameaça à ordem pública. Tal como aparece nesta passagem de **Através do Brasil (1923)**, o mesmo compêndio que narrava a saga de duas crianças pelas vastidões do interior do Brasil em busca do encontro com seu enfermo pai.

[...] enquanto conversavam os dois, Alfredo, que nunca até então se metera em cavallarias altas de viagem, já cabeceava, tomado de fadiga e somno. Mas, de repente, estremeceu, e espertou, ouvindo o som de uma viola, e logo depois o ruído de um pandeiro e vozes que cantavam. – Que é isto? Onde é? – E' algum samba que o Bemvindo já está arranjando lá embaixo! – disse o capitão. – O Bemvindo morre por um samba... Querem ver? Vamos até lá. Eu confesso que não gosto muito d'isso, porque é brincadeira que as vezes acaba em barulho... Ainda ha pouco tempo, teve de vir aqui um delegado da Limeira, para fazer o corpo de delicto num rapaz que saiu ferido do samba... Mas, coitados! É o único divertimento que têm! E levou consigo os dois meninos. Por traz da casa da fazenda, corria uma fila de casinhas de taipa, com uma só porta. Em frente a ellas, num terreiro batido e limpo, estavam reunidas umas vinte pessoas, quasi todos homens – pretos, caboclos e mulatos. Formavam circulo, uns sentados no chão, outros sobre os calcanhares, ou firmando na terra os joelhos e as pontas dos pés. No centro do circulo, o Bemvindo sentado sobre uma pedra, empunhava a viola. Ao lado, de pé, um mulato, talvez de vinte annos de idade, rufava o pandeiro. Os dois cantavam em desafio. Uma grande fogueira, accesa a pequena distancia, espancava as trevas, a alumiaa a scena pittoresca. (Bilac & Bonfim, 1923, p. 49 –50).

Esta “scena pittoresca” se distingue da beleza atribuída aos cenários em que se davam as “verdadeiras” festas da cultura popular. Estas últimas identificadas com os símbolos do catolicismo popular, com a influência de signos da cultura portuguesa espalhados pelo interior do Brasil, tocado, em sua vastidão, pelos elementos da civilização branca/europeia. O samba seria uma festa de negros, ou como diria Mendes Fradique, não mais do que uma das marcas da “Mão Negra no Brasil”. A figura do sambista encarnaria essa personagem pitoresca e estereotipada do negro no Brasil; uma personagem sem passado nem futuro, desprovida de nome, apenas uma imagem fora do lugar, um signo marginal desconectado do grande texto a partir do qual se buscava dizer o povo/nação. Tal como aparece, aliás, na **História do Brasil pelo Método Confuso (1923)**:

Imagem 45 – Representação do sambista



Fonte: (Fradique, 1923, p. 138)

Por esta e outras razões, o discurso da literatura didática patriótica, ainda que esteja de algum modo ligado à tradição do modernismo do início do século XX, não buscou elaborar um conceito amplo e englobante de povo, onde coubessem, por assim dizer, a diversidade étnica, racial e cultural da população brasileira. Negros e indígenas não ocupam nas páginas desses compêndios o lugar que chegaram a ocupar, por exemplo, na etnografia e no folclorismo de figuras como Mario de Andrade. Se o regionalismo foi um aspecto que unia, até certo ponto, o discurso de ambas as literaturas, o racismo, por sua vez, era o elemento decisivo a estabelecer entre elas uma distância política. Se, por um lado, o primado da raça se colocava como parâmetro importante para delimitação da singularidade histórico – biológica do povo/nação, segundo o primado de nossa formação histórica; por outro, o princípio étnico funcionava como a própria força a expelir para fora da cadeia de equivalências certos temas, enfoques e, sobretudo, sujeitos. Daí o estatuto vazio da ideia de povo como símbolo de uma totalidade orgânica reconciliada consigo mesma, sem contradições, fissuras ou exclusões.

O que nos leva a considerar, finalmente, que ao argumento bastante conhecido e já citado nesta tese de Benedict Anderson segundo o qual o capitalismo editorial (expresso sob a forma do discurso literário e da imprensa) buscou construir uma comunidade de sentidos compartilhados (uma comunidade imaginada), um passado, um presente e até mesmo um destino histórico comum para sua comunidade de leitores imaginados, deve-se acrescentar o fato incontestável de que essa constituição da nação e do seu sujeito histórico (o povo fixado num território singular) é incompreensível fora da influência exercida por questões relacionadas à raça e etnicidade. Significantes que muitas vezes foram mobilizados visando não a integração de “todos” os elementos no plasma de um nacionalismo que tudo agrega; mas, pelo contrário, significantes a permitir a negação da diferença (pela via do racismo institucional que desliza para o campo da educação em vários momentos da história republicana), a não incorporação da parcela dos sem parcela, a segregação “velada” e/ou discursos declaradamente racistas dispostos a “limpar” o povo brasileiro de qualquer “resíduo” considerado uma ameaça à sua “pureza” étnico-racial e/ou civilizacional. Daí uma das especificidades do capitalismo editorial brasileiro, especialmente no contexto da Primeira República, ser este componente perturbador cujo objetivo político é separar aquilo que, supostamente, o nacionalismo (no ver de B. Anderson), deveria unir: o povo. No caso brasileiro, portanto, nacionalismo e racismo não são lógicas opostas e/ou auto-excludentes, mas elementos que se articulam em diversos momentos para retroalimentar as fantasias associadas à eterna busca de um “povo ideal” nos trópicos.

O discurso da literatura didática patriótica foi tributário da equivalência entre três formações discursivas distintas, porém complementares: a) o nacionalismo militar; b) o nacionalismo popular; c) a economia política burguesa. A partir dessa articulação, foram erguidos múltiplos processos de subjetivação/identificação. Em primeiro lugar, destaca-se a ideia de povo como sujeito político. Este povo, guiado pela tropa com a qual estabelece uma relação de pactuação, é representado como disposto à luta contra os inimigos da pátria e ao sacrifício em nome da nação. Em

segundo plano, ganha relevo a noção de povo como vanguarda e instância originária de hábitos, valores, festas e tradições da pátria brasileira. Posicionado no interior de um território e de um passado “realmente seu”, este seria o elemento singular da nacionalidade brasileira. Finalmente, o povo como sujeito da produção sublimado pela ética do trabalho e naturalizado em sua condição material de existência.

Os sentidos assumidos pelo significante povo, portanto, não são exteriores e/ou anteriores aos jogos de linguagem. Na mesma direção, tais sentidos não antecedem os processos de luta pela significação. O que implica em considerar que a existência do chamado “povo”, o que quer venha a significar esse termo em determinado contexto histórico, não encontra sua razão de ser na natureza dos seres e/ou das coisas. O povo é, pois, um significante flutuante cujos sentidos, sempre precários, relacionais e contingentes, são constantemente disputados e acionados a partir de múltiplos processos de subjetivação/identificação. Daí a articulação deste significante com toda uma bateria de outros significantes. Daí a impossibilidade de compreendermos parte da história do significante povo no campo da educação sem fazer referência a um complexo sistema de relações entre signos, discursos-práticas.

Processos de subjetivação no discurso da literatura didática patriótica



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

As lógicas discursivas a constituir o povo no campo da educação podem ser agrupadas da seguinte forma: a) a militarização do povo - a partir da qual se operou mediante a conversão contextual do significante num conceito de combate; b) a estetização do povo - que buscou situar o significante no plano dos regionalismos, do folclore, das festas populares, dos rituais e performances onde o sujeito aparece como expressão da singularidade nacional; c) a naturalização do povo em sua existência material - uma operação a partir da qual se buscou associar o significante povo ao mundo do trabalho e que buscou explicar a condição material desse sujeito (não-político) como algo inscrito na própria natureza dos seres (sem a mediação de relações sociais concretas bem como os processos de dominação a elas subjacentes).

A articulação entre essas lógicas resulta num discurso heterogêneo cujo sentido pode ser problematizado nos termos de uma aposta (política) na (des) subjetivação política do significante povo. Ou seja, num certo movimento que buscou subtrair à “ideia” de um povo certa estabilização de sentidos onde o mesmo pudesse figurar na condição de sujeito político, na condição de sujeito da transformação histórica. Como vimos, esta sublimação política do povo deve ser lida como contextual, efêmera e limitada, uma vez que o povo é posicionado na cena do discurso na condição de agente da mudança episodicamente (especialmente no contexto de transição de regime político – Império x República).

No mesmo ato, segue – se um esvaziamento da capacidade política do povo mediante uma associação estratégica entre este significante e os elementos associados ao universo da cultura e do trabalho. Dito de outro modo, a sublimação do povo no plano da cultura, em que ele pode figurar na condição de vanguarda das tradições nacionais bem como sua sublimação no plano da produção da riqueza, enquanto sujeito da produção, representam as duas faces de uma única lógica a partir da qual se busca operar a capacidade política do próprio povo. O último ato, isto é, aquele que associa o povo aos signos da pobreza e o situa na condição de objeto da caridade alheia fecha o círculo dessa articulação, amarrando, por assim dizer, a existência fantasmática do povo à dependência material que só a “boa vontade” do “bom cidadão” e/ou do estado – nação são capazes de responder.

Finalmente, esta lógica também buscou construir o povo recorrendo ao expediente das fronteiras políticas que a própria ideia de povo pressupõe. Fronteiras externas, onde o povo/nação deveria ser imaginado a partir de uma relação orgânica com seu território e sua história (e na subsequente oposição referencial relativa aos “outros povos da terra”). Mas, também, e, acima de tudo, fronteiras internas, onde certos elementos considerados nocivos à unidade nacional em função de sua condição étnica/racial deveriam ser expelidos para fora da identidade do “povo ideal”. Assim, negros, indígenas – do ponto de vista étnico –, vagabundos, bandoleiros e revoltosos – no plano da economia política – formariam aquilo que autores como Jacques Rancière denominaram como a “parcela –dos –sem – parcela”, isto é, o “resto” e/ou o “excesso” não totalizável. Ou, nos termos de Foucault, os “anormais”, os “monstros”, personificações da impureza racial ou, ainda, elementos a se contrapor ao modelo ético desenvolvido no discurso da economia política burguesa. Os

heterogêneos serão lidos, portanto, como uma ameaça concreta à unidade do povo/nação. No máximo, serão pontualmente “incorporados” à trama discursiva que buscou dizer a totalidade do povo de forma estereotipada, anedótica, risonha, pitoresca e sempre já desconfiada.

Daí o caráter profundamente ambíguo e complexo da construção discursiva do povo no discurso da literatura didática patriótica: sua busca incansável pela unidade, pela totalização do sentido, pela possibilidade de um povo integrado ao estado – nação pela via da cultura e do trabalho, um povo sem contradições e fechado em si mesmo; e, ao mesmo tempo, um povo a pressupor a existência histórica de “inimigos” internos ou a existência exótica dos anormais. Um povo considerado instância criativa de festas e tradições, mas cuja dizibilidade estética requer sua própria subsunção à gramática do discurso poético – literário. Um povo forte, trabalhador, responsável pelo progresso da nação, mas naturalizado em sua condição material de existência pelo discurso da economia política burguesa. Um povo, por fim, imaginado sob o prisma da política, de sua capacidade de intervenção na realidade, mas cuja existência implica numa pactuação obrigatória com a lei, a ordem e a tutela do estado/nação que emergem como condição de sua própria luta ou razão de sua própria existência.

O discurso da literatura didática patriótica, rico na produção de rituais sociais, situará o povo na praça pública, mas o fará para colocar em relevo a grandeza da tropa, do militarismo e seus símbolos de força. O povo vai à rua para assistir aos desfiles cívicos, mas uma vez fundada a República, jamais será permitido que ele ocupe a praça para fazer política. Estando no centro, ele, na verdade, ocupa as margens. O protagonismo do povo deve ser exercitado no campo da cultura, lugar onde ele deve exercitar sua criatividade e sua capacidade de reter as belas flores do passado nacional. Protagonismo também a ser exercido no campo do trabalho; na fábrica, no campo, nas cidades, o povo deverá transferir suas energias reprimidas, seus desejos e fantasias para a esfera da produção da riqueza nacional.

Ocupando o centro das disputas pelo sentido, o povo será progressivamente convertido num objeto de saber valioso para diversos campos da linguagem moderna: o discurso poético – literário, a narrativa histórica, a cartografia, a iconografia, a estética, a economia política, os nacionalismos militar e popular. O cientificismo o deseja. A República, o requer. A literatura pretende dizê-lo em suas mais variadas formas. Os dispositivos de governamentalidade das populações, tais como os mapas,

a estatística e os levantamentos estatais se tornarão cada vez mais acentuados, especialmente a partir da década de 1930. O povo, assim, será cada vez mais objetificado, classificado, hierarquizado, posto que impensável fora dos jogos do saber/poder.

O aspecto decisivo inaugurado pela República no Brasil, portanto, é a sublimação do significante a partir da qual o povo se torna, simultaneamente, um elemento catalizador de discursos e fantasias sociais e um objeto cujos sentidos serão cada vez mais disputados, tensionados, costuramos e desamarrados. Processo inacabável, a des/reinvenção do povo será uma tarefa assumida pela educação republicana e este projeto ainda continuará, de algum modo, a mobilizar poderosas fantasias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Equivale o livro à espada, e a discussão, à ação. Eis o problema (Honoré de Balzac).

O dilema proposto por Honoré de Balzac em **A pele de Onagro**, nos oferece uma boa alegoria para pensarmos os limites do alcance e profundidade daqueles discursos, lógicas e processos que, no campo da educação, buscaram constituir o povo no período de que trata esse estudo. Em primeiro lugar, os extratos discursivos analisados não apontam para algo como os discursos verdadeiros sobre o povo brasileiro e/ou para os únicos discursos possíveis. Também não buscamos aferir o nível de recepção de tais discursos frente a toda uma diversidade de instituições, atores e leitores que mantiveram relação direta com os compêndios didáticos analisados. Isto significa, dentre outras coisas, que os sentidos assumidos pelo significante povo entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX permanecem sendo, para nós, tentativas de certos discursos em dominar o campo geral da significação.

São tentativas, no sentido amplo do termo, e não retratos da realidade (discursivamente instituída). Parafraseando Balzac, poderíamos indagar: equivalem os discursos do pastorado oitocentista e dos nacionalismos republicanos à eficácia simbólica deles mesmos, isto é, traduziram ações concretas ou processos de identificação verificáveis no plano das relações sociais? Ou, ainda, no tocante aos sentidos de povo que se buscaram fixar através de tais lógicas, será que poderíamos atestar a vitória daqueles discursos que buscaram converter o artefato didático em poderosa espada? Eis o problema, ou melhor, o dilema imposto pelo caráter arbitrário, escorregadio e mutante do significante povo. É certo, entretanto, que os sentidos assumidos pelo termo “povo” entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, especialmente no campo da educação, devem ser localizados no interior de um conjunto de disputas políticas. E que o povo, portanto, emerge (e desaparece) como o resultado precário dessas lutas pela significação das identidades e da realidade.

Então, ao falarmos em povo ao longo dessa investigação, não falávamos de um sujeito perceptível em algum lugar na natureza. Tratávamos, na verdade, de disputas hegemônicas no interior das quais a busca pelo “povo ideal” despontou, inclusive no campo da educação, como um poderoso objeto de gozo a engendrar processos de subjetivação política e fantasias sociais. São formulações que pretenderam desenhar a realidade e a positividade do significante povo através de fantasias que buscaram moldar a concepção que dele deveria possuir parcela da sociedade brasileira. Notadamente, o público infanto-juvenil e professores da escola primária, co-enunciadores privilegiados do gênero didático, porém, não exclusivamente. É preciso lembrar que até para estes, o livro não exerce a pressão de uma camisa de força, e, não raras vezes, o diálogo supostamente coeso entre autores e leitores é marcado pelo hiato (semântico, político e cultural) da não-aderência, da resignificação e da transgressão que podem vir a rasurar, borrar, recortar e esfacelar certos sentidos que se buscam fixar através do artefato que o livro é. O livro não é um objeto que sela alguma espécie de pacto secreto entre autores, editores, avaliadores e leitores. É uma pequena espuma que flutua e se movimenta lentamente sobre a densidade de águas profundas e turbulentas.

Outro aspecto que gostaríamos de recuperar, como uma inflexão que resulta de nossa pesquisa, diz respeito ao sentido que atribuímos ao povo no campo educacional brasileiro e a função desse discurso, inclusive em nossos jogos de linguagem. Conforme pudemos demonstrar, o discurso educacional, especialmente cristalizado em teorias e concepções pedagógicas tradicionais ou críticas, é poderosamente marcado pelas lógicas da racionalização, da moralização e da emancipação dos sujeitos. Isto vale tanto para os objetos empíricos sobre os quais nos debruçamos, quanto para a pluralidade de concepções teórico-pedagógicas que atravessam a história da educação brasileira. O aspecto decisivo da ação de tais lógicas é que elas deslocam a problemática do povo (entenda-se, sua instituição) para outros campos discursivos e terminam por conferir à educação um traço exageradamente pragmático e utilitário (ex. a educação será capaz de salvar o povo; é preciso educar o povo; é preciso resgatá-lo das trevas e/ou da ignorância; é preciso conduzi-lo à liberdade pela via da conscientização fornecida pela educação etc.) Para nós, tais formulações, elaboradas a partir da educação, deslocam inconscientemente (ou não) o problema do povo para fora do seu próprio eixo, uma vez que operam

segundo a crença na metafísica da presença, isto é, na crença positiva na existência concreta de um povo anterior à interpelação educativa.

Um dos principais objetivos do presente estudo foi justamente demonstrar que a constituição de um povo não é uma questão que se situa fora do campo ou do discurso educacional. Ou seja, não é um problema que nós, educadores, devemos atribuir exclusivamente aos Outros. Ou, ainda, algo a ser solucionado pelas fórmulas mágicas expressas em concepções pedagógicas, políticas, artefatos, práticas e vivências escolares. Dito de outra maneira, o povo não precede o discurso educacional (heterogêneo, sempre já marcado por outros discursos e formações discursivas) que pretende, através de todo um conjunto de lutas, instituí-lo enquanto o signo de determinadas coisas. Assim, não se trata de educar o povo, mas, de colocar em relevo que tipo de povo a educação é capaz de admitir e/ou visa produzir e que tipo de povo ela está secreta ou declaradamente comprometida em negar a própria existência simbólica. Emancipação e violência são, pois, dois aspectos de um mesmo processo de (des) subjetivação política. Positivização e negatização são duas faces de uma mesma moeda política (e educativa).

Isto não deve ser encarado como um problema associado à chamada eficácia da interpelação educativa. Pois, admitindo-se o primado da lógica do antagonismo e a função da linguagem nos processos de constituição do povo, não apenas somos convidados a imaginá-lo segundo a gramática da disputa pela instauração dos sentidos e pelas artes da invenção, mas, sobretudo, somos instigados a imaginar novos processos de subjetivação a partir dos quais o povo pode ser des/reinventado. É porque o povo é uma invenção, uma construção forjada a partir da ação de múltiplos processos, lógicas e fantasias, que ele pode, por assim dizer, ser constantemente des/reinventado. Na mesma direção, é em função da impossibilidade do seu fechamento, isto é, de constituir-se como aquela forma de totalidade orgânica supostamente coesa, auto-evidente, universal e sem fissuras, que ele pode vir a ser um povo outro, um povo do porvir. Não como o povo a ser salvo, mas como uma possibilidade histórica-educativa a desestabilizar certas configurações hegemônicas do poder, do saber e do ser.

Na história da educação brasileira, a gramática pastoral segundo a qual era preciso salvar o povo deve ser corretamente lida como a própria gramática no interior da qual o sujeito a ser salvo foi inventado. De igual modo, o sujeito a ser tutelado é

uma construção desse discurso, retroalimentado pela lógica da própria tutela. O mesmo pode ser dito com relação àqueles processos discursivos tipicamente republicanos em que uma pluralidade de sentidos foi sendo atribuída ao significante povo. Registros, portanto, de uma disputa política travada em torno da fantasia de um “povo ideal” – correlata à invenção do “povo anormal”, ou melhor dizendo, do “não-povo” – que marca de forma irremovível a história do significante povo no campo da educação brasileira entre o final do chamado Segundo Reinado e a Primeira República.

Com efeito, se há uma lógica que atravessa a história do significante povo no discurso educacional brasileiro e, que, por intermédio de todo um jogo de processos, lógicas e fantasias, marca de forma indelével sua articulação com outras modalidades de discurso, esta lógica é a do antagonismo. O pouco do rastro que o exercício genealógico foi capaz de nos oferecer até o presente momento não é nada mais do que o registro naturalmente incompleto de um conjunto de batalhas pela significação, de lutas pela instauração de sentidos sempre parciais, relacionais e contingentes que o povo assumiu em diferentes rituais, performances, cenas e gêneros discursivos distintos. A existência simbólica do povo, portanto, deve sua razão de ser a esse conjunto bastante heterogêneo de disputas pelo significado.

No registro teológico-político, mais evidente no contexto do Segundo Reinado, a lógica do poder pastoral agiu como uma das forças a sustentar discursos e fantasias dispostas a constituir o povo no Brasil. Não como o fruto consciente de uma vontade ou intencionalidade única e auto – evidente da Igreja Católica ou, ainda, de autores como o maranhense Antônio Rodrigues, que assinam obras para fins didáticos como o Livro do Povo. Mas, como um movimento heterogêneo onde se mesclam e se chocam múltiplos desejos, projetos e fantasias relativos à necessidade de se instituir um povo ideal na sociedade brasileira nas décadas finais do Império. A instância da subjetividade enunciativa que pretende dizer o povo, é sempre marcada pela heterogeneidade mostrada ou constitutiva, pelo crivo da voz e do silêncio, pela luz e todo um conjunto de sombras e amarrações que tecem o diálogo entre presente e passado, entre o agora e o já ido, ou, conforme tentamos demonstrar ao tratar do Povo de Deus: entre História da Pátria e História Sagrada.

Nas décadas finais dos Oitocentos, a busca pela construção da ideia de povo brasileiro, embora já conte com o apoio político do Governo Imperial, que patrocina a

produção intelectual e artística de órgãos como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, incentiva a realização de eventos e publicações de obras nacionalistas destinadas à fabricação da nação, seu território e seu povo, ainda carece de solo fértil ao seu florescimento. Falta-lhe, sobretudo, uma base social disposta a incorporar os mitos que lhe são constantemente apresentados pela via da educação, acrescida pelos limites impostos à cidadania política para amplos setores da população que permanece desidentificada com os baluartes do nacionalismo imperial. A expressão “povo brasileiro” parece incomodar certos círculos, especialmente seu componente eclesiástico de perfil mais conservador, que, apesar das proximidades que por vezes mantêm junto aos poderes do mundo secular, ainda preferem termos como “o povo cristão”, o “povo de Deus”, ou, simplesmente, o “povo”, para dar nome às comunidades sob seus cuidados.

Além disso, essa formulação “oca” e ainda infértil (o povo brasileiro) em país marcado por poderosas disparidades sociais e ainda tocado pelo signo da escravidão legal e institucional, somada à clássica distância política e cultural que separa a vida na sociedade da corte, situada no Rio de Janeiro, e as províncias do chamado interior do Brasil, fortemente marcadas pela influência da Igreja Católica, teve que lidar com os tensionamentos expressos, a partir da educação, à tradicional concepção do povo como o conjunto associativo dos súditos da Majestade Imperial. Essa ideia, que remonta à cultura do medievo na Europa e aos Reinos Católicos de Portugal e Espanha, revestidos pela áurea cristã da Igreja daqueles tempos, considerava legítima a sagrada tríade composta pelo povo, o monarca e a Igreja, somado um quarto elemento: o território onde esses co-habitariam sob a proteção de Cristo. Coisas bem diferentes se passaram no caso brasileiro, onde o pastorado pôde emergir no final do Segundo Reinado como uma das respostas educacionais e políticas ao regalismo da Corte Imperial e sua forte tradição intervencionista, limitante da autonomia da Igreja. Também aqui, o que temos é, portanto, uma disputa política pelos sentidos de povo no Brasil. Luta contínua pela instauração de um sentido para este significante que flutua na discursividade dos Oitocentos entre padrões normativos que se buscam fixar a partir da tensão entre códigos da moralidade importados do mundo teológico-eclesiástico e/ou secular.

No Brasil, a educação tocada pela influência da Igreja, em especial nas províncias do antigo Norte, é poderosamente marcada pela busca de um povo ideal

que antecede a formulação do povo-nação: o povo de Deus. A comunidade dos cristãos “reunidos” em torno da figura crística do pastor católico sublimado. Um povo também disputado pela crítica protestante de final de século e sua tendência liberal a impor limites à tutela do rebanho. Um povo igualmente tensionado pela crítica jornalística de orientação cientificista, positivista ou pelo olhar aguçado de atores políticos como Rui Barbosa ou Raul Pompeia, críticos dos modelos adotados pela literatura para fins didáticos de inspiração religiosa e de liceus lidos como antiquados, ultrapassados e mofos.

No caso católico, o padre, o vigário e o sacerdote sendo apresentados como aqueles que herdaram a responsabilidade pelos cuidados do rebanho de Cristo, sendo classificados como os guias espirituais e materiais do povo. Trata-se, de um povo cuja imaginação deveria ser marcada pela experiência da desterritorialização (ainda que ele ocupe, no presente, um território politicamente delimitado: o Império do Brasil). O espaço imagético onde circula esse povo é mais flexível, assim como o seu tempo no mundo. Esse povo possui um passado que ultrapassa os limites traçados pela história do território nacional. E, no lugar das batalhas épicas, dos heróis da pátria e seus feitos, das paisagens nacionais e dos símbolos do patriotismo, a literatura que denominamos como pastoral buscará situar os exemplos de vida fornecidos pelo pastor católico, ressaltando sua grandiosidade moral e espiritual, inclusive sua capacidade de elevar-se acima dos assuntos mundanos, das demandas sociopolíticas, dos desejos da carne, ou, simplesmente, da política.

Neste registro da (des) subjetivação política, onde pretende-se instituir verdadeiro divórcio entre povo e ação política, o povo brasileiro é, no máximo, uma promessa tardia. O Povo é a pequena comunidade, uma província de valores e significados que se supõe compartilhados pelos indivíduos. Como o desapego do rebanho pelas causas políticas, pelos bens materiais, pelas demandas jurídicas, pela negação do direito à transformação do mundo que lhe é apresentado como o único mundo possível. Neste contexto histórico, o sentimento que deve orientar as ações do povo de Deus é a mortificação do desejo, ou, como insistia Foucault, “o desejo de não se ter mais desejo”. O povo é imaginado, por esta razão, como uma comunidade não-política; fechada sobre si mesma (e para o futuro); aberta, contudo, para esse grande passado social formalizado recuperado pelas passagens bíblicas onde ele aparece assistindo aos espetáculos dos milagres, e, o mais importante, onde é flagrado em

rituais demonstrando a monstrosidade típica às turbas e multidões, como na encenação democrática que levou Jesus ao suplício.

O povo do presente, marcado pelas ações do povo do passado, posto que serão lidos como um único povo, é, assim, representado pela teologia política dos Oitocentos que marca nossa experiência educativa, como tendencialmente mau, bestial, ocioso e perigoso. O povo é, assim, constantemente classificado como uma singularidade moral e psicológica que precisa ser moldada e salva das moléstias deste mundo. E os inimigos do povo não devem ser buscados em nenhum lugar além daquele pequeno recinto que é a alma de cada uma das ovelhas que formam o rebanho sob a inspeção do pastor. Os vícios da alma, a preguiça, a desobediência civil, a vagabundagem, a vida fora da tutela, o auto-governo e, especialmente, o ato de demandar, são coisas que afastam o rebanho do verdadeiro caminho, do exemplo fornecido pelo pastor, e, por fim, de sua forte tradição histórica, de sua herança, de seu próprio lugar no mundo.

Na lógica do poder pastoral, o povo permanece sendo o grande ou pequeno rebanho marcado pela fantasia de uma pactuação perpétua entre a população e a ordem, os indivíduos e os limites impostos pelas leis e autoridades do Império. O silêncio, a paciência e a resignação são virtudes que devem ser exercitadas pelo povo ao lado de seu vigário. Onde houver litígios, é o sacerdote que deve ser chamado a resolver as equações mal resolvidas da vida social em seu cotidiano. Longe dos olhares da Corte Imperial, no Brasil mais profundo, esse povo deve permanecer unido ao sacerdote e às autoridades locais, cumprindo seu dever de povo cristão e labutador, *ad aeternum*. Mundo governado pela fantasia da tradição e da memória histórica, a este povo só é permitido olhar para o retrovisor do passado, como forma de guiar, no presente, o conjunto de suas ações. À sua frente está o pastor. E o destino de ambos, o do pastor e do rebanho, são unidos estrategicamente de forma a não perturbar o funcionamento da “boa” sociedade.

Neste momento histórico da educação brasileira, o livro didático vem a desempenhar três funções específicas. Ele é, a um só tempo: **dispositivo** saudado pela crítica literária e pela igreja como capaz de vulgarizar a história do povo de Deus, a história do Salvador do mundo e as passagens dos Evangelhos, funcionando, neste caso, como um discurso a permitir a popularização, entre o público infanto-juvenil, de um discurso constituinte (o religioso); **lugar de memória** disposto à didatização,

simbolização e fabricação de uma memória-dever eleita como fundamental à unidade do povo (no presente); e, finalmente, **gênero de discurso** específico, onde se destacam a especificidade de seus enunciados, a disposição interna de seus elementos textuais, as imagens que lhes acompanham sob a forma da gravura, e todo um conjunto de cenas genéricas (parábolas, rituais, receitas, lições morais, cânticos, exemplos, etc) que, quando em articulação, resultam em um discurso que busca produzir subjetivação/identificação entre o povo e seu vigário, o povo de Deus e “sua” própria história.

Na textualidade teológico-política que marca a produção literária para fins didáticos como O Livro do Povo, a dimensão da autoria dos enunciados deve ser lida como polifônica e bastante heterogênea. A obra não pertence à figura do autor, essa entidade personalizada que assina o texto. Às margens do discurso didático que pretende constituir a unidade do povo de Deus, devemos localizar aquelas vozes que emanam de lugares distantes e próximos. Isto, porque, dentre outras razões, o discurso da literatura didática pastoral oitocentista é impensável fora de sua inscrição no arquivo da teologia bárbara dos tempos coloniais (e sua insistência na necessidade de salvar os povos bestiais, transformando-os nas ovelhas do grande rebanho de Cristo). Também devemos lembrar a profunda rede de diálogos e articulações que marcam a textualidade do poder pastoral. Ou seja, como o problema da constituição do povo ideal se fez acompanhar por certa adesão, no caso brasileiro, ao catolicismo de inspiração ultramontana, mais conservador, defensor intransigente da tradição e do protagonismo do sacerdote no exercício da tutela do povo. Das conformidades que este tipo de literatura buscou produzir entre os projetos de educação no Brasil e aqueles preceitos definidos como norma no contexto de realização do Concílio Vaticano I. De como, neste contexto, o lugar do povo no mundo (sua função e comportamento desejável) deveria guardar alguma correspondência com o seu lugar no interior da História Sagrada. E, não menos importante, como a economia política cristã tratou de converter o “povo miúdo” à religião do trabalho como forma de preparar o terreno para sua salvação.

Todas essas construções fantasmáticas não anulam, contudo, a experiência concreta de outros povos que, quando instituídos, travaram diversas batalhas em busca de outros mundos possíveis. E, não obstante, essas passagens em que o povo foi imaginado como presença subversiva são constantemente borradas e apagadas

da memória que o compêndio escolar visa produzir. Daí o silêncio dedicado aqueles episódios históricos onde o povo aparece lutando contra as injustiças sociais cometidas tanto no Primeiro como no Segundo Reinado. Daí a estratégia do apagamento da memória dos povos negros, caboclos, mestiços e indígenas, daquelas lutas que travaram, bem como do conjunto de suas demandas. O que significa dizer que esse discurso buscava formular um povo ideal ao mesmo tempo em que estabelecia fronteiras internas ao próprio Povo de Deus. Ou, ainda, negando o pertencimento a esse povo àqueles sujeitos identificados pela moral (religiosa ou secular) como ameaças internas, aberrações, ou, simplesmente, o não-povo. O pastorado brasileiro, portanto, nunca se pautou por uma concepção ampla, genérica e indiscriminada do conceito de rebanho de Cristo. O rebanho, isto é, o próprio povo, sempre admitiu, e, em muitos casos criou, os elementos não totalizáveis, as partes que não cabem no Todo, as ovelhas que ficam pelo caminho ou que até se deseja serem abandonadas para sempre à sua própria sorte. Isto porque, dentre outras razões, a lógica do pastorado cristão oitocentista opera segundo a crença na inalterabilidade do destino e/ou da fortuna de cada um (pré-estabelecidos pela Providência).

Com o advento da República, intensificam-se, no Brasil, as lutas pela significação do povo. Num clima de conhecido entusiasmo pedagógico, a educação é eleita como capaz de fomentar a cidadania no país, preparando o povo para o novo modelo de vida imaginado com a transição do regime político. Isto significava, por um lado, a aposta liberal na alfabetização das massas populares e seu preparo para o mundo do trabalho. Sentidos limitantes assumidos pela educação dita popular naquele período. E, por outro, a resistência dos atores religiosos aos sentidos assumidos pelo termo povo no discurso de burocratas da nova estrutura educacional que se buscava implantar sob os escombros de antigos liceus oitocentistas. O povo de Deus é novamente confrontado, mas, desta vez, num ambiente de nacionalismo renovado, marcado pela bandeira do liberalismo à americana e do positivismo à francesa. O povo-nação é novamente situado na ordem do discurso. Povo impensável fora de sua inscrição simbólica dentro dos limites traçados pelos mapas (que os compêndios fazem questão de demonstrar); fora de seu território (com seu próprio passado igualmente inventado, suas batalhas, seus heróis, seus rituais e datas comemorativas específicas etc.).

Agilizam-se os processos de nacionalização da escola primária, do idioma nelas adotado, dos métodos e dos artefatos voltados às atividades de leitura e ensino. É neste período que a bandeira do Brasil e outros símbolos identificados ao novo plasma do nacionalismo republicano inundam as capas de muitos livros didáticos. É nesta ocasião em que as páginas desses livros serão cada vez mais recheadas pela representação de paisagens nacionais, dos tipos regionais, das festas populares, do folclore, dos ritos e danças do povo que se quer, cada vez mais, genuinamente brasileiro. Nas três primeiras décadas do século XX, a literatura didática patriótica toca e é tocada pela voga modernista, tanto em seu aspecto militarizado, conservador; quanto em sua expressão etnográfica, culturalista e romântica que buscava captar, entre peças de teatro, pinturas e textos literários a verdadeira essência da alma popular brasileira. A literatura didática também busca o povo, e a ela só interessa, em primeiro plano, a identificação deste povo com os símbolos da nova pátria. No fundo, é a própria República que emerge na cena discursiva como um dos enunciadores genéricos e despersonalizados a retroalimentar lógicas, discursos e fantasias relativas ao povo brasileiro.

Na transição do Império para a República, o discurso da literatura didática patriótica buscará colocar em movimento o espírito de sacrifício do povo brasileiro. Sua disposição para a luta em prol da liberdade da pátria, sua capacidade de combate contra os inimigos da nação. Tratava-se, num primeiro registro, da mobilização de certa gramática intrínseca aos processos de subjetivação política onde buscava-se afirmar a positividade de um “nós” (o povo brasileiro) em detrimentos dos Outros (classificados como inimigos da pátria). Aqueles que, ao longo da história, teriam atentado contra a unidade do seu território, a liberdade e autonomia política do seu povo, etc. Esse foi um dos primeiros sentidos assumidos pelo povo no discurso educacional do período, constantemente articulado ao discurso histórico, cristalizado em volumes e mais volumes de história pátria adotados pelos governos nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, porém, não exclusivamente. Buscava-se, por assim dizer, instituir uma espécie de politização radical do significante, onde o conceito de povo pudesse servir como um conceito de combate.

Num segundo desdobramento desse discurso, emergem novos sentidos associados ao tema da tutela do povo brasileiro. Instituída a República, o povo deveria agora respeitar as leis e as autoridades. É o discurso da pactuação entre o povo e a

ordem, o povo e a tropa. A participação política do povo deveria ser aferida mediante sua presença na praça pública durante a realização dos rituais sociais republicanos (os desfiles cívico-militares), ou durante as festas do interior, onde os indivíduos selariam seus compromissos mútuos e cristalizariam os lugares e respectivos papéis sociais que cabem a cada um dos indivíduos que formam o povo-nação. De sujeito histórico a quem se atribuiu a corresponsabilidade pela deposição da Dinastia Imperial (ao lado do Exército), o povo agora é deslocado para as margens da política. O lugar a ele reservado é aquele que cabe à plateia, e a ação política direta (que, na prática, jamais existira pelos canais institucionais) é substituída pela gramática da representação política. Povo consciente de seus direitos e deveres, não se aborrece à toa, e, como criança, quando berra, não sabe ao certo porque o faz, lembrava Galvão & Lima na *História Brasileira* (1930). O protagonismo do povo brasileiro deveria ser aferido em outras frentes.

Em primeiro lugar, na esfera da cultura. É o que chamamos de estetização do significante, na ausência de uma expressão mais plausível e/ou adequada. Tratou-se, de um estratagema discursivo caracterizado pelo deslocamento (semântico, retórico, simbólico) da capacidade de ação (política) do povo para a esfera do folclore, das festas, dos ritmos, dos ritos que o povo, na sua espontaneidade, vai criando através dos tempos. O aspecto decisivo da estetização do significante povo é seu sequestro da esfera pública, retroalimentado pela fantasia da participação que apenas a esfera da criação estética é capaz de ativar. Um povo morto para a política, porém, vivíssimo na salvaguarda das tradições nacionais. É a vez da alma popular brasileira, do jeito de ser brasileiro, da personalidade de um povo-gente particular. Uma presença psicológica e comportamental que aparece pela primeira vez nos discursos da literatura didática, prefaciando, em alguns casos, a tônica que estará presente, especialmente a partir da década de 1930, no gênero do ensaio histórico sociológico de figuras como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, e muitos outros. Esta busca pela personalidade do povo brasileiro a partir do recorte regional, suas águas, suas gentes, seu clima e natureza tão evidente em compêndios como a **Seara Patriótica** e em **Atravéz do Brasil** - onde Bilac e Bonfim parecem escrever seu texto com os olhos voltados para **Os Sertões** de Euclides da Cunha. Ou, ainda, em outros casos, quando se quis fazer a apologia do branqueamento da população brasileira vis-à-vis com a crítica da mestiçagem, como em **Minha Pátria** (1916), ou **Lições de**

História do Brasil (1916), onde seus autores pareciam fazer eco aos escritos de autores contemporâneos como Oliveira Vianna, ou relativamente distantes como Varnhagem e Capistrano de Abreu.

Em segundo lugar, o protagonismo do povo deve ser exercitado no campo da produção. Sua verdadeira força está na devoção ao mundo do trabalho. O povo diz respeito aos camponeses do sertão, aos ocupantes das terras do interior, ao trabalhador nos roçados que labuta alegremente o torrão. O povo também é composto pelo novo operariado urbano, pelo trabalhador das fábricas, pelos corpos que percorrem as ruas e avenidas das grandes cidades em seu (re) fazer cotidiano. Seu avesso, ou não-povo, permanece sendo encarnado pela figura do vagabundo, do ocioso, o inimigo da economia burguesa. O progressivo aburguesamento da sociedade brasileira, processo lento e não homogêneo, incentiva novamente esta valorização moral da ideia de trabalho (e do povo trabalhador) já inaugurada, no campo educacional brasileiro, pela literatura didática pastoral e sua inscrição dentro dos códigos da economia política cristã. Em ambos os casos, advoga-se a valorização do povo disposto ao trabalho, ao passo que se condena veementemente a ociosidade, a preguiça, o cruzar dos braços. Lendo-se os compêndios republicanos analisados no presente estudo, notamos três coisas particularmente reveladoras: **(a)** que o pobre é um evento, uma espécie de insígnia inscrita no plano da natureza dos seres e do próprio mundo; **(b)** que o pobre não possui demandas e, se as têm, jamais se atreveu a nomeá-las politicamente; **(c)** que o pobre, este outro nome que se dará ao povo, necessita de cuidados (tutela). Tutela a ser exercida no plano da saúde, da economia, do saber, da moral e da política. O cientista, o médico, o sanitarista, o militar, o intelectual, os artistas, romancistas e novelistas que registram a história do povo. Todos esses profetas sem nome buscam falar em nome e/ou sobre o povo.

A (des/re) invenção do povo na educação brasileira, articula-se, também, à tentativa de restauração dos códigos da tradição (pastorado cristão) e à tentativa de consolidação do Estado/nação durante a Primeira República. Em ambos os casos, a invenção do povo foi impensável fora da invenção do seu próprio espaço e tempo no mundo. O povo é depositário fiel de uma história somente “sua”, habita e/ou deve habitar um território realmente “seu”, distingue-se pela particularidade do seu caráter, de sua personalidade e maneira de ser. Ele é a soma das ovelhas que formam o rebanho ou o conjunto associativo dos elementos e tipos regionais que formam a

diversidade da grande nação brasileira. Mas, em ambos os casos, ele nunca diz respeito ao Todo social. Sua unidade fantasmática permanece refém de todos os temas, sujeitos e enfoques que são velada ou declaradamente expulsos da ordem geral do discurso.

A **militarização, estetização e naturalização** do povo são lógicas que atravessam a história da educação brasileira no período investigado. A ação de tais lógicas e dos processos discursivos por elas engendrados buscou fixar, a partir da educação, certos sentidos de povo no Brasil. Um povo disposto ao sacrifício em nome da pátria, e, ao mesmo tempo, um povo pactuado com a ordem, os símbolos da força e do militarismo; um povo cujo protagonismo deveria se expressar no plano da criatividade, da festividade e dos rituais republicanos; um povo naturalizado em sua condição material de existência, por vezes classificado como o corpo responsável pela produção da riqueza nacional, por vezes associado ao signo da pobreza que demanda assistência e cuidados de um Outro. Equivalentes entre si, tais lógicas serviram de base para um projeto político que buscava sistematicamente estabelecer fronteiras entre o povo e a ação política, entre o povo e a possibilidade de transformação da realidade social. Buscava-se, por meio da educação, construir um povo ordeiro, pacífico, obediente. Almejava-se, por intermédio da educação, negar a possibilidade histórica da eclosão de demandas sociopolíticas capazes de fomentar a constituição de um povo rebelde, subversivo, anárquico, revolucionário e/ou, simplesmente, político.

Além disso, tais lógicas se circunscrevem dentro de uma gramática mais ampla a partir da qual se gestou o processo de tematização do significante povo no Brasil. Processo oceânico e, por razões óbvias, inalcançável para os fins dessa investigação. De modo particular, o estudo da literatura didática brasileira produzida entre o final do Segundo Reinado e a Primeira República, bem como os dos demais artefatos culturais analisados durante a investigação podem ser lidos como registros dessa tematização mais ampla. Onde o significante povo foi progressivamente convertido em objeto do saber poético-literário (pela via da literatura didática ou modernista); em objeto do saber histórico-sociológico (pela ação do gênero do romance nacional); e, finalmente, em objeto do saber com pretensões científicas. Recordemo-nos, por exemplo, que autores como Oliveira Vianna defendiam que o progresso e a modernização da sociedade brasileira dependiam, dentre outras coisas, de um conhecimento profundo

dos costumes e da personalidade do povo. Conhecer o povo, em muitos casos, era, assim, uma atividade encarada como necessária aos procedimentos de controle da população.

Finalmente, o povo que não é povo, ou, simplesmente, o “resto” não totalizável é também uma presença marcante no discurso da literatura didática patriótica. Curiosamente, sua presença se expressa sob a forma de uma ausência. Ou, quando muito, de uma presença estereotipada. O povo que luta, o povo que se rebela e o povo subversivo são rasurados da narrativa de historietas destinadas às crianças do ensino primário ou secundário. E, se este povo aparece, é logo para ser condenado às trevas por um discurso moralizador que parece reificar os antigos códigos do marco teológico-político dos Oitocentos onde se buscava condenar a bestialidade e monstruosidade do povo à luz da história sagrada. O povo que não é povo, a parcela que não cabe no exercício fantasmático de totalização e integração simbólica não está em algum lugar distante do povo brasileiro. De um certo modo, ele habita, a contragosto, a nação. É o indígena, esta imagem imóvel e primitiva do passado colonial e, mais especialmente, o negro, essa figura estereotipada e marginalizada pelo discurso republicano. Marcas de um excesso não-totalizável que o nacionalismo brasileiro, expresso no campo da educação da Primeira República, jamais quis incorporar ao modelo do povo ideal que perseguiu. O modelo de civilização que se pretende importar está nas velhas nações europeias, na França, mais especialmente. De onde, durante muito tempo, encomendaram-se caixas e mais caixas de compêndios escolares para uso em escolas brasileiras. O padrão étnico-racial é o branco. O que escapa à regra, é condenado ao ostracismo linguístico, ao silêncio, ou é violentamente incorporado às narrativas sob a forma do intruso, da presença incômoda, percebida com relativa ou escandalosa vergonha. No Brasil, por vezes, a noção de povo brasileiro se fez acompanhar por uma escandalosa negação da existência dos povos negro e indígena. Daí o discurso da própria mestiçagem, inclusive, operar segundo a lógica de uma “inclusão” que nega e exclui pela prática da mera “soma retórica”.

Com raras exceções, o discurso da literatura didática patriótica serve para demonstrar como a experiência educacional brasileira no contexto republicano foi palco da fusão entre nacionalismo e racismo, velado ou institucionalizado. Nosso nacionalismo também é didático quanto à vulgarização/didatização da pior forma de

patriotismo: aquele que projeta a construção dos inimigos do povo para dentro de si mesmo; localizando-os dentro dos limites de seu próprio território inventado, louvando e, em alguns casos, incentivando descaradamente seu extermínio físico ou simbólico. Assim como o poder pastoral, no caso brasileiro, tentou traçar os limites do tamanho do rebanho (incluindo e excluindo dele apenas os elementos/demandas consideradas adequadas), os diversos tipos de nacionalismos que deixaram suas marcas nas páginas dos compêndios republicanos também estabeleceram as fronteiras a partir das quais se buscava (des/re) inventar o povo-nação. Em ambos os casos, o critério étnico-racial desempenhou um aspecto decisivo na busca por um povo ideal. Um povo “digno” (do ponto de vista teológico-moral), e um povo “puro” (do ponto de vista étnico-racial) sempre assumiram a forma de poderosas fantasias a animar os discursos no campo educacional brasileiro.

Tentamos problematizar as diversas articulações entre a literatura para fins didáticos e outros marcos do discurso literário no Brasil. O gênero do romance, do ensaio histórico-sociológico, os discursos jornalístico, político e religioso marcam definitivamente a textualidade didática entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século posterior. Numa demonstração de que não há discurso puro. Todo discurso é tocado por outros discursos, com os quais estabelece relações de troca, equivalência, diferenciação, ressonância ou tensionamentos. No caso da literatura didática, não é diferente. Os textos didáticos, ao dedicarem espaço à problemática do povo, também não podem ser lidos como a mera reificação e/ou reprodução, a partir do campo educacional, de tudo que se pretendeu dizer acerca do povo no Brasil em outras cenas, gêneros e campos discursivos. Em vários momentos, conforme tentamos demonstrar, apesar das ressonâncias, somos interpelados por textos que buscaram, dentro dos limites do seu próprio dizer, através de performances variadas, tensionar os sentidos assumidos pela República no Brasil, como, por exemplo, o curioso livro de Mendes Fradique: *História do Brasil pelo Método Confuso* (1923).

O processo de (des/re) invenção do povo, felizmente, não possui um início muito menos um fim em si mesmo. Trata-se, de um movimento descontínuo e heterogêneo onde se chocam diversas concepções de povo. Onde se retroalimentam lógicas e fantasias que buscam sustentar processos de subjetivação e identificação sempre precários, relacionais e contingentes. Assim, as concepções de povo engendradas no interior desse processo são, no máximo, rastros das inúmeras

batalhas travadas em torno da significação da realidade e dos sujeitos que nela habitam. Esse processo complexo, por meio do qual se buscou constituir um povo no Brasil sempre caminhou lado a lado com a tentativa de impedir a emergência de outros povos possíveis. E, não obstante, o povo eleito como único, legítimo, verdadeiro e bom (se é que um dia existiu) sempre foi assombrado pela figura de seu Outro constitutivo, pela presença incômoda do seu avesso ideológico, étnico-racial, social e culturalmente diferenciado. A fantasia da totalidade sempre fora perturbada pela expressão das particularidades, ainda que constantemente silenciadas, violentadas e borradas do discurso oficial. Discurso que, no campo educacional, nunca lidou muito bem com a experiência da transgressão e da subversão da linguagem político-educativa.

Finalmente, supondo que esta tese possui uma vida, e que ela tem o direito à enunciação, seu desejo era ser lida, quiçá, como uma tentativa modesta de subversão da linguagem político-educativa. Não pelo que diz ou pretende dizer a partir do conjunto dos extratos que analisa, mas pelo “espírito” que a move. Subversão da linguagem política ao dizer: não há povo a ser educado, mas povo a ser instituído e (des/re) inventado na e a partir da educação. Subversão da linguagem política ao indagar: não precisamos abandonar a velha estratégia que consiste em atribuir aos Outros a responsabilidade pela opressão do povo? Não precisamos, por um instante, colocar o próprio discurso educacional brasileiro *sub judice*? Não precisamos desconfiar de nós mesmos? Afinal, a educação pode representar uma ameaça concreta à existência/emergência de povos específicos. Ou não? É mister dizer que não há um sujeito lá fora à espera de nossas ferramentas, mas um porvir que pode vir a ser o nome de um Real impossível. Um povo que pode ser instituído como acontecimento da diferença (étnico-racial, de classe e gênero) ou como negação delas mesmas. Em ambos os casos, é no terreno da linguagem e do antagonismo que o povo pode vir a ser o signo da barbárie e/ou da radicalização de nossa democracia.

Certamente, esse vir a ser não será bonito caso se busque tomar como base o povo ideal perseguido pelo pastorado oitocentista, pelos nacionalismos republicanos, e, ousaria dizer, pela nossa experiência declaradamente neoliberal dos últimos tempos. O neoliberalismo não é, como por vezes pretende-se dizer, inimigo do povo (e é aqui que reside o perigo). Ele pretende, pelo contrário, constituir um povo ideal. Um povo encarado, muitas vezes, como a mera soma de indivíduos atomizados,

fechados em si mesmos. Também não se sabe que forma poderá ele vir a ter, no presente ou no futuro próximo, esse povo que não sai do horizonte de nossas expectativas. Sim, o povo, este poderoso objeto de gozo coletivo, este objeto sublimado por diversas gramáticas e comunidades discursivas, este sujeito espremido pela força de lógicas como a tematização (inclusive acadêmica), a classificação (inclusive cientificista), a hierarquização (étnico-racial, biológica, cultural), a moralização, a racionalização, a totalização e a emancipação, lógicas que marcam fortemente nossa tradição pedagógica. Certamente, o povo permanecerá preso aos nossos jogos de linguagem, mas nunca saberemos de antemão que tipo de povo esses jogos serão capazes de (des/re) inventar.

O que tentamos aqui, foi oferecer ao leitor uma simples contribuição acerca da longa história desse significante flutuante que é o povo. Um significante sempre já acompanhado por outros significantes tendencialmente vazios (a tradição, o pastor, a tutela, a nação, a pátria, a cultura, o folclore, o trabalho, a pobreza, a natureza, o espaço e o tempo). Uma história ainda a ser (des/re) inventada, de diversas formas, a partir de diferentes rotas e caminhos, assim como o seu principal objeto. O chamado “povo”, apesar de instituído pelos Outros, de sempre ser chamado a *vir a ser*, permanece sendo, simultaneamente, o grande enigma de nossa história política e, talvez, aquele sujeito sem o qual não há política muito menos história. É por esta razão que esta tese é dedicada, em primeira instância, a este povo do porvir. Ao povo que, não sendo, pode **vir a ser** a chave para a radicalização de nossa democracia. **Como acontecimento da diferença, como a soma de toda “espuma” social marginalizada, como grito de todas as vozes já silenciadas, no passado e no presente, pelos discursos do ódio e do ressentimento.** Discursos que, infelizmente, ainda percorrem os trilhos da educação brasileira, especialmente nas últimas décadas, governadas pelos signos do neoliberalismo e de um neoconservadorismo intransigente, porém, felizmente, não imbatível.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O tempo que resta: um comentário à Carta aos Romanos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES FILHO, Aluizio. **Manoel Bomfim: combate ao racismo, educação popular e democracia radical**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- ANDRADE, Mário de. **O clã do Jabuti**. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2016.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico e Manifesto da poesia pau-brasil. **Revista de Antropofagia**, Ano I, n. I, maio de 1928. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf> > Acesso em 16 de junho de 2022.
- AGUIAR, Flávio Wolf de. Salgado, o inesperado: o Brasil nos quatro romances de Plínio Salgado. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 29, p. 51-69, 2007-09.
- ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Principis, 2019.
- AZEVEDO, Aluísio de. **O cortiço**. São Paulo: Ática, 1997.
- BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, nação, classe: as identidades ambíguas**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BANDEIRA, Manoel de. **Libertinagem**. Rio de Janeiro: Global, 1930. Disponível em https://www.academia.edu/27549268/Libertinagem_Manuel_Bandeira Acesso de 18 de junho de 2022.
- BARBOSA, Fabiany Glauro Alencar e. **A Abolição da Escravidão nos Livros Didáticos: Modos de Pensar e Representar a experiência passada. 129 f. Dissertação** (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BARTHES, ROLAND. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. **Inéditos, Vol. 4 : Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BATAILLE, Georges. **Teoria da religião: seguida de Esquema de uma história das religiões**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set/dez, pp.475-491, 2004.

_____, **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____, **Livro didático e Saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BIANCHINI; Paoblo; SANI, Roberto. **Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe**. Torino: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2020.

BOMFIM, M. **A América latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. ISBN: 978-85-99662-78-6. Available from SciELO Books.

BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de Presidente: os discursos presidenciais de posse, de Deodoro a Lula**. Brasília: L.G.E Editora, 2008.

BORBA R. **A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais**. Cad Pagu [Internet]. 2014Jul;(43):441–74. Available from: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____, **Desfazendo Gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BRASIL. **Obras completas de Rui Barbosa. Vol I (1865-1871), Tomo I**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1951.

BRAYNER, Flávio. Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 22, n. 70, jul/set, pp.851-872, 2017.

_____, Educação e República. In: BARBOSA, FERRAS (Orgs). **República Brasileira em Debate**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

_____, O Clichê. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014

BROWN, A., & Brown, B. Strange fruit indeed: interrogating contemporary textbook representation of racial violence towards African Americans. **Teachers college record**, n. 112, pp. 31-67, 2010.

GLYNOS, J. OLIVEIRA, G, G, SOUZA de; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. **Série Estudos**. Campo Grande. Vol. 24, n. 52, set/dez, pp. 145-170, 2019.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp. 59-74.

_____, Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, pp. 07-29, maio/agosto, 2010.

_____, Formação, convencimento e mobilização: a construção do povo nas instituições e redes ecumênicas. IN: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L MARTINS de; OLIVEIRA, G.G. SOUZA de. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

_____, Um momento populista na religião? **Ciências Sociais e Religião**. Campinas, v. 25, jan./mar, pp. 1-19, 2023.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____, **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.42, n. 4, out/dez, pp. 1045-1060, 2016.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. O Instituto Nacional do Livro e os Modernistas: questões para a história da educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**. São Paulo, v.11, n. 2, jul./dez, pp. 543-557, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na belle époque**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem e hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, K. H; DÍAS, J. M. H (Orgs). **História da Educação e Livros Didáticos**. São Paulo: Pontes, 2017.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares**. 313 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 2010.

COSTA, Odaléia Alves da. **O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, Robson Pedrosa. Igreja e Clero em Pernambuco: conflitos, tensões e polêmicas. In: SOARES, T.N; PINA, S.J (Orgs). **História de Pernambuco: novas abordagens, Volume I – Colônia e Império**. Porto Alegre: Editora FI, 2021, pp. 391-418.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Natacha. Caminhos para uma educação de alma brasileira. In: LOVATO, Antonio Sagrado; GOUVÊA, Tathiana (Orgs). **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três (Biblioteca do estudante), 1984.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Relação faltosa com o conhecimento: interpelações à política curricular de ciclos. In: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L MARTINS de; OLIVEIRA, G.G. SOUZA de. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____, **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____, **A História**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

_____, **Os irmãos Karamazov**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdade**. São Paulo: Summus, 1980.

ESUS, Fernando Santos de. **O Negro no livro paradidático**. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Fucks da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri Jean. **O Aparecimento do livro**. São Paulo: Edusp, 2019.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 1., 1945, São Paulo. Anais... São Paulo, 1954.

_____, **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”** - Vol. I. São Paulo, Globo, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de. **Um estudo sobre versos para os pequeninos, manuscrito de João Kopke**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

FERRER, Alejandro Tiana. O projeto MANES e a investigação histórica sobre os livros didáticos (séculos XIX e XX). In: MOREIRA, K. H; DÍAS, J. M. H (Orgs). **História da Educação e Livros Didáticos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

FILHO, Joao Bernardo da Silva. **Representações sobre os negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de história**. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____, **A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2014b.

_____, **Ditos e Escritos: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade (vol. X)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

_____, **A sociedade punitiva: curso do Collège de France (1972-1973)**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____, **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, pp. 264-298.

_____, **Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____, **Psicologia das Massas a análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____, **Totem e Tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GASPARALLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: IGLU, 2004.

GLYNOS, Jason.; STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory**. In *Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, No. 24, p. 256– 274, 2008.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L MARTINS de; OLIVEIRA, G.G. SOUZA de. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo programa nacional do livro didático**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2006.

GONDRÁ, José. **Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. A dimensão estética do jogo na filosofia de Nietzsche. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche em chave hispânica**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GUNJEVIC, Boris; ŽIŽEK, Slavoj. **O sofrimento de Deus: inversões do apocalipse**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HANSES, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 253 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____, **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____, **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, TERENCE. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1990.

LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____, **O avesso da psicanálise**. São Paulo: Jorge Zahar, 1992.

_____, **Seminário, livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical**. Brasília: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

_____, **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____, **Política e Ideologia na teoria marxista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2019.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o sistema representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

LESSA, Agla Mendes de Melo. **Imagens e olhares: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula**. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da diáspora e dos povos indígenas). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LIMA, Nádia Laguárdia. O avesso da psicanálise: novo estatuto do pai? **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, Vol. 49, n. 1, p. 139-137, 2017.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C; OLIVEIRA, A, L, A, R Martins de; OLIVEIRA, G,G, Souza de (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2018.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L MARTINS de; OLIVEIRA, G.G. SOUZA de. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

LOVATTO, Angélica. **Os cadernos do povo brasileiro e o debate nacionalista nos anos 1960: um projeto de revolução brasileira**. 385 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. **Revista do Gelne**, São Paulo, Vol. 2, n. 2, jun./dez, pp. 1-12, 2000.

_____, **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, **Novas Tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

MALEVAL, J. Claude. **La forclusión del Nombre del Padre: El concepto y su clínica**. Buenos Aires: Paidós, 2002

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A Representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MONTEIRO, Elzanir Leandro Bandeira da Silva. **História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental de Ladário-MS**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Federal Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2011.

MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAS, José Maria Hernández (Org). **História da Educação e Livros Didáticos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

MULLER, Friedrich. **Quem é o povo? A questão fundamental da democracia**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NARITA, Felipe Zioti. **Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854 -1879)**. 383 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas Jesuíticas: cartas do Brasil (1549-1560)**. Bahia, P55 Edição, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**. São Paulo. Vol. 10, n, 1; out/dez, pp. 7-28, 1993.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. São Paulo: UNESP, 1992.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A.C; OLIVEIRA, A.L MARTINS de; OLIVEIRA, G.G. SOUSA de. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

OLIVEIRA, G.G. Sousa de; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 38, n. 4, out/dez, pp. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, G.G. SOUSA de; MOREIRA, Gilberto de Araújo; SILVA, Jefferson Evânio da. As lutas hegemônicas pela constituição do povo na educação brasileira: encontros e desencontros entre Paulo Freire e Ernesto Laclau. In: TORRES, Maria Erivalda Santos; MELO, Maria Aparecida Vieira de (Orgs). **100 anos de Paulo Freire: da leitura do mundo à emancipação dos povos - Volume 1**. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2022.

OLIVEIRA, G.G. SOUSA de; XAVIER, Rebeca Barreto de Lima. O currículo como campo discursivo: caminhos e dilemas nas pesquisas sobre educação e movimentos sociais. In: MOREIRA, Antônio Flavio *et al* (orgs). **Didáticas entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação**. Rio de Janeiro: XX ENDIPE, 2020.

OLIVEIRA, Marlon Anderson. **Catolicismo Popular e a Igreja Romana**. São Paulo: Fonte Editorial, 2016.

PADGETT, Gary. **A critical case Study of selected United States History textbooks from a tribal critical race theory perspective**. Graduate Theses and dissertations. 2012. Disponível em < scholarcommons.ufs.edu/etd/4381> Acesso em 05 de julho de 2019.

PASQUIM, FR. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 77-92. ISBN 978-8568334-36-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses**. São Paulo: Boi tempo, 2019.

PEREIRA, Luisa Rauter. **O povo na história do Brasil: linguagem e historicidade no debate político (1750-1870)**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

_____, O conceito político de povo no período regencial brasileiro: revolução e historicização da linguagem política (1831-1840). **Revista de Historia Social e de las Mentalidades**. Vol. 15, n, 1, out/dez, pp. 95-124, 2011

PICCHIA, M. et al. Manifesto do Verde-Amarelismo ou da Escola Anta. **Correio Paulistano**, São Paulo, 1929.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Pé da Letra, 2020.

PORFIRIO, Welington Ernane. **Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade - um estudo sobre o material do Sistema Positivo de Ensino**. 132 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

_____, **As identidades do Brasil II: de Calmon a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger (Org). **História da vida privada 3: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RODRIGUES, Antonio Marques. **O Livro do Povo**. 4. ed. Maranhão: Typ do Farias, 1865.

RODRIGUEZ, Edwin Cruz. De la Historia conceptual de lo político a la historia de los discursos políticos: una aproximación. **Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico em clave digital**. N. 1, p. 57-71, marzo- Agos, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, N. C.; SILVA, P. V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, mai/ago, pp.489-519, 2009.

SALES JÚNIOR. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L (Orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp.163- 182.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brazil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. **História Hoje**. São Paulo: vol 6, n. 12, p. 204 - 230, jul./dez, 2017.

SANTOS, Lídia Rafaela Nascimento. Festas religiosas, sociabilidades e normatização cultural no Recife (1810-1848). In: SOARES; T. N; PINA, S. J (Orgs). **História de Pernambuco: novas abordagens, Volume I – Colônia e Império**. Porto Alegre: Editora FI, 2021, pp. 363-390.

SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs). **Novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SCHREINER, Michelle. **Jules Michelet e a história que ressuscita e dá vida aos homens: Uma leitura da emergência do “povo” no cenário historiográfico francês da primeira metade do século XIX**. 326 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SENA, Fabiana. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**. Campina Grande: Eduepb, 2017.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação e Liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta**. 299f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade. **Educação UNISINOS**, v.16, n. 2, pp.116-124, 2012.

SILVA, Jefferson Evanio da. **Religião e Política na Terra da Mazuca: discursos, práticas e palanques eleitorais (1960-1980)**. São Paulo: Paco editorial, 2020.

SILVA, Raquel Alves da. A minha, a tua e a nossa pátria: livros escolares para o ensino de história na década de 1920. **Revista Em Perspectiva**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 161-179, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Waldnely Gusmão da. **Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes nos livros didáticos de geografia no Brasil 2005-2014**. 110 f. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e Mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil**. 158 f. Dissertação (mestrado em História Social). Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

SCHMIDT, Patricia. **Plínio Salgado: o discurso integralista, a revolução espiritual e a ressurreição da nação**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Quem é o povo no Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1962.

SODRE, Rylton Marcus Alves. **Os usos do conceito de cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História para o Ensino Médio - PNLD 2012**. 106 f. Dissertação (Mestrado em HISTÓRIA) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587: edição castigada pelo estudo e exame de muitos codices manuscriptos existentes no Brasil, em Portugal, Hespanha e França, e accrescentada de alguns commentarios por Francisco Adolpho de Varnhagem**. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/199>> Acesso em 16 de junho de 2022.

SOUZA, Isabelle Cristine de Almeida. **Povos originários do Brasil: representações dos povos indígenas na coleção didática araribá história e reportagens da revista Veja (2008-2014)**. 160 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2016.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

Souza R da C de, Silva JE da. Conservadorismos, fundamentalismo protestante e democracia no Brasil: Uma compreensão em chave pós-estruturalista. **Relig soc** [Internet]. 2022Jan;42(1):37–60. Available from: <https://doi.org/10.1590/0100-85872021v42n1cap02>

STADEN, Hans. **Viagem ao Brasil**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1930.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Schueler AFM de, Magaldi AMB de M. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Tempo [Internet]. 2009;13(26):32–55. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>

TAVARES, André Luiz cruz. **A presença da História antiga nos compêndios didáticos de história da Primeira República e a construção identitária nacional**. 154 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. São Paulo, 2012.

TOLSTÓI, Leon. **Guerra e Paz - Volume III**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

VARNHAGEN, F. A. de. **História Geral do Brazil**. Rio de Janeiro: E & H Laemmert, 1877. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242428> > Acesso em 16 de junho de 2022.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

VIEIRA, Marina Cavalcante. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882 e a exibição de índios Botocudos: performances de primeiro contato em um caso de zoológico humano brasileiro. **Horizonte Antropológico**. Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 317 -357, jan./abr. 2019.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia e Sociedade** [online]. 2006, v. 18, n. 3 [Acessado em 25 Abril] 2023, pp. 16-22. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/sg6tCv5VrHKSGWTYp9bTymz/abstract/?lang=en&format=html#top>> .

ŽIŽEK, Slavoj. **O sujeito incômodo: o centro ausente da ontologia política**. São Paulo: Boi tempo, 2016.

Periódicos e Documentos

Anais da Câmara dos Deputados (1877). Brasília. Câmara dos Deputados. Disponível em < <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2> > Acesso em 20 de agosto de 2021.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 65 (150), maio./ ago, pp. 407-25, 1984.

O conservador (1867-1868). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> > Acesso em 15 de setembro de 2021.

O Apóstolo (1866). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> > Acesso em 15 de setembro de 2021.

Imprensa Evangélica (1864). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em < <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> > Acesso em 15 de setembro de 2021.

APÊNDICE A

Lista de livros didáticos analisados

Título	Autores	Ano de publicação	Edição/comercialização
O Livro do Povo	Antônio Marques Rodrigues	1865	Typ.do Frias
A Grande Pátria para diálogo nas Escolas Primárias	João Kopke	1900	Typ.do Jornal do Commercio de Rodrigues e Cia.
Segundo Livro da Série Vida Infantil	Mario Bulcão	1904	Typ. Brazil de Carlos Gerke
Primeiro Livro de Leitura	Arnaldo de Oliveira Barreto & R. Puiggari	1915	Livraria Francisco Alves e Cia.
Tradições Nacionais: episódios históricos e brasileiros notáveis	Carlos A. Gomes Cardim	1916	Typ. Augusto Siqueira e Cia.
Lições de História do Brasil	Esmeralda Masson de Azevedo	1916	Papelaria Macedo
Minha Pátria	J. Pinto e Silva	1916	Typ. Augusto Siqueira e Cia.
História do Brasil pelo Método Confuso	Mendes Fradique	1923	Livraria Editora Leite Ribeiro
Seara Patriótica: prosa e verso	Antonio Faria	1927	Irmãos Ferraz
Através do Brasil	Olavo Bilac & Manoel Bonfim	1923	Livraria Francisco Alves
História Brasileira	S. Galvão & Rosa Lima	1930	Irmãos Ferraz

Fonte: Elaborado pelo próprio autor