

**AS COMEMORAÇÕES DO *SETE DE SETEMBRO* NO PERÍODO DE  
1930-1945: constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de  
ensino confessional católica**

Dissertação de Mestrado

**Helena Venites Sardagna**

São Leopoldo, fevereiro de 2004.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

S244c      Sardagna, Helena Venites

As comemorações do sete de setembro no período de 1930-1945 :  
constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de ensino  
confessional católica / Helena Venites Sardagna.– 2004.

123 f. ; enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos, 2004.

1. Educação. 2. Comemoração – Sete de Setembro –  
Discurso. 3. Currículo Escolar. I. Título.

Catálogo na Publicação :  
Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Centro de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

**AS COMEMORAÇÕES DO *SETE DE SETEMBRO* NO PERÍODO DE  
1930-1945: constituindo sujeitos na trama discursiva de uma instituição de  
ensino confessional católica**

**Helena Venites Sardagna**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Sociedade.

**Orientadora: Dra. Cecília Irene Osowski**

São Leopoldo, fevereiro de 2004.

## **AGRADECIMENTOS**

Foram dois anos de muito estudo, leituras, seminários, congressos, discussões, análises... que, de uma forma ou de outra, estão constituindo essa dissertação. Mas para isso pude contar com muitas pessoas. Este espaço está reservado para registrar meu profundo agradecimento àquelas pessoas que também estão representadas na pesquisa, pois foram elas que tornaram esse acontecimento possível. Quero dizer MUITO OBRIGADA!

Ao meu filho Rodrigo e à minha filha Rodaika, por privarem-se de minha companhia e por entenderem quando eu estava em “concentração”.

Ao meu marido Ademir, por ter apostado e acreditado em mim, por partilhar comigo angústias e alegrias e pela paciência que demonstrou em todos os momentos.

À minha mãe e às minhas irmãs, por todo o apoio que recebi.

À amiga Sônia, com quem eu pude compartilhar alegrias, inseguranças, tristezas, dúvidas.

Ao amigo Luiz, pelo incentivo.

Aos colegas da Linha de Pesquisa Regina, André, Moisés, Mário, Cláudia, Rosane, Denílson, Cláudio e Fernanda pelo companheirismo.

Ao Colégio Anchieta, em especial ao Diretor, Pe. Egídio E. Schneider SJ, pela acolhida do projeto de pesquisa.

À CAPES, em nome dos contribuintes, pelo financiamento da pesquisa.

Às professoras Clarice, Maura, Beatriz, Elí, Karla e às colegas do “Tecendo”, pelas inúmeras contribuições.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação Loi, Cris e Rô, pela paciência, compreensão e acolhida.

À professora Maria Manuela A. Garcia, pelas contribuições durante a pesquisa e pela disposição em acompanhar o processo final desse estudo.

Ao professor Lúcio Kreutz, por ter me acompanhado desde o início dessa caminhada e pelas inúmeras contribuições para a pesquisa.

À minha orientadora Cecília Osowski, pela acolhida, por acreditar em mim, por acompanhar-me nesse processo e pelas orientações, mesmo estando em licença-saúde durante a etapa final da pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação analisa um conjunto de discursos acerca das comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945, como parte constitutiva do currículo escolar, a partir de publicações do Colégio Anchieta de Porto Alegre – RS. O objetivo do estudo foi mostrar a produtividade dessas comemorações, em termos de efeitos, a partir das práticas e do investimento de poder e saber enredados nessas práticas, na constituição de sujeitos. Interessou-me ver como se deu esse processo produtivo, a partir dos discursos que atravessavam as práticas que instituíam o modo de comemorar esses acontecimentos, produzindo posições de sujeito nesse processo. Para realizar a análise, inspirei-me em noções foucaultianas, tendo como central a noção de discurso inscrita numa perspectiva pós-estruturalista. Tento argumentar que existiam focos de poder produtivos, microfísicos, em toda a rede social, não apenas centralizados no Estado e na Igreja. Ao serem acionados esses micropoderes, estabeleceram-se modos de comportar-se, de ser e de viver condizentes com uma sociedade em processo de modernização, atendendo, também, a um regime político autoritário e aos postulados da Igreja Católica. Compõem o *corpus* da pesquisa um conjunto de dezoito exemplares da Revista “O Eco” e dezesseis relatórios anuais, ambos publicados pelo Colégio Anchieta, durante o período pesquisado. Organizei os enunciados a partir de regularidades, definindo os seguintes conjuntos discursivos: disciplinamento do corpo para viver no coletivo; ordem; progresso e liberdade; cidadania; sacralização da Pátria; invenção de um passado. O entrecruzamento desses conjuntos discursivos constituía posições de sujeito estabelecendo modos específicos de ser cidadão brasileiro: disciplinado, culto, patriota, masculino e cristão.

## ABSTRACT

This dissertation discusses a set of discourses about the commemoration of Brazil's Independence Day (September 7<sup>th</sup>) held in the period from 1930 to 1945 as a constitutive part of the school curriculum. This is done on the basis of publications of the "Colégio Anchieta" in Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The goal of this investigation is to show the productivity of that commemoration in terms of its effects on the constitution of subjects on the basis of the practices and the investment of power and knowledge that was involved in these practices. It focuses on how this production process took place on the basis of the discourses that pervaded the practices that instituted the mode of commemorating these events and produced subject positions in the process. In order to carry out the analysis, the author looks for inspiration in notions developed by Foucault. In this respect the notion of discourse, inscribed into a post-structuralist perspective, plays a central role. She argues that there were productive, microphysical foci of power throughout the social network and that they were not simply centered in the state and the church. As these micro-powers were activated, modes of behavior, of being and living were established that corresponded to a society that was in the midst of a modernization process as well as to an authoritarian political regime and the postulations of the Catholic Church. The research body is made up of 18 issues of the magazine "O Eco" and 16 annual reports published by Colégio Anchieta during that period (1930-1945). The discourses' statements were organized on the basis of regularities and the definition of the following discursive sets: disciplining of the body in order to live in the collective; order; progress and freedom; citizenship; sacredness of the motherland; invention of a past. The mutual crossing of these discursive sets constituted subject positions by establishing specific modes of being a Brazilian citizen: disciplined, educated, patriotic, male and Christian.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	09
1 OS PASSOS INICIAIS .....	12
1.1 A escolha do tema .....	12
1.2 A construção do objeto e da problematização .....	17
1.3 A perspectiva: um modo de problematizar .....	25
2 O <i>SETE DE SETEMBRO</i> NA ORDEM DO DISCURSO NO PERÍODO DE 1930-1945 .....	34
2.1 O <i>sete de setembro</i> : um acontecimento datado .....	34
2.2 Aspectos do processo que possibilitou o <i>sete de setembro</i> entre 1930-1945 .....	50
2.3 Nação: uma forma de regulamentação da população .....	62
3 A TRAMA DISCURSIVA .....	72
3.1 Discursos atravessando as comemorações do <i>sete de setembro</i> .....	75
3.2 Discursos marcando posições de sujeito .....	108
CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	116

## APRESENTAÇÃO

Esse estudo buscou analisar discursos enredados nas comemorações do *sete de setembro*, no período de 1930-1945, para entender a produtividade dessas comemorações em termos de efeitos, a partir das práticas que estabeleciam modos particulares de ser sujeito.

Procurei focalizar o *sete de setembro* como parte constituinte do currículo escolar daquele período, a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica de Porto Alegre – RS, o Colégio Anchieta. Entendo que essas comemorações atenderam à instauração e manutenção de um regime político que se implantava em 1930, atendendo, também, aos interesses da Igreja Católica e ao engendramento de uma sociedade que se encontrava em processo de modernização.

Os textos que compuseram o *corpus* foram tratados como discursos que instituíaam o conjunto de práticas que davam forma ao *sete de setembro* ao acionar saberes atravessados por poderes não localizados apenas no Estado ou em seus representantes, mas operados através de micropoderes. Esses atravessamentos definiam posições de sujeito, modos específicos de ser aluno e cidadão brasileiro: disciplinado, culto, patriota, masculino e cristão.

Organizei esta dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo, “Os primeiros passos”, constitui-se de três seções.

Na primeira, intitulada “A escolha do tema”, faço uma breve apresentação do processo pelo qual fui me constituindo pesquisadora e do sentido que fui conferindo à temática, além de justificar minhas escolhas.

Na seguinte, “A construção do objeto e da problematização”, apresento os materiais de análise e a instituição à qual vinculam-se esses materiais, construindo o objeto de pesquisa e sua problematização e expondo as questões de investigação.

Na seção que encerra o primeiro capítulo, “A perspectiva: um modo de problematizar”, busco conectar a pesquisa ao referencial pós-estruturalista, apontando as noções centrais que orientaram esse estudo e o percurso metodológico.

O segundo capítulo, “O *sete de setembro* na ordem do discurso no período de 1930-1945”, também compõe-se de três seções.

Na primeira seção, “O *sete de setembro*: um acontecimento datado”, identifico algumas condições que possibilitaram a vinculação de um acontecimento datado em 1822 com as comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-45.

Na segunda, “Aspectos do processo que possibilitou o *sete de setembro* entre 1930-1945”, empreendo uma descrição de acontecimentos do período, numa tentativa de mostrar concepções então correntes acerca dessas comemorações, bem como as condições para que o *sete de setembro* estivesse na “ordem do discurso”, no período pesquisado.

Na terceira seção, “Nação: uma forma de regulamentação da população”, procuro entender o processo que foi conferindo sentido à idéia de nação e a relação com a população, enquanto concepções que perpassavam as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945, instituindo uma forma de celebrar essa nação.

O terceiro capítulo, “A trama discursiva”, compõe-se de duas seções.

Na primeira, “Discursos atravessando as comemorações do *sete de setembro*”, apresento a análise propriamente dita. Procuro detalhar as práticas atravessadas pelos discursos, a partir das quais se definiram os conjuntos discursivos que foram produzindo não

só um modo de se constituírem as comemorações, como também saberes que instituíam modos particulares de ser sujeito.

Na segunda e última, “Discursos marcando posições de sujeito”, exponho efeitos em termos de posições de sujeito produzidas nos discursos acerca do *sete de setembro*, entendendo que essa produção se dá no cruzamento de saber e poder.

Encerro a dissertação com algumas considerações suscitadas no decorrer da pesquisa que marcaram minhas posições de sujeito.

## 1 OS PASSOS INICIAIS

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu me encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa (FOUCAULT, 2002b, p. 5).

### 1.1 A escolha do tema

Inspirei-me na epígrafe acima para marcar minha posição nessa pesquisa, entendendo que não somos donos/as da história, mas somos produzidos/as na trama discursiva que engendra essa história. Portanto, minhas escolhas estão marcadas pela história que me constituiu e me vem constituindo como sujeito: mulher, professora, pesquisadora e tantas outras posições que ocupo ou ocupei.

Meu interesse em ingressar num Programa de Pós-Graduação em Educação deu-se a partir de uma *vontade de saber* um pouco mais sobre currículo escolar, com o qual estive implicada, principalmente, a partir de 1995, quando cursava Pedagogia, e a partir de 1997, na posição de Professora de Ensino Fundamental e, posteriormente, como Pedagoga. No exercício dessas funções, estive diretamente envolvida na elaboração de projetos pedagógicos, planos de estudo de curto e longo prazos, o que me levou a uma maior aproximação de teorizações sobre currículo escolar e a uma tentativa de compreendê-lo para além das listagens de conteúdo e de parâmetros curriculares que sistematizávamos na escola. Lembro-me da minha dificuldade ao tentar definir em palavras, exatamente, o que seria, afinal, currículo escolar. Queria não só entendê-lo, mas capturar seu significado, poder defini-

lo sob conceitos totalizantes. Eu, constituída dentro de uma lógica moderna que organiza o mundo, que põe as coisas nos seus lugares, sempre fui uma boa e disciplinada aluna. Aprendi que tudo tinha de ter uma explicação racional e queria descrições que explicassem as coisas, sobretudo coisas com as quais eu estava implicada na função de professora/pedagoga.

Instiguei-me a estudar essa temática, provocada por discussões que problematizam as relações sociais e políticas do currículo escolar, entendendo que essas relações produzem saberes e esses saberes também “produzem relações sociais e políticas” que significam determinadas formas de viver (OSOWSKI, 1999, p. 63). Fui percebendo que não poderia capturar o sentido do currículo escolar, mas poderia compreender as relações que o constituem. Ou seja, ele não esteve desde sempre *lá* num lugar para ser compreendido, mas foi e é constituído constantemente. Entretanto, não seria possível pesquisar suas múltiplas relações, era preciso ter um foco. Dos muitos focos que poderia ter escolhido, voltei meu olhar para os diferentes discursos que estariam imbricados na constituição do currículo escolar.

Discurso, nessa pesquisa, tem o sentido dado a este termo por Foucault (2000) como prática que constitui os objetos e as realidades, conforme discuto nas seções seguintes. Um conjunto desses discursos constitui as comemorações do *sete de setembro*<sup>1</sup>, que, embora nos dias de hoje sejam parte constituinte dos currículos escolares, em outras épocas foram fortemente enfatizadas nas práticas escolares. Esses foram os discursos dos quais tentei aproximar-me.

Minha própria trajetória escolar como aluna, desde as séries iniciais, depois como professora e, atualmente, como pedagoga, mostra-me que essas comemorações foram, no passado, muito mais intensas no âmbito escolar do que nos dias de hoje. Entretanto, elas apresentam-se ainda, talvez de forma mais sutil, seja através do livro didático, seja através da mídia ou de outras técnicas. Levando em conta essa questão, pensei ser produtivo pesquisar as comemorações do *sete de setembro* a partir de um período no qual houvesse um maior investimento escolar em torno de rituais públicos, fazendo um estudo que abarcasse até os

---

<sup>1</sup> A expressão *sete de setembro* estará sempre grifada para marcar a posição que assumo, de que, no Brasil, trata-se de uma prática social que compõe um conjunto de práticas “de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HOBSBAWM e RANGER, apud HALL, 2001, p. 54).

dias de hoje, para poder mostrar as implicações curriculares dessas comemorações. Considerando que o auge desses acontecimentos na escola foi em 1930-1945 e dava-se em torno do *sete de setembro*, optei por focalizar esse período, quando se iniciou a implantação de “um ‘programa de reconstrução nacional’” (HORTA, 1994, p. 1), de um Estado Intervencionista promotor de políticas de bem-estar social, incluindo-se aí a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública.

Foi com o processo de implantação do Estado Novo que passou a ser enfatizada uma política de mobilização nacional, com o argumento de segurança nacional não apenas contra os *inimigos externos*, mas também contra os *inimigos internos*, os *comunistas* (HORTA, 1994), sendo as comemorações do *sete de setembro* uma das estratégias para mobilizar a população em prol da segurança. Em 1930, iniciou-se a chamada Era Vargas, quando Getúlio Vargas assumiu a presidência do País: “O período varguista foi dos mais profícuos na promoção de rituais e comemorações destinadas a afirmar a presença e a idéia de um Brasil novo e nacional. Na educação da juventude e no ensino escolar esses momentos se fizeram presentes através das grandes comemorações cívicas das datas nacionais” (AVANCINI, 2000, p. 39).

Foi durante esse período que se intensificou, discursivamente, a busca por uma unidade nacional e pelo estabelecimento da ordem, pois, conforme Macedo (1941, p. 10), “antes de 30 era o caos”. Nas palavras de Getúlio Vargas, em 1940, o Brasil, “a pesar [sic] de seus vastos recursos e de sentir-se unido pela língua, a religião e honrosas tradições históricas, permanecia-se estacionário e regredia. As rivalidades regionais e as instituições inadequadas fomentavam a desorganização política e administrativa, as agitações estéreis e os perigos do separatismo criminoso” (VARGAS *apud* MACEDO, 1941, p. 11-12). Desde 1930, vinha sendo gestado o projeto do Estado Novo, que se efetivou, sobretudo, com o Golpe de 1937<sup>2</sup>, momento em que “o Estado inicia uma maior intervenção em todos os setores da vida nacional” (BARBOSA, 1987, p. 10), sendo esse período denominado por alguns autores de “período ditatorial”<sup>3</sup> (AVANCINI, 2000).

---

<sup>2</sup> O “Golpe de 1937” ocorreu em novembro de 1937, quando efetivou-se o regime do Estado Novo que vinha sendo implantado desde 1930. Este foi “um momento de triunfo do nacionalismo no país, onde dentre as várias propostas nacionalistas em debate, predominou *um* ‘nacionalismo pragmático’ de cunho autoritário, conforme tendência geral manifesta por várias correntes” (LUDWIG LAUERHASS JR., *apud* AVANCINI, 2000, p. 65).

<sup>3</sup> Para Nunes (1992), o regime é de ditadura quando o poder político concentra-se num governo forte, na figura do ditador que domina a sociedade civil. Nunes identifica o Estado Novo como uma “ditadura autoritária com componentes totalitários” que “tem no seu líder o principal ponto de apoio em ralação às massas, evidenciando, assim, um claro componente carismático” (NUNES, 1992, p. 26).

Essas questões levaram-me a considerar que o período de 1930-1945 conteria mais elementos para compreender as condições de possibilidade para a emergência de discursos em torno das comemorações do *sete de setembro*, que funcionaram como parte da trama discursiva que constituiu o currículo escolar daquele período e que, de certa forma, constitui, ainda hoje, os currículos atuais, embora não com a mesma ênfase que naquele momento. As práticas que constituem “o brasileiro” hoje estão numa outra lógica, que amplia aquela lógica que teve por base as disciplinas como forma de controle social, marcando as práticas do período de 1930-1945. Os programas de governo atuais enfatizam “uma cidadania que se manifesta pelo exercício livre de escolhas pessoais em meio a uma variedade de opções” (BUJES, 2002, p. 222), não mais pela busca de uma “uniformização e uma padronização cultural dos costumes e da língua” (BARBOSA, 1987, p. 85) no sentido de construir um Estado Nacional.

Diante do desafio de investigar um “objeto histórico” com um olhar de educadora, realizei uma imersão em leituras e discussões que provocaram o meu deslocamento de um lugar confortável de certezas, onde acreditava que acontecimentos passados nos serviriam para compreender o presente e projetar um futuro, para um outro lugar, que me permitiu compreender como as próprias divisões de tempo e as relações espaço-temporais são construções discursivas. Esse entendimento levou-me a destituir velhas certezas para pensar no tempo como *porvir*, que, conforme propõe Larrosa (2001, p. 289), é um tempo que não é nosso nem a sua continuação, porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Isto me ajudou a compreender o período de 1930-1945 não como dado naturalmente, mas como instituído e marcado pelos sujeitos e pelo contexto cultural, político, econômico da época.

Coloquei em questão, inclusive, minha posição de pedagoga. A partir de certos estudos, percebi o quanto “a pedagogia tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais” (GARCIA, 2002, p. 23). Passei a considerar que, na posição de pedagoga, eu estava implicada no projeto moderno que visa identidades predefinidas, porque os projetos pedagógicos nos e com os quais eu estava envolvida, na posição de professora/pedagoga, definiam o “tipo de sujeito” que precisávamos formar. Percebi que a minha pretensão e a do grupo no qual eu participava fazia parte de um projeto maior, cujas promessas tentadoras constituíram-nos de modo a acreditarmos que nós e nossos alunos seríamos sujeitos de nós mesmos, autônomos, conscientes e livres, não reconhecendo as relações de poder-saber nas quais estamos

imbricados. Relaciono essas promessas a uma prática moderna que “é o esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão – e suprimir ou eliminar tudo o que não poderia ser ou não fosse precisamente definido” (BAUMAN, 1998, p. 15). O sujeito moderno é entendido como possuidor de uma essência interior, com aptidões para adquirir consciência de si e do mundo, “um sujeito transcendental a ser ‘alcançado’ pela prática de uma razão crítica, pela conscientização” (VEIGA-NETO, 1998, p. 96).

Eu estava imersa nesse projeto de busca da ordem das coisas, embora reconheça que não falo, agora, de fora dessa lógica, porque sou produzida nela e continuo implicada nessa trama. Embora situada nessa lógica, meu estudo não pretende concordar com o que está posto, senão reconhecer, problematizar ou ainda desnaturalizar determinadas formas pelas quais nos constituímos sujeito e compreendemos o mundo, tentando encontrar fissuras que talvez nos levem a novas maneiras de instituir o nosso presente.

A propulsão do meu deslocamento deve-se, primeiramente, às leituras acerca dos Estudos Culturais, a partir das quais passei a perceber que as práticas são instituídas sendo atravessadas por relações de poder, ou seja, pelas disputas e negociações a partir das quais se instituem “verdades” que são criadas na cultura, discursivamente. Através desse campo teórico, aproximei-me das obras de Michel Foucault, em cujo pensamento busquei inspiração para construir o objeto, descrevê-lo e analisá-lo, na presente pesquisa. Com essas teorizações, passei a indagar-me sobre aquelas “verdades” que constituem e legitimam as práticas curriculares, privilegiando certas posições de sujeito, modos particulares de ser e de entender o mundo. O entendimento de que as “realidades” são produzidas no/pelo discurso levou-me a questionar os próprios acontecimentos históricos, quando são tratados, no currículo escolar, como realidades absolutas. Hoje, compreendo que essas realidades são para nós aquilo que as verdades históricas e as contingências produzem. Elas enredam-nos, e os efeitos são produzidos de modo diferente para cada posição de sujeito.

Os discursos, como práticas produtivas, ganharam destaque nessa trajetória de pesquisa, pois eles produzem significados no/pelo currículo escolar, ao instituírem regras que estabelecem verdades e produzem efeitos. As práticas são produtivas e são sempre atravessadas por discursos, isto é, não existe prática livre do sistema discursivo, uma vez que “é o discurso que constitui a prática” (VEIGA-NETO, 2003, p. 54). Essa compreensão torna-se central porque o currículo escolar é constituído por saberes tidos como “científicos”, mas

criados nas práticas, não na nossa consciência. Concordando com Popkewitz (1994, p. 174), “vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível”. A Pedagogia Moderna agrega saberes sintonizados com uma concepção de um sujeito referenciada no Iluminismo<sup>4</sup>, o sujeito transcendental proposto por Kant, de uma filosofia centrada no sujeito, ou seja, ele nasce com a “capacidade”, mas para potencializá-la, “para vir à luz, há um caminho a percorrer (...) para ver as verdades do mundo” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 203). Cabe à Educação conduzir esse sujeito por esse caminho, e os saberes devidamente agrupados, isto é, numa disposição disciplinar, irão representar “uma realidade mais profunda, uma representação do que seria a própria natureza do mundo, a manifestação de uma ontologia que lhes é anterior” (ib., p. 212). Assim o currículo escolar “foi idealizado como um artefato capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada” (ib.) que compõe saberes distribuídos num suposto espaço epistemológico.

Essas questões instigaram-me a “olhar” o *sete de setembro* ensaiando uma perspectiva que buscasse respostas apenas provisórias e visando entender o que possibilitou esse pensamento que nos levou a idealizar um sujeito e suas formas de viver, em vez de entendê-lo igualmente como uma fabricação. É importante salientar que o fato de eu pesquisar o passado, se deve também à minha preocupação “com a forma como o passado é trazido para o presente” (POPKEWITZ, 1994, p. 208).

Quero ressaltar que não estou buscando a forma “mais correta” e “verdadeira” de entender as coisas, mas sim a forma que eu privilegiei nesse momento para olhar, sobretudo, para discursos em torno das comemorações do *sete de setembro* que instituíram práticas curriculares.

## 1.2 A construção do objeto e da problematização

Levando em conta a importância de pesquisar discursos que estavam instituindo o currículo escolar, especificamente discursos em torno das comemorações do *sete*

---

<sup>4</sup> O Iluminismo foi o movimento filosófico que se deu na passagem da Idade Moderna e Contemporânea, no século XVIII, que funda-se “na idéia de que à razão é atribuída a função de iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras, dos mitos enganosos, etc.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 28).

*de setembro*, no período de 1930-1945, fui definindo o espaço em que se daria essa investigação. Optei por realizá-la no Colégio Anchieta de Porto Alegre, RS, por ser uma instituição que, no período em questão, preparava futuras lideranças para a sociedade (ISAIA, 1998), e “em cem anos o Anchieta tornou-se escola modelo” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 63), sendo, atualmente, “uma realização que se afirma vigorosa na história educacional do Rio Grande do Sul” (ib., p. 71).

O Colégio Anchieta, fundado em 1890, foi uma das instituições estabelecidas pela Companhia de Jesus, que fundou diversos colégios no Brasil, “em quase todas as capitais dos estados brasileiros<sup>5</sup>, com o intuito de educar boa parte de suas elites burguesas” (DALLABRIDA, 2001, p. 150), sobretudo no período da Primeira República (1889-1930). Ao ser acolhida para pesquisar nessa instituição, tive acesso aos materiais do período em questão no próprio Colégio. A escolha dos materiais<sup>6</sup> foi feita a partir desse primeiro contato. Primeiramente, optei pela Revista “O Eco” por ser de circulação mensal, destinada à comunidade escolar, principalmente à “mocidade brasileira”, conforme inscrição na capa das revistas publicadas no período analisado, reunindo múltiplos temas, entre eles as comemorações do *sete de setembro*. Optei, também, por agregar às fontes o Relatório do Colégio Anchieta, publicado anualmente para relatar os acontecimentos do ano, por conter excertos que considere relevantes para a investigação que me propunha realizar. Para essas escolhas, considere também que tanto a Revista quanto o Relatório não foram apenas meio de divulgação, mas também de produção e de fixação de sentidos.

Até 1936, a Revista “O Eco” apresentava também a grafia “O Echo”, como era antes da mudança ortográfica. Ela foi publicada pelo Colégio Anchieta, durante o período em estudo, sendo editada, aproximadamente, a cada vinte e cinco dias, com o primeiro número em fevereiro e o último em novembro de cada ano, totalizando doze números por ano, com exceção da revista de 1945, que possui dez números. Uma das revistas, normalmente a última do ano, abrange dois números, já que em janeiro ela não era editada em virtude das férias.

---

<sup>5</sup> O estabelecimento dos primeiros colégios jesuíticos no Brasil data do século XVI. Antes da República, ou melhor, antes da expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia pelo Marquês de Pombal, já havia dezoito instituições espalhadas pelo Brasil, sendo que a primeira foi fundada em 1556 na Bahia (FRANZEN, 2002). Ribeiro aponta que o número de estabelecimentos que a ordem possuía quando da expulsão varia segundo os autores. Há versões que identificam maior número de instituições.

<sup>6</sup> Esses materiais estão também disponíveis para consulta local na Biblioteca do Núcleo de Estudos Teuto-Brasileira do Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS. Ao longo da dissertação, optei por referenciá-los em notas de rodapé para facilitar a organização do texto.

Cada número é a continuação do anterior, inclusive na paginação, sendo que durante o ano eram publicadas em torno de 350 a 430 páginas. O ano representa um volume, e o mês representa um número. Em 1930, estava sendo editado o volume XVII, e a numeração seguia a seqüência do mês, iniciando em fevereiro, com o exemplar número 1. Na capa das revistas está a inscrição “filiada à Associação dos Jornalistas Católicos”. Os diferentes exemplares trazem textos escritos e gravuras. Estes apresentam uma estruturação semelhante comum a todos<sup>7</sup>, com poucas alterações. Há um índice de artigos e outro de gravuras. Nos textos escritos são apresentados poemas, notícias, reflexões de padres e professores, conferências, destaques de redações e diários de alunos, publicações de premiações de alunos por redação ou por competição esportiva e anúncios de propaganda. Nas gravuras são publicadas fotografias de colégios de outras localidades, padres, alunos, ex-alunos, personagens, santos da Igreja Católica, desfile de *sete de setembro* do Colégio Anchieta e de outros colégios, alunos segurando bandeiras, ilustrações de textos e cenários de guerra.

Como critério de escolha das revistas, optei por examinar os números publicados nos meses de setembro de cada ano, do período em estudo, bem como dois números anteriores ou posteriores a este. Entretanto, no exercício de seleção dos textos que comporiam o *corpus*, optei por analisar dezoito revistas por apresentarem enunciados que envolvem práticas em torno das comemorações do *sete de setembro* que considerei relevantes para a pesquisa.

O “Relatório do Colégio Anchieta”<sup>8</sup> era de circulação anual, sendo publicado no final de cada ano letivo. Os exemplares publicados entre 1930-1945 não são numerados, constando apenas na capa o ano letivo ao qual cada um se refere. Este material apresenta uma

---

<sup>7</sup> A título de ilustração, apresento o exemplo de índice de dois volumes das revistas. Um de 1930, outro de 1944. Mantive a grafia conforme cada exemplar. Em 1930 o “índice dos artigos” apresentava-se da seguinte forma:

1. *Assumptos religiosos*; 2. *Biographias e traços biographicos*; 3. *Sciencias naturaes, technica e invenções*; 4. *Artes, mathematicas e curiosidades*; 5. *Industria, commercio, ethnographia e viagens*; 6. *Historia e geographia*; 7. *Theatro, moral e contos moralisadores*; 8. *Historia, contos, lendas e anedotas*; 9. *Poesias, lingüística, musica*; 10. *Bibliographia*; 11. *Echos [Ecos] dos Collegios*; 12. *Recreio, chistes e humorismo*; 13. *Sentenças e aphorismos*.

Em 1944 o “índice dos artigos” era este:

1. *Assuntos religiosos*; 2. *Biografia e traços biográficos*; 3. *Ciências naturais e Técnica*; 4. *Artes, Matemáticas e Curiosidades*; 5. *Indústria, Comércio, Etnografia e Viagens*; 6. *História e Geografia*; 7. *Assuntos pedagógicos*; 8. *Histórias, Contos, Lendas e Anedotas*; 9. *Poesia, Músicas e Aforismos*; 10. *Lingüística*; 11. *O Jovem Escritor Brasileiro*; 12. *Bibliografia; Teatro, Recreio e Humorismo*.

<sup>8</sup> Até 1934, a grafia apresenta-se como “Relatorio do Gymnasio Anchieta”, entretanto, encontra-se também, desde 1931, o registro de “Relatório do Ginásio Anchieta”. Mantive, nas referências e nas citações, a grafia apresentada conforme está registrado em cada exemplar que examinei.

estrutura de organização que se repete na maioria dos 16 exemplares referentes aos 16 anos do período em análise. Todos são divididos em primeira e segunda parte e são compostos de artigos, fotografias e ilustrações, com o número de páginas variando entre 150 e 220. A primeira parte apresenta textos diversos, sendo um assunto diferente para cada relatório, que gira em torno de caracterização do espaço geográfico, reflexões sobre o ensino em geral e por disciplinas (currículo, didática, metodologia). Esta parte também apresenta textos de professores e de alunos. Na segunda parte há uma seção com nomes dos alunos premiados por bom comportamento e aplicação (alguns exemplares trazem fotografias desses alunos). Na seqüência, apresenta os nomes e as notas por disciplina de todos os alunos da instituição e, ainda, alunos que não atingiram alguma nota, o resultado dos exames com as respectivas notas e o número de matriculados em cada série, não necessariamente nesta ordem (no ano de 1930, havia 910 alunos matriculados). Todos os relatórios possuem também uma crônica enfatizando datas e acontecimentos em destaque relativos a cada mês, dentre os quais destaco as comemorações da “Semana da Pátria”, na maioria dos exemplares. Analiso todos os exemplares editados entre 1930-1945, especialmente a seção “Crônica”, a qual contém discursos que envolvem as práticas em torno do *sete de setembro*.

Esses materiais impressos foram tratados como objetos que resultaram de um processo de construção social, detendo-me eu naqueles produzidos nos anos 1930-1945, publicados pelo Colégio Anchieta de Porto Alegre – RS.

O Colégio Anchieta foi fundado em 13 de janeiro de 1890, com a denominação de “Colégio dos Padres”. Essa história começou após o padre Francisco Trappe, primeiro diretor, obter autorização de Roma para comprar um prédio situado na Rua da Igreja (atual Duque de Caxias), pois precisavam fundar um colégio em lugar acessível. O padre Trappe contou com a colaboração do padre Brinkman e do irmão Boehlers na tarefa de educação, iniciando as atividades escolares com 42 alunos. No ano seguinte o número aumentou para 80. As crianças só eram admitidas se sabiam ler. Os padres, quando fundaram o colégio, já sabiam das dificuldades que iriam encontrar: “Crianças indisciplinadas, mudanças sociais, comportamentos reprováveis. Entretanto, valia a luta” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 54).

A denominação de Ginásio Anchieta foi adotada em 29 de novembro de 1901, tendo inspiração na obra missionária do Padre José de Anchieta, um “fiel intérprete e seguidor da espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, fundador da Congregação dos Jesuítas”

(PERFIL DO COLÉGIO, 2000, p. 6). A partir de 1942, a denominação do Colégio passou a ser “Colégio Anchieta”.

Atualmente o Colégio funciona na Avenida Nilo Peçanha, nº 1521, em Porto Alegre, estando estabelecido nesse endereço desde 1967, quando do término da construção do novo prédio. No ano de 2003, a escola possuía 2.691 alunos e alunas, distribuídos entre a Educação Infantil, em dois níveis, as oito séries do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. Durante todo o período em estudo, o Colégio atendia somente estudantes do sexo masculino. Somente a partir de 1963, com o início da transferência dos alunos para o novo prédio, se “adotou o princípio da co-educação, com rapazes e moças estudando lado a lado, quando a tradição nos colégios confessionais mantinha a separação dos sexos” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 47).

Na tentativa de examinar discursos em torno das comemorações do *sete de setembro*, fui explorando os materiais – a Revista “O Eco” e o “Relatório do Colégio Anchieta” – que me mostraram uma trama discursiva acerca dessas práticas, conforme apresento na terceira parte desse estudo. Nesse processo de exploração, foi se constituindo o *corpus* de análise dessa pesquisa. Esse exercício apontou que essas comemorações buscavam não apenas uma simples celebração de uma data, mas uma produção de práticas que instituíam significados ao próprio período, segundo relações de poder, bem como a produção de determinadas posições de sujeito. Desta forma, este estudo é relevante para compreender como funcionaram determinadas atividades curriculares – nesse caso, as comemorações em questão – na produção de sujeitos, num período no qual os discursos engendrados em jogos de poder voltavam-se para a constituição de um “novo” Estado brasileiro e uma “nova” identidade nacional. Vejo que esse estudo também pode contribuir para problematizar certas práticas curriculares, na medida em que, nas escolas, continuamos “ensinando” o Hino Nacional, Estadual, Municipal, entre muitas outras práticas, a partir de mecanismos bem mais sutis, com o objetivo de “formarmos” cidadãos democráticos para atuar na sociedade, sem pôr em questão a produtividade desses mecanismos. Com isso não quero dizer que não devemos mais realizar tais atividades ou que existam outras formas mais “corretas” de fazê-las. Não é isso, não se trata de dizer se é certo ou é errado, mas de entender as formas pelas quais pensamos nossas práticas e que verdades estamos produzindo com elas. Trata-se de ocupar uma posição de desconfiança do nosso pensamento e do nosso presente, porque se quisermos melhorar o mundo, não é tentando fazer com que os outros pensem como nós (uma escola,

uma comunidade...) que isso deve ser empreendido, pois “o problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade” (FOUCAULT, 2001a, p. 14) que nos atravessa e produz sujeitos, instituições, realidades.

Entendo que a emergência do *sete de setembro*, em 1822, foi um acontecimento datado que significou o nascimento do Estado brasileiro e foi um marco para instituir significados às comemorações em torno dessa data, no período de 1930-1945. Os discursos foram submetendo esse acontecimento a uma continuidade ideal, apagando seu caráter singular, de modo que seus efeitos marcaram as comemorações dessa data, no período pesquisado. Um acontecimento é “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma denominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (FOUCAULT, 2001f, p. 28). Essas comemorações instituíam-se por práticas, atravessadas por discursos que produziam modos de ser, de se comportar e de pensar, assim como certas posições de sujeito que se ajustassem a um “ideal” de nação.

Considerando que as práticas são produtivas e são sempre atravessadas por discursos, parto do pressuposto de que as comemorações do *sete de setembro* abarcavam um conjunto de práticas que estavam instituindo um modo de acontecer e de compreender esses momentos, que só eram possíveis por um conjunto de discursos que constituíam tais práticas, articulando poder com saber. E nesse cruzamento produziam-se sujeitos. Portanto, há uma produção de discursos, de práticas, de sujeitos que passam a ter peso de verdade<sup>9</sup>. Esta não é do mundo das idéias, ou originária da nossa consciência, pois “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder” (FOUCAULT, 2001a, p. 12). Há que se destacar ainda que a análise do caráter produtivo não é “para lastimar ou acusar um objeto analisado (...), mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 77-78). Nesse sentido, torna-se relevante compreender o caráter produtivo das comemorações do *sete de setembro*, no período pesquisado, e seus efeitos em termos de instituição de ensino.

---

<sup>9</sup> Para Foucault (2001a, p.13), verdade é “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”.

O caráter produtivo me leva a considerar que cada época define sua realidade e todo objeto é formado por um conjunto de regras discursivas que permitem “suas condições de aparecimento histórico” (FOUCAULT, 2000, p. 54). Portanto, o objeto investigado nesta pesquisa não é visto como natural, mas como uma construção discursiva. É vasculhando as camadas que constituem um acontecimento “que podemos apreender o movimento de seu aparecimento, aproximando-nos do momento em que foi ganhando consistência, visibilidade e dizibilidade” (ALBUQUERQUE JR., 2000, p. 120). Nesse sentido, “é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou (...) porque esquecemos a prática para não mais ver senão objetos que a reificam a nossos olhos” (VEYNE, 1998, p. 243).

Pesquisar focalizando discursos significa considerar as relações de poder, pois o discurso articula poder e saber, já que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2001a, p. 12). Como já referi, algumas análises destacam que o período de 1930-1945 foi caracterizado por práticas de uma política autoritária e ditatorial. Nesse sentido, a opção por pesquisar discursos em torno de uma data comemorativa que celebra o nascimento do Estado brasileiro não significa que estarei centralizando minhas análises no poder estatal e tampouco estarei examinando o Estado como um local onde se gera o poder unificado e centralizador, uma vez que o poder só se exerce nas relações, como uma ação sobre as ações. Ele produz, não simplesmente oprime, uma vez que “age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário” (VEIGA-NETO, 2003, p. 143). Ele é inseparável do saber, pois “os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (ib., p. 141). Isso significa que de forma alguma desconsidero o exercício de poder do Estado, mas penso ser relevante também mostrar, na presente pesquisa, a importância do exercício dos micropoderes que se materializavam nessas relações, agindo sobre as ações dos indivíduos, no processo de produção de sujeitos, pois “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 2001e, p. 149-150). Desta forma, meu estudo pretendeu examinar os discursos, entendendo que existem formas de poder-saber atravessando todas as práticas que produzem instituições e sujeitos, uma vez que “o poder se exerce *no* Estado, mas não se deriva *dele*, pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob tutela das instituições estatais” (ib., p. 145). Levando isto em conta, busquei estudos que investigaram o período em questão e que poderiam

contribuir de alguma forma com a temática que me propus pesquisar. As relações estabelecidas, descrevo-as ao longo do presente texto.

Diante dessa problematização, meu estudo procurou focalizar as comemorações do *sete de setembro* praticadas no período de 1930-1945 como sendo parte integrante do currículo escolar daquele período, a partir de publicações de uma instituição de ensino confessional católica de Porto Alegre – RS, o Colégio Anchieta. Entendo que essas comemorações atenderam tanto à instauração e manutenção de um regime político quanto ao engendramento de uma sociedade que ainda estava em processo de modernização. Tento argumentar que, apesar de o período em estudo caracterizar-se por uma política autoritária, repressiva e ditatorial, existiam outros focos de poder produtivos, microfísicos que atravessavam toda a rede social, presentes em todas as práticas instituídas por discursos, estabelecendo modos de ser, de viver e de pensar condizentes com uma política para uma sociedade que ainda estava se modernizando. As publicações acerca das comemorações do *sete de setembro* foram tratadas como discursos que, articulados, instituíam o conjunto de práticas que conformavam esses acontecimentos e sustentavam certos saberes atravessados por relações de poder, que visavam produzir sujeitos ideais para a sociedade que se almejava, bem como para a Igreja Católica. Nesse cruzamento os sujeitos iam sendo disciplinados como cristãos, patriotas, trabalhadores, obedientes às leis e às autoridades, mas também iam sendo instados a agir, visando o coletivo, em defesa da população e da Pátria, engajando-se com o Estado e com as instituições e, ainda, com a propagação e consolidação dos postulados católicos.

Meu objetivo foi descrever e analisar a produtividade das comemorações do *sete de setembro* no período de 1930-1945, examinando discursos que estavam enredados nessa produtividade, considerando as seguintes questões:

- De que modo o *sete de setembro* foi produtivo numa instituição de ensino confessional católica no período de 1930-1945?
- Que práticas instituíram o *sete de setembro* naquele período e que discursos estavam articulados nesse processo?
- Que efeitos tiveram esses discursos na produção de posições de sujeito?

A seleção dos textos que compõem o *corpus*, bem como as discussões acerca da produtividade dessa data comemorativa, tiveram inspiração no pensamento de Michel Foucault, tomando como central a noção de discurso, conforme passo a apresentar na seqüência.

### 1.3 A perspectiva: um modo de problematizar

Situo meu estudo num referencial pós-estruturalista por desenvolver uma análise que desloca o sujeito do centro e dá ênfase às práticas que dão significado ao que existe no mundo e ao próprio sujeito, sendo que a linguagem está nesse processo de significação. A noção de discurso em Michel Foucault (2000, p. 56), “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, me permite olhar para o *sete de setembro* como constituído por práticas que não só eram produzidas nesse processo de significação, como também produziam novos significados sociais.

O pós-estruturalismo é definido como “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que estende aquela sustentada pelo estruturalismo<sup>10</sup>” (SILVA, 1994, p. 247). O pós-estruturalismo<sup>11</sup> enfatiza a linguagem como sistema de significação, ampliando e modificando essa noção ao encarar a linguagem não como fixa e estável, conforme estabelecida pelo estruturalismo. Os significados passam a ser entendidos como fluidos e indeterminados, na medida em que a linguagem não representa uma realidade, mas sim a define e a constitui. Isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem a linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos nesta, numa rede de relações marcadas por lutas por imposições de sentidos.

A idéia de estruturação sustentou o projeto moderno que nomeia, divide, categoriza e ordena elementos do mundo, como se essa forma fragmentada atendessem à natureza das coisas e fosse parte da totalidade do mundo. As metanarrativas iluministas dão

---

<sup>10</sup> “O estruturalismo foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo lingüístico de Ferdinand Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60” (SILVA, 2002, p. 118), privilegiando a noção de estrutura. Outros campos foram atravessados por esse movimento, a exemplo da Lingüística, da Filosofia, da Antropologia, da Psicanálise e da Teoria Literária. Saussure realizou investigações enfatizando regras de formação da linguagem, entendendo a língua como estrutura.

<sup>11</sup> Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze são autores de referência para o pós-estruturalismo.

essa idéia de totalidade quando pretenderam fornecer explicações abrangentes sobre o mundo e a vida social e guiaram nosso pensamento e nossas ações, provocando em nós um desejo de fixar nossas certezas.

O pensamento pós-estruturalista, assim como também o pós-moderno<sup>12</sup>, problematiza a noção de sujeito, de razão, de conhecimento e de poder, rompendo com paradigmas científicos nos quais a ciência é tomada para resolver os problemas da humanidade através das metanarrativas, que são sistemas teóricos ou filosóficos que tentam descrever e explicar o mundo de forma totalitária. Esse pensamento também busca romper com o ideal emancipatório da razão que o projeto modernista engendrou, uma vez que rejeita a idéia de uma razão universal como fundamento para as questões humanas. O conhecimento e o saber não são fontes de libertação, “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade da poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber” (SILVA, 2002, p. 120).

A chamada “virada lingüística”<sup>13</sup> marca o momento em que o discurso e a linguagem ganham centralidade e são compreendidos como constituidores dos elementos da vida social. A linguagem não está num patamar acima de tudo, no mundo das idéias, com o poder de trazer à luz e descrever as coisas desse mundo, como é na herança platônica. Ao contrário, a linguagem fala das práticas e ela própria é produto das práticas, assim como o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática, pois “a teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2003, p. 23). O sujeito do humanismo<sup>14</sup> é deslocado do centro do mundo social, cuja consciência seria a fonte dos significados, para ocupar posições instáveis e provisórias, num mundo constituído pelas “categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida” (SILVA, 1994, p. 248). Com isso, torna-se central não problematizar a realidade em si, mas as formas pelas quais entendemos essa realidade.

---

<sup>12</sup> É um “movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à idéia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica – a Pós-Modernidade” (SILVA, 2000, p. 93).

<sup>13</sup> “Ludwig Wittgenstein (1889-1951) muito contribuiu para o desenvolvimento da Filosofia da Linguagem em nosso século” (CONDÉ, 1998, p. 17). “Wittgenstein nos mostra que não é a partir do mundo que construímos a linguagem, mas, contrariamente, a linguagem que constrói o mundo” (ib., p. 140).

<sup>14</sup> Esse termo tem “origem na recuperação renascentista dos supostos ideais humanistas das civilizações grega e latina. O termo está associado, de qualquer forma, a um deslocamento que põe o homem e não Deus no centro do universo, substituindo a teologia pela antropologia” (SILVA, 2000, p. 67)

Nesse sentido, ao tentar deslocar o exercício de poder do Estado para as práticas sociais, poderei estar mostrando novos elementos que permitem ampliar as formas de como entendemos os movimentos do período de 1930-1945, focalizando discursos em torno das comemorações do *sete de setembro* no Colégio Anchieta de Porto Alegre. Ao dizer novos elementos, não quero dizer que sejam novas descobertas, até porque não penso que as coisas estão em algum lugar para serem descobertas, mas são produzidas por jogos de poder e saber. Havia, sim, repressão, porém esta não está no nível do poder, mas no nível da violência, porque a repressão é uma ação que afeta os corpos, destrói e altera, enquanto o poder é uma ação sobre as ações possíveis que incita e produz efeitos nos indivíduos. O poder passa tanto pelos dominadores quanto pelos dominados. Desta forma, “a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder” (FOUCAULT, 2001a, p. 7).

Pretendo dar visibilidade a isso, instituindo um modo de ver esses focos produtivos a partir das relações que se estabeleciam. Segundo Veiga-Neto (2000b), quando descrevemos e analisamos procurando entender determinadas práticas, estamos diante da possibilidade de articular um novo arranjo dos discursos, diferente daquele que, a partir de uma suposta estrutura de fundo, ruma para um final feliz.

Ao empregar o termo “práticas”, estou dando a ele um sentido muito mais amplo do que o de um simples ato de praticar, uma vez que, na perspectiva em que me posiciono, tudo o que é visível é articulado com o enunciável. Dou sentido ao que é visível a partir do enunciável. O visível é atravessado por funções enunciáveis. Entretanto, um não é redutível ao outro porque é o enunciável que dá forma própria aos modos de ver ou perceber as coisas. Todo saber, assim como o acontecimento, “define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica” (DELEUZE, 1995, p. 60). Nesse sentido, práticas são regimes do que é enunciável (práticas discursivas) e do que é visível (práticas não-discursivas). A própria *episteme* “é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas das ciências” (FOUCAULT, 2000, p. 218). Essa *episteme* não é originária de um sujeito transcendental, mas dos processos de uma prática histórica. Conforme Deleuze (1995, p. 63), “cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado”. A enunciação não é uma proposição nem o ato de linguagem é um acontecimento que tenha sua singularidade situada e datada, de modo que um “enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o

sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2000, p. 32). Sua emissão se dá em pontos singulares que se distribuem em espaços correspondentes. Ele é uma função e está no conteúdo informativo. Sendo uma função, se exerce sob determinadas condições e regras que controlam o campo em que se realiza.

Não existe correspondência direta entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2000). As palavras designam as coisas, impondo-lhes um sentido que é deslizante, não fixo. Portanto, as palavras não estão num lugar para fazer a mediação entre o sujeito e as coisas que estariam neste mundo. Elas estão nas práticas, e os sujeitos não apenas realizam ou organizam suas práticas, mas são constituídos por essas práticas e pelos discursos que as atravessam, no interior de relações de poder. Portanto, o caráter discursivo dessas práticas adquire importância na medida em que o *sete de setembro* constitui-se de práticas atravessadas por discursos que definem o visível dessas práticas a partir de certas verdades produzidas pelas nossas próprias formas de viver cada época; esses discursos definem os modos de organização e de arranjo de tais comemorações. Nesse sentido, importa não buscar o que um discurso revela ou não de cientificidade, mas “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2001a, p. 7).

Nosso pensamento se constitui nos discursos, a partir dos quais damos sentido às coisas e ao mundo, pois “nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 195). Assim, os objetos não são descobertos por uma razão, ao contrário, são criados por essa razão. Não se trata de uma reprodução, pois a cada manifestação da linguagem há uma tradução. Nascemos num mundo cujos sistemas discursivos já estão aí com suas regras que nos imprimem modos viver, de maneira que não somos livres para pensar, dizer e fazer senão dentro desses sistemas e dessas regras que definem o pensável, o dizível e o realizável.

O sujeito é produzido nessa história e não ocupa o centro dos processos sociais, ou seja, não é a origem daquilo que pratica, justamente porque pratica segundo as regras discursivas que já estão no mundo. Assim, Foucault, ao investigar os diferentes modos pelos quais os seres humanos formam-se, vê o sujeito como uma fabricação (FOUCAULT, 1995). Entender o sujeito como produto da história é considerar que no processo de significação ele é efeito e “centro de transmissão” de poder, ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2001b, p. 184).

Assim, o sujeito é constituído na trama histórica pelas próprias práticas nas quais está envolvido, nos discursos que as atravessam.

Sendo o sujeito uma fabricação discursiva, ele ocupa posições instituídas pelos próprios discursos, de modo que as

(...) diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão; nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. (FOUCAULT, 2000, p. 61; grifos do autor).

O sujeito fala a partir de um campo discursivo, cujas práticas produzem diferentes sujeitos que ocupam diferentes posições não fixas, mas contingentes. Na relação do sujeito com o enunciado, o sujeito apenas ocupa posições. Os enunciados englobam “tanto as funções de sujeito como as de objeto e de conceito” (DELEUZE, 1995, p. 20). Aí o sujeito não tem o poder de fazer começar o discurso, como seria na lingüística. Essas posições derivam do próprio enunciado, de modo que “um mesmo enunciado pode ter várias posições de sujeito” (ib., p. 19). Portanto, “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2000, p. 109). Todavia, isto não quer dizer que já esteja tudo determinado pelos discursos, pois são justamente essas diferentes posições que o sujeito ocupa, que abrem possibilidade para resistências. Porém, faz-se necessário ressaltar que a própria resistência não é o oposto do poder, mas é também uma forma de exercer poder. É também importante considerar que não há um modelo de mundo para guiar esse sujeito, o que existe são condições de possibilidade que criam as condições do presente. Essas condições implicam a produção de discursos, uma vez que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2002b, p. 8-9).

Os discursos possuem regularidades que definem o que pode e não pode ser dito, o que é verdadeiro e o que é falso e as circunstâncias em que se dá o dito, assim como limitam o acontecimento e o acaso. Portanto, “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 122), possibilitando que certas práticas estejam na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2002b).

O conjunto de práticas que se articulam em torno das comemorações do *sete de setembro*, enquanto atravessadas por discursos que instituem verdades, é parte de uma rede discursiva, na qual os discursos são regulados e limitados por procedimentos que põem em jogo o poder e o desejo, fazendo aparecer “aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal” (FOUCAULT, 2002b, p. 20). A vontade de verdade exerce pressão sobre outros discursos, instituindo o que é verdadeiro e o que é falso. Esses procedimentos também determinam as condições de funcionamento dos discursos, impondo restrições aos indivíduos, de modo que uns são qualificados para ocupar posições e formular enunciados. Assim, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (ib., p. 37).

Há que se considerar que as coisas “ditas” se constituíram às custas de saberes produzidos no interior de processos de lutas políticas e no jogo das correlações de forças que, matizados por diferentes condições históricas, foram determinando transformações, tanto para corresponder a interesses de uma determinada configuração social quanto para definir verdades úteis a uma nova conformação social.

Analisar discursos examinando a produtividade das comemorações do *sete de setembro* implicou analisar as relações que se estabeleceram em torno do dito, já que os discursos não estão ancorados “em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar” (VEIGA-NETO, 2003, p. 120).

Se os discursos constituem os objetos, inventam verdades, não faz sentido investigar um objeto tentando desvelar sua forma “mais verdadeira” e livre de impurezas, e sim apenas descrever as formas como se dá esse processo produtivo. Essa tarefa exigiu um cuidado que implicou analisar os discursos em suas condições, seu jogo e seus efeitos,

entendendo que os enunciados acerca das práticas que envolvem o *sete de setembro* sinalizam aquilo que foi tomado por verdade a partir de determinados discursos que instituíram tais comemorações. Os modos de configuração dessas comemorações também estavam produzindo novos discursos e novas posições de sujeito para ocupar esses discursos, sendo que essa produtividade está relacionada à economia de poder, isto é, quando o poder se exerce “de maneira menos onerosa possível” (FOUCAULT, 2002a, p. 288).

Nesse sentido, busquei nos materiais os enunciados que me possibilitassem focalizar as práticas referentes às comemorações, não buscando entender o que foram, mas como estavam emergindo e o que estavam produzindo, porque um acontecimento não está isolado do conjunto maior ao qual ele está vinculado. Assim, considerando que o sujeito é uma das funções do enunciado, procurei ver as relações que se estabeleciam em torno dos “ditos” buscando efeitos em termos de produção desses sujeitos, isto é, como “seria” ou “deveria ser” o sujeito para ocupar tais posições.

O movimento que fiz consistiu em descrever e problematizar esses “ditos”, buscando regularidades que possibilitaram o estabelecimento de determinados significados com valor de verdade, que estavam enredadas na produção dos discursos, atravessando as práticas e, nesse cruzamento, produzindo sujeitos. Para entender as regularidades, dirigi meu olhar tentando ver uma certa ordem no aparecimento dos enunciados, correlações entre eles e posições em um espaço comum (FOUCAULT, 2000). Para essa tarefa, levei em conta que há sempre relações de poder atravessando os enunciados e que eles acontecem a partir de condições que possibilitam a ênfase em uns enunciados em detrimento de outros.

Nesse movimento, fui percebendo as recorrências e as ênfases nas proposições e nos relatos presentes nos textos selecionados, a partir das quais fui definindo as unidades analíticas, que tratei como conjuntos discursivos. Cada conjunto corresponde a um tipo de discurso que estaria instituindo as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro*, assim como produzindo posições de sujeitos ideais para essas práticas. Há que se ressaltar que esses conjuntos discursivos estão articulados entre si, formando uma trama discursiva. Esse modo de mostrar meus “achados” é apresentado no terceiro capítulo dessa dissertação.

Em suma, a partir das “lentes” da perspectiva na qual me propus olhar para os materiais e de um modo específico que escolhi para esse exercício, os conjuntos discursivos

que foram se delineando ao longo do presente estudo estavam imbricados no processo produtivo das comemorações do *sete de setembro*, possibilitando que a forma como estava sendo “dito” o *sete de setembro* tenha instituído certas verdades que estavam na “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2002b) do período de 1930-1945. O enfoque que assumi nesta pesquisa considera que “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2002, p. 16). Saliento que não pretendi esgotar as possibilidades de análise dos materiais, até porque isso não seria possível, mas realizei uma análise interessada, focalizando uma das possibilidades.

A problematização que faço nesse estudo não pretende, de forma alguma, apontar falhas ou dirigir críticas ao modo como a instituição organizou ou participou dessas comemorações, nem às concepções presentes nos textos. Tampouco tive a pretensão de avaliar essas concepções, porque meu estudo não tem caráter de denúncia, nem de oferecer propostas. Entendo que nem um grupo de pessoas nem uma determinada instituição seriam a origem dos discursos que estavam atravessando as práticas, pois os sujeitos apenas ocupavam posição nos enunciados que estavam na ordem do discurso daquele período. Poderiam ser outras pessoas, que estivessem ocupando as mesmas posições, ou uma outra instituição. Arrisco dizer que isso pouco mudaria a forma como foram sendo conduzidos os acontecimentos que tinham correlação com a sociedade ocidental, pois várias mudanças políticas estavam ocorrendo no panorama internacional, na década de trinta, e, de certa forma, tiveram repercussão em acontecimentos políticos no Brasil.

Algumas dessas mudanças são comentadas por Nunes (1992). Segundo este autor, em 1932 na Itália, o fascismo de Mussolini assumiu o poder estatal e em Portugal foi proclamado o Estado Novo português por Salazar. Já em 1933, Hitler, com o nazismo, derrubou a República de Weimar. Nos Estados Unidos houve um avanço na tentativa de centralização do poder político e uma estatização com o “New Deal” de Roosevelt. A Rússia, como União Soviética, depurou o Partido Comunista e Stálin governava com mão de ferro. Em 1936 iniciou a Guerra Civil Espanhola, e o vitorioso foi o general Franco, um adepto do fascismo. Na década de trinta a Inglaterra e a França, com a democracia tradicional, enfrentaram uma crise de identidade, pois o Reino Unido se abalou moralmente com a abdicação do Rei Eduardo VII e a França perturbou-se política e economicamente com a vitória dos socialistas de Leon Blum. Nesse período, também, a Liga das Nações, criada em 1919 para garantir a paz internacional, se encontrava fragilizada.

Discursos em torno desses acontecimentos também estavam produzindo práticas no Brasil.

Até aqui procurei dar sentido ao tema, justificar minhas escolhas, mostrar os objetivos e a construção do objeto e do problema, assim como apresentar os materiais e a instituição de pesquisa, bem como as escolhas teóricas e metodológicas.

Na próxima parte, procuro empreender uma descrição dos acontecimentos que possibilitaram que as comemorações do *sete de setembro* estivessem sendo enfatizadas no período de 1930-1945, numa tentativa de mostrar as concepções que circulavam acerca dessas comemorações.

## **2 O SETE DE SETEMBRO NA ORDEM DO DISCURSO NO PERÍODO DE 1930-1945**

O movimento que faço agora não é o de mostrar o que foi “mesmo” o *sete de setembro*, e sim o de trazer alguns aspectos que possibilitaram que essa data comemorativa fosse “dita” e materializada de uma forma e não de outra, produzindo certos efeitos entre pessoas e instituições. Nessa direção, discuto primeiramente a emergência do *sete de setembro* como um acontecimento datado que simboliza o nascimento do Estado brasileiro, identificando algumas condições que possibilitaram a celebração desse acontecimento. Na seqüência, descrevo aspectos do período de 1930-1945 que, a meu ver, serviram de condições para que as comemorações do *sete de setembro* estivessem sendo produzidas e produtivas de determinadas formas. Por fim, entendendo que tais comemorações estavam vinculadas à idéia de nação que estava sendo instituída naquele momento, busco situar esse entendimento em termos de Brasil, inserido numa sociedade ocidental.

### **2.1 O *sete de setembro*: um acontecimento datado**

Falar do *sete de setembro* como um acontecimento significa entender que não se trata de um fato, ou um ato, que se fixou em um determinado momento e passou a ser lembrado e comemorado, porque, no sentido empregado por Foucault (2001; 2002), acontecimento é algo que se efetiva na relação, é efeito e produz efeito. Nesse sentido, não há uma estrutura que comande o acontecimento, por isso é importante não colocar tudo num certo plano que corresponda a uma imagem tranqüila e continuísta, mas “considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (FOUCAULT, 2001a, p. 5). Importa distinguir as redes que fazem com que os acontecimentos

se engendrem, uns a partir dos outros nas relações de forças, porque eles são submetidos a procedimentos de controle e delimitação do discurso que classificam, ordenam e distribuem os discursos. O domínio da proliferação dos discursos se dá como se “sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontável; tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (FOUCAULT, 2002b, p. 50). Em suma, é a nossa vontade de verdade que destitui do discurso seu caráter de acontecimento, pelo temor do descontínuo e da desordem. Nesse sentido, estarei destacando aspectos que me levem a descrever o *sete de setembro* no período tratado, não sem considerar que aquilo que é trazido do passado é controlado por procedimentos discursivos, “visando a atender algumas demandas do nosso próprio tempo” (ALBUQUERQUE JR. 2000, p. 123).

Considerarei importante trazer para essa discussão aspectos da data comemorativa em estudo tratados por alguns autores numa perspectiva histórica. Embora não se trate de assumir essa perspectiva, penso que esses estudos fornecerão alguns elementos para compreender a rede discursiva que engendrou as condições que foram possibilitando que essa data fosse comemorada no período pesquisado. Ressalto, ainda, que busquei, minimamente, aspectos em torno do *sete de setembro*, em 1822, e alguns outros aspectos que considere relevantes após essa data, na medida em que se vinculam à pesquisa. Nesses termos, não foi minha intenção fazer uma síntese de acontecimentos tão complexos, muito menos fazer um apanhado histórico que abrangesse mais de um século, até porque isto seria impossível num estudo como esse. Não pretendi entender esses aspectos como fazendo parte de uma cadeia de continuidades, de modo que, ao longo do tempo, cada momento era produzido por certas condições, que foram se definindo em contextos muito diferentes e com rupturas, marcando as diferentes épocas. Tampouco destaquei pontos que seriam os “mais” importantes, mas tão-somente alguns que considere convenientes para compreender as condições para que um acontecimento que emergiu em 1822 pudesse estar sendo comemorado em 1930-1945, não entendendo a obviedade dessas comemorações, mas entendendo que elas estavam acontecendo em 1930-1945 para atender determinadas necessidades instituídas discursivamente.

A emergência do *sete de setembro* é a ocasião, privilegiada pela História, que representa a “Independência do Brasil” da condição de colônia de Portugal em 7 de setembro de 1822. Esse marco, para meu estudo, não significa uma origem, mas “um ponto recuado no

tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 68), cujas redes discursivas em torno desse acontecimento foram simbolizando um momento de glória, significando a passagem dos brasileiros da situação de “colonizados” para a de “livres”, tendo como referência o nascimento do Estado brasileiro.

Do ponto de vista antropológico, Matta (1997) assinala que “na Independência, comemora-se o nascimento (ou pré-nascimento) do Estado burguês, teoricamente antiaristocrático” (MATTA, 1997, p. 60). Ele segue salientando que as comemorações do “Dia da Pátria” têm uma temporalidade e um início documentado que fazem parte de um conjunto de momentos ou períodos que estão inter-relacionados.

O tempo do Dia da Pátria é único, acentuando o rompimento definitivo com o período colonial e o início de uma “maioridade política”. É, pois, um *rito de passagem*, já que sua *performance* visa não só a recriar um momento glorioso do passado, mas muito especialmente a marcar a passagem entre o mundo colonial e o mundo da liberdade e da autodeterminação. Desse modo, os eventos históricos e empiricamente registrados são tomados como paradigmáticos e os personagens que o engendraram, como heróis nacionais e oficiais. (MATTA, 1997, p. 54).

Essa discussão aponta para o *sete de setembro*, como significando uma ruptura que marca um momento de “glória” para o Estado brasileiro, ao instituir a “maioridade política”. Portanto, a independência pode ter um sentido de progresso, liberdade e autonomia.

Há discussões que apontam para a construção de um Estado que iniciou “sem a participação daqueles que construíram a riqueza nacional, com profundas desigualdades regionais, raciais e de classe e especialmente com a ausência de um sentimento de nacionalidade” (VILLA, 1999, p. 35). A independência brasileira foi conseguida sem lutas prolongadas, ao contrário do processo de independência dos países da América espanhola. O objetivo da independência era obter liberdade de comércio e autonomia administrativa para certos grupos. Todavia, “a nação independente continuaria na dependência de uma estrutura colonial de produção, passando do domínio português à tutela britânica” (VIOTTI DA COSTA, apud VILLA, 1999, p. 36). Uma elite europeizada teria construído a fachada liberal que ocultava a situação de miséria da maioria dos habitantes do Brasil. A autora citada analisa que “conquistar a emancipação definitiva e real da nação, ampliar o significado dos princípios constitucionais foi tarefa relegada aos próceres” (ib.). Villa (1999) vincula o processo de independência brasileiro aos acontecimentos políticos da Europa: “O iluminismo, ideário do

Velho Continente, na segunda metade do século XVIII, influencia a elite brasileira e a expansão da França revolucionária, no início do século XIX, obriga a corte portuguesa a se transferir para o Brasil” (ib., p. 8). As decisões políticas sobre a independência foram tomadas por uma elite buscando “a adoção de uma solução monárquica no Brasil, a manutenção da unidade da ex-colônia, a construção de um governo civil estável” (CARVALHO, 1981, p. 21). Tais decisões foram consequência do tipo de elite política existente na época, gerado pela política colonial portuguesa, cujos integrantes tiveram sua formação jurídica em Portugal e em outros centros europeus. Porém, essas elites “são condicionadas por fatores sociais e mesmo políticos sobre os quais elas muitas vezes têm pouco ou nenhum controle” (ib., p. 120).

A entrada de Portugal nos processos de modernização, em meados do século XVIII, demandava uma nova orientação do ponto de vista educacional, tanto para a metrópole quanto para a colônia, com o objetivo de formar o indivíduo para o Estado, não mais para a Igreja. Esse deslocamento estava estreitamente ligado à presença da Companhia de Jesus<sup>15</sup> no campo educacional.

Os jesuítas portugueses permaneceram no Brasil-Colônia entre 1549 e 1759 e tiveram grande importância na formação do país pela ação missionária, evangelizadora e educacional, que “serviu de alicerce para a construção do Brasil e teve como centros irradiadores os dezoito colégios e seminários fundados nos Estados do Brasil e do Maranhão, cuja influência ainda hoje pode ser percebida” (FRANZEN, 2002, p. 69). Eles eram os principais responsáveis pelo campo educacional, até então. A autora ainda salienta que, na Europa, os colégios visavam atender não só à formação dos jovens que ingressavam na Companhia, mas também reconquistar regiões perdidas com a Reforma Protestante e fortalecer as bases do Cristianismo romano. A missão também visava conquistar e “pacificar” as populações das “novas” terras. Em Portugal, esse sistema sofreu críticas porque não estava atendendo aos interesses da coroa, ocasionando a expulsão dos jesuítas do império português. Assim, surgiu no Brasil-Colônia o ensino público, para corresponder aos interesses da coroa,

---

<sup>15</sup> Desde 1599, com a implantação da *Ratio Studiorum*, os jesuítas privilegiavam a formação baseada no latim, no grego, na teologia, no aristotelismo e no escolasticismo, isolando-se da influência do progresso intelectual e científico europeu, contra o cartesianismo. O fato de os padres jesuítas não se submeterem à autoridade Real ocasionou a expulsão deles de Portugal e das colônias, pois, na concepção da coroa, a Ordem estava criando uma segunda monarquia dentro do Estado, uma vez que: “a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país” (RIBEIRO, 1993, p. 33).

isto é, “adaptar a colônia à nova ordem pretendida em Portugal” (RIBEIRO, 1993, p. 35), seguindo o exemplo da Inglaterra, que defendia os ideais iluministas.

Mesmo assim, os primeiros padres da Companhia de Jesus que voltaram ao Brasil independente, “após as perseguições movidas em Portugal pelo Marquês de Pombal, instalaram-se no Rio Grande do Sul por volta de 1842. Eram italianos, espanhóis e alemães” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 54).

Carvalho (1981) assinala que a política imperial estava ligada a uma “unificação ideológica” em decorrência da formação jurídica nos estudos superiores obtida pela elite, sendo que até por volta de 1850 a maioria dos membros dessa elite era formada na Universidade de Coimbra. Nesse período, o Iluminismo já havia atingido Portugal, e seu movimento foi fecundo após a expulsão dos jesuítas, mas com certas restrições, não representando ruptura total com a tradição. No Brasil-Colônia, a mudança em torno de uma “nova’ formação obtida por uns poucos levou a alguns a participarem de movimentos que chegavam a propor a emancipação política” (RIBEIRO, 1993, p. 36).

O descontentamento não decorreu somente do contato com as teorias iluministas, mas das mudanças na estrutura social, especialmente do ciclo econômico da mineração, pois o ouro brasileiro era a esperança para reverter a decadência econômica portuguesa. A política colonial tinha como objetivo a passagem da etapa mercantil para a industrial. A Inglaterra é que liderou esse processo, entre os séculos XVI e XIX, beneficiando-se dos lucros portugueses, sobretudo a partir de 1703, com o Tratado de *Methuen*. Com esse tratado, Portugal teve seu mercado interno “inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados” (RIBEIRO, 1993, p. 29). As mudanças que abalaram o pacto colonial decorreram desse estado econômico que provocou modificações sociais.

Outro fator importante destacado por Ribeiro (1993) são as mudanças provocadas pela própria instalação temporária da Corte no Rio de Janeiro, quando teve que abandonar Portugal, em virtude da invasão deste país por tropas francesas, em 1807. Houve uma reorganização administrativa que levou ao desenvolvimento da vida urbana. Foram

nomeados titulares para os ministérios e os órgãos da administração pública da metrópole, e instalados no Rio de Janeiro e em outras capitanias. Uma série de medidas foi tomada, sobretudo no campo intelectual geral, como a criação da Imprensa Régia, Biblioteca pública, Jardim Botânico do Rio, Museu Nacional, Jornal “A Gazeta do Rio”; as primeiras revistas passaram a circular e foram criados cursos que inauguraram o ensino superior no Brasil.

Com a vinda da família Real e a Corte para o Rio de Janeiro, o príncipe Regente se viu obrigado a decretar a “abertura dos portos” quando a guarda inglesa os acompanhou até a colônia, o que possibilitou “maior contato com povos e idéias diferentes” (RIBEIRO, 1993, p. 41) a partir de 1815, principalmente com a França.

Nesse período, Portugal ficara nas mãos dos ingleses que, em 1809, se encarregaram da expulsão dos franceses. Até 1820, a família Real de D. João VI ainda permanecia no Brasil, o que provocou o descontentamento da população portuguesa, que exigia sua volta e o restabelecimento do “monopólio comercial”. Esses acontecimentos teriam provocado uma aceleração do processo de emancipação política da Colônia, pois as cortes portuguesas insistiam em estabelecer uma política colonial para o Brasil, encontrando resistência. Na análise da autora mencionada, a “autonomia política” foi requerida por dois grupos: um composto por elementos da camada dominante e da camada média, outro formado por “intelectuais” que se baseavam nos ideais revolucionários franceses.

Villa (1999, p. 5) ressalta que já no início do século XIX “o sentimento independentista estava fortemente presente no Brasil”. Antes mesmo, com a crise do sistema colonial no século XVIII, ocorreram manifestações de oposição política à metrópole portuguesa, a exemplo da Inconfidência Mineira (1789) e da Inconfidência Baiana (1798). Outra revolta registrada foi a Revolução Pernambucana (1817), contra a miséria e a decadência da região açucareira nordestina. Esse movimento foi reprimido pelas tropas de D. João VI, rei de Portugal, que no momento estava instalado no Rio de Janeiro. Os independentistas não convergiam em suas posições, havendo três posturas diferentes: uma corrente era favorável à ruptura com a metrópole em favor do comando de D. Pedro, filho de D. João VI; outra corrente defendia a separação de Portugal e a adoção de um regime republicano; a terceira corrente desejava uma monarquia dual, com sede em Lisboa sob o reinado de D. João VI e no Rio de Janeiro com D. Pedro. Entretanto, segundo esse autor, para

a classe dominante brasileira<sup>16</sup> “seria possível a independência, desde que não ocorresse nenhuma alteração de ordem econômica ou social, isto é, mantendo intocado o latifúndio e a escravidão” (ib., p. 26). Com a aceleração do processo de independência, as Cortes portuguesas tomaram uma série de medidas e determinaram a extinção definitiva do governo geral de D. Pedro, subordinando as províncias a Lisboa, e ordenaram a volta de D. Pedro a Portugal. Este, com o apoio dos defensores da separação, decidiu ficar e romper com as Cortes. Os conflitos políticos com Portugal seguiram até a Proclamação da Independência, às margens do Riacho Ipiranga, em 7 de setembro de 1822, que, segundo o mesmo autor, foi um momento histórico de uma reprodução fantasiosa, pois “a formalização da Independência ocorreu, a 12 de outubro, quando D. Pedro recebeu o título de Imperador do Brasil” (ib., p. 35). Com a “autonomia” política, foi outorgada a Constituição Brasileira, cujo projeto foi inspirado na Constituição Francesa de 1791.

A partir da década de 1840, o café passou a ser exportado, principalmente para os Estados Unidos. A década de 1850 foi fecunda em reformas e desenvolvimento de atividades industriais<sup>17</sup>, caracterizando a passagem de uma sociedade exportadora com base rural e agrícola para uma sociedade urbano-agrícola-comercial. Essa década registrou férteis realizações com relação à educação, porém mais voltadas ao município da Corte (Rio de Janeiro). A educação secundária era oferecida quase que exclusivamente para alunos do sexo masculino, predominando a literatura e métodos tradicionais, pela iniciativa privada. Ribeiro (1993) assinala que a reforma do ensino feita em 1870 acentuou os conhecimentos científicos, em lugar dos literários. No ensino secundário, foi dada grande importância às línguas modernas e às ciências, especialmente nas aplicações práticas.

Houve um crescente desenvolvimento no processo de modernização da sociedade, proliferando-se idéias, sobretudo, inspiradas nas crenças européias liberais<sup>18</sup> e científicas. Essas crenças “estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja e do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da

---

<sup>16</sup> Eram os “grandes proprietários de terra, comerciantes, mineradores e altos funcionários do Estado e da Igreja” (VILLA, 1999, p. 26).

<sup>17</sup> Dentre as principais mudanças estão a inauguração da primeira linha telegráfica no Rio de Janeiro, a fundação do Banco Rural e Hipotecário e a criação da primeira linha de estradas de ferro do país (HOLANDA, apud RIBEIRO, 1993).

<sup>18</sup> A visão liberal inspira-se em princípios como a laicidade do ensino, liberdade religiosa, autonomia entre o poder temporal e o espiritual, abertura ao mundo moderno e ao progresso (RUEDELL, 1999).

mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país” (RIBEIRO, 1993, p. 65). Faziam parte desse processo propostas de reformas nas instituições. Nesse contexto ocorreu o “manifesto liberal de 1868, considerado o início de um amplo movimento que vai agitar o final do Império e o início da República” (RIBEIRO, 1993, p. 64). A liberdade do ensino era entendida como o motivo da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus, o que contribuiu para a difusão dessa crença.

Nas duas últimas décadas do Império, as atividades intelectuais foram marcadas por manifestações de descontentamento em relação a questões relativas à escravidão, ao processo eleitoral, à política, à religião e à organização militar, “que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX” (RIBEIRO, 1993, p. 69). Segundo a autora, elementos da “camada média”, sobretudo os militares, com o apoio da “camada dominante” ligada à lavoura de café, compuseram as forças que resultaram na Proclamação da República, mas com a omissão da maioria da população. Nesse contexto, efetivou-se uma nova organização política e social, concretizando-se, em primeiro lugar, com a abolição da escravatura e, em seguida, com a Proclamação da República.

A partir da Proclamação da República, a organização escolar pública difundia o pensamento positivista<sup>19</sup>. A Constituição decretada em 1890 tinha como princípios a liberdade e a laicidade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária. Segundo Boeira (2003), o positivismo gaúcho cumpriu diferentes funções em diferentes momentos, o que o distanciou do positivismo francês, nascido de uma política de ruptura através da Revolução Francesa. A partir da década de 1870, no Rio Grande do Sul o positivismo, juntamente com outras doutrinas científicas,

foi utilizado para atacar o papel da Igreja Católica na estrutura política e educacional brasileira. Nos anos 1880, para organizar o Partido Republicano, criticar as instituições imperiais e justificar a República. Nos anos 1890, na sua visão “castilhistas”, serviu para modelar as instituições políticas rio-grandenses. Nas décadas seguintes (até

---

<sup>19</sup> O positivismo marcou a política no Rio Grande do Sul desde o final do século XIX até 1930, tendo como marco a constituição do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), criado, principalmente, por Júlio de Castilhos. O positivismo rio-grandense incorporou as idéias de Augusto Comte, ressaltando a liberdade espiritual e profissional. Conforme Boeira (2003, p. 7) “o positivismo comtiano assentava-se na capacidade da ciência para resolver os problemas políticos, econômicos e sociais”.

aproximadamente 1928), como ideologia partidária e estatal. (BOEIRA, 2003, p. 7).

Essas diferentes funções do positivismo gaúcho mostram uma tentativa de adaptar uma doutrina “importada” para questões do Rio Grande do Sul. Todavia, o autor vê o positivismo gaúcho como uma justificativa de “uma estrutura social autoritária, pré-existente a ele” (BOEIRA, 2003, p. 8). A inspiração positivista visava investir na modernização do país, com orientação calcada na “Ordem e Progresso”, principalmente através da educação.

Isaia (2003, p. 8) assinala que, a partir da Proclamação da República, os governos gaúchos de inspiração positivista (Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros) “desenvolveram relações amistosas com a Igreja [Católica]”, embora existisse uma série de oposições entre positivistas e a Igreja, mais localizadas, porém não nos “altos escalões” da Igreja.

O autor cita exemplos de que o Arcebispo de Porto Alegre, D. João Becker, apoiou a candidatura de Getúlio Vargas defendendo tanto esta quanto o passado castilhista perante a contestação dessa candidatura pela Igreja paulista, justificando haver aí uma afinção com os interesses católicos. A Igreja Católica possuía uma inegável força moral e uma ascendência sobre uma grande parcela da opinião pública no Estado, o que foi muito necessário para o grupo do Partido Republicano, que, ao assumir o governo, buscava consolidar a República.

Conforme Kreutz (1991, p. 50), a Igreja sempre esteve ligada com o Estado e com a estrutura de poder, desde o início da colonização do Brasil<sup>20</sup>, que “foi uma aventura conjunta do Estado de Portugal e da Igreja Católica”. Essa ligação permaneceu até a expulsão dos jesuítas do território imperial. Com o retorno da ordem jesuítica ao Brasil independente, que, como já referi, ocorreu por volta de 1842, o Imperador preocupava-se com a ameaça da interferência da Santa Sé<sup>21</sup> e “conservou a Igreja Católica como um departamento do governo” (KREUTZ, 1991, p. 51). A tentativa de autonomia da Igreja perante o governo

---

<sup>20</sup> Segundo Ribeiro (1993), no movimento da Contra-Reforma, ocorrido no século XVI, Portugal, entre outras nações, foi defensor do catolicismo, estimulando a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial.

<sup>21</sup> Segundo Kreutz (1991, p. 51), “durante o papado de Pio IX, de 1846-1878, houve basicamente a formação do ultramontanismo em que a Igreja Católica procurava libertar-se das vinculações dos Estados e estender sua influência diretamente às dioceses, em cada país”.

imperial gerou conflitos e críticas contra aquela, e, segundo o mesmo autor, “a questão religiosa é citada na maior parte dos estudos como uma das causas do enfraquecimento do governo imperial. O certo é que foi se evidenciando a necessidade da separação entre a Igreja e o Estado, o que ocorreu com a proclamação da República, em 1889” (ib., p. 53). Com essa separação, a Santa Sé passou a ter um maior controle sobre a Igreja no Brasil e, segundo o autor, passou a investir em mecanismos de influência para expandir a Igreja – que havia sido freada pelo governo imperial – com o desenvolvimento do “Projeto de Restauração Católica no Brasil”<sup>22</sup>.

Esse Projeto foi traçado na Província com o objetivo de neutralizar as idéias liberais e positivistas, sobretudo na região de colonização. Entre 1870 e 1910, muitas congregações religiosas e colégios foram fundados como reação a essa situação, pois o catolicismo era a religião oficial do Estado, permanecendo assim até a Proclamação da República, cuja Constituição instituiu a liberdade de culto.

Nesse contexto foram formadas novas dioceses, centros de formação, ordens e congregações, bem como foram reabertos conventos e mosteiros. Também se deu a fundação do Colégio Anchieta em Porto Alegre, com a denominação de “Colégio dos Padres”, em janeiro de 1890 (COLÉGIO ANCHIETA, 1990). A fundação do colégio ocorreu no ano seguinte à Proclamação da República, e ele passou a formar “uma geração de leigos profundamente comprometidos com os postulados católicos” (ISAIA, 1998, p. 115), conforme previa o projeto de recristianização da Igreja Católica. Segundo esse autor, o Colégio Anchieta teve a preocupação de atuar para sensibilizar uma elite que fosse capaz de influir nas decisões políticas, defendendo os interesses da Igreja.

A modernização da sociedade nas primeiras décadas do século XX tinha um custo muito alto para a maioria da população, sobretudo para os que viviam no campo e que não usufruíam dos benefícios dessa modernização. Assim, destaca-se o “sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando” (RIBEIRO, 1993, p. 79), por volta de

---

<sup>22</sup> Conforme Kreutz (1991, p. 62), “a partir de 1860, impulsionada fortemente pelo Movimento de Restauração Católica de Pio IX, a Igreja Católica começou ampla reação às idéias liberais dos Brummer e dos positivistas muito ativos em Porto Alegre”, dando início a um novo Projeto Católico na Província que teve grande repercussão.

1918, sobretudo, pelas reivindicações de operários trabalhadores das indústrias estabelecidas nesse processo.

É na década de vinte que “o país volta-se para si, para refletir sobre a sua história e sua situação” (BARBOSA, 1987, p. 21), momento este no qual aconteceram mudanças que marcaram as crises dessa década. Segundo a mesma autora, um marco dessa avaliação do país foi a comemoração do Centenário da Independência do Brasil em 1922.

Dentre os acontecimentos que caracterizaram mudanças na década de vinte, destacam-se greves e manifestações de operários e de movimentos anarco-sindicalistas de idéias marxistas, “a Semana da Arte Moderna<sup>23</sup>, o Movimento Tenentista<sup>24</sup>, a fundação do Partido Comunista, a criação do Centro Dom Vital, (...) a Associação Brasileira de Educação” (BARBOSA, 1987, p. 21). Os diferentes discursos que se entrecruzam passaram a fazer parte das discussões da intelectualidade, e “ficaram célebres as polêmicas entre marxistas e católicos, que entravam madrugadas adentro nos cafés da Porto Alegre dos anos 20 e 30” (ISAIA, 1998, p. 116).

O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fundado em 1922, tendo como principal opositora a Igreja Católica. Pacheco (1984) salienta que, no fim da Primeira Guerra Mundial, (1919) agravou-se a situação do proletariado brasileiro com o aumento desenfreado do custo de vida, que coincidiu com a difusão do marxismo-leninismo<sup>25</sup>. Nesse mesmo período, aconteceram vários movimentos das classes operárias na Europa e no Brasil e ocorreram muitas greves, especialmente em São Paulo. A fundação desse partido deu-se no Rio de Janeiro, com a adesão de organizações comunistas de Alagoas, Minas Gerais,

---

<sup>23</sup> A Semana da Arte Moderna aconteceu em São Paulo e tinha o objetivo de romper com as concepções tradicionais de arte e cultura, buscando destacar valores da cultura nacional, como o artesanato popular, o folclore, o barroco mineiro, etc. (BARBOSA, 1987).

<sup>24</sup> O Movimento Tenentista caracterizou-se pelas revoltas realizadas por militares, oficiais jovens em sua maioria, nos quartéis e fora destes, com uma postura favorável a um governo centralizador e antiliberal. Eram também favoráveis à reforma eleitoral, ao fim da corrupção e ao incentivo da industrialização. Desta forma “acreditavam-se ‘salvadores da pátria’ e que poderiam modificar a realidade da sociedade brasileira sem a participação do povo” (BARBOSA, 1987, p. 22). Esse movimento ajudou a dismantlar as antigas oligarquias, protestou contra os altos impostos e contra a falsidade nas eleições. Além disso, reivindicou o ensino primário gratuito, a implantação do ensino profissionalizante, etc.

<sup>25</sup> A corrente marxista que influenciou os movimentos operários foi posta em ação por dois membros da burguesia alemã na Rússia Czarista. Ali apoiaram os bolchevistas de Lenine na Revolução Soviética de 1917. A partir da vitória dos bolchevistas, os líderes estabeleceram um movimento revolucionário mundial. A teoria comunista defendia a “abolição da propriedade privada”, o apoio a todos os movimentos “contra o estado das coisas político e social existente” e o trabalho pela “união e acôrdo dos partidos democráticos de todos os países” (CLEWS, 1966, p. 40).

Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. No Rio Grande do Sul, havia a organização marxista “União Maximilista” em atividade desde 1921, mas proveniente do Centro Comunista de 1918. Ela passou a chamar-se “Grupo Comunista de Porto Alegre” após aderir ao Partido Comunista do Brasil.

As novas forças sociais que surgiram com as modificações econômicas provocaram o declínio das oligarquias e o aumento das indústrias. A sociedade passou a dar atenção ao atraso do seu desenvolvimento<sup>26</sup>, comparando-se com outras sociedades consideradas desenvolvidas, e “a estimulação do setor industrial brasileiro aparece como solução” (RIBEIRO, 1993, p. 103). Assim,

em outubro de 1930, o conflito entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado e aglutina o apoio dos outros setores sociais. A supremacia dos setores desligados da exportação estabelece as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. O choque entre eles, daí por diante, continuará existindo, mas a tendência é em favor do setor novo dirigido ao mercado interno. (RIBEIRO, 1993, p.103).

É nesse contexto que se deu a Revolução de 1930, marcando uma ruptura com o período anterior e dando início ao período “nacional-desenvolvimentista”.

O processo que foi constituindo o Estado brasileiro, como descrevi, foi marcado por crises, conflitos, rupturas, mudanças, revoltas, atravessados, principalmente, por tendências européias. Foram muitos os acontecimentos que tornaram possível o processo de independência brasileira que também tiveram relação com acontecimentos na Europa, sobretudo a partir dos ideais iluministas. A relação da elite política do Brasil-Colônia com a Europa foi um dos fatores que possibilitou a criação de novas necessidades, a partir das mudanças que estavam acontecendo na Europa, para que se instaurasse um desejo de independência, emancipação, autonomia e progresso.

Entendo a criação do Estado brasileiro dentro de um processo que vinha sendo gestado na Europa e que perpassou o processo de emancipação política no Brasil. Relaciono

---

<sup>26</sup> Ribeiro (1993) cita duas causas deste atraso: reconhecia-se que uma economia baseada na agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento e que a dependência de uma economia externa tinha que ser rompida, o que provocou a exigência de uma importação de manufaturados.

esse processo também com acontecimentos que vinham se desenvolvendo desde o século XVI, com o que Foucault (2001c) chamou de “arte de governar”, ou seja, “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (ib., p. 277-278). Essa mudança se deu em dois processos. Por um lado, com a superação da estrutura feudal se instauraram os Estados territoriais, administrativos e coloniais. Por outro, relacionado ao primeiro processo, com a Reforma e com a Contra-Reforma passou-se a questionar como ser dirigido espiritualmente para obter a salvação. Nesse processo começou a se definir uma forma de governar que se aplica em todo o Estado, quando se estabelece uma economia política que significa “ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto ao pai de uma família” (ib., p. 281).

Entretanto, no final do século XVIII, com os fenômenos ligados à população, organizou-se uma “nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessários novos controles sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 102). A palavra “economia” passou a adquirir sentido moderno, coincidindo com os acontecimentos relativos à Revolução Francesa, pois no século XVI significava uma forma de governo, e passou a designar um “campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história” (ib., p. 282), significando a forma de governar e ser governado, pois não se tratava mais de impor a lei como era no Estado soberano, mas de dirigir a população e as coisas através de técnicas de governo<sup>27</sup>. Mais importante que o território seria o conjunto de indivíduos em relação com as coisas. Trata-se “de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (ib., p. 284). Nesse sentido, o Estado “não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada” (FOUCAULT, 2001c, p. 292). O que importa para a nossa sociedade não é tanto a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado, que criou condições para que mudanças fossem acontecendo, permitindo a sua sobrevivência.

Assim, a família não é mais o modelo de governo e passa a ser um elemento interno da população, um instrumento de governo dessa população. O objetivo passa a ser

---

<sup>27</sup> Veiga-Neto (2002c) sugere o termo “governamento” para encontrar um termo mais próximo ao sentido de “governo” empregado por Foucault, que não se refere apenas à gestão política do Estado, mas designa “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes (...) agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos (...) estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

“melhorar a sorte da população” (ib., p. 289), através de técnicas de governo em torno dessa população, de modo que a população é instrumento e, ao mesmo tempo, a finalidade do governo. Ela é sujeito das necessidades e também é o objeto através do qual se age e se institui um saber a ser levado em conta pelo Estado e pelas instituições. Daí a importância dos interesses individuais, pois esses compõem os interesses gerais da população.

Desta forma, as relações de poder vão se estatizando cada vez mais, não se localizando no Estado, porque se trata de um domínio que é do Estado, mas que se dissemina nas relações sociais, pelas várias formas de racionalização do Estado. Entretanto, as relações de poder vão sendo “elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Nesse processo, a disciplina, que já vinha sendo desenvolvida desde o século XVII através das instituições (fábrica, prisão, escola, exército, etc.), é importante para a relação do indivíduo com o coletivo, mas é em fins do século XVIII e início do XIX que se constitui a “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 1999, p. 79). A disciplina se dá pelas práticas “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2002a, p. 118).

A disciplina articula o “poder disciplinar” sobre o corpo individual, mas as novas práticas sociais em torno da população permitem a ação de uma nova forma de poder, o “biopoder”, centrado na espécie humana. Essa tecnologia lida com um novo corpo de múltiplas cabeças, que é a população. Esta é o alvo de controle da biopolítica, o que faz com que se introduza “uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber” (FOUCAULT, 1999, p. 291).

O poder disciplinar age de forma sutil e perspicaz, pois aumenta a força útil do corpo e suas aptidões e capacidades, e, ao mesmo tempo, faz dessa força “uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 2002a, p. 119) em termos de obediência política. Já a tecnologia biopolítica é centrada na vida, cujos efeitos sobre a população são produzidos nos eventos que ocorrem numa massa viva e são controlados, visando o equilíbrio global. Essas duas formas de poder se articulam: o poder disciplinar, no nível das instituições; o biopoder,

no nível dos mecanismos regulamentadores do Estado, sobretudo através da educação, da saúde e do trabalho. Esses últimos mecanismos incidem sobre a população garantindo sua longevidade, regras de higiene, criação de sistemas de seguro-saúde e seguro-velhice, o controle sobre a procriação, os cuidados com as crianças, a escolaridade. Enfim, o Estado intervém através de políticas sociais, que incidem ao mesmo tempo sobre o corpo individual e sobre a população. Isto é, “é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

A articulação dessas duas formas de poder possibilitou a emergência do Estado moderno ocidental. Este “integrou numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originária das instituições cristãs” (ib.), que o autor denominou de “poder pastoral”. Esta forma de poder do período medieval via no pastor a qualidade de servir aos outros e conduzi-los de modo a “assegurar a salvação individual no outro mundo” (ib., p. 237), cuidar do coletivo e de cada um, ao mesmo tempo, numa constante vigilância. Desta forma, “podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral” (ib.), pois o Estado moderno integra os indivíduos e submete-os a modelos específicos. Essa nova forma não mais dirige seu povo para a salvação em outro mundo, mas para “assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes” (ib., p. 238; grifo do autor).

É também nesse contexto que situo a estatização das relações de poder que já vinham sendo almejadas e engendradas antes da criação do Estado brasileiro em 1822, pois, como já foi discutido, buscava-se formar um “povo brasileiro” (RIBEIRO, 1993), desde o período colonial, sobretudo através da instrução pública, como uma forma de gerir e controlar a população. O desejo de modernização do governo de Portugal produzia efeitos no Brasil-Colônia, assim como o desejo de emancipação política era potencializado com a contribuição de uma elite formada na Europa. A Independência marcou o início de uma nova organização social, em termos de controle da população, instituindo, entre outras medidas, uma política educacional, inspirando-se na Constituição Francesa de 1791. A Constituição de 1824, primeira Constituição Brasileira, já determinava regulamentações à população, a exemplo da proposta para instituir um sistema nacional de educação.

Conforme tentei descrever, o Estado continuou buscando desenvolver-se rumo à modernização. Por volta de 1850, o processo de modernização passou a dar-se em ritmo acelerado, possibilitando os movimentos em favor da República. Essa época registrou inúmeras propostas e reformas direcionadas à modernização. A Proclamação da República foi um acontecimento que rompeu com um regime que, conforme descrevi, não atendia a aspirações de parte da população, e as relações de força, em meio aos inúmeros conflitos, moviam-se em direção à modernização, uma vez que se proliferaram idéias européias liberais e cientificistas e investiu-se em instituições políticas, para pensar a forma de governo para a República. Em meio às crises que se sucederam e às disputas de poder, se deu “a continuidade do movimento de atualização histórica, de modernização da vida brasileira” (RIBEIRO, 1993, p. 75).

As manifestações urbanas que marcaram o final da Primeira Guerra Mundial eram também de descontentamento com a situação da população que sentia-se excluída do processo de modernização. Na década de vinte, as crises intensificaram-se em torno da população, e o momento de avaliação da situação do país em 1922, que teve como marco o Centenário da Independência, teve a participação de movimentos que, de certa forma, também estavam relacionados ao descontentamento com o atraso de desenvolvimento em comparação com países que já estavam num adiantado processo de modernização. Uma das promessas de modernização que não se cumpriu foi no campo da educação, pois havia “a marginalização de boa parte da população brasileira dos benefícios advindos da escolarização, [o que] entra em choque com o próprio ideário republicano de um regime de participação política, onde um mínimo de escolarização comum era necessária” (RIBEIRO, 1993, p. 86). Nesse sentido, o ideário republicano não estava correspondendo às expectativas da população, “faltava à sociedade brasileira um modelo de desenvolvimento eminentemente nacional e popular” (ib.). Essas novas forças sociais, ao se combinarem, permitiram uma nova ruptura culminando com a Revolução de 1930.

Foi a população, como corpo coletivo, que passou a justificar as ações governamentais a partir de 1930, quando o governo propôs a reconstrução nacional; a população foi o objetivo principal das novas formas de regulamentação instituídas naquela década. Nesse sentido, a população “será o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado” (FOUCAULT, 2001c, p. 290). Novos instrumentos de

regulamentação, para melhor controlar, gerir a população e aumentar sua produtividade, passaram a ser criados partir de 1930, sobretudo nos campos da educação, saúde e trabalho, com uma política de bem-estar. Discursos em torno dessas regulamentações também atravessavam as práticas relacionadas às comemorações do *sete de setembro*.

## **2.2 Aspectos do processo que possibilitou o *sete de setembro* entre 1930-1945**

O período nacional-desenvolvimentista brasileiro marcava a passagem de um modelo agrário exportador para outro voltado à industrialização e ao mercado interno. Enquanto isso, o país abandonava o caráter liberal, adotando as feições de um Estado intervencionista, destacando-se diversas formas de intervenção, sobretudo no sistema escolar (AVANCINI, 2000).

Getúlio Vargas, ao assumir o Governo Provisório, em 1930, propôs um “‘programa de reconstrução nacional’ o qual incluía a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, que mais tarde passou a se chamar Ministério da Educação (MEC), cujas tarefas seriam o saneamento moral e físico, através de uma ‘campanha sistemática de defesa social e educação sanitária’ e a difusão intensiva do ensino público” (HORTA, 1994, p. 1). Segundo este autor, a partir de 1935 se intensificou esse processo, e a educação passou a ter um lugar importante nos projetos oficiais voltados para a implantação da política autoritária, contando com a intervenção do Governo nos diferentes níveis do ensino.

Ao longo do período de 1930-1945, houve a intervenção do Estado no sistema escolar, através das políticas educacionais que se definiram no processo de centralização da educação na instância federal. Entre 1930 e 1934, a política intervencionista do Estado teve à sua frente os militares, que procuraram “intervir diretamente no processo de definição da política educacional para que esta seja estabelecida em conformidade com a política militar do país” (HORTA, 1994, p. 290). Já entre 1935 e 1945, segundo o mesmo autor, concretizou-se a proposta do Estado Novo (1937-1945), que vinha sendo estabelecida desde 1930, tornando as intervenções mais intensas.

Após a Primeira Guerra Mundial, difundia-se na sociedade a mobilização pela “defesa nacional”, sendo que a partir de 1934 passou a ser enfatizada a “segurança nacional”,

com “a idéia de segurança da pátria [que estava] ameaçada não apenas pelos inimigos externos, mas também por ‘inimigos’ que se encontram dentro de suas fronteiras, isto é, pelos ‘inimigos internos’, que serão, em regra geral, identificados com os comunistas” (HORTA, 1994, p. 31). A idéia de defesa nacional justificou a intervenção militar<sup>28</sup> no sistema de ensino.

Com a nova situação política que se estabeleceu, o ensino recebeu novo impulso. “Havia então diversas correntes de pensamento ligadas a diferentes concepções de educação, com pontos não só divergentes mas, por vezes, também, conflitantes, procurando influir na política educacional do país” (RUEDELL, 1999, p. 94). Uma dessas correntes foi propulsora do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que foi divulgado em 1932 pelo grupo de educadores liberais da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>29</sup>. A Igreja Católica era contrária aos novos ideais pedagógicos da Escola Nova que eram propagados nesse movimento, principalmente pelos *Pioneiros*. Esses educadores reivindicavam escola para todos, sem privilégios de classe e de situação econômica. Com esse manifesto aconteceram outras manifestações de populares e disputas partidárias contra a atuação do governo provisório e a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, “que buscava o reestabelecimento da lei e da liberdade do povo em escolher seus governantes estaduais” (BARBOSA, 1987, p. 31).

---

<sup>28</sup> A partir de 1930, desenvolveu-se mais fortemente a intervenção militar para garantir a segurança e a ordem do povo, numa mobilização para a “defesa nacional”, com uma política de preparação para a guerra, defendida pela Liga de Defesa Nacional. A partir de 1934, a mobilização se deu em torno da “segurança nacional”, desenvolvida também pela educação. Em novembro de 1939, passou a vigorar uma nova Lei do Ensino Militar, tornando obrigatória a instrução pré-militar, inclusive para os alunos menores de 16 anos, inscritos nos institutos civis de ensino primário e secundário. Nesses estabelecimentos “deveria funcionar uma Escola de Instrução Pré-militar, sob o controle da Inspeção Geral de Ensino do Exército” (HORTA, 1994, p. 54). Aos que recebessem a instrução pré-militar era concedido um certificado que daria o direito à redução do tempo de prestação do serviço militar. A partir dessa idéia, outros projetos foram encaminhados ao Presidente da República, elaborados por militares. Entretanto, o Ministério da Educação elaborou o projeto final, durante o ano de 1939, que foi promulgado em março de 1940, como decreto-lei de criação da “Juventude Brasileira”, sob o comando deste Ministério. Para esse projeto, o Ministro Gustavo Capanema tomou “como base o seu parecer sobre a proposta de Francisco Campos, mas utilizará também os projetos oriundos dos meios militares e algumas informações sobre as organizações de juventude da Alemanha, da Itália e de Portugal” (HORTA, 1994, p. 230). Portanto, também teve por referência as organizações da juventude desses países.

<sup>29</sup> A Associação Brasileira de Educação foi uma organização fundada em 1924 por um grupo de intelectuais do Rio de Janeiro (médicos, advogados, engenheiros, professores), que, segundo seus mentores, não tinha intenções políticas, mas visava promover a difusão e o aperfeiçoamento da educação, considerada como o maior problema nacional. No entanto, foi a partir de 1927 que a campanha educacional ganhou publicidade com os pilares: *saúde, moral e trabalho*. Porém, somente em 1932 foi finalmente organizada a Associação Brasileira de Educação nacional, com poucos intelectuais remanescentes da década de vinte, coincidindo com o abandono da Associação pelo grupo católico (M. CARVALHO, 1998).

A Igreja Católica tinha uma atuação política muito próxima do Governo, no sentido de mobilização para defender seus interesses. Em 1932, ela criou a Liga Eleitoral Católica, não para a formação de um partido político, mas para “encontrar uma fórmula que lhe permitisse uma atuação política eficaz” (HORTA, 1994, p. 111). As finalidades da Liga eram instruir, congregar, alistar o eleitorado católico; assegurar voto dos fiéis, mediante a aceitação por parte dos candidatos de princípios sociais católicos, que eles defenderiam na Assembléia Constituinte. Com isso, a maioria dos candidatos apoiados pela Liga foram eleitos e as principais reivindicações da Igreja foram aprovadas e incluídas na Constituição de 1934, sobretudo a regulamentação do Ensino Religioso nas escolas públicas.

No Rio Grande do Sul, havia disputa pelo direito de educar e ter escolas entre católicos e liberais. Entretanto, a Igreja Católica teve muitos de seus interesses contemplados no programa de governo de Getúlio Vargas. A Revolução de 1930 foi considerada uma vitória pelo Colégio Anchieta, na medida em que “a batalha com o positivismo estava vencida, até porque as mudanças históricas ajudaram. Finda a República Velha brasileira, derrubada com a Revolução de 30, com a ascensão do gaúcho Getúlio Vargas ao poder, o positivismo entrou em declínio” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 59).

A Arquidiocese de Porto Alegre, representada pelo Arcebispo D. João Becker, apoiou Vargas, durante as várias manifestações que aconteceram em 1932, pois acreditava que estaria colaborando com uma nova estrutura política, progressista, em prol do desenvolvimento nacional (ISAIA, 1998). Apoiou também a fundação do Partido Republicano Liberal, para dar sustentação ao Governo Provisório, comprometeu o povo católico a apoiar o Interventor gaúcho Flores da Cunha e Vargas nas eleições para a Constituinte.

Com a vitória de Vargas no movimento que reivindicava uma nova Constituição em 1932, que ocorreu em São Paulo, foram presos e exilados muitos componentes da Frente Única Gaúcha (FUG), um partido político que se manifestou contra a centralização do Governo Provisório, “defendendo a imediata reconstitucionalização do país” (ISAIA, 1998, p. 95), apoiando São Paulo.

A Constituição de 1934<sup>30</sup> era vista pela Arquidiocese de Porto Alegre “como plasmada nos ensinamentos da Igreja e moldada segundo a ‘concepção cristão do Estado’” (ib., p. 107), uma vez que, entre outras questões, assegurou o Ensino Religioso<sup>31</sup> nos estabelecimentos oficiais.

Com presença garantida nas decisões políticas, a Igreja passou a priorizar o controle “sobre o laicato através do fortalecimento da Ação Católica Brasileira, nos moldes da Ação Católica Italiana”<sup>32</sup> (HORTA, 1994, p. 113). Esta organização seguia as diretrizes traçadas pelo Arcebispo D. Leme, do Rio de Janeiro, e tinha o objetivo de organizar a participação do laicato, que “deveria funcionar como catalisadora no trabalho de recristianização das consciências” (ISAIA, 1998, p. 134). A partir da Ação Católica, foi criada a Associação Brasileira de Renovação Social, em julho de 1935, por um laicato ligado à Arquidiocese de Porto Alegre, “como força anticomunista, visando conter o plano bolchevista” (ib., p. 135).

Em nível nacional, a Igreja Católica avançava nos seus interesses. A Constituição de 1934 institucionalizou um princípio de colaboração e reciprocidade, em prol do interesse coletivo, traduzido por um

“pacto” segundo o qual a Igreja recebia do Governo, em nome da “justiça distributiva”, ajuda (principalmente econômica) para as obras e instituições por ela mantidas (escolas, orfanatos, hospitais, missões entre os índios etc.); em troca, a Igreja oferecia ao Governo sua colaboração, em nome da “justiça social” (HORTA, 1994, p 114).

<sup>30</sup> Essa Constituição “concedeu anistia a todos os envolvidos em atividades políticas anteriores, preservou o regime federalista, bem como introduziu eleições por sufrágio universal e direito para todos os cargos executivos” (BARBOSA, 1987, p. 32), admitiu liberdade de crença, religião e associação política, determinou o fim da censura à imprensa, mas aumentou o “poder” do executivo. Também ofereceu um planejamento educacional que coordenaria a educação em todos os níveis, com gratuidade e com determinação de investimentos destinados à educação, e determinou a criação de um Plano Nacional de Educação.

<sup>31</sup> Conforme Ruedell (1999), desde a Constituição de 1891, o Ensino Religioso não teve amparo da legislação do ensino público. Em 1926, a reintrodução do Ensino Religioso voltou a debate na Revisão Constitucional daquele ano, mas não passou por falta de votos. Somente no Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931 constou o Ensino Religioso facultativo nos estabelecimentos oficiais, e a Constituição de 1934, em seu Art. 153, assegurou o Ensino Religioso no ensino primário, secundário, normal e profissional, de frequência facultativa, de acordo com a confissão manifesta pelos pais ou responsáveis.

<sup>32</sup> A Ação Católica Italiana era ligada ao Vaticano e foi “estruturada com o fim precípua de pugnar pela recristianização social” (ISAIA, 1998, p. 134). A Arquidiocese de Porto Alegre “ostentava uma estruturação alicerçada nas diretrizes romanizadas”, e as decisões estavam centralizadas na figura do Papa e reforçadas na autoridade do bispo (ISAIA, 1998, p. 17).

Segundo o mesmo autor, em troca desse apoio a Igreja Católica impôs condições como: ordem pública para permitir a livre e franca expansão da atividade religiosa na sociedade; paz social, de modo a estimular o trabalho da Igreja de aproximação das classes, que era o grande método de ação social; liberdade de ação para o bem, não para a imoralidade, para a preparação revolucionária e para a injúria pessoal; atuação unitária e firme do Governo.

Num contexto geral no país, desde 1935, as manifestações em favor da democracia e contra Getúlio Vargas vinham sendo encabeçadas por uma organização de frente democrática, antiimperialista e antilatifundiária ligada à Aliança Libertadora Nacional (ALN). Essa organização contava com um apoio expressivo da população. Contudo, Getúlio Vargas interferiu nas manifestações oposicionistas, declarando estado de sítio e, posteriormente, estado de guerra, efetivando o Golpe de 1937. Em consequência disso, Getúlio Vargas “passou a ser visto pela população como o ‘defensor da pátria’ contra os inimigos internos (comunistas)” (BARBOSA, 1987, p. 33).

As eleições presidenciais estavam marcadas para 1938, e Getúlio Vargas sabia que sua reeleição à presidência do País era inconstitucional. Barbosa (1987) salienta que, para manter-se na presidência, Getúlio Vargas utilizou como pretexto o *Plano Cohen*, alegando ser um documento com intenção de implantar o comunismo no Brasil. Entretanto, o documento era apenas um estudo para examinar a hipótese de uma insurreição comunista. O Presidente Getúlio Vargas justificava o uso da força contra o comunismo, tachando qualquer manifestação como de expressão do perigo da desordem e da infiltração comunista. Assim,

de posse desse documento [Plano Cohen] e contando com o apoio das forças armadas e de alguns governadores, o presidente mandou fechar as portas do Congresso Nacional, e no dia 10 de novembro [1937] outorgou uma nova Constituição, redigida por Francisco Campos. (BARBOSA, 1987, p. 34).

Na análise de Isaia (1998), a Arquidiocese de Porto Alegre via o Golpe de 1937, que efetivava o Estado Novo, como um esforço regenerador de uma sociedade permeada pela moral cristã, e a Constituição Federal de 1934, era vista, então, como “incapaz de reger os destinos nacionais, por deixar o poder central sem instrumentos para coibir a ação de seus inimigos” (ib., p. 110). O Arcebispo de Porto Alegre manteve-se em posição de apoio

ao Presidente Getúlio Vargas no Golpe de 1937, quando afirmava estar “em defesa da ordem nacional, contra qualquer investida que pudesse tumultuá-la” (ISAIA, 1998, p. 110). O posicionamento da Arquidiocese com relação ao Golpe de 1937 era de que Getúlio Vargas salvaria o Rio Grande do Sul “da anarquia comunista e da guerra civil restituindo a identidade nacional” (ib., p. 111). Para o Arcebispo, “a verdadeira identidade nacional estava indissociavelmente ligada à Igreja Católica” (ib., p. 213) e o regime de 1937 “aparecia como um governo popular e democrata, capaz de realizar a prosperidade social e moral do povo” (ib., p. 186).

Conforme esse autor, apesar dessa aproximação da Igreja com Getúlio Vargas, a Arquidiocese de Porto Alegre afastava-se do programa governamental na medida em que a Igreja defendia a preservação dos valores tradicionais que orientavam a vida das populações rurais, e o Estado empreendia esforços para agilizar e modernizar a economia em um sentido capitalista, nas décadas de 30 e 40. Isto era visto por D. João Becker, de certa forma, como ameaça ao evangelho, mas Getúlio Vargas louvava a harmonização dos interesses entre capital e trabalho com os princípios da Igreja.

As relações entre o Governo Federal e o Interventor gaúcho desgastaram-se por divergências políticas e Flores da Cunha renunciou e exilou-se no Uruguai. Vargas nomeou o novo Interventor, Daltro Filho (1937-1938), que visava manter a integridade nacional e evitar a infiltração comunista (ib.). D. João Becker apoiou Getúlio Vargas nessa decisão.

A Carta Constitucional de 1937 não apresentava as prerrogativas conquistadas pela Igreja na Constituição de 1934, com exceção do Ensino Religioso, que foi mantido, mas não era mais somente a frequência que era facultativa, e sim “a própria inclusão do ensino religioso” (HORTA, 1994, p. 121). Todavia, a Igreja recebeu garantias do Governo de que na prática não haveria alteração. O Ensino Religioso continuou a ser ministrado nas escolas públicas, graças à presença de representantes da Igreja Católica na elaboração das leis orgânicas do ensino primário, em 1938.

O novo regime acabou com os regionalismos, desmantelou as oligarquias, e o presidente mandou queimar as bandeiras de todos os estados, como que refazendo a unidade do Brasil, centralizando os estados num só governo e com uma bandeira única. Justificava suas atitudes dizendo lutar contra a democracia anárquica e o comunismo, em prol da ordem.

Vargas também decretou a dissolução dos partidos políticos, criando a nova Constituição que “foi inspirada em todos os regimes de força existentes na Europa” (NUNES, 1992, p. 64). Nesse período, o Estado passou a controlar as publicações, devido à censura e ao monopólio do fornecimento de papel.

Essa nova política também repercutiu no sistema educacional, uma vez que ela passou a ser divulgada como instrumento de nacionalização da população. Assim, a educação era vista, também, como solução dos problemas do país. Desta forma, a educação escolar (educação cívica, educação física, trabalhos manuais, ensino pré-vocacional e ensino profissionalizante) e extra-escolar (instrução pré-militar, organização da juventude, canto orfeônico, educação para as mulheres) foi utilizada para as políticas de nacionalização e para manter o Estado Novo (HORTA, 1994).

O projeto econômico e social do Estado Novo tinha como estratégia o projeto de um capitalismo nacional, a partir do qual foram criadas condições para o crescimento das indústrias. Com isso, surgiu a necessidade de mão-de-obra especializada, o que levou à criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) sob a coordenação do Ministério do Trabalho.

No Rio Grande do Sul, além de criar condições para a modernização do Estado, em termos de desenvolvimento voltado à industrialização, o Interventor Cordeiro de Farias (1938-1942) realizou uma campanha efetiva para a nacionalização do ensino, para que se concretizasse a implantação de uma forma de “unidade nacional” de acordo com a política nacional naquele momento. Através da educação se buscava a uniformização e padronização cultural.

Conforme Lúcio Kreutz (1994), a Nacionalização do Ensino no estado gaúcho iniciou-se com medidas preventivas, mas, a partir de abril de 1938, as ações passaram a ser repressivas contra as escolas que ensinavam língua estrangeira, sendo marcadas por invasões policiais. Nessa ocasião, “foi decretado que o material didático usado na escola teuto-brasileira fosse em português, que os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos, que nenhum texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil” (ib., p. 45). O período que se seguiu foi de ações do governo federal voltadas à uniformização

de diferenças étnicas para a formação da identidade nacional. Nas comunidades de imigrantes e seus descendentes, “o clima era muito mais policialesco do que pedagógico” (ib., p. 46).

A nacionalização do ensino contou com um setor específico, criado em 1939, através do projeto de “reconstrução nacional”, que visava construir uma identidade nacional pela disseminação da cultura e do ensino, e de “renovação educacional”, que trazia uma proposta político-pedagógica do Rio Grande do Sul, priorizando a formação, atualização e dignificação de um corpo seletivo de professores (BASTOS, 1994). Assim,

na obra da **“reconstrução nacional”**, a Escola deveria ser mobilizada promovendo ações cívico-sociais e pedagógicas de formação do **“novo homem”**. As festividades escolares eram amplamente incentivadas, pois desenvolviam a disciplina e o senso de deveres para com a Pátria, ao mesmo tempo que evidenciavam a vinculação das ações escolares ao Estado Novo. As festividades escolares dominavam o cotidiano da Escola. As datas cívicas – dia da Bandeira, dia Pan-Americano, Proclamação da República, Independência, descobrimento do Brasil (...) e tantas outras – precisavam ser comemoradas **“despertando sentimentos elevados de patriotismo”**, com grandes desfiles, cantos orfeônicos, atividades artísticas e cívicas, num grande **“esforço educativo e de mobilização”**. (BASTOS, 1994, p. 275; grifos da autora).

Adquirem importância, ainda, as comemorações de 1º de Maio, Dia do Trabalhador, que passou a fazer parte das comemorações oficiais, tendo a participação de Vargas, sempre fazendo referência aos “trabalhadores do Brasil”. A identificação do cidadão do país está associada à imagem do trabalhador, e o “trabalho passa a ser um dos elementos identitários do povo e da Nação, sendo articulado pelos meios de comunicação da época, seja através de programas artísticos e musicais, seja através do ensino escolar coordenado através do Ministério da Educação” (AVANCINI, 2000, p. 60). Como o Estado se voltou para um modelo de industrialização, o trabalho passou a ser um dos valores mais cultuados, com o apoio do Ministério do Trabalho.

O início de 1942 foi marcado por pressões externas para o que o Brasil apoiasse ou os democratas, ou os totalitários. Além das pressões externas, havia uma articulação da sociedade civil em favor da redemocratização do país. Entre essas articulações, Barbosa (1987) destaca passeatas antitotalitárias organizadas pelos estudantes de São Paulo, o manifesto do povo mineiro organizado por um grupo de políticos e intelectuais daquele estado, a reivindicação da educação democrática pela Associação Brasileira de Educação

(ABE) e muitas críticas à violência policial, à censura e à não-efetivação dos direitos cívicos, entre outros.

A partir de janeiro de 1942, o Brasil rompeu relações comerciais e diplomáticas com a Alemanha, Itália e Japão (Eixo), sob a orientação de Oswaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores, para apoiar os Estados Unidos, pelas transações comerciais que vinha realizando com este país. Com um ataque do Eixo à frota brasileira, em agosto de 1942 o Brasil entrou na Guerra, apoiando os Aliados (o grupo dos democratas com os Estados Unidos), mas com desentendimentos internos nos próprios ministérios do Governo federal, uma vez que alguns ministros defendiam posições contrárias.

No Rio Grande do Sul, as manifestações em favor da democracia aconteceram sob a forma de atos públicos, com o apoio do Interventor Cordeiro de Farias, do Secretário de Educação Coelho de Souza e de outras autoridades. Também aconteceram ataques a lojas com nomes estrangeiros, desentendimentos pessoais, etc. Nesse período, Cordeiro de Farias foi substituído por Ernesto Dornelles (1942-1945), no governo do Rio Grande do Sul, indicado por Getúlio Vargas.

A participação do Brasil na Guerra e o início do processo de redemocratização em âmbito internacional provocaram transformações na Igreja Católica, com o despontar de “uma tendência progressista, que será responsável pelo surgimento da esquerda católica no Brasil no final da década de 50 e por um aprofundamento da aliança da Igreja com as classes populares, depois de 1964” (HORTA, 1994, p. 124). Este autor assinala que o e a Liga Eleitoral Católica e o episcopado posicionaram-se em favor de uma nova Constituição, de forma democrática, apoiando o candidato em oposição a Vargas.

As pressões para a definição da data das eleições foram intensas, e Vargas instituiu a Lei nº 9 de 28 de fevereiro de 1945<sup>33</sup>, definindo a data das eleições (BARBOSA, 1987). Entretanto, surgiu um movimento que defendia a permanência de Vargas na presidência. Isto fez com que Getúlio Vargas, tendo em vista um novo golpe, colocasse seu

---

<sup>33</sup> Nessa Lei “o Presidente reconheceu que haviam se criado as condições necessárias para que entrasse em funcionamento o sistema de órgãos representativos previstos na Constituição, e convocou a população para as eleições à Presidência da República, aos Governos Estaduais, ao Congresso Nacional e às Assembléias Legislativas. Essas eleições deveriam acontecer em dezembro de 1945” (BARBOSA, 1987, p. 52).

próprio irmão, Benjamim Vargas, à frente da polícia do Distrito Federal. Essa atitude foi rejeitada pelo Exército, que forçou a renúncia de Getúlio Vargas. Ele foi deposto em 29 de outubro de 1945, sendo colocado em seu lugar o presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares, que ocupou o cargo até as eleições que levaram Eurico Gaspar Dutra à presidência (1947-1951). O novo presidente havia sido Ministro de Guerra no período do Estado Novo.

Com relação à Educação Moral e Cívica, Horta (1994) assinala que esta havia sido introduzida na legislação do ensino secundário em 1925 e foi aceita pela Associação Brasileira de Educação, em 1929, sendo ministrada nos últimos anos do ensino secundário. Ela era defendida pelos educadores liberais dessa Associação com o objetivo de “despertar o sentimento cívico, infiltrando na alma dos alunos a idéia do dever do voto e da fiscalização dos atos dos dirigentes” (ALVES, apud HORTA, 1994, p. 140). Essa concepção permaneceu somente nos primeiros anos da década de trinta e não fez parte da versão definitiva da Constituição, porque, para Francisco Campos, que ocupava o cargo de Ministro da Educação (1930-1934), a proposta que vinha sendo desenvolvida não convergia com a concepção de governo, pois, conforme Horta (1994, p. 142), “a instrução cívica anterior a 1930 estava preocupada em acentuar os direitos e deveres civis e políticos do cidadão e em fazer conhecida a organização política do país, que Vargas e Campos pretendiam mudar”. Portanto, a Educação Moral e Cívica não fora incluída na Reforma do Ensino Secundário de 1931. Desta forma, a Educação Moral ficou a cargo da Igreja, pela introdução do Ensino Religioso nas escolas, e a Educação Cívica foi eliminada. Em 1934, o tema do civismo foi reintroduzido na legislação educacional, através dos conceitos de pátria e raça, para desenvolver o “sentimento patriótico” numa “ligação com a idéia de aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça” (HORTA, 1994, p. 147). Entretanto, esse tema voltou à discussão no Plano Nacional de Educação que teve sua redação iniciada em 1937, propondo que ele fosse ministrado em todos os graus, mas sem constituir numa disciplina à parte. A educação moral estaria vinculada ao canto orfeônico<sup>34</sup> e teria base na doutrina católica para a prática “efetiva do bem”, enquanto a educação cívica abrangeria os deveres para com a Pátria e a humanidade, sobretudo pela participação dos alunos nos atos públicos de caráter nacional e pela veneração de heróis nacionais e símbolos.

---

<sup>34</sup> Avancini (2000) articula o ensino do canto orfeônico escolar com o projeto do Estado para a formação de uma identidade brasileira no país, especialmente no período de 1937 a 1961.

Com o declínio do Estado Novo, são utilizados discursos vinculados à religião e à família para a organização da sociedade, enquanto “os valores ligados à Pátria sofrem ‘revisão’, consequência da redemocratização e da nova realidade internacional” (HORTA, 1994, p. 109). Este autor também destaca que o patriotismo que mobilizava a juventude foi substituído pela educação moral e cívica; não se falou mais em Estado forte, mas em boa organização política da sociedade.

Os acontecimentos que assinala indicam aspectos do processo pelo qual foi se engendrando a data comemorativa do *sete de setembro* e dão uma noção do contexto no qual se inscreve o período pesquisado. Penso que tais acontecimentos ora convergiam, ora conflituavam, ora tensionavam-se, produzindo uma rede discursiva que também instituía certas práticas como um modo de comemorar e celebrar a unificação da nação brasileira, pois a partir de 1930, e mais intensamente a partir de 1937, os discursos acerca da “uniformização e padronização cultural dos costumes e da língua” (BARBOSA, 1987, p. 85) perpassavam todo o corpo social visando “construir um Estado nacional e uma verdadeira cidadania” (ib.)

Vejo que a instituição de uma política centrada num governo e as novas medidas de intervenção adotadas tinham como justificativa a segurança e o bem-estar da população e o desenvolvimento do Estado. Foram utilizados meios para gerir e controlar a população, através de formas de regulamentação não adotadas até então, a exemplo do Ministério da Educação e Saúde, das secretarias estaduais, da Previdência Social e da legislação trabalhista, que, com seus desdobramentos, vigoram atualmente. Foram estratégias políticas para dirigir a população através de técnicas de governo, por meio de medidas que serviram para conduzir as condutas e dispor as coisas, que foram sendo disseminadas pela rede social, tanto nas instâncias governamentais quanto nas demais instituições.

Conforme Bujes (2002), o Estado de Bem-Estar se constituiu numa fórmula para recodificar as relações entre o campo político, a administração da economia e as questões sociais, por exemplo, a fragmentação social, as condições de trabalho, as doenças, entre outras. Essas questões “são vistas como tendo consequências sociais profundas, o que leva ao crescimento das reivindicações em torno de novos projetos e encaminha para novas formas de racionalização da atividade governamental” (ib., p. 258). A racionalização está ligada às formas de gerir a população contando com mecanismos como as próprias instituições e os departamentos governamentais, vinculados às formas de regulamentação da população.

Articulado a essas medidas estava o desejo da população de modernizar o Brasil. Era a sociedade moderna que buscava fragmentar as coisas de modo a definir e fixar padrões em busca de uma ordem que explicaria o mundo. Nesse sentido, as formas de regulamentação seriam uma forma racional de dirigir a população, pois os diferentes problemas que afetam a população (saúde, educação, trabalho) passaram a contar, cada um, com um setor específico.

As instituições atuavam de modo a disciplinar cada indivíduo para viver no coletivo, na “unidade nacional”, a exemplo da intensificação da educação física, do ensino pré-vocacional, das atividades cívicas, dos desfiles, da instrução pré-militar, do canto orfeônico, da preparação de mão-de-obra, entre outros. Essas práticas, tanto em nível individual quanto coletivo, faziam com que a população considerasse as novas medidas como necessárias, uma vez que elas eram propostas em nome da defesa de sua própria vida, produzindo uma rede de transmissão das forças do poder, instituindo certas formas de viver como corretas. Mas as relações de poder também estavam nas resistências, nas tensões entre grupos representativos da população e nos inúmeros conflitos e movimentos que marcaram o período, dividindo a população. Essas relações de poder também possibilitaram o Golpe de 1937, porque os focos de poder ativados pela própria população criaram a necessidade de um “Golpe”. Foi também um momento em que o governo dizia agir em defesa da população. A disseminação dessas forças, não somente em termos de Brasil, a meu ver tornou possível também o declínio do Estado Novo, rumo a uma nova organização da sociedade.

Havia também repressão, que para esse estudo não ocorria no nível do poder, pois este não reprime, mas produz. Essas repressões também eram justificadas em nome de defesa e segurança da população, portanto em nome da vida, de modo que a violência sobre uns poderia servir para produzir e reforçar certos padrões de normalização e de pertencimento em outros. Aqueles que “mereciam” repressão estavam agindo “contra” o coletivo, a exemplo dos comunistas, de alguns componentes da Frente Única Gaúcha, de integrantes da Aliança Libertadora Nacional, entre outros.

Nesse contexto, a Igreja Católica atuava no Rio Grande do Sul tanto em favor dos interesses religiosos quanto dos sociais e políticos. Embora procurasse preservar a tradição cristã, de certa forma, também contribuía com o processo de modernização do país, na medida em que apoiava a política governamental pelas boas relações desenvolvidas entre

Igreja e Estado. A Igreja também defendia uma “ordem nacional” que deveria ser instituída e fixada. Nesse sentido, também apoiava o Governo na defesa do Estado contra as investidas que pudessem tumultuar essa ordem.

Assim como a repressão oprimia, as relações de poder produziam, pois agiam de modo a maximizar a produtividade da população oferecendo-lhe bem-estar e felicidade com um mínimo de investimento de poder, pois se cada um soubesse se autodisciplinar e se autogovernar, estaria contribuindo para o governo dos outros, diminuindo a necessidade de repressão, isto é, de violência por parte do Estado. As instituições de ensino foram fecundas para essas práticas, num momento em que se buscava fixar modos de ser brasileiro, para pertencer à unidade nacional que se pretendia.

Nesse sentido, destaco a seguir alguns acontecimentos que se articularam com as comemorações do *sete de setembro*, na medida em que a celebração dessa data está vinculada com o nascimento do Estado que, a partir de 1930, adquiriu significado de “unidade nacional” com “uma bandeira única”, unificando, portanto, a nação brasileira. Nesse processo, entendo a nação brasileira como uma forma de organizar e regulamentar a população para melhor geri-la.

### **2.3 Nação: uma forma de regulamentação da população**

Tentei tecer alguns exemplos nos quais se pode constatar que as práticas que estavam produzindo as comemorações do *sete de setembro* estavam também implicadas na formação do povo brasileiro, assim como da nação. A escola, enquanto instituição capaz de gerar novos saberes, também funcionou e funciona “como um *locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 190). É com o surgimento dos problemas relacionados à população que se tornaram possíveis e necessárias intervenções administrativas e uma organização política de modo a dispor essa população para melhor governá-la.

É pertinente pensar que alguns aspectos que caracterizaram a sociedade no início da década de vinte devem-se principalmente ao crescimento da população das cidades, o que deu origem à classe dos operários, trabalhadores assalariados das indústrias (RIBEIRO,

1993). Mas foi em 1930 que se buscou melhor dispor essa população em termos de “unidade nacional”, quando a União traçou as diretrizes da educação nacional, pois é através dessa que se tentaria alavancar o progresso para transformar o Brasil em uma “grande nação”. Uma das formas para se conseguir isso foi utilizar constantemente “atos coletivos, de festejos, de comemorações que demonstrassem a ‘grandiosidade da terra brasileira’” (BARBOSA, 1987, p. 132). As políticas de nacionalização buscavam a uniformização e a minimização das diferenças, a exemplo da nacionalização do ensino marcada por repressões a partir de 1938.

Segundo Seyferth (1994), numa perspectiva histórica, a concepção brasileira de nação era baseada no *jus soli*, isto é, tinha o princípio territorial como base da nacionalidade e do Estado, assim como um ideal assimilacionista de miscigenação. No Rio grande do Sul, essa concepção foi motivo de conflito entre os grupos de imigrantes alemães e os brasileiros, uma vez que “a cidadania é pensada basicamente como questão ligada ao território, o que no jargão jurídico é denominado *jus soli*, isto é, brasileiro é todo aquele que nasce em solo brasileiro. Inversamente na tradição alemã domina o *jus sanguinis*, o que significa que se considera ‘alemão’ todo aquele que possui ‘sangue alemão’, independente do solo em que tenha nascido” (GERTZ, 1994b, p. 30). Os imigrantes alemães e seus descendentes concebiam a nação como ligada ao pertencimento étnico-cultural. Eles teriam nacionalidade alemã, mas seriam, ao mesmo tempo, cidadãos brasileiros. O Brasil seria a nova Pátria para esses grupos, como território concreto, mas eles permaneceriam alemães culturalmente. Esses conflitos culminaram com a campanha de nacionalização do ensino durante o Estado Novo. Seyferth assinala que, nesse contexto, a idéia de pátria estava ligada à idéia de “fixar”, criar raízes, significando o pertencimento à terra brasileira.

Rambo (1994) define que, para os luso-brasileiros, o elemento identificador da brasilidade seria o território, e o nacionalismo suporia o compromisso político com o Estado brasileiro. Nesses termos, “nacionalidade, brasilidade, estado e cidadania confundem-se num conceito híbrido em que determinado substrato étnico-cultural entra em associação ou em parceria indissolúvel com a cidadania, da qual resulta, como produto final, o nacionalismo brasileiro” (ib., p. 49). O autor ainda salienta que, durante o Estado Novo, o modelo étnico lusitano foi escolhido como o único a ser assumido por aqueles que nascessem em solo brasileiro, e, por isso, quem falasse somente uma língua que não a portuguesa jamais poderia ser cidadão brasileiro.

Gertz (1994a, p. 16), supõe que, embora a preocupação com a nacionalização não tenha sido unânime com o passar dos anos nem tenha tido a mesma intensidade, “após a independência a preocupação maior estava em criar um Estado brasileiro e as preocupações com a Nação eram secundárias”. Entretanto, as décadas de trinta e quarenta se caracterizaram por várias correntes nacionalistas republicanas que sustentavam o projeto nacionalizador, a partir das quais o autor destaca alguns fatores que ajudam a entender a política de nacionalização no Brasil nesse período, sobretudo a partir do Estado Novo. Um dos fatores vincula-se ao pensamento nacionalista que buscava nas bases coloniais o momento da formação da nacionalidade (com a fusão do português, do índio e do negro). Um outro deve-se à corrente que se caracterizava pela crítica ao liberalismo e pela idéia de que a sociedade necessitaria de um Estado para organizá-la, destacando-se a supremacia do princípio “estatal” sobre o princípio do “mercado”. Um terceiro fator se deve à necessidade unificadora e homogeneizadora de uma economia nacional moderna no Estado Novo. Há ainda, fatores circunstanciais do processo de “nacionalização” no sul do Brasil, nas regiões de colonização alemã, quando “o ‘germanismo’ experimentou um reavivamento e portanto se confrontou com concepções arraigadas” (ib., p. 24). Mas, segundo esse autor, existiam também muitos outros fatores intervenientes nesse processo, nas micro-histórias e circunstâncias locais.

É importante também trazer para essa discussão o sentido de nação exposto por alguns autores que referenciam o contexto europeu, na medida em que, como descrevi, o Brasil, em seu processo de desenvolvimento, embora com atravessamentos locais, esteve vinculado a acontecimentos políticos europeus, principalmente às influências iluministas.

Numa perspectiva antropológica, Anderson (1989) define nação como uma “comunidade política imaginada”, uma vez que a maioria dos seus membros jamais conhecerá todos os seus compatriotas, mas a idéia de nação permite-lhes ter uma imagem viva de sua comunhão. A nação é imaginada como: “limitada” porque possui fronteiras finitas, mesmo que elásticas, para com outras nações; “soberana” porque seu conceito emerge quando o Iluminismo e a Revolução derrubam a legitimidade de uma dinastia divinamente instituída; “comunidade” porque, não considerando as desigualdades e exploração, “é concebida como um companheirismo profundo e horizontal” (ib., p. 16). Nessa direção, nacionalidade e nacionalismo são entidades históricas criadas por volta do final do século XVIII. Seus

significados foram alterados ao longo do tempo e “têm suscitado afetos tão profundos” (ib., p. 13).

Hall (2001) também discute um entendimento de nação como uma “comunidade imaginada”. Ele argumenta que, no mundo moderno, nascemos numa cultura nacional que se torna uma das principais fontes da nossa identidade cultural. Por exemplo, ao nos identificarmos como brasileiros, pensamos que essa identidade faz “parte de nossa natureza essencial” (ib., p. 47). Para este autor, o sentido de nação é produzido “nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (ib., p. 51); portanto, é uma noção produzida no discurso.

Foucault (1999, p. 160) localiza, no final do século XVII, “um novo sujeito da história” na Europa. Tinha noção imprecisa e era uma espécie de agrupamento de indivíduos que possuíam um estatuto comum, mas não tinha definição territorial, nem de fronteiras. São os conjuntos, as sociedades e os grupos que circulam no Estado e que se opõem uns aos outros. A essa noção “o vocabulário da época designa com a palavra ‘nação’” (ib., p. 160). É desse conceito de nação que emerge tanto o problema da revolução quanto “os conceitos fundamentais do nacionalismo do século XIX; é daí também que vai sair a noção de raça; é daí, por fim, que vai sair a noção de classe” (ib., p. 161).

A partir das transformações acontecidas por volta do final do século XVIII, que não ocorreram repentinamente, foram-se estabelecendo novas definições em torno da massa de indivíduos, como limitação de fronteiras, organização do coletivo nos territórios, divisões e subdivisões por grupos, classes, etnias, raças, etc.

As novas formas de organização do coletivo foram sendo atravessadas por diferentes acontecimentos, ao longo dos séculos. No Brasil essas formas foram constituindo um nacionalismo no sentido de criar uma cultura comum. No período de 1930-1945 foi se constituindo o sentido de “unidade nacional” e de nação forte. Nesse processo de unificação, identifiquei os fatores destacadas por Gertz (1994a) para entender a política de nacionalização, sobretudo, no Estado Novo, ou seja, a referência a um nacionalismo do passado colonial, a crítica ao liberalismo, a necessidade unificadora de uma economia nacional moderna no Estado Novo e o confronto com as regiões de imigração.

Essas questões estavam perpassando as práticas institucionais, mas a idéia de “unificação”, a meu ver, perpassou mais intensamente todo o período, sobretudo nas práticas voltadas às comemorações do *sete de setembro*, nos materiais que analisei, conforme apresento no próximo capítulo.

Há que se fazer um destaque sobre o conceito de “raça” que no início do período pesquisado era considerado através do tema civismo. Esse tema foi contemplado na legislação educacional de 1934, reforçando os conceitos de pátria e raça, ligados ao aperfeiçoamento físico, moral e intelectual dessa raça (HORTA, 1994). Na pesquisa, a noção de raça estava presente em algumas concepções, no início do período pesquisado.

Essa questão está focalizada nos materiais de análise, entre 1932 e 1935, em pequenas referências, coincidindo com o período em que esse conceito, juntamente com o de “pátria”, foi utilizado através do tema do civismo. Há o destaque de que *é lá nas profundezas do Eu, lá nas regiões superiores da personalidade que ireis buscar o poder de reação contra as agressões do ambiente social, do clima e da raça*<sup>35</sup>. Esse poder consiste nas *reservas de inteireza moral*<sup>36</sup> trazidas dos lares e enriquecidas na escola. Em 1933, há também a referência ao “Dia da Raça”, em 12 de outubro, momento em que *reúnem os alunos, escolhidos para participar nos exercícios deste dia (...) enfileiram-se na grandiosa formatura de milhares de crianças, que, ao som de cadenciada marcha (...) desfilam*<sup>37</sup>, sob a orientação do tenente. Por fim, destaca-se o entendimento de que *os caracteres psicológicos da nossa raça, o nosso vivo sentimento de liberdade e de independência, as diretrizes da nossa evolução histórica, as tendências da nossa ordem jurídica e política, a inspiração cristã da nossa vida moral*<sup>38</sup> harmonizam-se com a restauração da ordem cristã.

A concepção de raça vinculada ao projeto de construção da identidade nacional tinha bases científicas e fundamentava-se no princípio de que da raça surgiria a nação. Houve uma época em que os argumentos de meio e raça eram utilizados para interpretar toda a história brasileira (ORTIZ, 1994). O mesmo autor, numa perspectiva antropológica, refere que, na virada do século XIX para o XX, se engendrou o “mito das três raças”, segundo o qual

<sup>35</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 63.

<sup>36</sup> *Ib.*

<sup>37</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 60.

<sup>38</sup> Revista “O Eco”, v. XXII, n. 8, 1935, p. 227.

o Brasil se constituiria da “fusão das três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio” (ib., p. 19), sendo que a raça branca ocuparia uma posição superior no processo de civilização brasileira e as demais seriam as inferiores; o mestiço representaria a identidade nacional. Isso se deu num momento em que a sociedade brasileira sofria transformações, ao passar de uma sociedade escravista para uma capitalista, e quando se buscava resolver o problema da mão-de-obra com a imigração européia. A mestiçagem, que seria o produto do cruzamento das raças, seria a correção para os “defeitos” das raças “inferiores”. A raça branca significaria força, persistência, gosto pelo trabalho e o espírito capitalista, enquanto as outras apresentariam apatia, desequilíbrio moral e intelectual. Isso se deu num momento em que o processo de branqueamento da sociedade brasileira vinculou-se a teorias raciais européias acerca da cadeia da evolução social<sup>39</sup>, “o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta” (ib., p. 21). Nesse processo, a política imigratória, além de ter um significado econômico, significaria também o branqueamento do país num futuro próximo.

Os intelectuais da época analisavam a questão da mestiçagem como um problema, na medida em que um mestiço, produto de raças desiguais, sintetizaria a identidade nacional. Assim, passaram a defender que a evolução social se encarregaria do processo de aperfeiçoamento da raça. A possibilidade de constituir uma unidade nacional seria alcançada no futuro por medidas higienistas e eugenistas<sup>40</sup>, exigindo ações de cunho sanitarista que alertassem para os danos causados por maus hábitos e doenças que poderiam comprometer tanto a existência dos indivíduos quanto da coletividade.

As mudanças nas orientações políticas do Estado, com a Revolução de 1930, tornaram obsoletas as teorias raciais, pois “a realidade social impunha um outro tipo de interpretação do Brasil” (ORTIZ, 1994, p. 40), que seria feita em torno do trabalho. Segundo este autor, o conceito de raça foi recodificado para o de cultura, eliminando uma série de dificuldades com relação à herança do mestiço e distanciando, de certa forma, o aspecto

---

<sup>39</sup> Segundo Ortiz (1994), as teorias raciais européias que delinearão a produção teórica da época foram o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer, que, embora distintas entre si, podem ser consideradas sob o aspecto da evolução histórica dos povos, mediante o postulado de que o “simples”, que seriam os povos primitivos, evolui “naturalmente” para o mais “complexo”, as sociedades ocidentais. Assim, estabeleciam leis que presidiriam o progresso das civilizações.

<sup>40</sup> Conforme Luca (1998) esses conceitos eram utilizados como ciências muito próximas. O conceito de higiene estaria ligado à erradicação de pestilências e doenças infecto-contagiosas, bem como à insistência nos benefícios da boa alimentação, da abstinência de toxinas, da vida ao ar livre e da adoção de hábitos de higiene. O conceito de eugenia significaria o aperfeiçoamento físico e moral da espécie, com base nos conhecimentos a respeito da reprodução humana.

biológico do social. Para ele, “basta lembrarmos que nos anos 30 procura-se transformar radicalmente o conceito de homem brasileiro. Qualidades como ‘preguiça’, ‘indolência’, consideradas como inerentes à raça mestiça, são substituídas por uma ideologia do trabalho” (ib., p. 42). Houve uma transformação cultural profunda nos setores sociais para uma ação racional compatível com uma reorganização visando “adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil ‘moderno’” (ib., p. 43). O projeto do Estado Novo previa a criação de condições para o crescimento das indústrias, ajustando-se a uma economia nacional moderna.

Foucault (1999a) localiza no final do século XVI e início do XVII o surgimento de um “discurso das raças” ou de “luta das raças”, quando nasceu a “contra-história” – oposta à história romana – que era narrada pela parte do corpo social que não tinha a glória ou que ficou no silêncio. Com a “luta das raças” houve uma ruptura com a Antiguidade<sup>41</sup>. Esses mesmos discursos serviram para as oposições contra as formas de poder. Em meados do século XIX, esses discursos revolucionários se converteram em luta de classes. Com essa conversão, a luta de raças foi recodificada no sentido biológico e médico do termo, minimizando a dimensão histórica desse discurso. Segundo esse filósofo (ib.), aparece o racismo com as diferenciações das espécies e a seleção dos mais fortes<sup>42</sup>. Essa sociedade biologicamente monística via-se ameaçada por elementos heterogêneos, acidentais, considerados estrangeiros que se infiltravam e que eram “nocivos”. O Estado aí deveria ser o protetor da integridade e da pureza da raça, assegurada por técnicas médico-normalizadoras. Portanto, o que Foucault (ib.) chamou de “racismo de Estado” foi transformado e utilizado como estratégia no século XX, num discurso em que o Estado se protegia, em nome de um patrimônio social que deveria ser mantido em sua pureza. Assim, o racismo era interno à própria sociedade e exercido sobre ela mesma, sobre seus elementos e seus produtos, buscando uma purificação permanente que seria uma das dimensões fundamentais da normalização social.

Essa forma de racismo estava também presente em muitas políticas do período de 1930-1945, na medida em que as regulamentações referentes à população estabeleciam

---

<sup>41</sup> Ruptura com a Antiguidade no sentido de que “surgem, na consciência da Europa, acontecimentos que até então eram apenas vagas peripécias que não tinham, no fundo, arranhado a grande unidade, a grande legitimidade, a grande força fulgurante de Roma (...). Aparecem novas personagens, os francos, os gauleses, os celtas; aparecem outras personagens mais genéricas, que são a gente do Norte e a gente do Sul; aparecem os dominadores e os submissos, os vencedores e os vencidos” (FOUCAULT, 1999, p. 88).

<sup>42</sup> Como exemplos desses temas, Foucault (1999) destaca a transformação nazista e, de forma inversa, a transformação do tipo soviético.

certos padrões de controle e normalização social, a partir dos quais funcionava um discurso de exclusão de grupos ou indivíduos que estariam fora desse padrão social de normalização.

O termo “raça”, como mostram os exemplos que utilizei nessa seção, como determinado biologicamente, foi pouco recorrente, sendo que, após o ano de 1935, não foi mais referenciado nos materiais que analisei. Entretanto, é possível vinculá-lo com aquilo que Ortiz (1994) assinalou, ou seja, uma recodificação para o conceito de cultura, nesse sentido, cultura nacional. Deste modo, o racismo podia estar vinculado à dimensão cultural, com discursos de exclusão em torno dos comunistas, dos liberais, dos anarquistas, etc., uma vez que em nome da vida e da liberdade, *estareis sempre a postos a revidar qualquer agressor injusto que não trepide em alçar suas tendências criminosas contra um povo como o nosso amante da paz, da ordem e da liberdade*<sup>43</sup>. O trabalho aparece como um dos elementos que empreenderia esforços para que *nossa pátria [subisse] ao primeiro plano das grandes nações industriais*<sup>44</sup>.

Também inscrevo nesse entendimento os discursos de defesa da nação contra os “inimigos”, recorrentes durante todo o período de 1930-1945. Os discursos anticomunistas serviam como justificativa tanto para as rupturas que ocorreram durante o período pesquisado quanto para as continuidades. Em 1930 houve o alerta<sup>45</sup> para que se repudiassem os pressupostos das organizações bolchevistas da Rússia moderna. Os exercícios militares nas escolas, as aulas de tiro e as manifestações cívicas remetiam-se a discursos em favor da ordem coletiva, contra o caos que era uma ameaça constante.

A partir de 1935, evidencia-se um maior apelo aos alunos no projeto do futuro da nação, mas tendo como referência princípios da tradição, o que reforça a análise de Isaia (1998) de que, após a Constituição de 1934, a Igreja passou a priorizar o fortalecimento da Ação Católica no sentido de formar um laicato que defendesse os interesses da Igreja, política e socialmente. Os alunos *suficientemente preparados*<sup>46</sup> não poderiam fracassar na construção do progresso. A isso também estava associado um discurso de um corpo forte e saudável. As responsabilidades eram impostas aos jovens que *amanhã serão chamados a exercer uma*

<sup>43</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 81.

<sup>44</sup> Revista “O Eco”, v. XXIX, n. 7, 1942, p. 172.

<sup>45</sup> Revista “O Eco”, v. XVII, n. 1, 1930, p. 147.

<sup>46</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 59.

*função de relevo*<sup>47</sup>, porque eles [são] *o Brasil de amanhã*<sup>48</sup>. Vejo que, principalmente a partir de 1939, além de trabalhar para o progresso de uma grande nação, os jovens precisavam dar a *vida por essa Pátria*<sup>49</sup>, num momento de calamidades, quando se intensificava o processo de nacionalização. Nesse contexto os inimigos eram também os *bárbaros brancos da Alemanha*<sup>50</sup>. A participação na guerra teria uma causa, a da justiça: *a causa da virtude contra o erro é a causa da civilização contra a barbárie*<sup>51</sup>. A partir da idéia de racismo de Estado, empregada por Foucault, (1999c, p. 258) trata-se de uma guerra “como defesa da sociedade contra os perigos que nascem em seu próprio corpo e de seu próprio corpo”.

No final da década de trinta, a Liga de Defesa Nacional promovia concursos literários, incentivando os alunos com premiações, em solenidades públicas. Tais concursos eram voltados para um *programa de brasilidade*<sup>52</sup>, enfocando a grandeza e o progresso da nação e dirigindo-se à mocidade, estando o Colégio Anchieta bem representado ao obter as primeiras posições dessas classificações.

Em 1945, houve um forte empenho dos alunos em atividades anticomunistas, sendo que o Colégio participou de um comício que reuniu cerca de 50 mil pessoas, para o qual os alunos empenharam-se em distribuir e colar nos postes os folhetos de propaganda do evento. A hora era considerada de gravidade, pois o *comunismo* [estava] *se infiltrando até mesmo na juventude estudantil*<sup>53</sup>.

Apesar de o período contar com diferentes momentos, durante o período analisado os discursos anticomunistas perpassaram esses momentos, servindo de justificativa para a adoção de novas medidas, como, por exemplo, para o Golpe de 1937, e até de práticas repressivas. Buscava-se não mais a pureza da raça, mas a pureza da Pátria e do cidadão. Era preciso defender a nação de tudo o que não correspondesse à normalidade estabelecida e estivesse fora da ordem. Em fins da década de trinta em diante, era recorrente o alerta de que *a própria humanidade marcha para um caos inextricável*<sup>54</sup>. Nesse processo, conforme já

<sup>47</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 90.

<sup>48</sup> *Ib.*, p. 84.

<sup>49</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 109.

<sup>50</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 72.

<sup>51</sup> *Ib.*

<sup>52</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1944, p. 45.

<sup>53</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1945, p. 14.

<sup>54</sup> Revista “O Eco”, v. XXX, n. 7, 1943, p. 238.

referi, a vida passou a ser problematizada no campo do pensamento político, em nome da segurança da nação. Pertencer a uma nação passou a ser entendido como algo inerente ao ser humano. A nação seria o corpo coletivo ao qual todos os indivíduos estariam ligados, compartilhando histórias comuns, a partir de uma política de homogeneização. As atividades coletivas, a exemplo das comemorações do *sete de setembro*, foram fecundas para constituir uma história compartilhada. Desde 1930, foram estabelecidas novas formas de reorganizar a população em torno de discursos específicos que conclamavam crianças, jovens, adultos/as, brasileiro/as a agir em favor do coletivo. Nesse processo houve um investimento da educação na formação das crianças e dos jovens para obter *eficácia do trabalho escolar, elemento creador da riqueza futura da Nação*<sup>55</sup>.

Em suma, procurava-se, em nível macro, regular a população com técnicas de governo, mas articulando elementos do poder disciplinar, à medida que houve uma intensificação na criação de instituições que investiam em técnicas disciplinares, envolvendo organização espacial e controle das atividades e do tempo, a exemplo do próprio Colégio Anchieta, conforme voltarei a discutir.

Nessa seção, tentei exemplificar o engendramento de algumas condições de possibilidade para uma determinada compreensão de nação, entendida como um dos marcos que serviu de referência para a celebração da nação, sob a forma das comemorações do *sete de setembro*. Essas comemorações foram se configurando de determinadas formas, a partir de um conjunto de práticas produzidas por determinados discursos que tanto definiam esses acontecimentos quanto produziam posições de sujeito específicas para ocupar a rede discursiva que se engendrava. É disso que passo a tratar agora.

---

<sup>55</sup> Revista “O Eco”, v. XVIII, n. 9, 1931, p. 291.

### 3 A TRAMA DISCURSIVA

Denominei de trama discursiva o emaranhado de discursos, enunciados e práticas articulados com as relações de poder que se dão, não numa seqüência linear nem sucessiva, mas no entrecruzamento de tudo isso, em tempos e lugares, e que atravessavam as comemorações do *sete de setembro*, no período de 1930-1945, no Colégio Anchieta. Esse entrecruzamento operou sobre os sujeitos produzindo certos modos de ser aluno, brasileiro, cidadão, etc. Esse foi o resultado da analítica que empreendi sobre o *corpus* dessa pesquisa, na tentativa de entender o modo como essas comemorações foram produtivas.

Essa trama também contribuiu para engendrar a unificação da nação, conforme descrevi, produzindo saberes que instituía cidadãos ideais para dar suporte ao novo regime implantado em 1930, em defesa da nação, bem como servindo aos interesses da Igreja Católica. Chamo a atenção para os micropoderes que atravessavam essas práticas, ativados por discursos que categorizavam, classificavam, definiam certo e errado, produzindo significados como verdades únicas. Vejo que o próprio modo de organização das comemorações, a disposição dos alunos no espaço, segundo uma determinada ordem e classificação, eram produções atravessadas por focos de poder produtivos fazendo com que os alunos naturalizassem esses modos de comemorar, conforme tento mostrar nas análises. Antes disso, há que se fazer alguns destaques acerca dos acontecimentos em âmbito nacional e estadual.

A política intervencionista instituída a partir de 1930, na perspectiva em que busco referência, também se desenvolvia em direção à modernização do país, na medida em que criava condições para o crescimento das indústrias, instituía meios para melhor controlar

e gerir a população, investia nas instituições para conduzir sujeitos, definia modos de ser cidadão, utilizava o princípio da ordem nas práticas sociais, baseando-se numa sociedade capitalista<sup>56</sup>. As instituições também foram meios usados para engendrar essa modernização.

Nesses termos, a escola veio contribuir com esse projeto, incluindo-se aí o Colégio Anchieta, uma vez que atendia também aos princípios educacionais gestados na modernidade<sup>57</sup>. Por um lado, o Colégio Anchieta baseava suas práticas numa filosofia referenciada na formulação da “Ratio Studiorum”, privilegiando a formação humanística recontextualizada a cada época e, com isso, permitindo, por exemplo, no início de sua fundação, em 1890, o estudo das letras clássicas, das línguas antigas, como o latim e o grego, e das línguas modernas, como o português e o alemão. Destacavam-se também a filosofia e a religião, bem como a formação científica baseada na história natural, física, química e matemática (COLÉGIO ANCHIETA, 1990). Entretanto, essa instituição jamais deixou de referenciar uma educação pautada em princípios cristãos, daí o alerta, em 1933, para que os alunos soubessem *duvidar quando vos propuserem doutrinas e sistemas novos*<sup>58</sup>, de modo que não vacilassem *entre os princípios que há 2000 anos vêm trazendo ao homem o conforto material e moral, assegurando-lhe a paz e tranqüilidade*<sup>59</sup>. Todavia, o Colégio não deixou de se atualizar com as transformações da sociedade, no decorrer dos anos, pois “continuidade e mudança, esse pode ser, talvez o traço mais característico da caminhada pedagógica do Colégio Anchieta, nestes 100 anos de existência” (ib., p. 44).

Há que se destacar também que, no Rio Grande do Sul, o Colégio Anchieta recebia apoio tanto do Governo quanto do Interventor Flores da Cunha. Este, por ocasião do encerramento do ano letivo de 1930 no Colégio, evidenciou uma reciprocidade entre a Igreja Católica e o Estado ao referir que *o povo brasileiro é em sua maioria católico* e ao reforçar

<sup>56</sup> No tocante ao capitalismo Foucault (1996) localiza no final do século XVIII, na Inglaterra, uma nova forma assumida pela produção. A riqueza passou a investir-se, não mais somente em espécies monetárias, letras de câmbio ou terras, mas em mercadorias, estoques, máquinas, oficinas, matérias-primas, etc., que ficavam expostos à depredação e roubo pela população pobre. “O nascimento do capitalismo ou a transformação e aceleração da instalação do capitalismo vai se traduzir neste novo modo da fortuna se investir materialmente” (FOUCAULT, 1996, p. 100). Daí a necessidade de instaurar mecanismos de controle para proteger essa nova forma material de fortuna. Assim, foi criada a polícia de Londres.

<sup>57</sup> Inácio de Loyola significou mudanças na Igreja Católica, com relação ao período medieval que coincidiu com um momento em que se engendrava uma nova ordem no mundo, com o esgotamento do sistema feudal, pois “antes de Inácio, se servia a Deus renunciando (...), a partir de Inácio, se pode servir a Deus elegendo” (SEGURA, 1986, p. 617)

<sup>58</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 74.

<sup>59</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 58.

que *si alguma cousa pude fazer na Câmara dos Deputados por este gymnasio é porque conheci os bons e valiosos serviços dos padres da Companhia de Jesus, no ensino da mocidade de nossa terra*<sup>60</sup>. De certa forma, assim como a Arquidiocese de Porto Alegre, representada pelo Arcebispo D. João Becker, apoiava o Governo Federal e Estadual (ISAIA, 1998), também recebia apoio dos mesmos e no Colégio Anchieta, a Revolução de 1930 foi considerada como *revolução regeneradora*<sup>61</sup>.

No estado gaúcho, a separação entre a Igreja e o Estado não aconteceu conforme o previsto na Proclamação da República, uma vez que, *40 anos de pratica republicana, não modificaram a direção da mentalidade brasileira vitoriosa, em pról da religião, através os propios homens do governo e as mais altas expressões da sua cultura*<sup>62</sup>. Mas havia uma *espantosa decadencia de principios, de caráter, de moralidade*<sup>63</sup>. Essa decadência referia-se principalmente à atuação dos comunistas no estado. Como mostrei nas descrições anteriores, a Igreja instituiu organizações, visando, entre outras coisas, combater sobretudo o comunismo, o que convergia com a política do Estado. Nessas organizações também participavam alunos e ex-alunos do Colégio, conforme voltarei a tratar.

No destaque do inspetor federal Dr. Djalma de Castilhos Maya, evidencia-se a importância dessa instituição para o país, desde a sua criação, bem como da própria Companhia de Jesus, que *realizou formidável obra na formação de nossa grande Pátria*<sup>64</sup>.

No período de 1930-1945, o Colégio buscou estar atento para as mudanças que começaram cedo no Brasil, “encontrando eco nos colégios jesuítas” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 46), mas, ao mesmo tempo, não rompendo com a tradição cristã.

Venho tentando mostrar que os discursos que atravessavam as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro* não estavam restritos apenas a esses momentos, ou então ao campo da educação. Eles se entrecruzavam com discursos políticos, econômicos, culturais, perpassando toda a sociedade e produzindo efeitos de poder-saber. Nesse entrecruzamento iam se definindo os discursos que examino.

---

<sup>60</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 69.

<sup>61</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 60.

<sup>62</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 60-61.

<sup>63</sup> *Ib.*, p. 51.

<sup>64</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 68.

### 3.1 Discursos atravessando as comemorações do *sete de setembro*

A descrição que ora apresento é a forma como organizei os enunciados a partir de regularidades, os quais definiram conjuntos que chamei de conjuntos discursivos. No modo como analisei, esses discursos estavam atravessando as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro*, assim como produzindo posições de sujeito, e foram se definindo da seguinte forma: disciplinamento do corpo para viver no coletivo; ordem; progresso e liberdade; cidadania; sacralização da Pátria; invenção de um passado. Todavia, isso não significa que estivessem presentes somente esses conjuntos discursivos no processo produtivo das comemorações do *sete de setembro*. Certamente existem outras formas de examinar os materiais, mas esse arranjo discursivo se deu a partir da minha forma de olhar para os discursos, operando com noções do referencial a partir do qual me posicionei, do lugar de onde falo e das marcas que me constituem.

É da análise desses conjuntos discursivos que passo a tratar a seguir. Entretanto, ressalto que apresento essa organização separadamente apenas para fins didáticos, pois os discursos, por vezes, se cruzam ou se ignoram, formando uma trama discursiva.

#### *Disciplinamento do corpo para viver no coletivo: corpo vigoroso e alma límpida*

Nas paradas da mocidade, o corpo adquiria grande importância, na medida em que *ao som de cadenciada marcha* [os alunos desfilavam] *perante as autoridades civis e militares*<sup>65</sup> e perante a população. A juventude se apresentava *marchando garbosa*<sup>66</sup>, demonstrando o empenho de todos. O curso noturno gratuito também participava da parada, onde desfilaram *mais de 150 rapazes, alguns verdadeiros atletas*<sup>67</sup>. Havia um momento, geralmente no início da Semana da Pátria<sup>68</sup>, no qual era exaltado *o extraordinário brilho da demonstração de educação física*<sup>69</sup>. O Ginásio era devidamente equipado para a prática de diversos exercícios físicos e atletismo, possibilitando a participação dos alunos em inúmeras competições e campeonatos, nos quais concorriam a premiações e medalhas. Nessas

<sup>65</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 33.

<sup>66</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, n. 10, 1940, p. 300.

<sup>67</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 79.

<sup>68</sup> A título de exemplo, no ano de 1940, a “demonstração da educação física” ocorreu no dia 3 e a parada da juventude no dia 4.

<sup>69</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1940, p. 84.

demonstrações, apresentavam *espírito disciplinado (...) verdadeiramente modelar*<sup>70</sup>. Os alunos também eram acompanhados pelo médico clínico do Ginásio e se submetiam a *exames médico-biométricos* no início do período escolar, pois a saúde e a higiene também eram importantes para o disciplinamento de cada um para viver no coletivo. Os cuidados com os alunos estavam vinculados à saúde do corpo e da alma: *Queira Deus que o axioma dos antigos “Mens sana in corpore sano” [Mente sã em corpo são] se realize e se concretize cada vez mais nos alunos do Colégio Anchieta, para a maior glória de Deus e grandeza do Brasil*<sup>71</sup>. Essas proposições convergiam com as propostas do Programa de Reconstrução Nacional, que já vinha sendo implantada a partir de 1930, conferindo à educação, entre outras coisas, a tarefa de saneamento moral e físico, característica que deveria ter o “novo homem” brasileiro para corresponder a uma nação forte e unificada. Tal unificação estava relacionada ao coletivo, isto é, à população nas suas relações recíprocas e na relação com as instituições do Estado. Para isso era necessário o “espírito disciplinado”, enquanto um controle sobre o próprio corpo e sobre a mente.

Foucault (2002) define o aparecimento das disciplinas voltadas ao controle das operações do corpo como o nascimento de uma arte do corpo humano que visa à “formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2002a, p. 119). Nasce uma “anatomia política” que define os modos de domínio sobre o corpo em todos os lugares institucionais. Essa anatomia é encontrada desde muito cedo nos colégios e mais tarde nas escolas. Técnicas minuciosas controlam os alunos e definem um investimento político detalhado do corpo, produzindo efeitos individualizantes. Cada um se autodisciplina a partir de mecanismos como a vigilância.

O uso do uniforme era outro elemento que possibilitava o controle, produzindo efeitos individualizantes através da vigilância constante, de modo que um simples olhar do professor de ginástica, que acompanhava as paradas, poderia visualizar todos e cada um ao mesmo tempo. A visualização também era feita pelas autoridades nos palanques e pelas pessoas que assistiam e apreciavam quando o Colégio apresentava *um lindo aspecto, com tantas centenas de rapazes, vestidos de azul e branco*<sup>72</sup>. Essa prática pode ser percebida

---

<sup>70</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 87.

<sup>71</sup> *Ib.*, p. 92.

<sup>72</sup> Revista “O Eco”, v.32, n. 8, 1945, p. 236.

quando o batalhão anchietano, em número superior a mil alunos, ostentando as cores azul e branco, apresenta-se em ordem impecável. O Colégio desfila com seu uniforme azul, calçando luvas e polainas brancas e sapatos de verniz preto<sup>73</sup>. O uniforme, além de submeter os alunos à vigilância, ao mesmo tempo instituía efeitos de homogeneização e unificação, tão caros àquele período que, a partir de 1930, buscava romper com a seita das pequenas pátrias. O Brasil quer ser grande (...) pátria unida<sup>74</sup>, quando constituía-se como a “unidade do Brasil” (NUNES, 1992, p. 62). Houve também momentos em que o uniforme parecia ter mais importância que as próprias aulas, pois dispensa-se a aula pelo motivo de estarem os fardamentos inutilizados pelas chuvas do dia precedente<sup>75</sup> em função da parada da mocidade que ocorrera nesse dia.

As paradas da mocidade servem de exemplo como um dos momentos em que os alunos eram “oferecidos como ‘objetos’ à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar” (FOUCAULT, 2002a, p. 156), que vai produzindo efeitos de tal modo que a vigilância é internalizada nos alunos fazendo-os sentirem-se vigiados constantemente, senão pela vigilância dos que assistiam nos palanques, então pela vigilância divina. Antes da parada os alunos tomavam a comunhão para que *Cristo-Rei possa olhar com agrado os nossos pelotões*. [Os padres] *Disseram-nos que, além do palanque oficial, havia ainda outro ponto de desfile: A nossa catedral! Lá, desde o tabernáculo, estará Jesus assistindo à nossa parada*<sup>76</sup>. Essa vigilância também evidencia-se através do pensamento de um aluno no registro de que *se toda a mocidade tivesse cabeças de cristal, transparentes, com a alma visível...Quanta alma preta não se veria por aí*<sup>77</sup> (grifo no original), a referir-se a *certos colégios liberais, cujos alunos nem sequer têm aulas de religião. Ou uma religião DAQUELE JEITO*<sup>78</sup>. Havia também outra forma de vigilância, operando na constituição de sujeitos, no alerta para que os jovens tomassem *cuidado na maneira de agir para com a Pátria. Vossos passos são seguidos ávidamente pelo olhar austero dos vultos que enchem a História Pátria de passagens admiráveis*<sup>79</sup>. Esses discursos ativavam uma forma de poder que produzia o disciplinamento do corpo, fazendo com que passasse a ser aceita como necessária. O poder

<sup>73</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 79.

<sup>74</sup> Revista “O Eco”, v. XIX, n. 9, 1932, p. 275.

<sup>75</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1934, p. 68.

<sup>76</sup> Revista “O Eco”, v. XXXII, n. 8, 1945, p. 236.

<sup>77</sup> *Ib.*

<sup>78</sup> *Ib.*

<sup>79</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 108.

disciplinar produz mais do que inibe, desta forma é produtivo. Nessas práticas o corpo do aluno é alvo e também objeto de poder.

Nas paradas havia uma precisão de posições, numa disposição no espaço que facilitava o olhar vigilante. Foucault (2002a) chamou de “quadriculamento” o princípio que, visando o espaço analítico e disciplinar que favorece uma localização exata do indivíduo, possibilita uma vigilância constante sobre seu comportamento. A utilização do espaço nas paradas é uma estratégia de distribuição dos alunos que permite uma organização analítica, isto é, uma organização na qual cada aluno tem o seu lugar e o coletivo é decomposto em pelotões, havendo inclusive, uma classificação desses pelotões.

A disciplina, enquanto estratégia política, permite certas funções, conforme sintetiza Fonseca (1995), como a distribuição espacial, o controle das atividades, a capitalização do tempo e a composição das forças. A organização analítica pode ser constatada quando

*abria a marcha um grande escudo azul, de forma triangular, sobre o qual destacava-se um enorme A branco, carregado por dois alunos do Colégio; seguia a banda e logo depois o batalhão do Colégio com seu garboso traje azul-marinho, polainas brancas e luvas da mesma cor; (...) por fim, a massa compacta branca-azul com vistoso A branco no peito*<sup>80</sup>.

O “A” simbolizando a instituição marcava seu lugar na distribuição espacial, ocupando destaque na série. Essa forma de distribuição produzia efeitos que naturalizavam essas distribuições, classificações e hierarquias. O destaque da instituição era também uma forma de exaltá-la perante o público, de modo que os alunos, ao representá-la, instituíam uma forma de poder ativado pela própria *massa compacta branca-azul com vistoso A branco no peito*.

A classificação por pelotões também tornava o espaço serial, aumentando o grau de utilidade desse espaço, que evidenciava-se na “fila” através da qual era organizada a parada, pois *era deveras empolgante vê-los marchar alinhados em filas de nove, num só movimento rítmico*<sup>81</sup>. A fila era uma forma de classificação na série e de definição de posições

---

<sup>80</sup> Ib.

<sup>81</sup> Ib..

na hierarquia. Conforme Baumann (1999, p. 9), “classificar é dar ao mundo uma estrutura”. Nesse sentido, a estrutura da fila inscreve-se numa lógica que organiza as coisas no mundo.

A “fila” que pode parecer uma organização óbvia é “o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente” (FOUCAULT, 2002a, p. 125). Esse modo de organização possibilita que os alunos estabeleçam ligações operatórias entre eles e permite o controle sobre as atividades dos alunos, isto é, cada ato no seu tempo. “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (ib., p. 129). Assim, por exemplo, os alunos levantavam o pé direito, todos ao mesmo tempo, da mesma forma como eram realizados todos os outros gestos que deveriam estar sintonizados com o todo, mostrando o máximo de eficiência.

Foucault (ib.) localiza um período no qual a organização disciplinar começou a fazer parte de todos os âmbitos escolares,

principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes, de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (ib., p. 125-126).

Reconheço que, em pleno século XX, o disciplinamento dos corpos era uma prática presente nas comemorações do *sete de setembro* nas preparações para as paradas, nas *formações*<sup>82</sup> quando reunidos os pelotões, no uso do espaço, na classificação dos grupos, na seriação das filas, entre outros elementos que possibilitam o controle minucioso tanto do

---

<sup>82</sup> Refere-se à reunião dos grupos, classificados em diferentes pelotões, seguindo uma determinada ordem e alinhamento nas filas que marchavam pelas ruas da cidade.

corpo e do coletivo quanto das atividades, do tempo e das forças. Os alunos preparavam-se por mais de um mês<sup>83</sup> para o *grande desfile*<sup>84</sup>, visando à eficiência.

Encontrei essa disposição serial vinculada, também, com os inúmeros campeonatos nos quais os alunos concorriam a um prêmio que significava o lugar na série. Da mesma forma, cada um ocupava um lugar na classificação por notas. Em todos os Relatórios examinados, há a divulgação dessa classificação, com os nomes de todos os alunos e as respectivas notas, assim, como o destaque para aqueles que ocupavam as primeiras posições da classificação, de modo a servir de exemplo para os demais, instituindo padrões de normalização. Uma dessas competições era a própria Parada da Mocidade, da qual participavam concorrendo a uma classificação. Em 1944 “o Anchieta ganha o 1º lugar na famosa ‘parada da Mocidade’” (PERFIL DO COLÉGIO, 2000). Dentre as demais competições, destaco concursos literários, prêmios e medalhas por atletismo, ginástica e jogos, e ainda prêmios e diplomas para os que melhor se classificavam em termos de nota e desempenho, bem como por assiduidade. Nesse sentido,

valorizava-se o espírito de competição. Provas semanais obrigavam à revisão periódica do conhecimento ministrado e a classificação dos alunos dentro de turmas e séries, com prêmios e menções honrosas, constituíam (sic.) estímulo ao estudo, circundado por severa disciplina. (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 77).

Esse “espírito de competição” institui um empenho constante do aluno que era ativado por focos de poder produtivo, numa economia do uso de forças. O efeito produtivo estava na própria vontade do aluno de participar e de vencer tais competições. O controle das atividades e do tempo visava obter o máximo de rendimento e utilidade dos alunos, pois “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso e inútil” (FOUCAULT, 2002a, p. 130). O tempo era transformado em tempo produtivo.

Essa forma de organização e controle a partir de funções específicas é uma prática institucional. Foucault (1996) chamou de instituição de seqüestro aquelas instituições criadas a partir do século XIX que tiveram “por finalidade a inclusão e a normalização” (ib., p. 114). Essas instituições fixam os indivíduos a um aparelho de normalização para inseri-los

---

<sup>83</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 59.

<sup>84</sup> Ib.

num processo de produção, formação e correção. Assim, há um controle geral do tempo dos indivíduos e dos seus corpos para torná-los força de trabalho. Mas isso não se dá de forma polarizada, biunívoca, como se de um lado a instituição agisse e de outro o indivíduo sofresse sua ação. Trata-se da ação do poder disciplinar que atravessa todo o corpo social sob focos de poder produtivos, onde cada indivíduo “é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder” (FOUCAULT, 2001d, p. 160). São exercidas múltiplas formas de dominação e de sujeição no corpo social.

É nas instituições do século XIX que “o corpo adquire um significado totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser supliciado, mas o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT, 1996, p. 119). Nessas instituições, também funciona um poder polimorfo que incorpora o poder econômico (força de trabalho), político (estabelecimento de regulamentos e medidas), judiciário (se pune, se recompensa, se avalia), epistemológico (extraí-se saber do indivíduo). As instituições de ensino, desde os primórdios da modernidade, assumiram essa tarefa de conduzir as condutas, corrigir aqueles que fogem às normas.

Constata-se, ainda, a presença militar sobre as condutas dos alunos, sobretudo na instrução da educação física e nos *festejos patrióticos*. Funcionava juntamente com o Colégio a E.I.M. nº 95 (Escola de Instrução Militar) e a E.T.M. (Escola de Tiro Militar), que, entre outras atividades, *institue simulacro de combate*<sup>85</sup>. Essas práticas estavam vinculadas à “nova concepção sobre as relações entre a política militar e a política educacional” (HORTA, 1994, p.20), instituída a partir de 1930, que, em nome da defesa e da segurança nacional, previa a intervenção do Exército na educação. O Ginásio era representado em eventos esportivos pelos alunos sob a orientação de um tenente. Na *tarde esportiva* do dia 8 de setembro de 1938, *o Ginásio executou com garbo os exercícios*<sup>86</sup>. Os alunos, ao participarem das atividades de instrução militar, estavam sendo disciplinados para serem patriotas, e, ao receberem instruções de combate, estavam constituindo-se defensores da nação, o que era um discurso recorrente no período de 1930-1945.

---

<sup>85</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p.64.

<sup>86</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p.73.

O Colégio também procurava preparar seus alunos para não *perder a noção de justiça, veracidade e legalidade*<sup>87</sup>, assim como a virtude, as ciências e o trabalho para *edificar um Brasil novo, próprio e forte*<sup>88</sup> e para serem *úteis à coletividade*<sup>89</sup>. A idéia de um Brasil forte estava muito presente nos discursos, sobretudo, com a concretização do Estado Novo.

O exercício desses micropoderes estava em todas as práticas, articulado com uma política autoritária instituída a partir de 1930, que, por um lado, contou com essas formas de poder disseminadas por toda a rede social, mas, por outro, contou também com a repressão presente, por exemplo, na violência contra as escolas teuto-brasileiras por ocasião da nacionalização do ensino. Nesta investigação constatei que as práticas buscavam muito mais a possibilidade de que os indivíduos não necessitassem de repressão, mas incorporassem certas formas de ser e de estar, por livre vontade, incitando aos outros, de modo que pudessem ser, ao mesmo tempo, réus e juízes de si mesmos. Penso que foi a ação desses micropoderes que serviu de condição para acontecimentos como o Golpe de Estado em 1937, pelas forças que eles investiam nas práticas. As resistências ao regime político também eram formas de poder que agiam sob muitos modos, como movimentos, manifestações e organizações.

O indivíduo incorpora o poder que produz efeito através da “materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 2001e, p.146). Produtividade não de economia financeira, mas de economia de poder, que está relacionada com a positividade no sentido empregado por Foucault, ou seja, é positivo porque produz. Conforme já referi, há uma combinação do poder disciplinar com o biopoder, uma vez que na sociedade governamentalizada as práticas disciplinares articulam-se com os mecanismos regulamentadores que estão voltados para o bem-estar e para a vida da população.

Essas formas de poder incidiam sobre a população e sobre o corpo por meio de discursos voltados para o *coletivo* e para o *bem geral*<sup>90</sup>. Buscava-se formar patriotas que defendessem a Pátria, tanto no sentido da demarcação de fronteiras territoriais quanto no sentido de categorizações da população no interior dessas fronteiras, como a língua, a

---

<sup>87</sup> Ib., p.67.

<sup>88</sup> Ib.

<sup>89</sup> Ib., p.68.

<sup>90</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 78.

nacionalidade e a religião, uma vez que a Pátria significaria a *comunhão de alma e sangue, de língua e credo, em cujo altar se compila o presente e se prepara o futuro*<sup>91</sup>.

O exercício dos micropoderes na organização do espaço e na disposição das coisas tinha objetivos econômico-políticos. Aí se tornavam importantes os problemas da população e de como governá-la. Para compreender a combinação das duas formas de poder, vale a pena destacar como Foucault (1999) descreve a articulação dos mecanismos disciplinares e regulamentadores na organização da população:

Vê-se muito bem como ela [a cidade] articula, de certo modo perpendicularmente, mecanismos disciplinares de controle sobre o corpo, sobre os corpos, por sua quadrícula, pelo recorte mesmo da cidade, pela localização das famílias (cada uma numa casa) e dos indivíduos (cada um num cômodo). Recorte, pôr indivíduos em visibilidade, normalização dos comportamentos, espécie de controle policial espontâneo que se exerce assim pela própria disposição espacial da cidade (...). E depois vocês têm toda uma série de (...) mecanismos regulamentadores, que incidem sobre a população enquanto tal e que permitem, que induzem comportamentos de poupança, por exemplo, que são vinculados ao hábitat, à locação do hábitat e, eventualmente, à sua compra. Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 299-300).

Os discursos que incidiam sobre a população exaltavam a vida, que precisava ser *bem vivida*<sup>92</sup>, a partir dos preceitos da ciência, que era o *maior ornamento da vida*<sup>93</sup>. Aí também estavam presentes as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos, ou seja, sobre a população e sobre o corpo. O bem-estar estava vinculado também aos cuidados necessários para se obter uma *brasilidade forte e sã*<sup>94</sup>, sobretudo quando ainda se buscava desenvolver o “sentimento patriótico” ligado ao “aperfeiçoamento físico, moral e intelectual da raça” (HORTA, 1994, p. 147). A “ginástica” também estava voltada aos cuidados do corpo para exaltar a vida, pois era uma prática constante durante o período pesquisado, com atividades de atletismo, jogos e recreações. *O ginásio Anchieta é um dos “pioneiros” da ginástica no nosso Estado, pois desde seus primeiros anos de existência já*

<sup>91</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 84.

<sup>92</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 87.

<sup>93</sup> *Ib.*

<sup>94</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1934, p.48.

*era esta matéria ministrada aos seus alunos, obedecendo aos sistemas europeus de então. Atualmente adota o método francês, introduzido no Brasil pela Escola de Educação Física do Exército*<sup>95</sup>. O saber científico estava também nos cuidados com o corpo, voltados aos exercícios físicos dos jovens do Anchieta, que, conforme já referi, eram acompanhados pelo médico da instituição.

Entendo que se estabelecia um diferencial sobre o indivíduo quando os discursos definiam cada um – quem era, onde deveria estar, como deveria se comportar. Essas definições estão também presentes nas caracterizações como *mens sana*<sup>96</sup> (mente sã), assim como uma *brasilidade forte e sã*<sup>97</sup>, que, ao serem estabelecidas, instituíam também divisões binárias em oposição umas às outras, por exemplo o “forte” se opondo ao “fraco”.

Vejo nas práticas de disciplinamento a importância das instituições na medida em que elas disciplinavam os sujeitos para viver no coletivo. Conforme Foucault (1996), foram as instituições que estabeleceram padrões de normalidade ao extrair um saber sobre os indivíduos que nascia da observação destes em sua classificação, registro, análise do seu comportamento, da sua comparação com os demais que serviam de modelo. Esse saber extraído desses indivíduos, sobre os quais se exercia poder, permitia novas formas de controle e a formulação de novas normas. Por exemplo, não foi a pedagogia que deu origem à escola, mas, ao contrário, “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento, para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre as crianças” (FOUCAULT, 1996, p. 122). As instituições, como escolas, fábricas, prisões ou hospitais, instituem uma forma de reclusão que não tem o objetivo de excluir, mas fixar os indivíduos, ligando-os “a um aparelho de correção, de normalização dos homens” (FOUCAULT, 1996, p. 114). Para isso, foram importantes as instituições de seqüestro que tinham a função de controlar o tempo e os corpos dos indivíduos, ou seja, encarregavam-se da dimensão temporal dos indivíduos.

Há que se fazer um breve destaque sobre a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1996), acerca do seu deslocamento do século XIX, perpassando o século XX, instituindo a

---

<sup>95</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p.86.

<sup>96</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 87.

<sup>97</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1934, p. 48.

contemporaneidade e combinando-se com uma sociedade industrial e capitalista, na medida em que há nela todo o controle e ortopedia social e ainda “reina o panoptismo”<sup>98</sup> (ib., p. 103), pois a cada época foram se instituindo novas formas de vigilância. Por exemplo, no período de 1930-1945, a vigilância poderia ser feita através do uniforme, das filas, pelas instituições, e hoje já existem outras formas de panoptismo muito mais eficientes e com abrangência muito maior que não existiam no período pesquisado. A sociedade disciplinar começou incorporar outras formas de compreensão do tempo e do espaço, dando origem a uma nova organização de sociedade, a partir de Segunda Guerra Mundial, que foi considerada como um marco dessa mudança, por alguns autores como Deleuze (1992).

No final do período pesquisado pode-se constatar alguns acenos para mudanças com o declínio do Estado Novo, pois, conforme Horta (1994), já não se falava mais em Estado forte e se pensava numa nova organização política. Os atos públicos contra o então sistema de governo eram freqüentes. Entretanto, a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, apoiando “os Aliados”, reforçou os discursos em torno da defesa e segurança da nação, que eram recorrentes desde 1930, mas se tornaram mais intensos a partir do final da década de trinta. Entendo que os discursos sobre a guerra produziram a busca de um sentido “protetor e conservador da sociedade (...) como condição de sua sobrevivência em suas relações políticas” (FOUCAULT, 1999, p. 258). Esses discursos estavam atravessando as práticas em torno das comemorações do *sete de setembro*, pois, na parada da mocidade do ano de 1945, o desfile foi aberto pelos alunos mais altos, *ostentando as bandeiras das nações amigas*<sup>99</sup>. Após a Segunda Guerra Mundial, no final da década de quarenta, começou a “crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes” (VEIGANETO, 2000a, p. 187).

Segundo Bujes (2002), o Estado de Bem-Estar se colocou historicamente entre o liberalismo clássico e um socialismo que ameaçava o avanço do capitalismo, o que permitiu as práticas em torno da liberdade individual e da empresa capitalista. O Estado de Bem-Estar foi considerado ineficiente após a Segunda Guerra mundial, representando “uma inflação dos

---

<sup>98</sup> Panoptismo é relativo ao Panóptico, que, de acordo com Foucault (2002a), foi uma organização arquitetônica idealizada por Jeremy Bentham, no século XIX, que tinha a forma de um edifício em forma de anel, com uma torre ao centro, de onde se podiam ver todas as celas compostas na parte do anel, tanto no interior quanto no exterior das celas. O olhar do vigilante atravessava toda a cela, expondo tudo o que o indivíduo fazia, ao passo que este não via o vigilante. A lógica é saber que se está sendo vigiado continuamente, sem saber de onde vem o olhar.

<sup>99</sup> Revista “O Eco”, v.XXXII, nº 8, 1945, p. 236.

aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da economia” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 194). Desta forma “estava-se governando demais” (ib.), porque era antieconômico, o que gerou excessivos gastos sociais. Essas questões culminaram na adoção de um modelo neoliberal<sup>100</sup>. Daí os elogios ao Estado mínimo que deve responsabilizar-se apenas pelo essencial, os incentivos às privatizações e às parcerias na atividade governamental, entre outras, que não pararam mais de crescer.

Deleuze (1992) assinala que as crises após a Segunda Guerra estavam ligadas à crise da sociedade disciplinar, pelas novas forças que criaram novas formas de controle. Havia uma crise de todos os meios de confinamento que marcaram a sociedade disciplinar. Segundo esse autor, essas novas forças anunciavam as “sociedades de controle”<sup>101</sup>, na qual a biopolítica tornou-se central. Mas isso já é assunto para um outro estudo.

Reforço que as práticas em torno do disciplinamento dos corpos eram atravessadas por saberes e poderes que, ao se articularem, instituíam tanto um modo de comemorar quanto um aluno disciplinado para viver no coletivo, não só governando-se a si mesmo, mas, na sua relação com o Estado e com a Igreja, contribuindo para conduzir os outros, quando os discursos conclamavam os jovens ao civismo e à defesa da nação e, ainda, às causas da Igreja Católica. Os próprios jovens, ao serem constituídos por essas práticas, tomavam-nas como certas e necessárias, ativando novos focos de poder na rede discursiva que instituíam uma certa ordem das coisas que, no período tratado, estava sendo ameaçada. É disso que passo a tratar agora.

### *Ordem: por um Brasil ordeiro*

Os discursos em torno do disciplinamento dos corpos estavam articulados com discursos que buscavam instituir uma ordem, na medida em que a disposição das coisas era estabelecida segundo uma ordem própria das práticas disciplinares do período que fixava

<sup>100</sup> Veiga-Neto (2000a) assinala que, talvez pela posição hegemônica dos Estados Unidos ou pelo caráter radical da Escola de Chicago, ou ainda, pela vontade de diversificação dos mercados, pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento, ou por tudo isso, o liberalismo norte-americano parece ter sido o que se estabeleceu na década de 40, resultando no neoliberalismo.

<sup>101</sup> Algumas características da sociedade de controle consistem na substituição da empresa pela fábrica, na formação permanente pela escola, no controle para o exame. Não há mais palavra de ordem, mas o controle por uma cifra. As limitações territoriais tornam-se tênues. A “dialética entre dentro e fora, entre ordem civil e ordem natural chegou ao fim” (HARDT, 2000, p. 359).

posições de sujeito como mais corretas, dividia os espaços, classificava os grupos, controlava as atividades e o tempo, definia lugares e padrões de normalidade.

Como tentei mostrar, as paradas da mocidade eram formas de se exercer o poder disciplinar. A disposição dos pelotões, a fila, a classificação e a série constitui uma ordem que torna o espaço útil. São também táticas para melhor governar e controlar a população, próprias de um Estado governamentalizado. Vejo que o período pesquisado foi profícuo nessas formas de conduzir os comportamentos.

Na perspectiva da Igreja Católica, o disciplinamento também estava vinculado a uma *ordem estabelecida pela divina Providência, ordem esta fundada na própria natureza do homem como criatura de Deus, na natureza do homem como ser essencialmente social*<sup>102</sup>. Trata-se de uma ordem natural baseada num princípio ordenador tomado como divino.

Este princípio ordenador estabelecido pela divina Providência definia o modo de viver no coletivo, por ser o homem *essencialmente social*. Esse princípio era apreendido pelo aluno, nos espaços sociais, quando se exigia uma subordinação *pela diversidade das idades, de estados, de posição social, de talentos e aptidões e fecunda interiormente no espírito da fé que em todo o legítimo superior vê o delegado de Deus*<sup>103</sup>. Evidencia-se novamente uma condição natural vinculada à classificação por idades, classes, povos, etc., bem como uma hierarquia entre essas classificações, ou seja, define-se também uma disposição das pessoas e das coisas. Os alunos do Colégio também eram aconselhados a ser *obedientes á disposição racional com que a Providência vos predestinou*<sup>104</sup>. Nesse sentido, cada um seria predestinado com seu talento para ser sujeito nessa disposição racional. Por exemplo, aqueles que seriam os futuros líderes na sociedade, na Igreja ou no Estado precisavam acostumar-se *a obedecer para saber mandar*<sup>105</sup>.

Esse modo de entender a ordem é também uma forma que permite que os indivíduos se autovigiem e se auto-regulem tendo por referência esses princípios. Essas divisões e classificações por idades e posição social na hierarquia eram entendidas na relação

<sup>102</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 64.

<sup>103</sup> *Ib.*, p. 64; 67.

<sup>104</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1936, p. 59.

<sup>105</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 59.

com a família e com o Estado, pois a ordem estabelecia *obrigações, direitos e deveres mútuos entre pais e filhos, governantes e governados*<sup>106</sup>.

No período pesquisado, os discursos instituíam como seria o *verdadeiro patriotismo*<sup>107</sup>, quando se exigia o cumprimento do dever para com Deus, para consigo e para com o próximo e *conseqüentemente para com a pátria*<sup>108</sup>. Eram recorrentes também os discursos em favor da ordem, em oposição à desordem. Por exemplo, dizia-se que o Estado, com o apoio da Igreja, combatia a democracia anárquica, que foi uma das justificativas para se outorgar uma nova Constituição em 1937. Os enunciados determinavam que *ordem e harmonia*<sup>109</sup> eram as *duas filhas prediletas da verdade*<sup>110</sup>. Essa verdade estava *no fundo de todas as ciências*<sup>111</sup>. O perigo estava nas *idéias subversivas* que geravam a desordem, pois *a verdade não vem na desordem, na confusão, no caos*<sup>112</sup>. Essa ordem, em oposição à desordem ou ao caos, também era estratégia de mobilização a partir do projeto de “reconstrução nacional”, na medida em que uma das tarefas seria combater a desordem para assegurar a defesa e segurança do coletivo. Nesse sentido, as comemorações do *sete de setembro* foram uma das ações dessa mobilização, “pois desenvolviam o senso de deveres para com a Pátria” (BASTOS, 1994, p. 275).

Os enunciados apontam para um certo desconforto e insegurança em relação às novas idéias que desestruturavam a ordem estabelecida, uma vez que havia o comunismo da Rússia que significava um perigo constante, pois declarava *guerra até mesmo contra Deus*<sup>113</sup> e contra os mandamentos divinos. Nessa tarefa de instituir a ordem, o Estado contava com o apoio da Igreja, pois o comunismo ameaçava a doutrina cristã. Nesse sentido, a Revolução de 1930 foi considerada um *glorioso triunfo*<sup>114</sup> para o estabelecimento da ordem no país. Os alunos foram à praça da matriz cumprimentar o Sr. Dr. Oswaldo Aranha, que articulou esse acontecimento.

<sup>106</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 64.

<sup>107</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 60.

<sup>108</sup> *Ib.*, p. 63.

<sup>109</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 72.

<sup>110</sup> *Ib.*, p. 73.

<sup>111</sup> *Ib.*, p. 72.

<sup>112</sup> *Ib.*, p. 74.

<sup>113</sup> Revista “O Eco”, 1930, p. 147.

<sup>114</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 59.

Iniciava-se um novo período, no qual os

(...) *homens de todas as idades, os moços, até as mulheres e as crianças, abrem seus olhos para esse período renovador, para entregar-se de corpo e alma, procurando uma decidida ação, um aperfeiçoamento de sentimentos que devem cada vez mais defender os interesses da pátria comum, para não sermos dominados pelo perigo que ameaça a humanidade, a infiltração de elementos perniciosos.*<sup>115</sup>

A mobilização da “mocidade” para a defesa nacional, segurança da população e preservação da ordem evidencia-se nas práticas do Colégio Anchieta durante todo o período tratado, convergindo com as proposições da política educacional vigente na época. Em 1930, por ocasião de uma solenidade, o diretor geral do Colégio fez um apelo aos jovens estudantes *para servirem do melhor modo possível á patria brasileira e á terra gaúcha em particular*<sup>116</sup>, de acordo com os princípios da Igreja Católica. A *missão* da “mocidade” estava presente na fala do paraninfo da turma de bacharéis de 1933, quando este chamou a atenção para o *perigo das idéias subversivas que se alastram*<sup>117</sup>. Havia o alerta para que defendessem os interesses da Pátria, evitando a ameaça dos comunistas, que geraria desordem, angústia e destruição.

Ao se definir os comunistas como os que causavam confusão, desordem e caos, estabelecia-se uma norma para a ordem. Essas definições instituíam divisões submetendo todos os indivíduos por mecanismos de poder, através de “técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, [fazendo] funcionar os dispositivos disciplinares” (FOUCAULT, 2002a, p. 165). Quem não estava na norma, estava fora dela e, da mesma forma, estava fora da ordem.

As práticas de combate ao comunismo podem ser consideradas um bom exemplo da dinâmica de divisão em nome da segurança e defesa da população instituída nos discursos. Os comunistas não agiam de acordo com a norma estabelecida. Eles pregavam idéias que fugiam às normas e provocavam a desordem, tanto para o Estado quanto para a Igreja, quando entendiam que a

<sup>115</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 78.

<sup>116</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 51.

<sup>117</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 74.

(...) *propriedade é um roubo; quem tirar a propriedade alheia faz uma obra boa. (...) – Matrimônio ou união livre são coisas dependentes unicamente da vontade do cidadão. Já não há diferença entre filho legítimo e natural. Quem casou pôde separar-se do consorte sempre que quizer; basta passar um aviso ao governo, ficando com direito para “registrar-se” para 20 novas uniões, com a única condição de comunicar a separação anterior ao juiz*<sup>118</sup>.

Com essas idéias circulando, era necessário criar uma forma de oposição. Para integrar as relações de força contra o comunismo, foi criada pela Igreja Católica a “Acção Social” na capital gaúcha, em 1935 – que, fazia parte do projeto de recristianização social da sociedade ligado ao Vaticano. A “Acção Social” era entendida como um *programma de lucta por uma mais perfeita justiça na ordem social do Brasil*<sup>119</sup> que seria composta *de todos os elementos representativos que ainda [prezavam] seu Deus, sua patria, sua família e sua honra, filiados aos diversos ramos políticos, religiosos e vocacionais*<sup>120</sup>. Um dos objetivos do programa “Acção Social” era combater *pela civilização e pela patria, ameaçadas pela barbaria comunista*<sup>121</sup>.

A Igreja estava engajada com o Estado nessa reação ao comunismo, de modo que o fechamento por seis meses de todas as sedes e núcleos da Aliança Libertadora Nacional, decretado em 11 de julho de 1935 pelo Estado, foi considerado nos discursos do Colégio Anchieta como um *gesto verdadeiramente patriótico do exm.º sr. presidente da república, dr. Getúlio Vargas e do exm.º sr ministro da justiça, dr. Vicente Ráo*<sup>122</sup>. Assim, em nome da segurança e do bem geral da população, Estado e Igreja se aliaram para enfraquecer a atividade *subversiva contra a ordem civil*<sup>123</sup> em favor da *restauração da ordem moral*<sup>124</sup>.

A desordem, a anarquia e o caos provocados pelos comunistas os tornavam *inimigos desta independência e adversário principal da nossa nacionalidade*<sup>125</sup>. O risco estaria na desordem e na perversidade de uma *outra juventude que habita um méro mundo cheio de futilidade*<sup>126</sup>. Nesse contexto se fez necessária *uma educação adequada das classes*

<sup>118</sup> Revista “O Eco”, v. XVII, n. 1, 1930, p. 147.

<sup>119</sup> Revista “O Eco”, v. XXII, n. 8, 1935, p. 227.

<sup>120</sup> *Ib.*, p. 226.

<sup>121</sup> Revista “O Eco”, v. XII, n. 8, 1935, p. 227.

<sup>122</sup> *Ib.*

<sup>123</sup> *Ib.*

<sup>124</sup> *Ib.*, p. 227.

<sup>125</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 83.

<sup>126</sup> *Ib.*, p. 86.

*elevadas que conseguirá resolver o problema social que acossa o mundo*<sup>127</sup>, orientando inteligências e esclarecendo sobre *ideologias exóticas, quiçá perniciosas, que agitam a mente do homem contemporâneo*<sup>128</sup>. Essas idéias geraram uma *confusão mental generalizada, uma instabilidade política social*, resultado de uma vida *divorciada da religião de Deus*<sup>129</sup>.

Apesar das lutas em reação ao comunismo, o ano de 1943 era caracterizado pelo *caos e destruição na hora atual*<sup>130</sup>, pois a Pátria encontrava-se em perigo. Assim, os jovens precisavam abolir *sentimentos baixos que escurecem a alma, deprimem a moral e deformam o físico*<sup>131</sup>. Se a luta era contra o caos, lutava-se pela ordem, que é “a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão” (BAUMAN, 1999, p. 14).

A desordem e o caos provocados pelos comunistas eram um dos motivos, talvez o mais forte, que, como já referi, justificaram várias medidas tomadas pelo Estado, podendo contar com o apoio da Igreja Católica. Essa tensão binária perpassou todo o período tratado e marcou, inclusive a participação do Brasil na Guerra, pois entendia-se que a *causa é da justiça; é a causa da virtude contra o erro, é a causa da civilização contra a barbárie, é a causa de Deus contra o pandemônio racista*<sup>132</sup>. No final do período pesquisado, os países pertencentes ao Eixo (Alemanha, Itália e Japão) estavam também do outro lado da divisão que estabelecia os binarismos definindo certo e errado, verdadeiro e falso, pois não estavam no grupo das *nações amigas*<sup>133</sup>.

Para Bauman (1999, p. 9), “o principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas”. Ele segue assinalando que “dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem” (ib., p. 12). Nesse sentido, “ordem e caos são gêmeos *modernos*” (ib.; grifo do autor). A ordem é o discurso “verdadeiro” que se opõe ao caos, o discurso “falso”.

<sup>127</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 103.

<sup>128</sup> Ib.

<sup>129</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1940, p. 101.

<sup>130</sup> Revista “O Eco”, v. XXX, n. 7, 1943, p. 238.

<sup>131</sup> Ib., p. 239.

<sup>132</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 72.

<sup>133</sup> Revista “O Eco”, v. XXXII, n. 8, 1945, p. 236.

Essa ordem, que foi tão cara ao período pesquisado, constituía a própria forma de pensar das pessoas, pois nos tornamos incapazes de ler as situações que fogem de uma lógica produzida a partir de um processo de identificação, sem o qual não conseguimos entender o mundo. Essa produção se dá na rede discursiva na qual entramos, aprendemos os sentidos dados às coisas e achamos que as regras dessa rede são naturais. Daí a crença de que determinadas formas de estar no mundo são mais verdadeiras que outras, pois são situadas no campo do natural. A desordem só existe quando é estabelecida a ordem, assim como o anormal existe a partir do normal. Dessa forma, o entendimento humano se dá pela diferença (FOUCAULT, 2001a). Na própria escola, aprendemos a pensar ordenada e disciplinarmente, aplicando-se o mesmo critério para todos, como vimos nas práticas em torno das comemorações do *sete de setembro*, no período de 1930-1945. Esses critérios instituem regras de inclusão e exclusão que nos parecem normais, portanto estão de acordo com a norma. “O outro do Estado moderno é terra de ninguém ou contestada” (BAUMAN, 1999, p. 16). O outro, nesse caso, “são áreas proibidas, de agitação e desobediência, de colapso da lei e da ordem” (ib.).

As políticas de normalização presentes nos discursos que instituíam a ordem perpassavam as práticas, produzindo o próprio modo de pensar dos sujeitos. Nesse sentido, se considerava natural o modo como se organizavam nas paradas da mocidade, as hierarquias com relação à família, ao Colégio, ao Estado e as classificações de grupos de acordo com a norma ou fora dela. Mas a ordem é uma questão de poder, e o poder uma questão de vontade, força, cálculo. Como diz Bauman (1999, p. 10), na “nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo”.

Penso que discursos que instituíam um certo entendimento de ordem não se limitavam à Igreja e ao Estado, ou a um espaço geográfico, mas estavam constituindo toda a rede social e em âmbito internacional. Nesse processo, vejo que o Brasil, além de estar operando através de mecanismos próprios de uma sociedade moderna, disciplinar, vinha também buscando crescimento, sobretudo através da industrialização. Os discursos, ao operar poder e saber nos sujeitos, instituíam um ideal de cidadania que estava imbricado nas práticas em torno do *sete de setembro*, no período estudado, conforme passo a analisar na próxima seção.

*Cidadania: mocidade, futuro da nação*

As comemorações do *sete de setembro* eram momentos nos quais os alunos estavam engajados num civismo, como *cidadãos, homens que [deveriam] trabalhar para o engrandecimento da pátria*<sup>134</sup>. Essa cidadania estava também vinculada a princípios como *patriotismo, liberdade, dever, justiça e religião*<sup>135</sup>. Os jovens seriam *os vanguardeiros que [haveriam] de regenerar a pátria*<sup>136</sup>, pois o Colégio também estava engajado no projeto de recristianização da Ação Católica Brasileira (ISAIA, 1998). Assim constatei que estavam em destaque os interesses coletivos, para o bem geral, para bem servir à Pátria e para a garantia do progresso e do futuro da nação.

Cidadania estava também vinculada à liderança para a atuação na sociedade (ISAIA, 1994), numa instituição que foi considerada “a grande casa de formação da juventude do extremo Sul brasileiro” (COLÉGIO ANCHIETA, 1990, p. 57) desde o início do século XX. Os discursos mostram a importância dessa instituição na constituição de sujeitos nacionais. Evidencia-se essa importância na fala do Secretário do Interior, Dr. João Carlos Machado, presente no encerramento de final de ano, em 1934, quando, referindo-se ao paraninfo da turma de bacharéis, ressaltou que *pelas suas mãos passaram sete, oito ou nove gerações de estudantes, grande numero dos quaes hoje ocupam altas posições e tambem responsáveis, talvez, direi pelos destinos de nossa nacionalidade*<sup>137</sup>.

Os discursos operavam sobre os alunos ativando saberes-poderes, definindo o “verdadeiro” cidadão, que seria o jovem disciplinado que tornar-se-ia um *homem essencialmente social, nas obrigações, direitos e deveres*<sup>138</sup>.

Considero importante destacar o entendimento de cidadania na “tradição brasileira”, assinalado por Gertz (1994b, p.30), a qual, segundo o autor, estaria ligada ao conceito de território. Entretanto, essa concepção não se sustentou, no tocante às concepções de nacionalidade e cidadania, em virtude da grande quantidade de sujeitos teuto-brasileiros que consideravam-se de nacionalidade alemã, mas ao mesmo tempo cidadãos brasileiros.

<sup>134</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 87.

<sup>135</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 54.

<sup>136</sup> Relatório do Gymnásio Anchieta, 1934, p. 68

<sup>137</sup> *Ib.*

<sup>138</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 64.

Entretanto, a partir da política que se instaurou com a idéia de nação, a partir de 1930, a cidadania estava vinculada à compreensão da “unidade nacional” que se estabelecia, pois a idéia de Estado-Nação amplia a noção de território, e a cidadania estaria ligada ao pertencimento a um corpo coletivo. Esta vinculação implicaria deveres e obrigações, mas também direitos, estes ligados às políticas de bem-estar social. Trata-se da relação do indivíduo com o coletivo e com o Estado.

Desta forma, havia um apelo para que o cidadão fosse patriota, que cumprisse com os *deveres para a maior grandeza da nossa imensa pátria livre*<sup>139</sup>. Assim, instituíam-se um modo de ser brasileiro, mediante discursos atravessados por lutas em torno da imposição de sentidos homogeneizantes referentes à cidadania brasileira, visando a construção da “unidade nacional”. Essas imposições eram estabelecidas pelas políticas que, ao instituírem um ideal de cidadania e definirem direitos e deveres na relação dos cidadãos com a sociedade, instituíam também uma normalização. Ser brasileiro ou brasileira, nesse sentido, não provém naturalmente do lugar onde se nasce, mas o sentido é formado por discursos que instituíram formas de organização social, que estão vinculadas a um modo de classificar e dividir o mundo e que estão na imaginação de cada um e de cada uma, conforme sugere Anderson (1989).

No início do período de 1930-1945, o cidadão respeitaria as autoridades, a lei, os pais, não subverteria a ordem e cumpriria com seus deveres *para com Deus, para convosco e para com o próximo e conseqüentemente para com a pátria que deve merecer cada vez mais o vosso culto, o vosso amor, a vossa dedicação, todo o interesse, enfim de vosso ardor cívico*<sup>140</sup>. Os jovens eram incentivados a *ter planos, projetos, grandes aspirações, grandes ideais*<sup>141</sup>. Assim, deveriam trabalhar em prol da nação e prepararem-se física, moral e intelectualmente para essa “missão”. O patriotismo seria uma *atividade moral*<sup>142</sup>.

O sujeito, além de cuidar do seu corpo e de ser útil ao coletivo, como já foi descrito, era interpelado pelos discursos cívicos e patrióticos, assim como era responsável pelo futuro e pela segurança da nação. As práticas disciplinares, ao instituírem uma ortopedia

---

<sup>139</sup> Revista “O Eco” v. XXVIII, n. 8, 1941, p. 213.

<sup>140</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 63.

<sup>141</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 72.

<sup>142</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 85.

do corpo e da alma, instituíram como viver, se comportar e ser cidadão no coletivo. Essa idéia de coletividade, como descrevi, está ligada ao novo sujeito da história na organização estatal, que, na análise de Foucault (1999), engendrou-se a partir do final do século XVIII. O objetivo passou a ser gerir a massa de indivíduos através de técnicas de governo. A isso também está vinculada a instituição de uma sociedade moderna industrial.

Essas práticas estão articuladas com os discursos voltados à ordem e ao disciplinamento, pois o futuro da nação, que estaria nas mãos desses jovens, precisaria ser planejado com vistas a uma certa ordem das coisas, de modo que a verdade seria aquela que excluísse a desordem, o risco e tudo o que representasse perigo para a segurança e para a vida da população, a partir dos padrões estabelecidos discursivamente. Nesse sentido, o poder e o desejo se articulavam produzindo uma verdade própria dos ideais daquele período.

As paradas eram momentos privilegiados, nas quais os alunos eram conclamados a exercer uma “verdadeira” cidadania, sobretudo no momento em que se concretizava o Estado Novo, com o Golpe de 1937, o qual buscava instituir um Estado forte. Também era focalizada uma relação recíproca do cidadão com o Estado, pois este *nasceu do homem para o homem, e não o homem do Estado para o Estado*<sup>143</sup>, portanto para o bem-estar de todos.

A orientação para o trabalho estava voltada para a escolha de uma carreira de acordo com os talentos de cada um. Desta forma, era preciso recusar *a deusa da ociosidade*<sup>144</sup> e treinar seu corpo *com o exercício do trabalho*<sup>145</sup>. É importante vincular essas proposições com um modelo de Estado nacional desenvolvimentista em vias de industrialização (AVANCINI, 2000).

Para se tornar um cidadão responsável pelo futuro da nação, era preciso dedicar-se, buscando *preparo técnico e científico [e] sabedoria para que possais ante o altar da Pátria depositar as ofertas do vosso valor intelectual e ante a Deus a glorificação a que Ele tem direito*<sup>146</sup>. Com os ensinamentos científicos, patrióticos e morais, serão formados

---

<sup>143</sup> Ib.

<sup>144</sup> Ib.

<sup>145</sup> Ib.

<sup>146</sup> Ib., p. 90.

*homens de virtude, de ciências e de trabalho* [podendo] *edificar um Brasil novo, próprio e forte*<sup>147</sup>. Como membros da coletividade, orientar-se-iam pelo lema que diz: *Pela Pátria a vida*<sup>148</sup>. A exaltação da vida desse coletivo que representa a nação é um investimento da biopolítica visando controlar essa massa viva.

Em tempos de *calamidades e tamanha anarquia e confusão*<sup>149</sup>, exigia-se preparo intelectual, honestidade e perseverança para *o dia de amanhã*<sup>150</sup>. O culto aos símbolos da Pátria, em todas as sessões cívicas, era um gesto que valia *por um juramento de amor e fidelidade ao Brasil*<sup>151</sup>. A nacionalidade brasileira afirmar-se-ia cada vez mais com *homens fortes pelo seu valor físico e moral*<sup>152</sup>.

O bem-estar de cada um e do coletivo era responsabilidade de todos os cidadãos, ou seja, todos estavam “destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Durante o período de 1930-1945 estão presentes enunciados que conclamam o cidadão brasileiro, patriota para ser um defensor da Pátria, em nome da segurança da nação. Entretanto, como já referi, são recorrentes os enunciados em favor de um jovem cidadão que não somente defenda, mas que dê sua *vida por essa Pátria*<sup>153</sup>, sobretudo a partir de 1939. Esse período coincidia com uma política de nacionalização que se tornou intensa após 1938, significando “um esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos” (KREUTZ, 1994, p. 45). Assim, instituíam-se um “modelo” de cidadania que estabeleceria um vínculo entre todos os brasileiros. Uma das estratégias para o estabelecimento desse vínculo foram as comemorações cívico-patrióticas.

Os primeiros anos da década de quarenta caracterizaram-se como graves, sobretudo porque *o Brasil está na guerra*<sup>154</sup> e pela infiltração da doutrina comunista, sendo necessário que todos formem *uma barreira poderosa para opor um dique a essa abominável corrente doutrinária, que tenta avassalar a nossa Pátria*<sup>155</sup>. A doutrina comunista se oporia

<sup>147</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 68.

<sup>148</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 103.

<sup>149</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1940, p. 101.

<sup>150</sup> *Ib.*

<sup>151</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, n. 8, 1941, p. 214.

<sup>152</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 82.

<sup>153</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 109.

<sup>154</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 72.

<sup>155</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1945, p. 15.

aos discursos verdadeiros, cujas proposições seriam de “ordem e harmonia”. Nessa direção, os jovens eram incentivados a *defender [sua] Pátria de um inimigo mais temível no terreno do Brasil religioso*<sup>156</sup>.

Essas proposições implicavam a *missão [de] difundir a luz do ensino e os exemplos da moralidade no espírito da juventude em cujo futuro a pátria assenta as suas mais fundadas esperanças*<sup>157</sup>. Os efeitos de poder operavam de tal modo que os jovens não só buscavam realizar essa missão, como sentiam-se gratos pelo *carinho com que se [olhava] para os jovens do Brasil*<sup>158</sup>. Isso era demonstrado *pela ótima e disciplinada conduta*<sup>159</sup> nas atividades físicas, cívicas e campeonatos.

Embora estivesse sendo instituída uma política de Estado intervencionista, o qual era responsável por gerir a população, seu bem-estar e sua segurança, as práticas também estavam voltadas para que os sujeitos se governassem a si mesmos – ao serem interpelados para ocupar determinadas posições – o que são táticas de um Estado governamentalizado. Além das disciplinas, as técnicas de governo tinham como alvo a população, utilizando “instrumentalização do saber econômico, correspondente a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2001c, p. 293). A norma podia ser aplicada tanto ao corpo individual quanto ao corpo social. Essa norma, ao permitir que uns estivessem bem de acordo com ela e outros nem tanto, ou em desacordo, permitia que uns fossem mais cidadãos do que os outros, conforme os discursos que definiam, por exemplo, um ideal de corpo e de mente, ou então aqueles que seriam as *elites intelectuais*<sup>160</sup>.

Os discursos caracterizavam os jovens instituindo capacidades que eles deveriam almejar, enquanto cidadãos brasileiros e cristãos. Essas capacidades estavam ligadas, principalmente, à defesa da nação, ao patriotismo, à responsabilidade pelo futuro da nação e também ao cuidado do corpo e da mente. Eram os próprios indivíduos que, pelo efeito de poder, passavam a considerar naturais e necessários esses modos de ser brasileiro, direcionando suas condutas para esses modos. A instituição era um espaço privilegiado no qual proliferaram as disciplinas de modo que o poder se tornava invisível, produzindo

<sup>156</sup> Revista “O Eco”, v. XXX, n. 7, 1943, p. 238.

<sup>157</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 83.

<sup>158</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1944, p. 45.

<sup>159</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 87.

<sup>160</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 72.

cidadãos ajustados às necessidades e aos projetos de uma sociedade de bem-estar social, disciplinar e moderna.

Articulados com discursos que produziam determinados modos de ser cidadão estão os discursos que giram em torno de progresso e liberdade, conforme examinarei a seguir.

### *Progresso e liberdade: o são progresso do futuro*

No enunciado que utilizei no título dessa seção pode-se constatar uma prática que estabelece divisões, classificações e normalizações quando os alunos eram interpelados a *construir o são progresso do futuro*<sup>161</sup>, isto é, um *progresso para o bem e nunca para o mal*<sup>162</sup>. Há uma segregação do discurso de progresso que não seja o “são”. Esse sentido é dado a um progresso que, no entendimento da Igreja, situava-se vinculado a uma tradição cristã que trazia conforto material, moral, paz e tranqüilidade, em contraposição a *um materialismo destruidor*<sup>163</sup>, ligado ao comunismo, que caminhava para a destruição. O próprio *lema da bandeira é um programa de paz: ordem e progresso*<sup>164</sup>. Desse modo, era necessário limitar a contingência, instituindo um progresso vinculado com a ordem, objetivo também instituído pela política do Estado Novo, pois “um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’” (BAUMANN, 1999, p. 10) e no qual tem-se o controle não só do presente, como do futuro e do progresso.

O progresso “são” seria *livre do materialismo demolidor, em plena fase de atividade progressista*<sup>165</sup>, enquanto o progresso que se opunha a esse seria um risco para a segurança da população, seria um *progresso material (...) não acompanhado do correspondente progresso moral*<sup>166</sup>, almejado para essa Pátria, *terra de liberdade e paz (...) [que] nos espera de braços abertos*<sup>167</sup>. Essas proposições faziam-se necessárias sobretudo para aqueles que estavam preparando-se para serem líderes na sociedade e que seriam também responsáveis pelo progresso da nação.

<sup>161</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 58.

<sup>162</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 57.

<sup>163</sup> *Ib.*

<sup>164</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, n. 8, 1941, p. 214.

<sup>165</sup> *Ib.*, p. 91.

<sup>166</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1940, p. 101.

<sup>167</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 73.

Questões acerca do progresso estavam presentes também nas discussões em torno da *futura Constituição brasileira* (que seria a de 1934) no programa da “Quarta Conferência Nacional de Educação” promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1931, a qual mostrava preocupação com as *prescrições pela pedagogia moderna (...), base indiscutível da prosperidade imediata do país*<sup>168</sup>. Entretanto, essas questões eram vistas com cautela pela Igreja, pois a ABE entendia que o ensino deveria ter caráter de laicidade, o que gerou certas tensões. Ao mesmo tempo, a “prosperidade imediata do país” era coerente com a política nacional-desenvolvimentista que se instalou a partir de 1930, fazendo com que a sociedade brasileira “despertasse”, reagindo ao “seu atraso em relação às sociedades tidas como desenvolvidas” (RIBEIRO, 1993, p. 102).

Entretanto, como já citei, o Colégio Anchieta tinha reservas com relação a certos discursos voltados para o progresso e para a liberdade da nação. Alertava-se para que não se confundisse liberdade com uma *falsa independência*<sup>169</sup> que estava vinculada a rebeliões, desrespeito às autoridades e subversão da ordem. A prosperidade do país estaria ligada à educação, e os alunos seriam os guardiões da cultura, utilizando a ciência para o bem social. Era necessário que o aluno lesse e estudasse as novas idéias, fazendo uma análise *cuidadosa dos prós e contras*<sup>170</sup>. Assim, seria preferível permanecer *fiéis às tradições*<sup>171</sup>, pois entendia-se que

*theorias applicadas a ferro e fogo, sob cego furor, e implantadas com o mais profundo terror, acobertam o saque das propriedades alheias, o insulto aos sentimentos de pureza, o sacrificio de vidas preciosas e até mesmo a expulsão do próprio Deus dos altares, em nome da liberdade, igualdade e fraternidade.*<sup>172</sup>

A essas “teorias” estava ligado o *materialismo demolidor* liberal, que colocava em perigo a *paz e a tranqüilidade*<sup>173</sup>.

No projeto de construção do futuro, os jovens eram conclamados ao trabalho, sobretudo, na construção do futuro rumo ao *progresso duma grande nação*<sup>174</sup>, pois o *Brasil de*

<sup>168</sup> Revista “O Eco”, v. XVIII, n. 9, 1931, p. 291.

<sup>169</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 64.

<sup>170</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 57.

<sup>171</sup> *Ib.*, p. 58.

<sup>172</sup> *Ib.*

<sup>173</sup> *Ib.*

<sup>174</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1934, p. 48.

*amanhã será o que vós então fordes; será grande, será forte e respeitada nação, se desde agora aprenderes a ser trabalhadores, desinteressados e bons*<sup>175</sup>.

A aptidão para o progresso era entendida como condição natural do sujeito, uma vez que *a juventude tem na sua essência o desejo de corrigir e de transformar o que existe e por isso a humanidade marchou da caverna para o arranha-céu*<sup>176</sup>. Essa aptidão é orientada para *progredir [e] transformar*<sup>177</sup> melhorando, argumentando, modificando, corrigindo e criando tudo o que pudesse ser útil e benéfico aos semelhantes. O jovem formado utilizaria a cultura científica e moral para enfrentar a realidade da vida e poder *propôr tudo aquilo que [apresentasse] um signal de melhoria, para a paz e tranquillidade humana*<sup>178</sup>.

A ciência vinculada com a moral instrumentalizaria os jovens que poderiam vir a ocupar posições de destaque no país e que, ainda, seriam os responsáveis pelo futuro. Assim, evitava-se a incerteza e a contingência e procurava-se construir o progresso, que tinha base na certeza e na verdade de que existia *um ser Supremo, o fim último de toda a existência*<sup>179</sup>. Os jovens recebiam conselhos para que fossem leais, verdadeiros, generosos e para que possuíssem um ideal, de modo a contribuir *para o progresso da humanidade*<sup>180</sup>.

Com a aproximação da guerra, os discursos em torno do progresso passaram a indicar ainda mais a necessidade de que os jovens fossem patriotas defensores da Pátria em nome da segurança coletiva. Confiava-se a eles a futura *garantia de ordem e progresso da Pátria brasileira*<sup>181</sup>. Os alunos também aderiram ao *nobre programa de brasilidade*<sup>182</sup> da Liga de Defesa Nacional e estavam dispostos a trabalhar e lutar *com todo o entusiasmo que pode o peito jovem abrigar, pela grandeza, pelo progresso e pela glória da Pátria*<sup>183</sup>.

Os discursos que instituíam o progresso operavam sobre as práticas que envolviam a Igreja e o Estado, pois os jovens estavam sendo constituídos para serem cidadãos brasileiros e cristãos. Mas apontavam também para um ideal originário numa sociedade que,

---

<sup>175</sup> Ib.

<sup>176</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1935, p. 58.

<sup>177</sup> Ib.

<sup>178</sup> Ib.

<sup>179</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 87.

<sup>180</sup> Ib.

<sup>181</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 81.

<sup>182</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1944, p. 45.

<sup>183</sup> Ib.

conforme tentei mostrar, estava sendo atravessada por práticas de uma sociedade moderna, uma vez que a modernidade se atribuiu de forma mais importante a “ordem como tarefa” (BAUMAN, 1999, p. 12). Esse ideal de ordem de todas as coisas contou com as instituições sociais para construir regras e padrões que instituía o que era verdadeiro e o que era falso para esse princípio. Essa tarefa era uma forma de definir com precisão todos os vazios, negar tudo o que não pudesse ser definido e, conseqüentemente, excluir tudo o que estivesse do outro lado da divisão. Nesse sentido, há uma vontade de verdade que exerce pressão sobre outros tipos de discursos para que sejam reconhecidas as mesmas verdades, ou seja, uma verdade que “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (FOUCAULT, 2002b, p. 43). Trata-se de uma vontade de poder sobre os acontecimentos.

Os enunciados também remetem a um tipo de liberdade a partir de certas regras que definiam qual era a “verdadeira” liberdade. Deste modo, *liberdade moral* seria não *apartar-se do bem* e liberdade civil *é o exercício não impedido dos direitos próprios de cada um, sob a lei*<sup>184</sup>. Rebelião não seria liberdade, pois *rebelião é desrespeito á legitima autoridade*<sup>185</sup>. Também a liberdade não poderia ser confundida com desordem, barbárie, caos e perversidade praticada pelos *inimigos desta independência*<sup>186</sup>. A educação buscava manter sempre *as tradições brasileiras de respeito aos direitos de Vida e Liberdade*<sup>187</sup>.

Em suma, esses discursos produziam um entendimento de liberdade coerente com a disciplina, com o estabelecimento de normas e com um progresso ordenado. Os sujeitos submetiam-se a esses discursos, não de forma passiva, mas produtiva. Era pela sutileza da ação do poder que os indivíduos tomavam certos discursos como verdadeiros e passavam a agir segundo suas regras.

As regras discursivas que davam sentido à noção de liberdade eram uma combinação das práticas daquele momento, que, como já assinali, eram próprias de uma sociedade moderna, disciplinar, num Estado de Bem-Estar, atravessado também pelo discurso religioso. O progresso e a liberdade eram ordenados por uma vontade de poder sobre o futuro

<sup>184</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 67.

<sup>185</sup> *Ib.*, p. 64.

<sup>186</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 82.

<sup>187</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 81.

e de controle dele. Essa vontade tentava fixar sentidos, profetizava esse futuro, produzindo uma “verdade” que fazia aparecer somente aquilo que era fecundo ao processo produtivo dessa verdade.

Nesse processo produtivo situo um outro conjunto discursivo que também compõe as práticas relativas às comemorações do *sete de setembro* e que visava à sacralização da Pátria, conforme passo a analisar.

### *Sacralização da Pátria: gloriosa Terra de Santa Cruz*

A data comemorativa pesquisada estava também vinculada a uma *tradição memorável*<sup>188</sup> em que a religião *deu nome a Terra: Santa Cruz*<sup>189</sup>, possibilitando estabelecê-la como *terra sagrada*<sup>190</sup>, pois a Pátria significava *nosso berço, nossa vida*<sup>191</sup>.

Conforme descrevi no capítulo anterior, o território era também entendido como elemento identificador da brasilidade. Esse elemento vinculava-se a uma demarcação fixa, geográfica que permitia, de certa forma, instituir um sentido para o território. Esse território, que era *nosso berço*, estava remetido a uma natureza divina, quando se entendia que *o Brasil foi marcado pela Cruz e de tal modo, que está coberto por ela no Cruzeiro do Sul*<sup>192</sup>. Desta forma, a *Bandeira e (...) o Crucifixo representam nosso Deus e nossa Pátria*<sup>193</sup>. Esses enunciados convergiam com uma política que instituía o cidadão patriota. Entretanto, essa vinculação era um elemento a mais, utilizado como estratégia discursiva, pois instituía um saber que “funciona como um poder e reproduz os seus efeitos” (FOUCAULT, 2001d, p. 158), num momento em que o patriotismo era um dever de todo cidadão. Esse saber era administrado de modo a permitir o domínio de determinadas noções que eram naturalizadas pelo discurso. Em termos políticos de Estado, território estava vinculado a uma noção geográfica, mas era, antes, “aquilo que é controlado por um certo tipo de poder” (ib., p. 157), que está nas formas de pensar o coletivo.

<sup>188</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 84.

<sup>189</sup> Ib.

<sup>190</sup> Revista “O Eco”, v. XXVII, n. 8, 1940, p. 225.

<sup>191</sup> Revista “O Eco”, v. XXXI, n. 7, 1944, p. 201.

<sup>192</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, n. 8, 1941, p. 213.

<sup>193</sup> Ib.

Os efeitos de pertencimento a essa Pátria eram produzidos de modo que o fato de alguém nascer em território brasileiro, delimitado por fronteiras, o tornava “um” brasileiro, pois o mapa da Pátria *está em nossa alma*<sup>194</sup>. Todavia, eram as relações sociais e institucionais que constituíam tanto o sentido de pertencimento a uma “comunidade política imaginada” (ANDERSON, 1989, p. 14) quanto o entendimento de Pátria vinculada a Deus.

O *sete de setembro* era compreendido como uma *grande data*<sup>195</sup>, da Pátria gloriosa, em que se *comemora o entusiasmo excepcional da data faustosa de sua independência política*<sup>196</sup> para tornar-se uma Pátria livre. No ano de 1934, há o registro de que *cento e doze anos passam hoje, desde que nossa grande e famosa Pátria brasileira, cônica de sua pujança e virilidade, sacudiu, para sempre, longe de si os vergonhosos ferros da escravidão, para livre e independente marchar num progresso sempre ascendente para as culminâncias duma grande nação*<sup>197</sup>. Há o apelo para que *rompamos com a seita de pequenas pátrias: O Brasil quer ser a grande: a pátria antiga, a pátria unida, a pátria vasta, a pátria forte, a pátria indissolúvel*<sup>198</sup>. A Pátria estaria acima de tudo, merecendo que o cidadão desse a sua vida por ela e defenda seu patrimônio, para o bem da humanidade<sup>199</sup>. O compromisso era *não só zelar pelo patrimônio legado, mas enriquece-lo ainda mais, trabalhando pela sua grandeza*<sup>200</sup>.

As práticas de engrandecimento e glorificação da Pátria permitiam que os sujeitos não só se sentissem pertencentes a uma Pátria forte e gloriosa, mas também responsáveis por manter suas glórias, assim como perpetuá-las, regulando os atos para que “as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis” (BAUMAN, 1998, p. 15).

Tanto no *sete de setembro*, quanto em outras atividades cívicas, eram exaltados os símbolos nacionais. Os jovens ofereciam *tributo de honra e respeito à Bandeira*

<sup>194</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 85.

<sup>195</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 82.

<sup>196</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1934, p. 48.

<sup>197</sup> *Ib.*

<sup>198</sup> Revista “O Eco”, v. XIX, n. 9, 1933, p. 275.

<sup>199</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939.

<sup>200</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 73.

*Nacional*<sup>201</sup>. Nas sessões cívicas *aos sábados, desfilam os alunos em saudação a auri-verde Bandeira*<sup>202</sup>. É registrado o *esforço dos professores do curso preliminar em implantar nos jovens corações de seus alunos o amor da Pátria brasileira. Sem falar no hino patriótico com que os pequenos cotidianamente alegram todo o Colégio, referimo-nos às festas cívicas levadas a efeito todas as semanas*<sup>203</sup>. Esses eram momentos de *cumprir nossos deveres para a maior grandeza da nossa imensa pátria livre*<sup>204</sup>. Nessas atividades era enfatizada *a grandeza do Brasil, nossa pátria maior*<sup>205</sup>, e ressaltada a importância de *honrar a terra de seu berço, a gleba de todos nós*<sup>206</sup>. O movimento orfeônico também era destaque em momentos cívicos, salientando-se a *comemoração do dia da Independência*<sup>207</sup>, pois *quase não houve festa, religiosa ou cívica, a que os “canários”<sup>208</sup> não emprestassem o brilho de suas vozes argentinas*<sup>209</sup>.

Esses enunciados reportam ao disciplinamento na medida em que seus efeitos atravessavam cada um em seu modo de ser e de se comportar em relação ao coletivo, permitindo “crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las” (FOUCAULT, 2002a, p. 181). A veneração à Pátria e o culto aos símbolos eram uma forma de reger e controlar a multiplicidade numa economia de poder, reafirmando uma “Pátria” comum a todos/as brasileiros/as.

Nesse sentido, os discursos em torno do *sete de setembro* que apontam, de certa forma, para uma sacralização da Pátria remetem também a um passado brilhante de uma *terra bendita*<sup>210</sup>, que deveria ser honrado. Esse passado era rememorado e recriado em direção a uma Pátria unida, ordenada e sem ambivalências. É da constituição desse passado que me ocupo na seção seguinte.

#### *A invenção de um passado: grande data da nossa independência*

<sup>201</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1937, p. 83.

<sup>202</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, n. 8, 1941, p. 213.

<sup>203</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1944, p. 47.

<sup>204</sup> *Ib.*

<sup>205</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 59.

<sup>206</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 69.

<sup>207</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1945, p. 42.

<sup>208</sup> Forma como são até hoje conhecidos os cantores e cantoras do Colégio Anchieta

<sup>209</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1945, p. 42.

<sup>210</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 108.

Os enunciados indicam um passado de glórias, de modo que os cidadãos se sentissem incitados a *continuar a história brilhante e sem mancha*<sup>211</sup> de outrora. O futuro dos jovens seria continuar *os sonhos dos grandes patriotas do passado*<sup>212</sup>, não se descuidar dos ensinamentos de patriotismo e moral recebidos no Colégio e praticar virtude, ciência e trabalho num momento considerado como de *caos universal*<sup>213</sup>. Aos jovens foi confiado *o patrimônio nacional* [e deveriam] *conserva-lo integro e com toda honra e glória*<sup>214</sup>. O passado era enfatizado através dos *exemplos de ontem*<sup>215</sup> que seriam os *ideais de hoje*<sup>216</sup>.

A idéia de “patrimônio nacional” me leva a compreendê-la como abrangendo um conjunto de elementos que estariam perpassando o entendimento de nação e de sujeito nacional naquele momento, concretizando o Estado Novo. A idéia de nação, conforme já descrevi, estava vinculada a uma história comum que instituíra a idéia de “unidade nacional”, a partir da qual todos se sentiriam pertencentes e reconhecidos nessa história. Entretanto, essa história comum não poderia ser constituída do presente. As discursividades, ao operar saber e poder, permitiam que os sujeitos conectassem o presente com o passado, se reconhecendo como pertencentes e responsáveis por esse “patrimônio”.

A história comum permitia que todos se identificassem com um modo ideal de ser cidadão brasileiro, uma vez que o *apuro de sangue* e a *unidade da língua* também contribuiria *para caracterizar um povo que pisa em comum o mesmo chão, chora a mesma dor e canta a mesma glória*<sup>217</sup>.

Essa importância dada à rememoração do passado e da tradição era um modo de instituir verdades coerentes com “uma ‘boa organização’ do mundo” (BAUMAN, 1998, p. 16). Uma esperança de que “podemos realmente ‘saber como prosseguir’” (ib., p. 15) e uma vontade de poder sobre o futuro. Uma das formas mais profícuas de rememoração ou da recriação do passado era através dos *festejos da grande data da nossa independência*<sup>218</sup>, pois

<sup>211</sup> Revista “O Eco”, v.XXX, n. 8, 1943, p. 266.

<sup>212</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 108.

<sup>213</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 68.

<sup>214</sup> Ib.

<sup>215</sup> Ib., p. 84.

<sup>216</sup> Ib.

<sup>217</sup> Ib., p. 83.

<sup>218</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1933, p. 64.

o sete de setembro significava a *data gloriosa da nossa independência nacional*<sup>219</sup> e da *nossa emancipação política*<sup>220</sup>. Nesses festejos, além dos símbolos da Pátria, eram glorificados também os “heróis”: *Pátria de ontem – Brasil, plêiade de heróis, bandeira de honras e sacrifícios, entusiasmo e valia!*<sup>221</sup>. *A pátria glorifica o presente, remontando um passado em momentos de êxito e derrocada*<sup>222</sup>.

Considerando que em 1930 as práticas estatais voltavam-se para uma política de reconstrução nacional, especialmente através da educação, os discursos articulados em tais práticas foram apropriados nas relações sociais, criando novas verdades para esse momento. Essas práticas faziam parte de uma rede discursiva que se apropriava de certos discursos permitindo uns e impedindo outros, uma vez que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 2002b, p. 44).

O passado também estava vinculado a um saber, pois *tudo passa, mas o saber permanece. É a auréola eterna que envolve os sábios, é a garantia de eternização de um nome*<sup>223</sup>. Esse saber estaria ligado à cultura como *uma força que ergue os eleitos ao pedestal do triunfo, mantendo viva sua memória, seu valor, sem torná-los apenas objeto de admiração da posteridade indiferente, mas sim, grangeando-lhes o agradecimento e o respeito das gerações que utilizam os frutos do seu saber*<sup>224</sup>. É, portanto uma cultura de “homens cultos”, pois *a civilização que hoje temos, foi conseguida nas vigílias dos homens cultos*<sup>225</sup>.

Esses enunciados fazem referência a uma cultura, também considerada “patrimônio” da humanidade, na medida em que expressaria um saber “permanente” e renderia “frutos” às gerações posteriores. Nesse sentido, trata-se de um saber racional que apresenta “proposições consideradas verdadeiras” (FOUCAULT, 2002b, p. 30), diferenciando os que possuem essa cultura daqueles que não a possuem. Todavia, para Veyne (1998, p. 253), “não é uma razão que edifica um sistema coerente (...); são as criações históricas e não as da consciência ou da razão” que fazem com que apreendamos o mundo na contingência. Os

<sup>219</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1934, p. 48.

<sup>220</sup> *Ib.*, p. 59.

<sup>221</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1938, p. 83.

<sup>222</sup> *Ib.*

<sup>223</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1939, p. 102.

<sup>224</sup> *Ib.*

<sup>225</sup> *Ib.*

enunciados fazem parte da prática e não da consciência. Assim, “seria mais sábio não considerarmos como um todo a racionalização da sociedade ou da cultura, mas analisá-la como um processo em vários campos, cada um dos quais com referência e uma experiência fundamental: loucura, doença, morte, crime, sexualidade etc.” (FOUCAULT, 1995, p. 233).

Nessa perspectiva, o conjunto de práticas que instituía as comemorações do *sete de setembro* estava engendrando “um rosto histórico singular em que acreditamos reconhecer e que chamamos, com uma palavra vaga, ciência, história ou, ainda, religião” (VEYNE, 1998, p. 268). A responsabilidade por “guardar” essa cultura era dos jovens, de modo que *é nesse continente de Paz e de Trabalho ordeiro que deverá ser conservada, incólume, a relíquia sagrada dum passado grandioso*<sup>226</sup>.

A tradição instituída pelos discursos também estava vinculada aos jesuítas que marcaram o passado no Rio Grande do Sul, pois abriram, em 1870, na cidade de São Leopoldo, o *mais afamado estabelecimento de ensino secundário do Sul do Brasil, por onde passaram mais de cinco mil alunos, dos quais muitos galgaram os mais elevados postos da Igreja, no governo, no exército e na política*<sup>227</sup>. O Colégio Anchieta de Porto Alegre *continuou as tradições de S. Leopoldo*<sup>228</sup>.

O futuro e a garantia do progresso estariam numa *Pátria que não se lance nunca fora das tradições brasileiras*<sup>229</sup>. Para isso era necessário que os jovens estivessem atentos às novas idéias, uma vez que *têm surgido ou se renovam os mais variados elementos de corrupção e dissolução dos costumes, em geral, tendo como alvo, principalmente a mocidade*<sup>230</sup>. Esse era um momento em que o Brasil assistia a diversos movimentos, passeatas e manifestações contra a então forma de governo. Nesse sentido, esses discursos eram direcionados principalmente à mocidade, que era o maior “alvo” desses “elementos de corrupção”.

Destaco que os discursos que focalizavam um passado tornaram-se mais intensos a partir de 1938. Nesse período, o Estado buscava controlar a população de forma

<sup>226</sup> *Ib.*, p. 103.

<sup>227</sup> Revista “O Eco”, v. XXVIII, 1940, p. 299.

<sup>228</sup> *Ib.*

<sup>229</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1942, p. 81.

<sup>230</sup> Revista “O Eco”, v. XXX, n. 7, 1943, p. 238.

mais eficiente, intervindo por meio das instituições, destacando-se as práticas em torno da Nacionalização do Ensino e da instrução militar, visando a uniformização das diferenças. Nesse sentido, vejo que o arranjo dessas práticas instituía um passado que também era adequado à política vigente de modo que os cidadãos, ao participarem de acontecimentos coletivos que exaltavam a uniformização, como as comemorações do *sete de setembro*, eram interpelados não só a pertencerem à nação, como também a defenderem e serem úteis a ela.

A forma como esse passado é trazido evidencia a sustentação de uma ordem que aponta para a necessidade que temos de “nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros” (BAUMAN, 1999, p. 10). Nesse sentido, “o presente já não é o momento do esquecimento. É, ao contrário, o momento em que vai brilhar a verdade, aquele em que o obscuro ou o virtual, vai revelar-se à plena luz. O que faz com que o presente se torne, ao mesmo tempo, revelador e analisador do passado” (FOUCAULT, 1999, p. 272). Assim, os jovens, diante de um passado cheio de glórias e vivendo em uma Pátria sagrada, teriam o compromisso de rumar para um futuro no sentido de levar adiante as glórias do passado, e, ao mesmo tempo, zelariam pela segurança da nação, defendendo-a de tudo o que a assombrasse. Portanto, esse passado de glórias era necessário para pensar ordenadamente o presente e o futuro. Nesse processo, os jovens iam constituindo-se enquanto ocupavam diferentes posições na rede discursiva. É dessas posições que passo a tratar na seqüência.

### **3.2 Discursos marcando posições de sujeito**

A perspectiva na qual busquei referência permite-me entender o sujeito da trama discursiva aqui examinada como constituído na história, no discurso e por processos disciplinares (voltados ao indivíduo) e regulamentadores (voltados à população), na medida em que os discursos que estavam enredados nas comemorações do *sete de setembro* eram atravessados por esses processos, conforme tentei mostrar.

Nesse sentido, o sujeito não preexistia ao mundo social, mas era produzido em relações de poder muito complexas, sendo subjugado por uma forma de poder que

aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os

outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Sendo o sujeito produto das relações entre poder e saber, “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 2003, p. 95). O poder só se manifesta na relação diferencial de forças, enquanto saber, e se estabelece na medida em que “é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso” (VEIGA-NETO, 2003, p. 157). Portanto, era na articulação entre o poder e o saber que se produzia um corpo político que, antes de ser sujeito, era e é objeto na sociedade moderna. Trata-se de “um investimento político sobre a vida que possibilita a constituição do indivíduo” (FONSECA, 1995, p. 94). Nessa articulação o sujeito enunciava, mas ao mesmo tempo era enunciado. Ao enunciar, ele apenas ocupava uma posição na rede discursiva cujos saberes produziam regimes de verdade que “ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 156).

No exercício de examinar os enunciados, emergiram formas particulares pelas quais os sujeitos estavam sendo constituídos, de modo a ocupar posições no enunciado, no período de 1930-1945, especialmente nas práticas referentes ao *sete de setembro*. A partir dessas práticas definiram-se certos conjuntos discursivos que estavam não só produzindo essas comemorações, conforme as discussões que apresentei na seção anterior, como também produziam o sujeito dessas comemorações. A análise possibilitou-me perceber, nos arranjos discursivos, efeitos de poder produzidos e legitimados por determinados saberes que instituíam posições de sujeito que não se excluía umas às outras, mas permitiam um mesmo sujeito ocupar várias delas ao mesmo tempo.

Primeiramente, perpassando todos os conjuntos discursivos da análise, destaco o sujeito “disciplinado”, submetido a uma analítica do espaço, das atividades e do tempo, que definia modos de domínio do corpo, uma vez que nas Paradas da Mocidade cada um sabia seu lugar, como proceder e se comportar. O modo como são enunciadas essas práticas mostra que tanto o lugar quanto os gestos e o tempo de realização desses gestos estavam internalizados em cada um e, ao mesmo tempo, em todos. Nesse processo, o indivíduo era objeto da vigilância e da norma. O poder disciplinar agia de uma forma tão sutil, que tornava “o exercício do poder o menos custoso possível” (FOUCAULT, 2002a, p. 179), uma vez que não havia necessidade de exteriorizar força para assegurar a organização dos alunos. A ação do

poder disciplinar produzia efeitos no indivíduo que fazia com que ele aceitasse e tomasse como natural e necessário certo domínio sobre seu comportamento em relação ao coletivo, pois nas paradas, cada um agia espontaneamente e buscando melhor eficiência ao se apresentar sob vigilância, quando recebia *palmas da multidão*<sup>231</sup>.

Uma outra posição era a do sujeito “patriota”, que não deixa de ser também o sujeito da disciplina. Esse sujeito era produzido pela mecânica do poder disciplinar articulado com saberes que envolviam a Pátria. A combinação de todos os discursos analisados permite indicar que havia a constituição de um ideal de cidadão brasileiro, envolvendo corpo, mente, atitudes, crença e conhecimento.

Os discursos de “sacralização da Pátria” e de “invenção de um passado” instituíam saberes sobre a Pátria que, ao serem enunciados, faziam com que os sujeitos fossem se reconhecendo neles e sendo produzidos por eles. Esses enunciados se ligam com o desejo e com o poder e algumas ações operam sobre outras, de modo que um dos elementos da relação “seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder todo um campo de resposta, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

O sujeito patriota era aquele educado para manter “ordem e progresso”, na medida em que recebia a Pátria das gerações passadas, tornando-se responsável não só pelo seu presente, mas também pelo futuro do corpo coletivo, que constituiria o Brasil de amanhã. Nesse sentido, esse entendimento estava ancorado numa “filosofia da consciência que vê o mundo como constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão; mas a filosofia da consciência concede a soberania aos atores e à agência humana nas explicações da mudança naquelas estruturas” (POPKEWITZ, 1994, p. 180). Esse sujeito teria a capacidade de pensar o futuro e agir em direção a um progresso “são” e ordenado estruturalmente. Nesse sentido, o progresso podia ser pensado “como resultado racional da razão e do pensamento humanos, aplicados a condições sociais (epistemologia kantiana ou lockeana)” (ib., p. 181).

---

<sup>231</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1945, p. 16.

Para pensar o progresso, o homem precisava “ter cultura”, manifestando-se como um sujeito “culto” que saberia como conduzir as condutas em direção ao futuro. Essa cultura era o conhecimento, juntamente com os valores cristãos acumulados pela humanidade e que possibilitaram *a civilização que hoje temos*<sup>232</sup> pela contribuição de “homens cultos”. A atividade racional ganhava destaque sobre as práticas, ou seja, os “homens cultos” ocupariam posições de liderança na sociedade atuando sobre as ações dos outros. Nessa direção, o professor, em relação ao aluno, tinha a tarefa de *tirar do espírito as faculdades nele contidas em gérmen, as potências, as virtualidades, as aptidões e trazê-las à luz por uma cultura geral e harmônica*<sup>233</sup>.

Nesse processo, o aluno era aconselhado a *instruir-se por si mesmo*<sup>234</sup>, o que apontava para a necessidade de uma diminuição do controle em instância institucional. Nesse sentido, o sujeito tornava-se objeto de si mesmo, ou seja, cada um tinha o governo de si mesmo, assim como cada um tinha a autodisciplina. Essa prática converge com práticas de um Estado governamentalizado “que tem na população e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2001c, p. 293).

Por fim, destaco duas posições que perpassaram também as práticas examinadas, marcando os enunciados e fazendo parte do processo produtivo desses sujeitos participantes de um Colégio especificamente voltado para o público masculino e confessional católico: o sujeito “masculino” e o sujeito “cristão”.

Primeiramente essas definições de sujeito, de certa forma, faziam também parte do esquema de categorizações instituídas discursivamente pelas instituições, a partir do século XIX, quando o sujeito “masculino” adquiriu novos sentidos com o surgimento do fenômeno da população, na medida em que eram instituídas novas formas de regulamentação.

O período de 1930-1945 registra o aparecimento de novas regulamentações relacionadas à saúde, trabalho e educação, quando as práticas se voltaram para o Estado de Bem-Estar. Esse sujeito, na relação com um Estado governamentalizado e disciplinar, era interpelado a ocupar novas posições no enunciado, pois “se o Estado devia ser responsável

---

<sup>232</sup> Ib.

<sup>233</sup> Relatório do Colégio Anchieta, 1943, p. 83.

<sup>234</sup> Ib.

pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos devia ser vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla” (POPKEWITZ, 1994, p. 188). Na sua relação com o Estado e com as instituições, o sujeito masculino “ajudaria” a governar a sociedade mais ampla, na medida em que fosse atribuído um compromisso com a segurança do coletivo, o que ocorria, inclusive, pela sua participação em atividades de aulas de instrução militar e de tiro. Gustavo Capanema, Ministro da Educação no Estado Novo, disse que preparar o homem completo seria prepará-lo “como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que ele realize integralmente no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir à Nação” (CAPANEMA, *apud* HORTA, 1994, p. 167), isto é, servir à nação em nome do coletivo.

O sujeito “cristão”, ao ser educado no Colégio Anchieta para exercer uma liderança na sociedade, assumia uma função de vincular Estado e Igreja, considerando que essa instituição estava engajada na reação à separação entre Estado e Igreja que ocorrera por ocasião da Proclamação da República, entre essas duas formas sociais:

*o catolicismo, no Brasil, foi já a sua religião oficial. Abjurou-o a República de 89, quando os homens, destituídos de visão prática e alheios ao conhecimento do meio, transplantaram para o Brasil, com todos os seus vícios locais, o padrão constitucional americano*<sup>235</sup>.

A “Ação Social”, fundada em 1935, em Porto Alegre, engajava-se no projeto de recristianização, porque *o povo brasileiro é em sua maioria catholico*<sup>236</sup>. Entendo que a “Ação Social” era também uma das formas de contribuir com a governamentalização, pois, entre outras proposições, buscava *resolver os problemas sociais e econômicos, segundo postulados da sociologia cristã, [combater] toda a actuação, direta ou velada, do comunismo e lutar afim de reparar por processos legais, as injustiças que viciam a actual ordem social e economica*<sup>237</sup>. Nesse sentido, o sujeito “cristão” não só era útil para a Igreja, mas também para o Estado, enquanto corpo coletivo, era efeito de poder e, ao mesmo tempo, centro de transmissão de micropoderes.

<sup>235</sup> Relatório do Ginásio Anchieta, 1932, p. 60.

<sup>236</sup> Relatório do Gymnasio Anchieta, 1930, p. 64.

<sup>237</sup> Revista “O Eco”, v. XXII, n. 8, 1935, p. 227.

## CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Considerando o que argumentei, não apresentei propostas ou respostas aos questionamentos que me instigaram a investir nesse estudo, ou que foram surgindo no decorrer da pesquisa, mas delineei apenas algumas verdades provisórias. Entretanto uma coisa continua ressoando em mim e talvez me leve a novas leituras, estudos e pesquisas em direção a pensar em novas formas pelas quais podemos nos tornar sujeitos, recusando individualidades que se foram impondo a nós com as práticas modernas. Essa é uma das “verdades” provisórias que essa experiência me suscitou.

Minha pesquisa também foi na direção de muitas outras que vêm cada vez mais buscando compreender como nos tornamos o que somos, como constituem-se certos modos de pensar e agir, por que os espaços são divididos e organizados de determinadas formas e não de outras, os efeitos disso tudo, enfim... E o que isso tem a ver com a educação? Muito. Sabemos que somos, ao mesmo tempo, efeito e foco de poder-saber, e questões como essas perpassam não só nossa constituição como sujeitos, mas também a constituição do próprio currículo escolar, pois nesse processo produtivo são acionados poderes em redes discursivas que são anteriores a nós e que se naturalizam. Esse modo de pesquisar é também uma forma de desnaturalizar essas redes discursivas.

Em minhas discussões, quis mostrar que os discursos que estavam instituindo as práticas em torno do *sete de setembro* eram parte de uma rede discursiva que não se limitou ao espaço em que se davam essas práticas, aos alunos que ali estavam e àquele período histórico. O que constatei é que o significado dessas práticas não só foi constituído em âmbito escolar, nem só pelo Estado, no período abrangido, mas por uma rede de discursos que já vinha sendo engendrada há séculos. Entretanto, há que se destacar que os significados

também carregam efeitos produzidos por cada um individualmente, pela forma como cada um entende o mundo. Assim, os acontecimentos enunciados, tanto nas Revistas quanto nos Relatórios examinados, também estavam marcados pelo sentido dado por cada um que formulou o texto analisado e por mim mesma, também. Por isso, há que se considerar a forma como eu olhei e conferi sentido para os enunciados, a partir das minhas experiências, do lugar de onde olhei e da forma como sou constituída, ou das diferentes posições que ocupo na rede discursiva. Certamente os textos dizem uma multiplicidade de coisas de muitas formas, sendo atravessados por diferentes momentos históricos e com muitos desdobramentos que eu não conseguiria capturar. Mas, de alguma forma, tentei lidar com a multiplicidade, ao procurar entender a produtividade do *sete de setembro* no período de 1930-1945, o que me causou algumas inquietações no decorrer da pesquisa. Senti desconforto diante daquilo que eu não conseguia entender e explicar de imediato. Isso porque reconheço que a própria linguagem não permite a ambivalência, pois não nos oferece a possibilidade de outras funções nomeadoras que não aquelas pertencentes ao grande arquivo que baliza o que pode e não pode ser pensado. Nesse sentido, quero fazer uso dessa experiência para partilhar com aquelas e aqueles que ensaiam pequenas revoltas, perpassadas por relações de poder, marcando espaços de resistência, contra as formas como estamos, todos nós, homens e mulheres sendo individualizados e subjetivados.

Conforme discuti, os efeitos de saber-poder no período de 1930-1945 foram fecundos, tanto em termos dos diferentes espaços da sociedade quanto no âmbito escolar, e as comemorações do *sete de setembro* foram uma das formas de instituir e reforçar esses efeitos, como tentei demonstrar neste estudo.

Embora hoje a sociedade esteja sendo constituída por novas formas de controle e as instituições assumam outro caráter, a escola ainda é uma das instituições que continua instituindo a ordem e o disciplinamento dos alunos, mesmo que com outras formas sociais marcadas por outras relações de saber-poder. Diante dessa evidência, concluo me perguntando como problematizar e desnaturalizar essas formas, pensando agora em currículo escolar, não no sentido de trazê-las para ele, porque elas já o constituem, uma vez que estão nas nossas formas de pensar. O que desejo e penso é no enfrentamento que temos de fazer, frente a compreensões tão díspares de currículo escolar, pois mesmo que se compreenda a amplitude do currículo, em termos de sociedade, continuamos não problematizando a própria forma

como ele veio sendo constituído, como parte da mesma rede discursiva que nos constituiu sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs.) . *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

AVANCINI, Elsa Gonçalves. *O Canto Orfeônico Escolar e a Formação da Identidade no Brasil 1937-1961*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (Tese de doutorado).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e Escola Nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul – de 1937 a 1945*. Porto Alegre: UFRGS, 1987 (Dissertação de mestrado).

BASTOS, Maria Helena Câmara. *O novo e o nacional em revista: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994 (Tese de doutorado).

BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOEIRA, Nelson. O positivismo gaúcho e a crítica às instituições imperiais. *Boletim Semanal do Instituto Humanitas Unisinos - IHU On-Line*. São Leopoldo, v. 3, n. 78, 6 de outubro de 2003, p. 7-8.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CLEWS, John C. *As técnicas da propaganda comunista*. Rio de Janeiro: Ed.O Cruzeiro, 1966.

COLÉGIO ANCHIETA: CEM ANOS. Porto Alegre, 1990.

CONDÉ, Mauro. *Wittgnestein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos Olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Caminhos Investigativos novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 13-22.

DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude: a *Ratio Studiorum* e a manufatura de sujeitos letrados e católicos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, Centro de Ciências Humanas, v. 5, n. 8, p. 133-150, 2001.

DELEUZE, Gilles. Sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1992. p. 219-226.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

EWALD, François. *Foucault: a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24 n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos e enfrentar. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-72.

FONSECA, Márcio A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREIYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*: Rio de Janeiro: Nau, 1996.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001a, p.1-14.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b, p.179-192.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001c, p.277-293.

\_\_\_\_\_. Sobre a Geografia. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001d, p. 153-166.

\_\_\_\_\_. Poder e corpo. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001e, p.145-153.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001f, p.15-38.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002b.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRANZEN, Beatriz Vasconcelos. Os colégios jesuíticos no Brasil: Educação e civilização na Colônia (1549-1759). *Revista Brotéria*, n. 155, p. 69-91, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERTZ, René E. Cidadania e nacionalidade: história e conceitos de uma época. In: MÜLLER, Telmo (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994a. p. 13-26.

\_\_\_\_\_. A construção de uma nova cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (orgs.) . *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: ULBRA, 1994b. p. 29-40.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLILEZ, Eric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Trinta e Quatro, 2000. p. 357-372.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

ISAIA, Artur César. *Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

\_\_\_\_\_. A Igreja do Rio Grande do Sul e o castilhismo. *Boletim Semanal do Instituto Humanitas Unisinos - IHU On-Line*, São Leopoldo, v. 3, n. 78, 6 de outubro de 2003, p. 8-10.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

\_\_\_\_\_. A escola Teuto-Brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. p. 27-64.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) . *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LUCA, Tânia Regina de. *A revista do Brasil; um diagnóstico para (N)ação*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MACEDO, Sérgio. *Getúlio Vargas e o culto à nacionalidade*. Rio de Janeiro: Olímpia, 1941.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

NUNES, José Luiz Martins. *A formação da "Juventude Brasileira": um instrumento para o Estado Novo*. São Leopoldo: UNISINOS, 1992 (Dissertação de mestrado).

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSOWSKI, Cecília I. Dizer poético e currículo: Tramas de reconhecimento. In: OSOWSKI, I. Cecília (Org.). *Provocações da sala de aula*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 61- 86.

PACHECO, Eliezer. *O Partido Comunista Brasileiro (1922 1964)*. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.

PERFIL DO COLÉGIO ANCHIETA 110 ANOS. Porto Alegre, 2000.

POPKEWITZ, Tomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

RAMBO, Arthur Blasio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (orgs.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: ULBRA, 1994. p. 43-53.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: organização escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RUEDELL, Pedro. *Evolução do Ensino Religioso nas escolas oficiais do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: UNISINOS, 1999 (Dissertação de mestrado).

SEGURA, Florencio. Contemplacion para alcanzar humor. In: *Revista Razon y Fé*. Madrid, jun./jul., 1986, p. 615-626.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (orgs.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: ULBRA, 1994. p. 11-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 247-258.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte Autêntica, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, Mariza V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 95-104.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000b. p. 37-69.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000a . p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 201-220.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth et al. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Michel Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

VILLA, Marco Antônio. *Sociedade e História do Brasil: Independência do Brasil*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

## MATERIAIS PESQUISADOS

Relatorio do Gymnasio Anchieta. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1930.

Relatório do Ginásio Anchieta. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1931.

\_\_\_\_\_, 1932.

\_\_\_\_\_, 1933.

Relatorio do Gymnasio Anchieta. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1934.

Relatório do Ginásio Anchieta. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1935.

\_\_\_\_\_, 1936.

\_\_\_\_\_, 1937.

\_\_\_\_\_, 1938.

\_\_\_\_\_, 1939.

\_\_\_\_\_, 1940.

\_\_\_\_\_, 1941.

\_\_\_\_\_, 1942.

Relatório do Colégio Anchieta. Porto Alegre, 1943.

\_\_\_\_\_, 1944.

\_\_\_\_\_, 1945.

O Eco: revista ilustrada para a mocidade brasileira. Porto Alegre: Editora Companhia Metzler, v. XVII, n.1, jan./fev.,1930.

\_\_\_\_\_ v. XVIII, n. 9, set., 1931.

\_\_\_\_\_ v. XIX, n. 8, ago., 1932.

\_\_\_\_\_ v. XIX, n. 9, set., 1932.

- \_\_\_\_\_ v. XXII, n. 8, ago., 1935.
- \_\_\_\_\_ v. XXIV, n. 7, ago., 1937.
- \_\_\_\_\_ v. XXVI, n. 9, set., 1939.
- \_\_\_\_\_ v. XXVII, n. 8, ago., 1940.
- \_\_\_\_\_ v. XXVII, n. 10, set., 1940.
- \_\_\_\_\_ v. XXVIII, n. 8, ago., 1941.
- \_\_\_\_\_ v. XXIX, n. 8, ago., 1942.
- \_\_\_\_\_ v. XXIX, n. 10, out., 1942.
- \_\_\_\_\_ v. XXIX, n. 11/12, nov./dez., 1942.
- \_\_\_\_\_ v. XXX, n. 7, ago., 1943.
- \_\_\_\_\_ v. XXX, n. 8, set., 1943.
- \_\_\_\_\_ v. XXXI, n. 7, ago., 1944.
- \_\_\_\_\_ v. XXXI, n. 10, nov., 1944.
- \_\_\_\_\_ v. XXXII, n. 8, set., 1945.