

PROJETO “ LINGUAGEM E ENSINO”

Saberes Sobre Identidade Nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas

Ana Zandwais
UFRGS

“Um país não é apenas um conglomerado de indivíduos dentro de um trecho de território, mas, principalmente, a unidade da raça, a unidade da língua, a unidade do pensamento nacional.”

Getúlio Vargas (1º de maio de 1938)

INTRODUÇÃO

A instauração da “era Vargas” que institui o “Estado Novo”¹, para substituir a “República Velha”, de acordo com muitos historiadores, pode ser identificada como um período histórico que alimenta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de oligarquias, o crescimento e o controle de movimentos populares e que implanta, de forma ímpar, um projeto político de construção de um processo identitário nacional, passando a determinar, assim, o início de uma história, cujas heranças se refletem, de forma inegável, em todos os contextos subseqüentes da história brasileira, e que não cessam de ser discursivizadas, mesmo no momento atual.

No que tange a tais heranças, este estudo propõe uma retomada do percurso de construção de um projeto político de formação identitária no Estado Novo , visando a caracterizar, em última instância, sob que aspectos as questões que intervêm nas condições de produção de uma “consciência nacional” passam também a intervir, sob formas circulares, nas relações de estratificação social, cultural e educacional dentro do contexto brasileiro.

Nosso objetivo, por fim, consiste em uma remissão ao passado para investigar como discursos institucionais (jurídicos e ministeriais e educacionais), produzidos em consonância com os interesses da ordem superestrutural, promovem processos de exclusão social através das leis que formulam e dos princípios que instauram para atingir à meta de construção de uma consciência nacional durante o regime Vargas.

1. O CONTEXTO DE REFORMAS DO “ESTADO NOVO”

¹ Reportamo-nos ao Estado Novo como uma política de concretização de uma aliança liberal com projetos reformistas e que desencadeia, em 1930, um “movimento revolucionário” com a adesão simultânea das oligarquias e das massas populares brasileiras.

Se em 1930 Vargas assume a Presidência da República na qualidade de “delegado da Revolução em nome do Exército e do povo”, visando a uma reforma expressiva tanto dos setores econômicos da sociedade como dos aparelhos estatais e ordens simbólicas de produção², é, sobretudo, dentro de um contexto de medidas que visam à encarnação de um projeto político de “caráter nacional” que se pode identificar, sob diferentes ângulos, de que modo a ordem superestrutural intervém na realidade do Estado, passando a regular as condições de direito/deveres do Estado Civil e, portanto, de seus cidadãos.

Assim, reconhecida a soberania do Estado em face de uma “revolução dita em favor dos interesses do proletariado”, embora sem a participação efetiva deste no processo de tomada do poder, o “Estado Novo” cria conjuntos de dispositivos, via decreto jurídico, os quais passam a reorganizar os diferentes setores do Estado brasileiro, buscando instituir, deste modo, a concretização de um novo imaginário de sociedade civil, calcado em investimentos na formação de uma “consciência nacional”.

Analisemos, então, alguns destes dispositivos político-jurídicos³ para que possamos, ao longo deste estudo, melhor compreender seus efeitos em torno das condições de produção/reprodução de uma discursividade sobre o “processo identitário nacional.”

1.1. Sobre a Segurança Nacional e a Condição de cidadania

Se há disposições/restrições concretas que afetam a condição de cidadania brasileira, ao longo do governo Vargas, tais restrições podem ser configuradas através do decreto-lei nº1545⁴, que passa a dispor sobre a obrigatoriedade de adaptação, ao contexto brasileiro, de todos os cidadãos nascidos neste país, descendentes de estrangeiros. É, pois, a partir deste decreto, expedido em 1939, que são implantadas medidas de segurança nacional, legislativas e administrativas, as quais visam a uma “naturalização institucional” dos imigrantes e seus filhos, conforme arrolamos a seguir.

a) Medidas de segurança específicas

² Fazemos referência aos aparelhos sociais e culturais de produção que, ao longo do governo Vargas, passam a ser estatizados, tais como: o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional, o Colégio D. Pedro II e as Universidades Federais.

³ Cabe ressaltar, aqui, que por não entendermos o aparelho jurídico como soberano ou autônomo, conforme Althusser (1999), consideramos que este apresenta as especificidades que lhes são próprias em função dos interesses e ordens superestruturais a que se vincula.

⁴ Fazemos referência, de forma específica, ao art.2 do decreto que dispõe sobre a adaptação, ao meio nacional, de brasileiros descendentes de estrangeiros, expedido em 25 de agosto de 1939.

- I) “Informar ao Conselho de Segurança Nacional os conjuntos de medidas adotadas com relação à emigração para o Brasil, remetendo relatórios trimestrais, ao Conselho, com estatísticas de entrada e localização de imigrantes.”
- II) “Evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem em um só Estado ou região.”
- III) “Proceder à incorporação, nas fileiras do exército, do maior número possível de filhos de estrangeiros, preferentemente, em corpos de tropa aquartelados fora da região que habitem.”
- IV) “Defender da absorção, por estrangeiros, de propriedades brasileiras sitiadas nas zonas coloniais.”
- V) “Fiscalizar as zonas de colonização estrangeira efetuando, se necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização.” [...]

b) Medidas legislativas culturais e educacionais

- I) “Implantação, no país, de organizações patrióticas promotoras de comemorações cívicas, desportivas e culturais.”
- II) “Produção de periódicos e panfletos com informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.” [...]
- III) “Promover, nas regiões onde preponderam descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores que serão capazes de servir aos fins desta lei.” [...] ⁵
- IV) “Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.”
- V) “Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.”
- VI) “É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.” ⁶

Conforme podemos observar, se o decreto acima, enquanto um acontecimento histórico-discursivo, já nos possibilita aprender o contexto a partir do qual se produz um imaginário de cidadania no país, este contexto diz respeito aos limites impostos ao estrangeiro e sua prole pela soberania

⁵ As medidas legislativas, culturais e educacionais reportam-se ao art.4º deste mesmo decreto.

⁶ Esta medida reporta-se ao art.15 do decreto.

do Estado, isto é, às restrições de propriedade, culturais e lingüísticas impostas aos imigrantes e seus descendentes, que representam uma ameaça de invasão em “território nacional”, e, portanto, um iminente risco de “desagregação” de saberes nacionais.”Deste modo, se os estrangeiros e seus descendentes passam a obter a condição de cidadania, no país, quer por um ato jurídico-institucional de naturalização ou em virtude de nascimento em solo brasileiro, estes somente qualificam-se como “cidadãos iguais a outros cidadãos”, durante o governo Vargas, ao abdicarem, pelo menos oficialmente, de sua cultura e de sua língua, enfim, ao abdicarem de sua memória histórica. É desta forma que se constrói, através da “letra da lei”, uma política de silenciamento, o antídoto contra a “desnacionalização”, ou em outras palavras, a materialização da violência simbólica se inscreve no regime constitucional através de uma legislação que, em nome da manutenção da unidade da nação, despossui o sujeito imigrante de seus bens simbólicos, obrigando-o a assumir uma nova relação de pertencimento tanto cartorial (nacionalidade) como histórico-simbólica” (identidade).

1.2. Educação, Ensino e Processo Identitário Nacional

É preciso colocar em destaque, por outro lado, o fato de que não é somente através da “letra da lei”, de medidas de proteção contra a “segurança do território nacional”, que se solidifica a construção de um imaginário social de cidadania no país. Este imaginário se constrói como um todo, na medida em que os dispositivos jurídicos são “acolhidos” por outros setores da sociedade, e, neste caso, sobretudo pela esfera educacional, onde são discursivizados pelo “substrato intelectual”, incorporados pelo aparelho ministerial, no interior de leis orgânicas, e fortificados pelo aparelho escolar, que serve de âncora para a circulação e propagação, tanto das medidas legislativas e administrativas, como de saberes ministeriais que emanam das leis orgânicas⁷, até o ponto em que assumem a expressão de atos de violência simbólica que se concretizam pela implantação de saberes científicos, práticas administrativas e educacionais que passam a regular tanto as condições de funcionamento das instituições educacionais, como o teor da produção intelectual destinada ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, tal como ocorre com os livros didáticos e, aqui, de modo específico, com os compêndios gramaticais⁸ que foram subsidiados pelo Fundo Nacional de Educação⁹ durante o regime Vargas.

⁷ Reportamo-nos, de modo específico, às Leis Orgânicas nº 4244 e 4245, expedidas pelo Ministério de Educação em 1942, e que dispõem sobre as bases do Ensino Primário e Secundário.

⁸ Reportamo-nos, sobremaneira, aos saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares, conforme Zandwais (2003,p.19-38).

É, pois, a partir das relações entre os saberes superestruturais e os saberes produzidos pelas forças orgânicas – neste caso, os intelectuais, enquanto porta-vozes de instituições ministeriais e educacionais e os docentes de ensino primário e secundário – que se faz possível flagrar determinadas relações de contradição em torno do processo de construção de um imaginário social de cidadania no país. Por um lado, entre o discurso do Estado, que propõe a construção de uma identidade nacional para mudar o *status quo* do país, e os tipos de práticas jurídicas e administrativas encetadas para tal, e, por outro, entre os saberes acadêmicos que se articulam ao projeto político do Estado e os efeitos que produzem à formação de uma “consciência nacional” nos âmbitos da sociedade em geral e da instituição escolar.

Começamos, então, a abarcar tais questões pela observação de como as leis orgânicas reguladoras dos ensinos primário e secundário, em 1942, tomam como objeto de sua alçada o propósito de construção de uma “consciência nacional” e pela investigação do modo como atendem aos interesses do Estado, através das metas a serem atingidas pelo ensino.

Eixos Norteadores da Identidade Nacional Nos Ensinos Primário e Secundário

Sd1. *“O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nele o patriotismo esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a Pátria.”*

Sd2. *“ Já o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica. É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade da história da Pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores*

⁹ Fazemos referência à criação de um fundo monetário de subvenção de livros didáticos para as escolas públicas do país.

maiores da Pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.” (CAPANEMA, Gustavo. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942)¹⁰

Sd3.”O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma.” (Ibid., 1º de abril de 1942)

Reportando-nos, então, às sds acima formulamos as questões que seguem.

- a) Quais seriam os “perigos que acompanham, cercam e ameaçam a nação”?
- b) De que dependeriam os “ideais da nação”, sua ordem, o seu destino?
- c) Como poderiam as instituições governamentais e escolares explicitar esses ideais?

Começamos retomando algumas questões anteriores e formulando algumas hipóteses sobre tais questões.

Se nos reportarmos, novamente, ao decreto-lei nº 1545, que dispõe sobre a obrigatoriedade de “inclusão” de estrangeiros e seus descendentes em contexto brasileiro e, sobretudo, às incisas II) “Evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem em um só Estado ou região”; IV) “Defender da absorção, por estrangeiros, de propriedades brasileiras sitiadas nas zonas coloniais”; V) “Fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, se necessário, inspeções secretas;” é possível constatar que a presença de imigrantes no Brasil, durante o governo Vargas, constitui-se em um dos iminentes perigos, tanto à Segurança Nacional como à manutenção de uma “consciência patriótica”.[...] Assim, a vigilância sobre os estrangeiros e seus descendentes, autorizada por meio de dispositivos legais, impõe-se como uma ação superestrutural concreta de “proteção” à Pátria, isto é, como um mecanismo de violência capaz de forjar o mito de que a construção da “identidade nacional” de um povo se efetiva pela destruição da diferença, do outro, que vem de outras terras, que traz outra cultura, e, que, enfim, possui outra relação de pertencimento histórico. Esta constatação pode ser reforçada por meio dos artigos 8º e 19º da lei nº 1545, os quais prevêem o policiamento e a punição dos próprios servidores públicos que tenham sido indiferentes ao cumprimento dos artigos da lei, conforme transcrevemos a seguir: “propor a substituição dos funcionários ou autoridades federais,

¹⁰ Os recortes acima integram o corpo das leis orgânicas nº 4244 e 4245. Cabe dar destaque ao fato de que Gustavo Capanema foi Ministro da Educação durante o governo Vargas e autor das referidas leis orgânicas.

estaduais ou municipais que se mostrem negligentes na adoção e execução das medidas necessárias à realização dos fins desta lei” art. 8 “*O Presidente da República poderá, por sugestão do Conselho de Segurança Nacional ou dos Ministros de Estado nomear inspetores para fiscalizar a execução desta lei*” art.19 [...]

Portanto, conforme se pode observar acima, um dos primeiros ideais da nação brasileira, durante o regime Vargas, consistiria em dar “solução de continuidade” entre a ordem superestrutural e o Estado de direito, com vistas à preservação do território e da “unidade nacional”, não somente pela vigilância e punição dos estrangeiros e seus descendentes, mas também pela dupla vigilância e punição dos brasileiros que se abstêm de vigiar e punir os estrangeiros. Deste modo, se o estrangeiro, enquanto sujeito indesejado é aquele que não se pode “varrer” pela “ordem consensual”, tendo em vista o efeito de imoralidade que determinadas ações políticas acarretariam, já que cada nação, conforme Spinoza (1994), precisando erigir-se também em torno de práticas políticas de caráter internacional, pode constituir seus objetos do discurso para produzir exclusões e legitimar sanções, delegando tais atributos à responsabilidade dos códigos formulados pelo aparelho jurídico.

Retomemos, a seguir, algumas incisas que dispõem sobre medidas educacionais culturais e lingüísticas no decreto-lei nº 1545, a fim de relacioná-las, novamente, com o conteúdo das leis orgânicas formuladas pelo Ministro Capanema.

III) “Promover nas regiões onde preponderam descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores que serão capazes de servir aos fins desta lei;” V) “Sem prejuízo do exercício público e do livre culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional;” VI) “ É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.”

A observação das incisas III, V e VI e o estabelecimento de relações entre estas e a sd3, que integra as leis orgânicas ministeriais, permite-nos caracterizar, de modo objetivo, outro grande ideal perseguido pelo Estado e que viria a conferir, simultaneamente à “proteção” do espaço geográfico, a “unidade da nação”. Assim, se a língua, conforme o discurso das leis orgânicas, é elevada à condição de “primeiro elemento de organização e conservação da cultura” da nação brasileira, configurando sua identidade e autonomia, cabe ao Estado legislar sobre as práticas lingüísticas dos

cidadãos através de medidas legais que postulam interdições: a) proibindo o uso de outras línguas em todos os setores da sociedade, tais como a igreja, as repartições públicas, os quartéis, as casernas, etc...; b) criando escolas, onde o controle das práticas lingüísticas é feito por docentes “*capazes de servir aos fins da lei*”. Deste modo, embora o Estado comporte, ao mesmo tempo, estrangeiros, cidadãos naturalizados, filhos de estrangeiros e brasileiros natos, estes passam a ser divididos e hierarquizados nos espaços sociais e culturais da “nação” em relação aos domínios que possuem da língua nacional. Se uma política de língua, portanto, é, de modo relevante, uma questão do projeto superestrutural e dos conjuntos de interesses que pautam as bases do “Estado de direito”, pode, por outro lado, ser identificada também à representação de um certo estado de formas de produção de exclusão, de correlações de força entre os que são mais cidadãos e aqueles que têm seus direitos “caçados” pelo rechaço de sua identidade de origem , materializada pelo princípio simbólico de exclusão de sua identidade lingüística

Eis um dos modos como o Estado Novo preserva a soberania nacional, a unidade e a autonomia da nação: divide e distingue, por meio de práticas lingüísticas, e pelo domínio da língua nacional, os que precisam ser mais vigiados e, portanto, os que são mais ou menos cidadãos.

Observemos, na seqüência, também alguns recortes em torno do modo como o perfil de educação e de escola brasileira é apresentado aos professores por autoridades de setores educacionais.

Sd3.”A escola nova brasileira está definitivamente lançada. Tornar-se-á uma realidade, porém, daqui há alguns anos quando todo o magistério estiver constituído de professores que se tenham educado nela... Não discutimos doutrinas políticas, nem nos compete traçar aqui o perfil do regime democrático, liberal ou orgânico. Não é uma questão de sociologia política, mas um problema de política educacional. A verdade é que todos devem ser iguais perante a escola. Isto é, perante os variados tipos de escola, conforme a aptidão de cada um.” (MACHADO, Oscar,1941,)

Sd4.Como professores, a nossa missão é a de: 1º Educadores da massa; 2º Formadores da elite. Assistimos ao rápido aumento do poder das multidões. Elas devem ser educadas. Sem elas torna-se impossível qualquer movimento de reconstrução nacional. A massa deve ser dominada, sem que fique, porém, em campo oposto ao poder. Ao Estado forte é

indispensável aliar o Estado fortalecido. Não é possível fazer obra duradoura sem unidade e disciplina.” (MACHADO, Oscar, 1941)^{11 10}

Sd5 “*No Brasil ninguém morre de fome, mas a grande maioria vive mal. Resumo: um mínimo de instrução – base para todos: o ensino superior acessível somente aos superiormente bem dotados; aos demais o ensino profissional e rural prestigiado e enobrecido.” (MACHADO, Oscar, 1941)*

Sd6. “*Os meios culturais de nossa sociedade foram sempre acordes em reconhecer o excesso de intelectualidade dos “clans” estudiosos, em contraste com determinados grupos da população, indiferentes às conquistas do espírito e a melhorar as condições de vida. É para esse setor da humanidade, entregue à desambição de toda sorte, que desejaríamos um horizonte mais largo e uma parcela mínima de rendimento em favor de seu bem estar. E pensamos, para isso, na intensificação do aprendizado do ofício. Pensamos que se poderiam abrir oficinas múltiplas em várias zonas da cidade e, quiçá, do Estado. Oficinas que seriam pobres e rudimentares e que iriam, aos poucos, melhorando, estabilizando-se...”*

“O exercício de qualquer trabalho físico, repetido, ao fim de certo tempo, executa um ritmo que se torna, inconscientemente, um processo educativo.” [...] (COSTA, Marieta Mena Barreto, 1939, p.3)¹²

Conforme demonstramos acima, se a soberania do Estado se constitui, sobretudo, através do culto à “unificação do território e da língua”, cabe ainda observar como a “lógica estatal” constrói, através dos discursos de seus agentes educacionais, um imaginário de desigualdade em relação aos direitos e oportunidades de acesso escolar para as diferentes classes sociais. Esta divisão de lugares sociais e de direitos a que nos reportamos, e a partir da qual ao sujeito proletário e aos sujeitos das classes dominantes cabem os “lugares que lhes são devidos”, encontra alguns de seus pontos fundamentais de ancoragem, no âmago do sistema escolar, sustentados no modo como: a) a escola é definida em termos de suas demandas e responsabilidades sociais; b) os sujeitos a que ela deve atender são discursivizados como alvos de uma política estatal de produção/recepção de saberes educacionais.

Considerando, conforme já vimos, que a nacionalidade, a descendência e o grau de apropriação da língua nacional são tomados como fatores de

¹¹ As sds. acima integram o discurso oficial do Prof. Oscar Machado, por ocasião de sua posse no cargo de Presidente da Sociedade Riograndense de Educação em 1941.

1

¹² A sd.6 constitui-se de um recorte extraído do artigo intitulado “A arte do ofício”, publicado na Revista do Ensino em 1939, o qual é de autoria da Profa. Marieta Mena Barreto, docente do Instituto de Educação “General Flores da Cunha”, escola Normal tida como modelo no Estado do Rio Grande do Sul.

inclusão/exclusão dos cidadãos, seria de se esperar que a prática de não-divisão entre as classes economicamente dominantes e dominadas, ou, pelo menos, a prática de não-exclusão das últimas encontrasse, durante o regime Vargas, respaldo na oferta de escolaridade para todos, enquanto uma estratégia política de conquista do proletariado e de favorecimento a sua ascensão social.

As sds. abaixo, entretanto, enquanto processos discursivos que se reportam a saberes institucionais sobre política educacional demonstram que também a Educação não teria sido objeto de transformação dos segmentos sociais, ou mesmo de busca de um maior equilíbrio entre as relações desiguais, no que tange aos compromissos sociais do Estado para com os cidadãos. Senão, vejamos como a sd.3 sectariza, através do operador *isto é* as oportunidades de escolaridade para todos, produzindo um efeito de negação e, ao mesmo tempo, de exclusão.

(A) Asserção

Sd3- “A verdade é que todos devem ser iguais perante a escola.” Isto é, perante os

(B) Retificação da Asserção

variados tipos de escola, conforme a aptidão de cada um.”

Pode-se observar, acima, que se a asserção contém a proposição de que todos devem ser iguais perante a escola, o operador argumentativo *isto é* retifica a asserção, ao redefinir a igualdade a partir de diferentes contextos escolares e de diferentes aptidões. Assim, se em (A) todos devem ser iguais, em (B) a igualdade passa a ser “redistribuída” conforme o tipo de escola que cada um frequenta e segundo suas condições econômicas e aptidões intelectuais, de tal modo que a condição de igualdade, bem como as aptidões de alguns, em um determinado contexto escolar, não precisam coincidir com a condição de igualdade e as aptidões de outros. Deste modo, a desigualdade ou o desentendimento, conforme a designação de Rancière¹³ (1996), instaura-se enquanto expressão concreta da violência simbólica no campo educacional, na medida em que “*há todas as espécies de razões para que um x entenda e não entenda ao mesmo tempo um y; porque embora entenda claramente o que o outro diz, ele não apreende o objeto do qual o outro lhe fala*”, neste caso, a exclusão. Assim uma formulação como “*Isto é, perante os variados tipos de escola, conforme a aptidão de cada um*”, que poderia funcionar como uma “*explicação*”

¹³ Conforme Rancière (1996:13), a noção de desentendimento não se restringe apenas às palavras, mas abarca a própria condição de desigualdade entre os sujeitos. Entre os que têm representatividade, vez e voz, e aqueles que são destituídos do direito de representar-se, e, portanto, de fazer-se ouvir, interpretar...

sobre as bases políticas que alicerçam o paradigma de escola brasileira, funciona, na realidade, como uma relação de encaixe apositiva que vem a legitimar o princípio de que “*a cada um se dá o que lhe é devido*”: muito para os que já são economicamente abastados e possuem aptidões, e pouco para os que não dispõem de recursos materiais para dispender com a escola.

Essa relação de desigualdade torna-se mais evidente na sd4, onde o enunciador define, na qualidade de porta-voz do aparelho educacional, as “missões dos professores” como “formadores da elite” e, ao mesmo tempo, “educadores da massa.” Sd4.”*Como professores a nossa missão é a de: 1º Educadores da massa; 2º Formadores da Elite. Assistimos ao rápido aumento do poder das multidões. Elas devem ser educadas...*”

É importante observar, em primeiro lugar, que a elite não é preciso educar, somente formar. Já a educação é para a massa. Por outro lado, não é da tarefa de formar elites que o Presidente da Sociedade Riograndense se ocupa em seu discurso, mas da tarefa da educação da massa com fins objetivos: a) para que ela seja “dominada”; b) para que não fique em “campo oposto” ao poder estatal. A partir de tais “atribuições” podemos constatar, então, que o compromisso do Estado com a classe proletária não consiste em criar condições para emancipá-la intelectualmente, mas, ao contrário, consiste em discipliná-la para conter sua ação, e, deste modo, impedir que os desacordos entre o proletariado e os governantes venham a se constituir em ameaças à soberania nacional.

Do mesmo modo, a sd5, ao colocar em perspectiva uma relação contraditória entre “não morrer de fome” mas “viver mal” toma como objeto de seus comentários a “*grande maioria que vive mal*”, mas não para questionar a realidade de desigualdade social, e sim para oferecer, mais uma vez, soluções, no campo da educação, para aqueles que vivem mal. Trata-se, portanto, de pensar o ensino a partir do lugar dos “demais”, de ratificar “o que lhes é devido”, já que se “*o ensino superior sendo acessível somente aos superiormente bem dotados*”, deveria haver algum tipo de acessibilidade também aos “demais”, que acaba sendo explicitado como a oferta de “ensino profissionalizante e rural.” Cabe observar, aqui, por outro lado, que tanto a ausência de questionamentos em torno das razões pelas quais a grande maioria vive mal, ou em torno de quem seriam os “superiormente dotados”, ao produzirem apagamentos sobre as condições históricas de produção/reprodução das relações desiguais, produzem também o efeito da “evidência da desigualdade social” entre o povo brasileiro, como se esta fosse uma “sentença intocável”. Em consequência, o saber de que a desigualdade intelectual coincide e reproduz-se simultaneamente à

desigualdade social emerge no discurso do aparelho educacional como um “enunciado factual”: oferece-se ensino desigual para as classes desiguais. Aos economicamente “bem dotados” o ensino superior, aos economicamente “despossuídos” um ensino também despossuído. É preciso considerar, entretanto, que o “efeito de verdade” dessa evidência tomada como “natural” encontra respaldo não somente na condição de determinação econômica, mas também no modo como o sujeito proletário é representado/refratado, simbolicamente, no discurso dos educadores, através das sds e, sobretudo, da sd6. Senão, vejamos:

Designações	que identificam o Sujeito Proletário	Atributos
“A massa”	→	“Deve ser educada. Dominada.”(Sem educação, sem freios)
“A grande maioria”	→	“Vive mal”
“Determinados grupos da população”	→	“Indiferentes às conquistas do espírito.”
		“Indiferentes à melhoria”
“Esse setor da humanidade”	→	“Entregue à desambição de toda sorte.”

Conforme se pode observar, acima, a construção do perfil sujeito proletário, sendo simbolicamente representada pelos atributos da falta de educação, de freios, da indiferença às conquistas do espírito, da indiferença à melhoria de suas condições de vida, da falta de ambição de qualquer espécie, acaba por produzir o efeito de que não é o Estado brasileiro o responsável por sua condição de desigualdade social, mas os valores que cultiva, sendo seus próprios atributos os principais determinantes de sua condição de inferioridade social. Assim, se a maioria vive mal, é porque não “cultiva” os mesmos valores de uma minoria que vive bem. É, pois, com base na delimitação de falsos “lugares comuns”, de atributos produzidos pela construção imaginária/discursiva de um sujeito proletário responsável por seus fracassos, em virtude de seus próprios limites, que o efeito da “evidência da desigualdade social” acaba sendo incorporado ao discurso das instituições educacionais como um “fato natural” que vem a justificar o saber de que ao proletariado convém o trabalho físico, e não o trabalho intelectual, conforme a sd6. “*O exercício de qualquer trabalho físico, repetido, ao fim de certo tempo executa um ritmo que se torna, inconscientemente, um processo educativo.*”[...] No entanto, esses “lugares comuns” a partir dos quais o sujeito proletário é falado durante o Estado Novo permitem que delimitemos questões fundamentais para encerrar este estudo.

COMO SE PRODUZEM OS IMAGINÁRIOS DE CIDADANIA E DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL NO ESTADO NOVO?

Se as discussões acima nos permitiram desconstruir o efeito da “evidência da busca por uma igualdade social” no Estado Novo, permitiram também questionar, em última instância, como se produz, a partir dos aparatos jurídico-discursivos, o efeito de construção de um imaginário do Estado de direito, enfim, as condições que caracterizam a identidade de uma ordem superestrutural que propõe-se a atender, ao mesmo tempo, aos interesses das minorias e ao “volkesgeist” – espírito do povo.

Ao considerarmos que, ao dividir e delimitar os lugares dos desiguais, através do conteúdo das leis e das funções a serem cumpridas pelos aparelhos jurídico, ministerial e educacional o Estado Novo, contraditoriamente, à ação de atribuir razões e sentidos distintos aos lugares e papéis devidos às diferentes classes, produz um discurso centrado em um imaginário de sociedade comum para todos, isto é, que deve ser despida de desigualdades étnicas, diferenças culturais e lingüísticas, precisamos também considerar o conteúdo específico de tal contradição; ou seja, o ideal de perfilar um “universo nacional homogêneo” que não se produziu sem refrações significativas. E, nesse contexto histórico-discursivo, o que está em jogo é a própria refração da desigualdade entre as práticas discursivas e o campo da ação política concreta. Assim, enquanto a contradição opacifica as reais condições de equilíbrio/desequilíbrio que sustentam a construção do imaginário de uma sociedade em vias de “articular” os interesses de minorias e majorias, a refração originada da própria contradição entre transformar a sociedade e reproduzir as condições já vigentes, passa também a desconstruir o efeito de criação de “um universo nacional equânime” que garanta a soberania do Estado de direito, pois se, dentro deste universo, todos os cidadãos podem ser conjugados a partir dos mesmos deveres que o Estado lhes impõe, do mesmo modo estes cidadãos se tornam desiguais e dispersos em relação às suas condições de acesso a direitos ou bens materiais e culturais que o Estado venha a lhes conceder. E conforme Spinoza (1994:41), se concebermos como cidadãos “*os homens que gozam de todos os privilégios que o Estado lhes concede em virtude do direito civil, não há nada que se possa dizer que pertence de direito a um e não a outro.*” Tudo seria de todos, na verdade, se não houvesse a condição de que cada um tem maiores ou menores direitos na mesma medida em que possui maior ou menor poder, segundo os atributos, valores e lugares sociais ocupados. Eis aí a expressão concreta da força da violência simbólica do Estado contra a força de representatividade da maioria, da massa, dos estrangeiros, dos imigrantes

e de todos aqueles que constituem ameaças iminentes à soberania nacional: tratar de torná-los desiguais, privar-lhes de direitos, para que se tornem, por fim, privados da palavra e da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Tetralogija*. Moscou, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 2002.
- _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1998.
- CAPANEMA, Gustavo. Leis Orgânicas 4244 e 4245. Rio de Janeiro. Ministério da Educação. In: *Revista do Ensino*. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação, 1942.
- COSTA, Marieta Mena Barreto.. A arte do ofício. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação, 1939.
- FROSINI, Vittorio. *La letra y el espíritu de la ley*. Barcelona, Editorial Ariel, 1995.
- LIMA, Maria Emília. *A construção discursiva do povo brasileiro: os discursos de 1º de maio de Getúlio Vargas*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- MACHADO, Oscar. Discurso de posse na Sociedade Riograndense de Educação. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação, 1941.
- MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: *História: novos problemas*. LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (orgs.), Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. Pontes, 1988.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Ed. Pontes, 1990.
- PINTO, F. Cabral. Espinosismo político. *A heresia política de Espinosa*. Lisboa, Ed. Livros Horizonte Ltda, 1990, p.93-135.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo, Ed. 34, 1996.
- SPINOZA, Benedictus de. *Tratado político*. São Paulo, Ed. Ícone, 1994.
- ZANDWAIS, Ana. Saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares no Estado Novo. *Organon: discurso, língua e memória*. FERREIRA, Maria Cristina L. (org), Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003, n° 35, p.19-38.

