

A República Velha e a lógica do esquecimento nos compêndios escolares de História do Brasil (1889 – 1930)

Jefferson Evanio¹

Resumo: Este artigo analisa como uma determinada lógica social organizava o discurso sobre o povo brasileiro em circulação nos compêndios escolares de História do Brasil utilizados durante a Primeira República (1889-1930). Teoricamente, mobilizamos categorias analíticas da Teoria do Discurso em chaves pós-estruturalistas em diálogo com conceitos da análise do discurso. São analisados os compêndios *Minha Pátria* e *Epítome de história do Brasil*. Apesar da função ideológica dos compêndios escolares de história, tradicionalmente pensados como artefatos destinados a produzir a lembrança, fabricar a memória e produzir a identidade nacional, nosso texto aponta para a ação de um tipo de lógica presente nesses textos que agia no sentido da ocultação das contradições sociais, dos conflitos e de um conjunto de temas, sujeitos e identidades. Tais compêndios produziram uma memória nacional seletiva ao apagar os rastros da heterogeneidade social.

Palavras chave: Primeira República, ensino de história, compêndios escolares.

Abstract: This article analyzes how a given social logic organized the discourse about the Brazilian people in circulation in the school textbooks of History of Brazil used during the First Republic (1889-1930). Theoretically, we mobilize analytical categories of Discourse Theory in post-structuralist keys in dialogue with concepts of discourse analysis. The compendiums *My Homeland* and *Epítome of Brazilian history* are analyzed. Despite the ideological function of school history textbooks, traditionally thought of as artifacts intended to produce memory, manufacture memory and produce national identity, our text points to the action of a type of logic present in these texts that acted in the direction of concealment social contradictions, conflicts and a set of themes, subjects and identities. Such compendiums would produce a selective national memory by erasing the traces of social heterogeneity.

Keywords: First Republic, history teaching, school textbooks.

The Old Republic and the Logic of Forgetting in school textbooks of History of Brazil (1889-1930)

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Professor do Departamento de História da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL). Contato: jeffersonevaniosocio@gmail.com.

Introdução

Até meados da década de 1920, o termo “*compêndios escolares*” ocupava as páginas de importantes periódicos cariocas como o *Jornal do Brasil* e *O Paiz* antes de ser substituído, em definitivo, pela expressão *livros didáticos* que se consagraria vitoriosa e mais longeva ao longo das próximas décadas (GASPARELLO, 2004). O emprego sistemático do termo livro didático para se referir ao conjunto de textos destinados à transmissão da cultura histórica na escola secundária brasileira foi, por assim dizer, uma invenção dos últimos anos da República Velha (1889-1930). A história desses compêndios, por sua vez, se confunde com a história do novo regime que se instalou após o golpe republicano que depôs a família real; objetos de intensas disputas ideológicas que, nos primeiros anos da República, envolveram distintos atores e formações discursivas (o positivismo republicano - radical ou moderado -, o conservadorismo católico, o pensamento liberal, dentre outras) os compêndios escolares cumpriram, conforme tem demonstrado uma vasta literatura, um papel decisivo na legitimação do novo regime (BITTENCOURT, 1993; HANSES, 2007; SHUELER & MAGALDI, 2008; TAVARES, 2012; SENA, 2017).

A imprensa republicana, por sua vez, teria um papel decisivo na promoção daqueles acalorados debates, que envolviam, sobretudo, clérigos católicos e políticos críticos da influência da Igreja no campo da educação brasileira. A título de exemplo, em celebração realizada em 1908 na Catedral do Rio de Janeiro, o padre Júlio Maria afirmava:

(...) Imaginei Jesus Cristo no Brazil, de modo natural, como esteve entre judeus, e que cada padre ia a casa de Jesus Cristo perguntar-lhe: - Mestre, é lícito de uma constituição política banir o nome de Deus?! Mestre, é lícito na bandeira de um povo christão por o emblema do positivismo?! Mestre, é lícito abolir da investidura dos cargos públicos o juramento? ! Mestre, é lícito prohibir o catecismo aos meninos, a educação religiosa as donzelas, e **encher as escolas de compendios materialistas e de professores atheus? !** Mestre, é lícito não querer as praticas christãs, nem no exercito, nem na armada, nem no Parlamento, nem na administração, nem no governo?! Mestre, é lícito amar e defender uma república que faz tudo isso?! (O PAIZ, 1908, p. 2) (**grifos nossos**)

Os compêndios escolares estavam situados no centro de um debate mais profundo sobre os rumos da educação brasileira. Espécie de *significante flutuante*, os sentidos de tais compêndios serão disputados por várias formações discursivas. Desde a perspectiva da teoria do discurso, os sentidos de um significante flutuante, além de múltiplos, devem ser situados no interior de uma disputa política que gira em torno da definição, temporária, relacional e

contingente de determinado significado. Neste processo eminentemente político, diversas formações discursivas disputam entre si, por exemplo, o significado de um determinado conceito (LACLAU, 2014).

A crítica do padre Júlio Maria não era um “vento fora da curva”, muito pelo contrário, refletia um movimento de consternação mais geral dos clérigos católicos diante dos rumos que as instituições brasileiras passaram a ter com o advento da “separação” entre Igreja e Estado. Felício Santos, em artigo publicado no Jornal do Brasil em 1902, por exemplo, já realizava severas críticas em relação ao novo papel que a religião passara a ter no ensino secundário com o advento da República: “Há professores que ensinam o ateísmo francamente e livros didáticos destruindo toda fé religiosa e especialmente o christianismo, que é, com estúpidas profanações e gratuitas asserções, considerado um mytho solar e zodiacal” (SANTOS, 1902, p. 1). Essa interdição do texto didático, no entanto, não era prerrogativa exclusiva do discurso religioso.

Em edição de 21 de abril de 1902 do jornal O Paiz, o republicano Félix Bocaiúva assinava um texto intitulado “Os olvidados”. O autor denunciava, na ocasião, uma espécie de “vírus do esquecimento” que supostamente havia contaminado os pilares da República. Os compêndios escolares aparecem em seu relato como instrumentos à serviço de uma política do esquecimento de “pequenos vultos” da história da nação.

O que se chama povo continua de olhos parados. Inconsciente no meio da representação de que elle é o espectador, sem intelligencia nem vontade! Numa incomprehensão absoluta do mérito dos actores que representam diante delle o drama histórico, sem applausos para o valor, sem pateada para o charlatanismo. Os vultos mais dedicados morrem no olvido, na mais indiferença acabrunhante indiferença popular. Falta-nos ainda a consciencia das individualidades. Ninguem estuda a nossa história. **Os compendios escolares estão cheios de engrossamento aos vultos de ocasião, aos dominadores do momento, que a fraude alcançou nos píncaros elevados. Os que não tem uma parcela de mando, uma cornucópia de graças à disposição, esses ficam esquecidos, formando a legião dos ignorados. (...) A República não tem para elles, os heroes modestos, um cântico, uma lembrança, uma palavra. Mortos em plena luz do Ideal que elles próprios accenderam na alma virgem do povo, elles são como a sombra, ficam para trás** (BOCAIÚVA, 1902, p. 1) (grifos nossos).

As vítimas da indiferença popular e da maquinaria ideológica da República responsável pela “justificação racional da organização do poder” (CARVALHO, 2017, p. 9) são classificadas por Félix Bocaiúva como “os heróis modestos”. Os “olvidados” da República formariam a “legião dos ignorados”. Bocaiúva, entretanto, não estava fazendo referência “a maioria silenciosa dos mortos” (BURKE, 2011, p. 25), mas aos membros da

elite política e aristocrática do Rio de Janeiro que, segundo ele, à despeito de sua importância na história da Proclamação da República, não gozavam de nenhuma parcela de mando, e, por esta razão, seriam vítimas da indiferença histórica. O autor critica o esquecimento de nomes importantes na fundação do Clube Tiradentes, como, por exemplo, Timotheo Antunes, Jeronymo Simões, Luiz Leitão, Mathias de Carvalho e Fidelis de Lemos. Sem espaço nos lugares de memória (dentre os quais incluímos aqui os próprios compêndios) esses vultos da história nacional estariam às margens do discurso oficial; relegados ao esquecimento, eram, por assim dizer, vítimas de segunda morte: o silêncio histórico.

A interdição do texto didático presente nos relatos dos clérigos e de Félix Bocaiúva atualizava o signo de uma interdição mais geral imposta à cultura escrita no Brasil desde os tempos coloniais. De igual modo, essa interdição reproduzia, fielmente, as íntimas conexões que unem, no domínio formal da linguagem, a produção do sentido às forças históricas destinadas a fazer calar a palavra escrita. Com efeito, “a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem” (CHARTIER, 2009, p.23). Mas o relato do republicano inconformado com a indiferença histórica da qual eram vítimas membros do Clube Tiradentes é emblemático por outra razão: ele aponta para uma característica intrínseca da retórica identitária do discurso republicano: sua capacidade simultânea de fazer incluir/excluir, lembrar/esquecer.

Quero com isso assinalar para o fato de que a política de construção da memória, os usos políticos do passado, a legitimação do presente mediante um recuo ao já ido e à fabricação da lembrança são processos atravessados, em todos os ângulos, por uma lógica social destinada, paradoxalmente, a produzir o esquecimento. Fazer lembrar, portanto, é um ato correlativo aquele que faz esquecer. Afirmar a positividade de uma determinada identidade política significa definir um dentro e um fora, um centro e suas margens, e, nas margens mesmas, outros substratos de material considerado descartável. Esses vestígios de memórias e experiências expelidas para fora se assemelham àquilo que Lacan denominava com a expressão latina *caput mortuum*, espécie de resíduo sem importância que resulta de algum experimento químico. Em termos hegelianos, o processo de escritura da história de um povo é acompanhado pela invenção dos “povos sem história”. Ao que parece, a fabricação da memória não se faz sem o emprego de certa violência simbólica, afinal, “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2013, p. 13).

O projeto de educação idealizado pelas elites políticas da Primeira República, por sua vez, ficaria marcado pelo emprego de estratégia que buscava apagar toda e qualquer herança do antigo regime monárquico.

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

Os compêndios escolares dos tempos do Império também serão objetos de críticas agudas da ideologia republicana. Com o advento da República, inaugura-se o discurso pela nacionalização das obras didáticas, tradicionalmente importadas da França e de outros países durante o primeiro quartel do século XIX (BITTENCOURT, 1993). Essa política de nacionalização da autoria, dos textos, do discurso histórico e de sua didatização refletia um processo mais geral que buscava fortalecer a identidade nacional. A (re) invenção da nação sob novas bases políticas, morais e ideológicas não poderia prescindir da educação, de disciplinas capazes de fomentar o espírito da "nova" nacionalidade e, sobretudo, dos compêndios escolares de História do Brasil.

O que propomos neste paper é realizar uma análise de tais compêndios, por considerarmos que eles são não apenas importantes registros de como uma época pensava sua própria realidade histórica, mas por entendermos que a investigação das lógicas sociais² tem neste artefato uma promissora agenda de pesquisas. Seleccionamos dois importantes compêndios escolares de História do Brasil do período da República Velha: os textos Minha

² Os estudos da Teoria do Discurso, tradição teórica fundamental em nosso trabalho, têm chamado a atenção para a necessidade metodológica de investigação das diversas lógicas sociais, políticas e fantasmáticas em ação no "campo geral da discursividade" da vida social. Metodologicamente, em nosso caso, tão importante quanto articular o gênero didático à formações discursivas específicas é identificar que tipo de lógicas conferiam movimento e sentido aos discursos que circularam nas páginas dos compêndios escolares da Primeira República. Ver, a esse respeito, (GLYNOS e HOWARTH, 2007) e (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Pátria (PINTO e SILVA, 1916), e Epítome de História do Brasil (PINTO, 1911)³. Nosso propósito é tentar compreender, para além dos usos ideológicos dos compêndios enquanto artefatos simbólicos legitimadores do status quo, os procedimentos de marginalização, subalternização e silenciamento de certos temas, enfoques, sujeitos e memórias que numa determinada conjuntura histórica não encontravam lugar na ordem do discurso. É preciso considerar que historicamente a escrita dos compêndios escolares tem sido marcada, em vários contextos nacionais, pelo desejo de construção da unidade (política, nacional, territorial, etc), razão pela qual “os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Metodologicamente, realiza-se aqui um exercício de análise do discurso assentado na premissa teórica de que o texto didático é um gênero de discurso que não se encerra nele mesmo e, por esta razão, é o lugar de inscrição para uma polifonia de vozes, extensão de formações discursivas, “tecnologia de governo”, na acepção foucaultiana da expressão. O livro didático, como qualquer livro, encontra-se articulado a “um nó em uma rede” na medida em que “além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases” (FOUCAULT, 2014, p. 28). Por esta razão, no gênero didático, opera-se a articulação entre textos (intertextualidade), épocas (memória discursiva) e discursos (interdiscurso). A população de enunciados que forma o livro possui, em termos derridianos, seus próprios “rastros”. A questão que nos orienta é a seguinte: os compêndios escolares de História, tradicionalmente pensados como lugares de memória destinados a fazer lembrar, podem ser lidos, inversamente, como artefatos à serviço da lógica do esquecimento? Do ponto de vista da análise do discurso, consideramos que “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor, no silêncio o sentido é” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Com o objetivo de investigar os rastros discursivos desse silenciamento abordamos no presente texto a “representação” do povo negro seguida por uma discussão acerca do papel atribuído ao elemento indígena na história brasileira. Ao problematizar a política de fabricação da memória e da identidade nacional reproduzida nos compêndios escolares de História do Brasil da Primeira República, esperamos lançar algumas hipóteses relativas à lógica do esquecimento.

³ Os critérios que nos orientaram na escolha desses manuais levaram em consideração, basicamente, três fatores: (a) o relativo sucesso editorial das obras junto ao público, atestado pela quantidade significativa de (re)edições dos manuais; (b) a aprovação das obras pelos conselhos de instrução pública e, por conseguinte, a adoção das mesmas em estabelecimentos oficiais de ensino; (c) a presença de capítulos e/ou seções específicas dedicadas à história dos indígenas e da população negra.

Os negros ferozes

“A raça negra foi a que menos influenciou na formação, e o espírito da nova nacionalidade nada lhe deve, podendo apenas atribuir-se à sua influência alguns preconceitos populares (PINTO, 1911, p. 34-35)”.

O enunciado acima foi extraído do compêndio escolar *Epítome da História do Brasil* de Alfredo Moreira Pinto⁴, obra que em 1911 atingia a significativa marca da 11ª edição. O lugar atribuído ao elemento africano na história nacional neste texto traduzia com perfeição a tentativa, típica dos primeiros anos da República, de expulsar da ordem normativa do sentido e da memória nacional que se tentava (re) escrever, qualquer presença de corpos considerados estranhos, exóticos, e, mais do que isso, nocivos à pureza da raça brasileira insistentemente associada, por vizinhança biológica e imenso esforço retórico/epistêmico, à raça ariana. No início do século XX, Oliveira Vianna, por exemplo, na *Evolução do Povo Brasileiro*, defendia a tese desse suposto laço umbilical, cultural e histórico entre o “povo brasileiro” e seus irmãos de sangue da Europa, extraindo dessa constatação a crença irremediável de nossa vocação para o progresso (VIANNA, 1923). Até a década de 1930 e a publicação de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (apesar de toda polêmica em que estará envolvida essa obra nos anos seguintes a sua publicação, especialmente seu diálogo complexo com o pensamento social brasileiro de orientação marxista) não haveria lugar para o elemento negro e indígena no imaginário republicano. A tese do branqueamento racial impusera-se como hegemônica, reproduzida, in totum, nas páginas de compêndios escolares mediante a estratégia do silenciamento e marginalização do corpo negro.

⁴ O *éthos* do autor de *Epítome da História do Brasil* se nutria da presença, na capa do livro, de descrição pomposa: “*Alfredo Moreira Pinto: Auctor do Dicionario Geographico do Brasil e professor jubilado de Historia e Geographia na Escola Militar da Capital Federal*”. A autoridade simbólica do autor aparece associada à Escola Militar da Capital Federal. É importante frisar que os primeiros autores de compêndios escolares originalmente brasileiros eram professores que ministravam disciplinas como História do Brasil em importantes instituições de pesquisa e ensino. Desde o século XIX, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II, por exemplo, se estabeleciam como as mais importantes instituições oficiais destinadas a orientar a elaboração dos currículos e do ensino de História em escassos colégios de instrução primária e secundária que existiram no Brasil. Com o advento da República, essas instituições criadas pela Monarquia sofreriam duros golpes mas não seriam silenciadas pela máquina destruidora de símbolos da República. As escolas militares, reduto de origem de vários nomes importantes na história da proclamação, também se estabeleceram, no início do século XX, como espaços institucionais de onde saíam vários autores de compêndios escolares de História do Brasil. Sobre a noção de *éthos* ver, especialmente, os trabalhos de Dominique Maingueneau (MAINGUENEAU, 1997;2008).

No compêndio de História do Brasil Minha Pátria, obra didática aprovada pelo Conselho de Instrução Pública do estado de São Paulo e adotada nas escolas preliminares, destacamos a inscrição do conto Os Palmares. Neste compêndio de historietas, aprovado pelo Governo em 1916 e já em sua 14ª edição naquele ano, identificamos a presença de enunciados objetivos, diretos e claros, articulados a uma narrativa didática destinada a contar às crianças a história de “negros ferozes” e ameaçadores.

No seio duma grande floresta, viviam uns negros temíveis pela sua ferocidade. A principio não eram muitos. Mais tarde, porém, contavam-se aos milhares. Eram o terror das povoações vizinhas. Costumavam sahir em bandos e devastar as fazendas. Ahi roubavam mantimentos, criações e tudo quanto podiam. Tornou-se necessário atacar esses homens que tanto mal praticavam. Por diversas vezes tentaram expulsal-os, mas sem resultado satisfatório. Os ferozes negros sahiam sempre vencedores. Foi preciso então organizar uma grande força para desalojal-os. Muitos foram mortos, outros ficaram prisioneiros e emfim outros fugiram. Dizem que, nessa ocasião, o chefe delles se arrojou num precipício. Eis o fim que tiveram esses homens que só viviam praticando o mal (PINTO e SILVA, 1916, p. 45-6)

Neste fragmento da historieta, o gênero do discurso (didático) revela sua filiação com o discurso da criminalização da história de luta dos povos escravizados por liberdade. Há, além disso, um elemento que remete à retórica do discurso religioso que nos primeiros séculos da colonização irá associar a raça negra ao mal. O discurso histórico/didático articula-se, pois, ao discurso colonizador/religioso, traçando, a partir dele, as linhas de sua própria legitimidade (interdiscursividade). Além disso, o enunciado de 1916 encontrava-se “preso” às teias de memória discursiva longínqua no tempo, algo compreensível na medida em que “o discurso é também dominado pela memória de outros discursos” (MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2016, p. 325). Essa demonização da presença negra era considerada “natural” naquele contexto histórico, em que o negro, de modo geral, não havia sido incorporado à economia do café, ao universo das letras, à identidade brasileira, à cultura, e, finalmente, à memória nacional. O negro é classificado como espécie de animal feroz que habitava as profundezas das florestas; os negros, no geral: devastadores, ladrões, bandidos que praticavam o mal. A expressão “uns negros” deveria ser capaz de suprimir a presença (do corpo, da face, do nome próprio), e sufocar qualquer tentativa de imersão do significado. Com razão, “as coisas não possuem significado a não ser que sejam nomeadas” (KRESS apud ELHANAN, 2019, p. 43). A supressão da face do quilombola é correlativa a esse gesto historiográfico que pretende não apenas fazer esquecer (a resistência do escravo), mas, acima

de tudo, criminalizá-la/demonizá-la. A lógica do esquecimento, portanto, parece ser irmã gêmea da violência simbólica⁵.

Essa negatificação do negro aparece articulada à positificação de sua diferença⁶ (seus caçadores, perseguidores, capatazes, senhores). Por exemplo, assim a historieta citada anteriormente tem seu desfecho final:

O que acabamos de narrar deu-se pouco tempo depois da Guerra Hollandeza de que já falamos. Nessa época havia escravos no Brasil. Durante a guerra, elles foram fugindo das fazendas e formando povoações de negros, em Alagôas. Eram os negros dos Palmares. Suas povoações chamavam-se quilombos, e elles eram os quilombolas. Seu chefe era conhecido por Zumbi. Foi um paulista chamado Domingos Jorge Velho quem, a frente duma poderosa força, ajudou a destruir esses terríveis quilombos. Não nos esqueçamos jamais desse benemérito paulista (PINTO E SILVA, 1916, p. 46)

É do paulista Domingos Jorge Velho que as crianças devem lembrar. Mais do que isso, não deveriam esquecer jamais daquele “benemérito paulista”. De Zumbi, dos quilombos e seus quilombolas deve-se ter sempre em mente um mosaico habitado por imagens que remetam ao mal e/ou à covardia (lembremos que Zumbi teria se atirado do precipício diante da presença das forças que devastaram o quilombo). O “discurso colonizador” aparece aqui elogiando os senhores em demérito de seus escravos. Nenhuma menção à participação dos negros na guerra que se seguiu às invasões holandesas é acionada, muito pelo contrário, a mensagem que se pretende comunicar é a de que naquele momento de ameaça externa à soberania nacional, os negros fugiram das fazendas. Oportunistas e “inimigos” da nação, eles não são dignos da lembrança. Dever-se-ia, portanto, ignorá-los, subtraí-los da memória a ser fabricada pedagogicamente pelos compêndios.

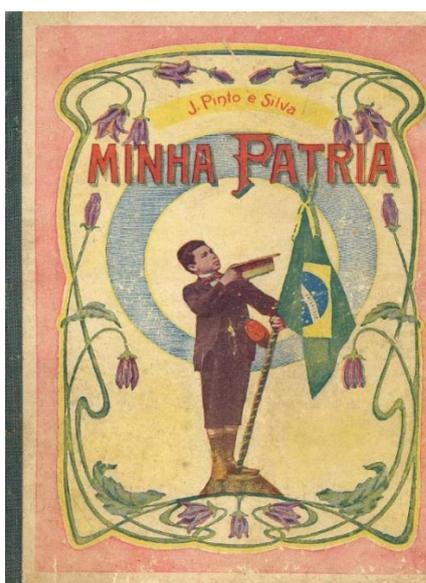
Simultaneamente a este ato que pretende inaugurar o esquecimento por um lado, e a lembrança, por outro, aparecem os símbolos da República forjados pela retórica do discurso positivista. A juventude brasileira deveria encontrar o gozo junto à bandeira nacional, no hino, no ufanismo e exaltação das memórias dos “verdadeiros heróis” da História do Brasil. A capa do manual *Minha Pátria* é recheada dessa simbologia que deveria ser capaz de produzir a

⁵ Por violência simbólica entendemos aqui a política do esquecimento, o silenciamento dos conflitos e contradições históricas, o silêncio epistêmico e histórico reservado aos negros e indígenas pela historiografia escolar brasileira.

⁶ Uma vasta literatura tem chamado a atenção para o fato de que a construção de uma determinada identidade política, étnica, racial, de gênero ou classe se encontra radicalmente presa a um gesto simultâneo de inclusão/exclusão, interiorização/exteriorização, positificação/negatificação. No nível político, a definição de um “nós” requer a delimitação de um adversário qualificado como “eles” (LACLAU & MOUFFE, 2015). O mesmo vale no nível das identidades nacionais e culturais (HALL, 2014; WOODWARD, 2014).

identificação mediante a mobilização do afeto. Sobre o processo de identificação, vale considerar que, tal como ocorre à complementariedade que une num único e mesmo nó retórico lembrança/esquecimento, o mesmo discurso que constrói os laços entre o sujeito e o objeto a, como diria Lacan, também almeja produzir algum nível de desidentificação (ŽIŽEK, 2008). A identificação relativa ao objeto a lacaniano é sempre acompanhada pela desidentificação relativa a algum traço característico desse mesmo objeto e, sobretudo, por um distanciamento relativo a outros objetos⁷.

Imagem 1 – Capa do manual Minha Pátria



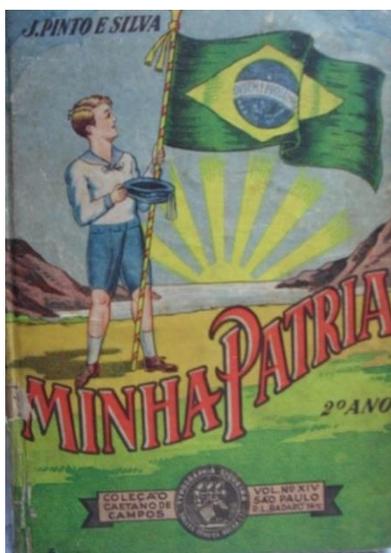
Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional do Livro Didático

Símbolo máximo da nova nacionalidade, a bandeira nacional ocupará as páginas de vários compêndios escolares durante o período da República Velha. No gênero didático, ela será a unidade de sentido em torno da qual diversas *cenários genéricos* (historietas, contos, versos, poemas, músicas, etc) irão traçar seu caminho. Nesta edição de 1916 do compêndio *Minha Pátria* ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estima e respeito do jovem republicano e fonte de significado para toda a paisagem. O contorno dos galhos parece formar uma espécie de ampulheta “deformada” habitada pela presença de símbolos alheios às turbulências do

⁷ Em termos pós-estruturalistas, essa desidentificação relativa à figura de um Outro aponta para o caráter relacional de toda identidade política. Afirmar o que sou implica inexoravelmente afirmar o que não sou, o que não posso ser; **o não-ser, mais do que o vir-a-ser, impõe-se aqui como condição da própria possibilidade do ser.** Além disso, todo o processo de subjetivação política, isto é, o processo de constituição de um sujeito mediante processos de identificação lida com essa ambivalência cuja tarefa central consiste em separar o mesmo de sua própria diferença.

tempo. O espírito republicano deveria ser forjado mediante a adoração dos símbolos nacionais. Em outra edição do mesmo manual, a cena englobante se mantém intacta, com uma única diferença: o branqueamento da criança.

Imagem 2 – Capa do manual Minha Pátria



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional do Livro Didático

A bandeira hasteada com o sol brilhante ao fundo parcialmente encoberto no horizonte pela tranquilidade das águas forma uma cena que remete às riquezas naturais de nossas terras tropicais (fertilidade do solo, clima propício à adaptação do homem branco). Tal cenografia também era um reflexo pedagógico da política de imigração típica dos primeiros anos da República, que deveria cumprir uma dupla função: (a) fomentar o branqueamento da população brasileira, na medida em que o tema da miscigenação será lido pelas elites como um entrave ao desenvolvimento da nação; (b) substituir a mão-de-obra do negro, especialmente nas lavouras do café em São Paulo, pelos braços importados de várias nacionalidades europeias. As cores da bandeira são as cores predominantes da paisagem com a qual ela se confunde; algo como a “água na água” para empregarmos uma emblemática metáfora filosófica bastante conhecida (BATAILLE, 2015, p. 29).

Nesta cena não há a presença de qualquer elemento “hostil” que possa “contaminar” a pureza do povo brasileiro. Os “heterogêneos” são sujeitos classificados como desprovidos de historicidade e, por esta razão, não são considerados dignos o suficiente para ocupar espaço na topografia daquela paisagem mítica (LACLAU, 2018). A criança loira é apresentada como

o tipo-ideal, no sentido weberiano, do jovem cidadão republicano; uma cópia em miniatura do homem já formado; em seus gestos, atitudes e sentimentos. O amor pela Pátria com “P” maiúsculo deveria guiar o espírito da juventude brasileira. A cena englobante desta imagem nos remete ao discurso republicano, na medida em que a própria República se apresenta aqui como a última instância da subjetividade enunciativa à qual está ligado o gênero didático.

Em outra historieta do mesmo compêndio intitulada *A Bandeira*, a exaltação dos símbolos da República aparece com mais exatidão:

A bandeira nacional, meus filhos, é o retrato de nossa terra. Olhe-a tudo nella nos fala de nossa idolatrada pátria. Sua côr verde é a côr de nossas mattas, o amarello representa os thesouros, as riquezas, que o nosso torrão encerra; a cor azul recorda o formoso céu deste bello paiz. Esse auri-verde pendão nos lembra sempre nossa pátria, a nossa querida pátria. Por isso devemos respeitá-lo muito, amal-o e defendel-o (...) Quem de nós poderá haver tambem que não respeite a bandeira do seu paiz? - Ninguém porque ella é igualmente o retrato de nossa terra – essa mãe carinhosa, que produz os frutos que nos alimentam; que cria os animaes que nos ajudam no trabalho; que nos dá a agua que nos mata a sede; que nos enche, emfim, de tantos benefícios (PINTO e SILVA, 1916, p. 109-10)

A lógica do esquecimento age aqui apagando a herança da bandeira nacional com seu passado monárquico. As cores da bandeira imperial, como sabemos, possuíam simbologia que remetia à identidade da família real, mas, embora mantidas na nova bandeira inspirada pelo discurso positivista, passaram a ter nova carga semântica. A República deveria ser associada a figura materna, concebida pelo ideal comteano como o símbolo do progresso (CARVALHO, 2017). O emprego de vocabulário naturalista, marca indelével da influência do discurso das Ciências Naturais na construção do imaginário político, social e epistêmico daquela época e recurso amplamente mobilizado pela retórica identitária, é o elemento acionado para conferir à bandeira, por assim dizer, traços naturais. A natureza brasileira, rica em florestas, cores e toda sorte de animais exóticos será ainda classificada como lugar de morada primordial de outra forma de heterogeneidade: o “selvagem brasileiro”.

O selvagem brasileiro

O estado intellectual, moral e social das tribus do Brasil, exceptuando as que habitavam o valle do Amazonas cujo adiantamento relativo resultou provavelmente da influencia das civilisações transandinas, era na verdade bem atrasado (PINTO, 1911, p. 25).

Os indigenas não têm *civilisação*, vivem *errantes* nas mattas... (PINTO e SILVA, 1916, p. 16).

O discurso religioso que desembarcou junto com as caravelas portuguesas em terras inóspitas e povoadas pela fantasia do homem branco foi o primeiro a classificar os povos nativos da América (inventada) como desprovidos de cultura histórica. Discurso de natureza constituinte, a versão religiosa dos primeiros séculos de colonização ainda animará por muito tempo a narrativa sobre os indígenas. Assim como o negro, o indígena será, nos primeiros anos da República, marginalizado enquanto sujeito histórico, ainda que alguns autores de compêndios escolares tenham estabelecido para com ele uma espécie de hostilidade mais branda (porém não menos perversa). Assim, Alfredo Moreira Pinto defendia que a influência dos indígenas na formação do novo povo poderia ser observada nos hábitos dos colonizadores, na língua e até mesmo na literatura. Mas esse “reconhecimento” do autor não se fazia sem a defesa simultânea de uma incorporação moralizadora dos nativos à civilização do homem branco (sempre classificada como única e superior entre os povos), e, além disso não era uma unanimidade entre outros autores de compêndios escolares. Como é possível ler em Pinto e Silva que sem cerimônias bradava convencido: “os indígenas não têm civilização”.

Ambos, porém, são interpelados e ao mesmo tempo soldados da lógica do esquecimento na medida em que não escrevem a história do extermínio em massa das populações nativas, muito menos a história de resistência dos indígenas frente à imposição de nova forma de vida que se estabeleceu a partir do ideal colonizador. O discurso presente nos compêndios pode ser caracterizado por sua vontade em fazer lembrar o ínclito dócil frente ao colonizador, mas vingativo frente à invasão de seu próprio “semelhante”. O autor de *Epítome de História do Brasil* sentenciava que o traço mais característico do indígena brasileiro era seu “espírito de vingança” (PINTO, 1911, p. 26). Colorido, adornado com penas de aves, residindo em “moradas rústicas” e utilizando utensílios pré-históricos, os indígenas serão pintados como animais exóticos, entes quase folclóricos da história nacional. O índio considerado, via de regra, uma espécie de estranho hóspede da identidade brasileira. Objeto de leitura histórica forjada pelas teses do darwinismo social, ele será situado pelo discurso histórico no começo da linha evolutiva e qualquer “sinal” de desenvolvimento será considerado como resultante da influência da raça branca. “Os índios do Brasil e os instrumentos de que se serviam, estavam na idade da pedra polida” (PINTO, 1911, p. 25).

Porém, à despeito do silêncio semiótico (nos compêndios aqui analisados, ricos em material iconográfico, os negros não aparecem em nenhuma imagem) relativo à presença do

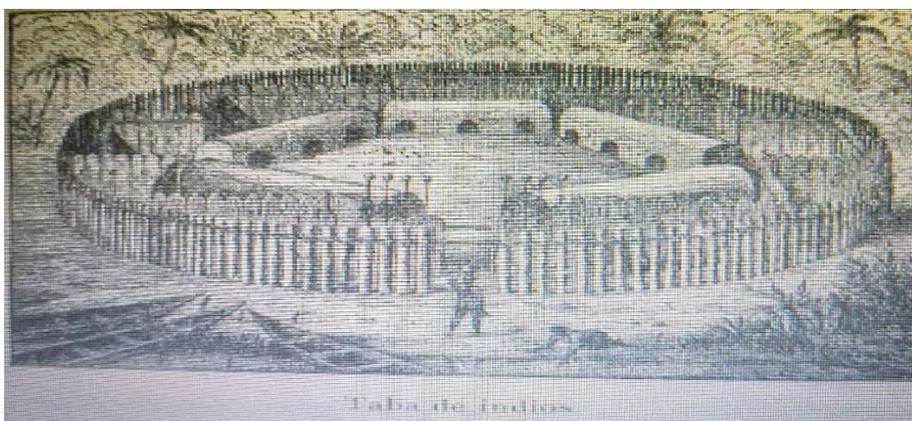
negro na história brasileira⁸, a representação do indígena se fará rica em recursos visuais. Verdadeira população de enunciados deste tipo formarão um mosaico destinado a nomear essa presença do Outro.

Imagem 3 – O índio brasileiro descrito no conto o caçador



Fonte: (PINTO e SILVA, 1916, p. 14)

Imagem 4 – A Taba dos índios



⁸ Esse silenciamento iconográfico relativo à imagem da população negra/escrava presente nos manuais republicanos aqui analisados parece se inscrever numa tradição da historiografia escolar dos oitocentos. Em importantes compêndios escolares de História do Brasil utilizados no Colégio Pedro II ao longo do século XIX, os negros “tornam-se invisíveis no texto da nação”. “O livro é o não lugar dos que trabalham para a riqueza dos seus senhores”. O tema da escravidão considerado “impensável em texto destinado à mocidade branca” que deveria compor os quadros da elite política e intelectual do Rio de Janeiro (GASPARELLO, 2004, p. 148).

Fonte: (PINTO, 1911, p. 29)

Imagem 5 – Utensílios e instrumentos dos índios



Fonte: (PINTO, 1911, p. 27)

A imagem 3 remete à historieta O caçador, presente no compêndio Minha Pátria. Na pequena história destinada ao ensino das crianças, relata-se a experiência de um desavisado inglês, o Sr. John, que durante uma caça nas florestas avistou o modo de vida dos indígenas. O caçador visualiza, de longe, breve aparição do pajé a um determinado grupo de índios. Sem ser visto, o caçador assiste muito brevemente aqueles breves gestos e vai embora. Chegando em casa, conta a um amigo sua experiência, que começa a lhe falar sobre o modo de vida dos índios: seus hábitos (inclusive a antropofagia), sua moradia, seus objetos de luta (o arco e a flecha), sua aptidão para a guerra, finalizando a descrição com a ameaçadora sentença: “Os indígenas não têm civilização, vivem errantes nas matas...”, assim retrucada pelo Sr. John: “ – Mim estar muito obrigada, senhor! Seu historia estar muito bonita, mas mim, John, inglez, não vae mais na matto!” (PINTO e SILVA, 1916, p.16). No conto O caçador o indígena representa uma ameaça à civilização do homem branco.

As imagens 4 e 5, por seu turno, são acessórios de um olhar descritivo presente no compêndio Epítome de História do Brasil. A descrição dos hábitos dos indígenas busca sua autoridade no relato da crônica histórica de autores como Von Martius, e outros autores como

Gonçalves Dias, Rodrigues Peixoto e até no Visconde de Porto Seguro (Varnhagen)⁹. A descrição elenca oito “grupos linguísticos” ou povos indígenas presentes no Brasil à época do descobrimento segundo os relatos de Martius: Tupys, Gês, Goytacazes, Crens, Gucks, Parexis, Guaycurús e Arauks. O autor reconhece que a classificação de Martius é temporária e deveria ser acrescida/melhorada por estudos das “características físicas” e pelo “exame do esqueleto”. A descrição de Alfredo Moreira Pinto é rica em detalhes, sobretudo, na apresentação dos utensílios, armas, e demais objetos utilizados pelos nativos. Hábitos religiosos, a guerra, o sacrifício dos inimigos, as pinturas corporais e até a função das mulheres nas tribos são objeto de análise do autor. Sobre o extermínio dessa população, entretanto, quase nenhuma palavra. Sobre o assunto, um silêncio historiográfico se impõe.

Além desses objetos da cultura material e imaterial, o corpo do nativo constitui objeto privilegiado do discurso histórico didatizado nas páginas dos compêndios. O indígena brasileiro (agora classificado como espécie de ser genérico desprovido de sua própria diferença) é assim descrito:

Era todos de estatura ordinária, reforçados e bem feitos; de aspecto triste, olhos pequenos, frequentemente negros (...) encovados e erguidos, por via de regra, no ângulo exterior como na raça mongolica; sobr'olhos estreitos e [não legível] arqueados; orelhas grandes, cabelo liso, seguro e bem negro; dentes alvos e pés pequenos (PINTO, 1911, p. 25-6)

Conforme defendeu Michel de Certeau “o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas” (CERTEAU, 2011, p. 11). Esse parece ter sido exatamente o sentido que o corpo do nativo assumia para o discurso presente nos manuais republicanos. Escrever a história desse corpo, constituir-lo como objeto de um saber/poder, produzir dele uma lembrança e, obviamente, o esquecimento de muitos de seus próprios movimentos, foi uma tarefa abraçada pelo discurso histórico desde os tempos do Império, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de Varnhagen. A República não abandonará este desejo de classificação e os autores dos compêndios escolares, muito menos. Aqueles corpos de estatura ordinária, habitados nas órbitas por olhos pequenos e tomados por um aspecto triste ainda despertavam muitas fantasias no olhar do colonizador.

⁹ Vale recordar que Varnhagen classificará o indígena em sua *História Geral do Brasil* como sujeito desprovido de qualquer positividade. Segundo José Carlos Reis, na narrativa de Varnhagen os indígenas eram considerados “bárbaros” que “não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor à pátria, essas *gentes vagabundas*, em guerra constante, constituíam, no entanto uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – a *geral* ou *tupi*” (REIS, 2000, p. 35). Essa simplificação da pluralidade étnica, linguística e cultural dos indígenas parece ter guiado, igualmente, à narrativa dos compêndios escolares republicanos.

O povo brasileiro, conforme orienta o próprio autor, seria o resultado da fusão entre as três raças (branca, negra e indígena) ainda que a contribuição de cada uma delas na formação da nova nacionalidade tenha sido lida como desproporcional, obedecendo moralmente ao lugar que cada povo ocupava na linha evolutiva mais geral na qual se movimentavam (umas à frente, outras retrocedendo, umas mais rápidas que outras, e ainda algumas absolutamente estáticas), as diversas formas de existência (conhecidas e reconhecidas) que formavam a humanidade.

Nesta formação predominou a raça branca, representada pelos portugueses, que, já constituídos [não legível] em nacionalidade com o seu caráter próprio e de posse de uma civilização muito superior à dos indígenas e africanos, deviam sofrer menos modificações do que as outras duas raças; operando contudo sobre eles influência do meio e do cruzamento, de modo que a nossa nacionalidade apresentou um caráter próprio e independente (PINTO, 1911, p. 34).

Os compêndios escolares da Primeira República são governados pela presença de passados que não passam. Numa certa medida, atualizam a historiografia brasileira dos oitocentos que concebia o negro e o indígena, via de regra, como estranhos hóspedes na morada da nação. A nação brasileira pintada pelo discurso dos compêndios escolares de história aqui analisados é uma nação fissurada por fronteiras internas destinadas a separar a civilização da “barbárie”. A educação republicana, supostamente erguida sobre as cinzas de um passado considerado ultrapassado na verdade era governada pelo signo da permanência, da duração, da resistência à mudança. Pelo menos é isso que parece nos dizer a história da literatura escolar brasileira.

A nação brasileira que emerge dos Pontos e Compêndios republicanos continua uma nação singular, em muitos aspectos reconstrói o discurso de Varnhagen e Macedo. É uma nação que foi descoberta, mais do que conquistada. Seus caminhos, rios, montanhas só precisaram ser desbravados, conhecidos. A terra – imensa e bela – não tinha donos. Os únicos povos que a habitavam eram os selvagens. Mas para revelar a identidade dessa nação tiveram que enfrentar o problema da diversidade. A mais difícil: a pluralidade étnica. O povo, originário dos europeus brancos civilizados, que, no decorrer da colonização caldearam-se com os índios e o outro elemento máximo diferenciador: o africano, o negro importado, que veio obrigado, para servir de escravo. Três raças: duas tornadas cativas, submissas (GASPARELLO, 2004, p. 203)

Conclusão

Os compêndios republicanos devem ser lidos corretamente como a expressão da força de um autor – Varnhagen – e uma obra – *História Geral do Brasil*. Em certa medida, foram as teses daquele ilustre membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que animaram escritores de compêndios de História do Brasil como Pinto e Silva e Alfredo Moreira Pinto.

De Varnhagen os autores de *Minha Pátria* e *Epítome de História do Brasil* extraíram o sentimento mais geral de hostilidade relativa à presença do indígena e, especialmente, do negro no território brasileiro. Reproduziram igualmente a lógica do esquecimento também em ação na grande obra de Varnhagen que jamais considerou legítimo conferir voz à “maioria silenciosa dos mortos”; enxergando, nos atos de sublevação e resistência do negro escravizado e do indígena expressões da decadência moral e primitivismo cultural destes povos¹⁰. É interessante perceber como um autor ligado à monarquia dos Bragança e a instituições monárquicas (IHGB) ainda será lido pelos autores de compêndios republicanos como uma referência obrigatória para todos aqueles interessados em escrever a história da nação. Mais do que uma referência, Varnhagen se estabelecerá como autoridade simbólica neste campo. Longeva no tempo, a *História Geral do Brasil* ainda será lida como texto sagrado por muitos historiadores da República Velha, apontando, assim, para os laços umbilicais que uniam a historiografia didática à historiografia dita tradicional. Laços que uniam o presente ao passado, a República ao Império, a escola republicana às ruínas ativas de pedagogias ainda não superadas.

A lógica do esquecimento em ação no discurso dos compêndios escolares da República Velha era guiada por uma política mais geral do silenciamento dos conflitos, das contradições históricas, das lutas do negro e do indígena frente ao elemento colonizador. Os autores de tais compêndios irão (re) escrever a história do Brasil recuperando discursos que, desde o Império, estavam radicalmente comprometidos com a escrita de uma “história que não falasse de tensões, separações, contradições, exclusões, conflitos, rebeliões, insatisfações” (REIS, 2000, p. 28). Naquela configuração mais geral em que se buscava negar à história seu

¹⁰ Além disso, Varnhagen considerava ingloriosa qualquer tentativa de escrever a história dessas lutas e resistências do negro e do indígena frente aos colonizadores. Sempre atento ao que se escrevia sobre a história nacional, o autor será, durante parte do século XIX, o grande crítico de qualquer tentativa historiográfica que buscasse escrever a história do extermínio em massa dos nativos do Brasil, bem como qualquer tentativa de ressaltar a bravura desses povos nas lutas e resistências frente aos colonizadores. Um caso emblemático neste sentido foi a polêmica na qual se envolveu Varnhagen com o autor do *Compêndio de História do Brasil*, o general pernambucano José Inácio Abreu e Lima. O compêndio, publicado pela primeira vez em 1843 será severamente criticado por Varnhagen (a partir de pareceres por ele assinados e emitidos pelo IHGB) por criticar abertamente a violência dos bandeirantes paulistas, por se mostrar simpático aos jesuítas e sua relação com o indígena, por ressaltar a importância da luta da população negra durante as invasões holandesas, por classificar o índio como brasileiro, ressaltando o extermínio em massa das populações nativas (GASPARELLO, 2004).

conteúdo propriamente disruptivo e político, o silêncio fala, a palavra escrita cala e gritos são sufocados pelo discurso histórico. Destinados a cumprir uma função ideológica central na construção da unidade nacional, os compêndios escolares republicanos expulsaram todo e qualquer vestígio de memória capaz de assombrar os pilares da República.

A história da literatura escolar brasileira é muito didática no sentido de revelar a vacuidade interna ao próprio povo. Desde uma perspectiva discursiva, o significante povo passa a ser considerado uma identidade política construída (LACLAU, 2018). Povo, portanto, não deve remeter à ideia de uma totalidade universal, uma identidade dotada de positividade per se. Existe sempre algo, no povo, que não cabe no interior do próprio povo. Esse algo, por sua vez, se manifesta na forma de uma presença inexorável. Ainda que negada, silenciada e esquecida, ela configura-se na forma de um outro a assombrar os sentidos da mesmidade.

Finalmente, o tipo de memória a ser produzida pedagogicamente nas escolas republicanas era seletiva com relação aquilo que deveria guardar do passado nacional. Se, por um lado, essa memória deveria ser povoada pela presença do mito da origem, pelos símbolos do nacionalismo, pelos heróis da nação e suas façanhas, por outro, toda e qualquer presença de signos que pudessem ser associados aos traumas nacionais, à violência e extermínio dos povos nativos, às lutas por liberdade e às resistências frente a um Estado opressor deveriam ser mortos, sepultados, esquecidos. Vítimas de segunda morte, essa população de enunciados rebeldes era sufocada pelas garras demoníacas do silenciamento histórico. Sufocada igualmente era a heterogeneidade social.

Referências

- BATAILLE, Georges. **Teoria da religião seguida de esquema de uma história das religiões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.475-491, set/dez. 2004.
- _____, **Livro Didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 383 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BOCAIUVA, Félix. Os olvidados. **Jornal O Paiz**, Rio de Janeiro, 21 de abril de 1902, p. 1. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_03&Pesq=comp%20escolares&pagfis=4163> Acesso em 07 de março de 2020.
- BURKE, Peter (Org). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

- CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- ELHANAN, Nurit Peled. **Ideologia e propaganda na educação**: a Palestina nos livros didáticos israelenses. São Paulo: Boi tempo, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de Identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.
- HALL, Stuart (2014). “Quem precisa de identidade?” In: SILVA, Tomás Tadeu (org). **Identidade e Diferença**. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes. Cap 3, p. 103-133.
- HANSES, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo**: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República (2007). 253 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; (Coleção Contrassensos), 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes., 1997.
- _____, **Ethos discursivo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____, **Gênese dos discursos**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Ana Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 38, n.4, out/dez, pp. 1327-1349, 2013.
- ORLANDI. Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Unicamp, 2007.
- O Paiz**, O Padre Julio Maria e suas conferencias. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1908, p. 2. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_03&Pesq=comp%c3%aandi os%20escolares&pagfis=15857> Acesso em 07 de julho de 2020.
- PINTO, Alfredo Moreira. **Epítome de História do Brasil**, 1911. Disponível em <<http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>> Acesso em 4 de agosto de 2020.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 1 de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- SANTOS, Felício. Religião e Ensino Secundário. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1902. p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_02&pesq=livros%20did%C3%A1ticos&pasta=ano%20190>. Acesso em 23 de abril de 2020.
- SENA, Fabiana. **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**. Campina Grande: Eduepb, 2017.
- SHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello (2008). **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em 2 de agosto de 2019.
- SILVA. J. Pinto. **Minha Pátria**. 1916. Disponível em <<http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>> Acesso em 4 de agosto de 2020.
- TAVARES, André Luiz cruz. **A presença da História antiga nos compêndios didáticos de história da Primeira República e a construção identitária nacional**. 154 f. Tese

(Doutorado em História) Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. São Paulo, 2012.
VIANNA, Francisco José Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Nacional, 1923.
WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu (org). **Identidade e diferença**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes. Cap 1, p. 7-72, 2014.
ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. 1. ed. São Paulo: Boi tempo, 2008.

Recebido em: 01 de setembro de 2020.
Aprovado em: 15 de dezembro de 2020.