

GEISIANE GREGÓRIO VERDIERI

**LITERATURA À DERIVA: A CRISE DA *BILDUNG* E A
INSTRUMENTALIZAÇÃO LITERÁRIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

CRICIÚMA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V4841 Verdieri, Geisiane Gregório.

Literatura à deriva : a crise da *bildung* e a instrumentalização literária nos processos formativos / Geisiane Gregório Verdieri. - 2019. 173 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: André Cechinel.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Formação humana. 3. *Bildung*. 4. Neoliberalismo. I. Título.

CDD. 22. ed. 807

GEISIANE GREGÓRIO VERDIERI

“LITERATURA À DERIVA: A CRISE DA BILDUNG E A INSTRUMENTALIZAÇÃO LITERÁRIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS”

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Cechinel
(Orientador – UNESC)




Prof. Dr. Cristiano de Sales
(Membro – UTFPR)



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Richarles Souza de Carvalho
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Geisiane Gregório Verdieri
Mestranda

AGRADECIMENTOS¹

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar aonde não imaginei que pudesse. Principalmente à família do coração – Gustavo, Dona Rosemar, Luiz Gonzaga, Clóvis, os dois Guilhermes, Luiz Paulo, Nicole, Carolina, Elizandra, Marcelo, Munoz (e outros!) – pelos grandes ensinamentos e amor sem exigências. Nunca teria conseguido sem vocês. Mas agradeço também aqueles distantes no espaço e no tempo, cujos questionamentos e enfrentamentos me trouxeram para mais perto de ser eu.

A minha mãe, agradeço o sacrifício interminável de si mesma, sem o qual não poderia estar aqui. Desde o seu exemplo, o que mais me impressiona é a força das mulheres em enfrentar os imensos desafios que o mundo lhes impõe, quaisquer que sejam eles. De um modo humano, não perfeito. Te amo apesar de tudo.

Irmão, te agradeço pelos primeiros questionamentos dessa vida, surgidos da crueza da experiência real e direta. A você devo desculpas pelas falas e atos de fraqueza.

Um agradecimento especial também deve ser dedicado ao orientador deste estudo, professor André Cechinel, pelas leituras e debates fundamentais, além da compreensão e do espaço concedidos para que eu constituísse meu próprio processo formativo e meus posicionamentos.

E, por fim, Gustavo, te agradeço pela melhor parte: a vida em riso, liberdade, poesia e música.

¹ Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da CAPES, por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) – investimento público indispensável para o desenvolvimento do conhecimento coletivo em nosso país, assim como os outros recursos dessa natureza.

RESUMO

O estudo investiga as causas e consequências do lugar de precariedade que caracteriza a presença da literatura nas instituições de ensino hoje. Considerando que o tratamento de qualquer objeto na escola é determinado, em múltiplos aspectos, pela concepção de *formação humana* pela qual se orienta a instituição, a pesquisa acompanhou as transformações conceituais ocorridas no Iluminismo e na *Bildung* - a *formação integral* do projeto formativo moderno alemão -, buscando entender os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que sedimentaram a distância entre o que se almejou em tais projetos – a *emancipação* de indivíduos e sociedade – e o que se atingiu objetivamente na estrutura e dinâmica dos sistemas nacionais de ensino do Ocidente. Constatamos a historicidade das críticas que denunciam a instrumentalização da formação e das instituições de ensino em benefício do desenvolvimento do sistema capitalista e das classes que com ele se beneficiaram, movimento que perdura até hoje - agora num capitalismo revigorado em uma lógica neoliberal de competitividade generalizada. Ao focalizar especificamente o sistema nacional de educação brasileiro e o desenvolvimento do ensino de literatura nele, constatamos que, em todo o seu trajeto histórico, a literatura na escola também foi instrumentalizada, primeiro de modo a servir como suporte à construção de uma identidade nacional imaginada e difundida por meio do romance e da História da Literatura e, depois, ao ser associada a uma Teoria Literária acadêmica transferida para os documentos oficiais de modo reduzido e fragmentado, cada vez mais distante do debate sobre o papel do literário na formação humana. Pode-se afirmar que, historicamente, a literatura na escola foi instrumentalizada de modo a servir a uma formação também instrumentalizada, condição constatável nos documentos que regem o ensino de literatura, dos Parâmetros Curriculares à recente Base Nacional Comum Curricular. Ao servir à utilitária concepção de educação vigente, assim, a disciplina de literatura acabou por colaborar para a consolidação de um sistema institucional em que a formação se associa cada vez mais com a forma da mercadoria e com a preparação para o exercício do trabalho. Nesse processo, a literatura deriva sem rumo, uma vez que é a própria dimensão da experiência literária que é colocada em cheque quando o que se entende por *formação* passa a ser, na verdade, uma adaptação dos sujeitos para a competição no mundo do trabalho tal como se encontra estabelecido.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura, ensino, formação, instituição, *Bildung*, neoliberalismo.

ABSTRACT

The study investigates the causes and consequences of the precarious place that characterizes the presence of literature in educational institutions today. Considering that the treatment of any object in school is determined in many ways by the conception of *human formation* by which the institution is oriented, the research followed the conceptual transformations that took place in Enlightenment and in *Bildung* - the *integral formation* of the modern German formative project - , seeking to understand the social, political, economic and cultural aspects that have sedimented the distance between what was desired in such projects - the *emancipation* of individuals and society - and what was objectively achieved in the structure and dynamics of the national education systems of the West. We noted the historicity of the critics that denounce the instrumentalization of formation and educational institutions for the benefit of the development of the capitalist system and the classes that have benefited from it, a movement that continues to this day - now in a capitalism reinvigorated in a neoliberal logic of generalized competitiveness. By specifically focusing on the Brazilian national education system and the development of literature teaching in it, we have found that in all its historical trajectory, literature in the school was also instrumentalized, first in order to serve as support for the construction of an imagined national identity disseminated through the novel and the History of Literature, and then, by being associated with an Academic Literary Theory transferred to the official documents in a reduced and fragmented way, increasingly distant from the debate on the role of literary in human formation. It can be affirmed that, historically, literature in the school was instrumentalized in order to serve an human formation also instrumentalized, a condition found in the documents that govern the teaching of literature, from Curriculum Parameters to the recent National Curricular Common Base. In serving the prevailing utilitarian conception of education, thus, the discipline of literature eventually collaborated to the consolidation of an institutional system in which the formation is increasingly associated with the form of the commodity and with the preparation for the exercise of the work. In this process, literature drifts aimlessly, since it is the very dimension of literary experience that is put in check when what is understood by formation becomes, in fact, an adaptation of subjects to competition in the world of work as established.

KEYWORDS

Literature, teaching, formation, institution, *Bildung*, neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RF: Revolução Francesa

RI: Revolução Industrial

BM: Banco Mundial

FMI: Fundo Monetário Internacional

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

EUA: Estados Unidos

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEMs: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EM: Ensino Médio

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Programme for International Student Assessment

SUMÁRIO

Introdução	17
1 MODERNIDADE E FORMAÇÃO.....	29
1.1 <i>Que é o Esclarecimento?</i>	30
1.2 <i>Bildung</i> e identidade nacional.....	42
1.3 Literatura para o Estado-nação: o romance no Brasil	62
2 NEOLIBERALISMO E CRISE DA FORMAÇÃO INTEGRAL (<i>BILDUNG</i>)	71
2.1 Capitalismo, Indústria Cultural e racionalidade instrumental	71
2.2 O neoliberalismo é um totalitarismo.....	85
3 EDUCAÇÃO (LITERÁRIA) NACIONAL: UMA HISTÓRIA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO	113
3.1 A educação brasileira e o ensino de literatura.....	113
3.2 Diretrizes, <i>parâmetros, orientações curriculares</i> : caminhos do neoliberalismo para a semiformação literária.....	123
3.3 Reforma do Ensino Médio, neoliberalismo e a presença-ausência da literatura.....	133
Considerações finais.....	155
Referências.....	166

INTRODUÇÃO

O professor Fábio Durão (2017), em um de seus ensaios, nos lembra uma premissa básica no ato de ensinar literatura que, muitas vezes, passa despercebida até mesmo por aqueles que ocupam a posição de docentes: qualquer método de ensino/estudo literário – por mais ametódico que aparente ser – comporta uma pré-definição do que é literatura, além de como e por que ela deve figurar na formação de um sujeito. Basicamente, a pergunta “por que ensinar literatura?” remonta inevitavelmente à pergunta “como ensinar literatura?” – e vice-versa -, ao passo que ambas remetem constantemente à pergunta que, em âmbito institucional e acadêmico, jamais pôde ser respondida definitivamente: “o que é literatura?”. Quer se tratando de biologia, matemática ou artes, a lógica é semelhante: há de se tomar posicionamento teórico acerca do que se ensina e de como se ensina, e isso é feito mesmo que de forma precária ou quase inconsciente. Mesmo na precariedade, insiste Durão (2017, p. 15), a “conexão entre imagem teórica e atividade docente” é ainda “suficientemente estruturante para ser operacional”. Quando ensinamos literatura a alguém – na verdade, já quando julgamos ser possível fazê-lo -, operamos sob uma ideia latente do que é esse objeto literário e de como devemos estruturar seu processo de estudo com os alunos.

Sempre residirá, portanto, no ato de ensinar literatura – mesmo que sem um posicionamento consciente – uma “noção subjacente” do que é o literário. Disso resulta, como ressalta o autor, que “diferentes posições em relação ao literário implicarão em atuações didáticas dissimilares”, porque “os procedimentos didáticos [...] não são ferramentas neutras, mas estão necessariamente atrelados à representação teórica que a atuação em sala de aula tanto exemplifica quanto tensiona” (DURÃO, 2017, p. 16). Nesse caso, se estendermos um pouco além o campo de reflexão sobre o que está implicado no gesto de ensinar literatura (pode ela *ser ensinada?*), chegaremos a questionamentos como: *por que [e como] ensinar literatura [tal como eu a compreendo] a alguém?*

As instituições de nossa sociedade também não operam no vazio. Pelo contrário, suas estruturas, princípios e objetivos, bem como sua dinâmica de funcionamento, refletem e se justificam a partir de um determinado projeto de sociedade que elas passam a tentar tornar possível e também a partir de uma concepção de indivíduo a se formar. Nas sociedades democráticas ocidentais, esse projeto reflete toda a trajetória histórica de construção da ideia de *formação* e de indivíduo articuladas no Iluminismo europeu.

A trajetória histórica do conceito de *formação* – os diferentes significados que a palavra assumiu ao longo das mudanças sociais, políticas e culturais em diferentes contextos – demonstra que seu sentido é campo de uma disputa de poderes que reflete os embates entre as estruturas sociais em muitos níveis. Sua profunda mutação ocorre à medida que necessariamente se transformam as relações que tecem as hierarquias sociais no jogo de ação e reação entre as classes em posição de dominação e de exploração. No caso de *formação* e no contexto particular da *Bildung* – a *formação integral* imaginada pela burguesia alemã – acompanhar sua trajetória conceitual ao longo dos últimos dois séculos é também acompanhar o modo como, entre as disputas de sentido, muitos de seus significados foram diminuídos e outros exacerbados em nome da adequação da educação institucional aos objetivos sociais das classes que atribuíram a si mesmas as rédeas do poder econômico e político no processo de modernização do Ocidente – que assim foi orientado para a estruturação de uma sociedade global gerida pela lógica das relações comerciais e competitivas. Isto é, é possível perceber como os embates entre as diferentes classes do tecido social foram determinantes na trajetória histórica do conceito de *formação*: desde a “reforma pedagógica” iluminista, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as motivações que levaram à renovação da concepção de indivíduo e de formação podem ser rastreadas até interesses específicos de classes com relação a seu posicionamento na hierarquia do tecido social. Assim, o primeiro intuito identificável no movimento iluminista do século XVIII é justamente a insistência na negação da legitimidade dos regimes aristocráticos instituídos na maior parte dos Estados e que mantinham uma rígida divisão de poderes e classes que impossibilitava a ascensão da burguesia detentora dos meios industriais de produção. Sua exigência é justamente uma “nova sociedade” para o “novo homem” que imaginava.

Uma vez que aqui tratamos de um objeto – a literatura - estabelecido como disciplina constante dos currículos das instituições formativas desde sua constituição histórica no trajeto da modernidade, temos de ter em mente que o posicionamento do professor acerca dessas questões – a partir do qual ele estabelecerá, com maior ou menor consistência, seus métodos de ensino – pode tanto ser análogo à intenção formativa praticada pelas instituições nas quais se insere quanto pode estabelecer com esta uma relação de tensionamento e, nesse caso, esse professor atuará – quando *lhe for permitido* – em contraponto à lógica formativa levada a cabo pela instituição, como quem exige que se amplie. Mas há algo que o posicionamento de um professor – mesmo que em resistência – não é capaz de alcançar completamente: a concepção de *formação humana* que norteia o

funcionamento e estrutura de uma determinada instituição – se é *possível, como, para que e por que* formar uma pessoa – determina o *lugar* – o espaço, o tempo, a relevância – da literatura nessa mesma instituição e, conseqüentemente, no processo formativo que ela oferece.

Instituições nacionais de ensino que se estendem com um projeto formativo em comum à maior parte da população têm grande peso, portanto, no lugar que o literário ocupa nas relações sociais entre os sujeitos que vivenciam esse processo formativo. Quando as instituições, contudo, passam a operar cada vez mais sob uma lógica utilitarista (via de regra, buscam uma maneira de gerar lucro, direta ou indiretamente) e centrada quase que exclusivamente na preparação dos indivíduos para a competição no mercado de trabalho internacional, o lugar do literário – nas instituições, no social e na própria subjetividade dos sujeitos - corre o risco constante de ser precarizado e diminuído a cada reforma reivindicada, e mesmo no dia a dia em sala de aula, em que, na maior parte do tempo, os alunos são preparados a buscar a utilidade imediata e prática de qualquer objeto de estudo a que sejam convocados a dedicar sua atenção. O momento atual, assim, reflete a trajetória histórica das instituições de ensino modernas: uma condição de instrumentalização da formação humana em nome do desenvolvimento e pleno funcionamento da sociedade capitalista burguesa. Articulada desde o início nesse projeto formativo, a literatura também carrega uma história de instrumentalização de seu objeto para fins que se distanciam da formação estética e cultural (integral) que justificou sua presença nas instituições do projeto de modernização do Ocidente.

Neste trabalho, buscamos entender a situação atual do ensino de literatura enquanto resultado de um movimento histórico – o qual assume nova forma hoje, devido às transformações neoliberais do capitalismo – de instrumentalização da *formação humana* feita em nome da manutenção das faixas de lucro e da hegemonia ideológica dos atores dominantes da economia. Tal é a denúncia feita às instituições escolares desde o século XIX: a de instrumentalizarem a razão e o conhecimento de modo a adaptar os indivíduos às relações de produção do capitalismo em desenvolvimento. Na história do ensino de literatura, isso significou servir como instrumento deliberado, um meio para um fim específico, o qual, no momento de sua institucionalização, era difundir uma determinada identidade nacional – uma comunidade imaginada (HALL, 2005) – que pudesse sustentar ideológica, cultural e politicamente a coesão de uma sociedade burguesa em construção, centralizada no Estado nacional moderno. Como discutiremos ao longo deste estudo, essa instrumentalização do literário ainda ocorre nas diretrizes atuais, como nos *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (2000) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), contudo agora com novas roupagens que remetem à Teoria Literária produzida nas universidades. Nos documentos mais recentes, a Teoria Literária ocupa, de modo reduzido e fragmentado (ZILBERMAN, 2016), o espaço e a função de justificar a presença da literatura na formação e de postular direcionamentos para seu tratamento em sala de aula; a Teoria ocupa, pois, o espaço deixado vago pelo descarte da História da Literatura, uma vez que os eventos do século XX e a globalização do neoliberalismo golpearam a legitimidade do Estado nacional e do sujeito esclarecido em torno dos quais se centralizava o ensino pela história literária.

A própria Teoria Literária, denuncia Durão (2016), se dissolve hoje em uma Teoria que, ao invés de articular um estudo capaz de lidar com as especificidades de seu objeto, opta por ler a obra a partir de debates externos mais amplos, gerando um modo de operação que se articula muito bem com as demandas acadêmicas produtivistas do neoliberalismo. Nesse caso, para o ensino de literatura, nas condições atuais, continuar refletindo acriticamente o debate mais amplo da Teoria significa, em última instância, abrir mão de sua própria legitimidade e prosseguir rumo ao desaparecimento da experiência literária na formação dos sujeitos. Sem um projeto formativo institucional claro e sem uma teoria literária capaz de defender e legitimar a singularidade do literário na formação humana, a literatura tende hoje a ser excluída das instituições diante da educação neoliberal que nelas se articula enquanto projeto de sociedade. Nesse caso, a continuação de sua presença aí só é possível mediante a própria defesa de uma formação entendida em termos bem distantes daqueles propostos pela educação neoliberal, na qual a literatura não possui espaço nem legitimidade, porque a literatura em si, nos termos neoliberais atuais, não serve para nada (DURÃO, 2008) - característica que lhe é inerente e que concentraria hoje sua principal potência formativa diante do utilitarismo generalizado a todas as dimensões da vida.

Essas leis, diretrizes e parâmetros das últimas décadas significaram mudanças profundas na educação institucional brasileira e no ensino/estudo do literário realizado nas escolas e universidades. Se o ensino de literatura reflete hoje “o debate mais amplo da teoria literária” (DURÃO, 2017, p. 16), não resta dúvidas de que tanto esse ensino quanto essa teoria são constituídos em instituições formativas, superiores e básicas, que se convertem cada dia mais profundamente nos *sistemas de treinamento* (GENTILI, 1996) característicos da sociedade neoliberal globalizada que se articulou no período. De um modo mais simplista, o capitalismo neoliberal pode ser entendido como um sistema social estruturador

de desigualdades, que aprofunda, afirma e preserva privilégios políticos e econômicos nas mãos de uns poucos agentes substancialmente muito mais ricos que o restante da população. Baseia-se principalmente na crença de que as sociedades devem ser governadas e centralizadas em torno de corporações e agentes privados e que é a esses que os Estados nacionais devem servir. Em outras palavras, na ideologia capitalista neoliberal, os Governos das nações devem servir antes às empresas, corporações privadas e instituições financeiras nacionais e, principalmente, transnacionais, subsidiando-as com financiamento direto, ausência de regulamentação e isenção fiscal e tributária; nessa perspectiva, o Governo não serve à população, portanto não deve desperdiçar os recursos com serviços e proteção social. Implicitamente, reside aí a defesa da diminuição do papel dos Governos na proteção dos cidadãos e do poder de decisão desses no rumo das sociedades que constituem (CHOMSKY, 2002). O sentimento de solidariedade social é aí sobrepujado quase até a inexistência, bem como os objetivos de construção de uma sociedade justa e igualitária aos quais se direcionavam, em teoria, os pressupostos do projeto ocidental moderno que deu vida e fundamento às instituições (Iluminismo e *Bildung* germânica). Em terreno neoliberal, a educação em si não é mais suposta enquanto um direito essencial que deva ser garantido em igualdade de condições a todos os humanos. A educação passa a ser tratada enquanto um investimento na valorização do *capital humano* (LAVAL, 2002) das nações, investimento que é legado à responsabilidade do indivíduo de empreender a si mesmo. Nesta pesquisa, entendemos que o neoliberalismo se configura como mais uma forma de totalitarismo, uma ditadura globalizada e multifacetada que se direciona cada vez mais no sentido de centralizar recursos, capital, instituições e poder de decisão política nas mãos de investidores, CEOs, diretores de instituições financeiras e corporações privadas nacionais e globais: trata-se do “capitalismo transnacional das grandes corporações” (ASSMANN, 1979, p. 7). Em outras palavras, o neoliberalismo é a ditadura do mercado sobre os Estados e as populações do mundo.

Esse novo capitalismo insiste em manipular todos os recursos disponíveis para a produção não apenas de corpos, mas também de mentes, personalidades, desejos e comportamentos que sejam úteis e dóceis em seu movimento ininterrupto de fabricação e centralização de lucro e poder. Trata-se não apenas da concretização de uma ordem social global que convém a muitos poucos, mas da construção da aceitação generalizada com relação a essa ordem que se estabelece cada vez mais rápida e profundamente como uma realidade de sufoco, exploração e precariedade para muitos, e de poder, riqueza e liberdade absoluta para poucos, privilégios garantidos basicamente pelo tamanho do patrimônio

financeiro. É o movimento que Chomsky e Hermann chamam de “fabricação do consenso”, cujo funcionamento através da mídia os autores demonstraram na obra de mesmo nome. A lógica neoliberal conta com o necessário apoio da educação formal em seu empreendimento de globalização, sendo as instituições de ensino responsáveis pela preparação formal de personalidades, comportamentos e habilidades que correspondem às necessidades de um sistema competitivo globalizado e generalizado. Nos termos de Gentili (1996), ao invés de se direcionarem à *emancipação* dos indivíduos, as instituições de ensino se convertem cada vez mais em *sistemas de treinamento* que, como mostrou Foucault (2004), refletem as instituições militares em suas estratégias e técnicas voltadas a docilizar corpos e mentes para a competição vitalícia num mercado de trabalho precário e desigual, forçando os indivíduos a aceitarem como natural uma existência fundamentada em relações sociais de cálculo, disputa e isolamento.

Esse modo de pensar e fazer política avança rapidamente pelo mundo, impondo aos Estados nacionais a lógica de seu funcionamento internacionalizado. No Brasil, o capitalismo neoliberal se trata de um projeto em execução em governos eleitos desde a década de 1990, e sob a forma da ditadura desde meados da década de 1960. Na primeira década do nosso século, o projeto capitalista brasileiro assumiu a direção do capitalismo de bem-estar social (*Welfare State*), modelo mais comum ao Ocidente nas décadas de 1950-60. Durante uma década, o Brasil fortaleceu suas empresas nacionais e focou em investimentos sociais voltados à distribuição da riqueza, bem como na garantia de serviços essenciais à imensa maioria mais pobre da população. Contudo, manteve seus vínculos (e débitos, portanto a dependência) com as instituições transnacionais carros-chefe do neoliberalismo globalizado, tais como o FMI e o Banco Mundial. Em 2016, um golpe de Estado garantiu que o Governo passasse para as mãos daqueles que defendiam com mais vivacidade a cartilha neoliberal imposta por essas organizações aos países da América Latina, e que logo a (re)colocaram em prática.

Pouco depois, fomos pegos de surpresa em meio à imposição, por parte do Governo brasileiro, da reforma do ensino médio e da reestruturação de toda a educação básica nacional. O ano de debates mais intensos acerca dessa reforma foi inclusive marcado pelo movimento que ficou conhecido como Primavera Estudantil, em que estudantes do Ensino Médio ocuparam centenas de escolas em todo o país em oposição às mudanças propostas pelo Governo, efetivando o maior movimento de resistência secundarista da história. Esses alunos denunciaram abertamente sua exclusão do debate que definiu as novas diretrizes de seu âmbito de ensino, assim como fizeram vários professores,

educadores e pesquisadores nos dois últimos anos – apesar de o Governo anunciar abertamente a suposta “democracia” no processo de formulação da reforma. Outro movimento que já tem afetado e que afetará profundamente toda a educação empreendida nos espaços de ensino do país é a estipulação da *Base Nacional Comum Curricular* (2018), que, como o nome sugere, trata-se de um instrumento unificador de currículos e conteúdos entre as escolas de todo o país, e que acompanha e articula as estruturas curriculares das reformas em vigor. Também esse debate ocorreu muito mais próximo de poderosas empresas privadas e de suas entidades representantes – como a Confederação Nacional da Indústria, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann – do que da população e, especificamente, do contingente de alunos, professores e profissionais da educação de todas as esferas. Essas são marcas de um projeto neoliberal de sociedade que se aprofunda de uma maneira assustadora no atual contexto econômico e político do Brasil.

A *Base Nacional Comum Curricular* estabelece, pois, novas diretrizes, fundamentos e objetivos também para o ensino de literatura. Assim como nos documentos anteriores, essa proposição é feita de modo a articular o ensino de literatura à proposta formativa contida na reforma em si. Nesse novo currículo, a formação proposta se aproxima mais ainda dos objetivos e exigências da preparação para a atuação futura no mercado de trabalho, que agora opera dentro de uma lógica de competitividade e desigualdade extrema própria do neoliberalismo que se globalizou nas últimas cinco décadas. Ao articular todo o percurso formativo em torno de *competências e habilidades* a serem adquiridas, o novo documento estreita ainda mais a concepção de formação que regula o funcionamento de nossas instituições de ensino, limitando a educação oferecida a uma rasa profissionalização. Ou seja, trata-se de uma reforma do ensino neoliberal que aprofunda ainda mais os problemas denunciados ao longo de séculos pelos neohumanistas germânicos, pelos socialistas e anarquistas, por Adorno (2000; 2005) e por toda a escola de Frankfurt: a racionalização extrema da educação a fim de que corresponda às utilitárias necessidades e exigências de um capitalismo revigorado. Nesse sentido, o documento dilui ainda mais a presença da literatura e do tempo para a formação literária nas instituições, listando, efetivamente, *habilidades e competências* a serem adquiridas pelos alunos por meio do estudo da literatura; instrumentalizando a literatura, mais uma vez, para fins específicos que seriam de algum modo *úteis* na sociedade capitalista globalizada. Nesse caso, para o ensino de literatura, a nova *Base Nacional* se trata de um tremendo agravante de uma crise que se estende nesse campo já por anos e que pode ser associada à incompatibilidade da

literatura com as exigências institucionais que se dão quando a perspectiva de formação fica limitada àquilo que é *útil* para o capitalismo.

Ou seja, atualmente no Brasil, vivemos um momento em que o campo da educação sofre mais uma investida dos atores dominantes da economia, que agora responde na forma de um capitalismo globalizado regulado por instituições financeiras e corporações transnacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O resultado dessa disputa marcará o destino do ensino de literatura em nossas escolas hoje, muito provavelmente em nossas universidades no futuro próximo. No momento, resta ainda espaço para a discussão em torno de uma perspectiva formativa que *torne essencial* também a experiência da suposta “inutilidade”; se não travarmos esse debate, corremos o risco de facilitar a adaptação da educação às demandas de uma lógica econômica, política, cultural e social que exige que se exclua da formação qualquer elemento e experiência que não sirva ao fim de ter um uso qualquer na geração de lucro, na máquina de trabalho e consumo global. Não há tempo ou espaço para neutralidade alguma aqui: ou defendemos a legitimidade de uma perspectiva formativa também sensível e estética, além de criativa, livre, cultural e crítica, ou deixamos que a educação de fato seja excluída das escolas, que doravante serão centros de treinamento ao trabalho e à vida dentro das normas de funcionamento de uma competição neoliberal generalizada.

Nesse contexto, cabe-nos apontar o dedo e denunciar que o ensino de literatura é incompatível com uma formação imaginada e constituída para e pelo neoliberalismo, pois essa educação impõe autoritariamente o tipo de sujeito a se formar, porque limita drasticamente as experiências e a própria relação com o conhecimento, porque nega ao indivíduo a possibilidade de se constituir em contrariedade com as normas simbólicas e materiais em vigor, impedindo o espontâneo e o transformativo de ocorrer. A adaptação sem ressalvas que a educação proposta pelo neoliberalismo requer deixa claro que, para a literatura, não há espaço nem tempo formativo, a não ser que ela aí esteja localizada como instrumento para o cumprimento de agendas relativas ao vestibular e à Indústria Cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). O neoliberalismo visa universalizar um determinado tipo de sujeito, um *empreendedor-consumidor* (GENTILI, 1996) para quem a literatura deve ser inútil e irrelevante – desperdício de um tempo supostamente produtivo -, a não ser, é claro, que ela aí esteja pensada enquanto uma mercadoria como outra qualquer.

Este trabalho tenta tratar de alguns desses impasses, refletindo sobre o lugar da literatura na formação dos sujeitos em um momento contraditório e precário tanto para a legitimidade da presença da literatura nas instituições de ensino quanto para a própria

concepção de formação humana aí viabilizada. Um momento em que, como ressalta Flickinger (2011, p. 152-153) “a perda contínua de um consenso básico, no que diz respeito aos princípios norteadores do processo educativo, vem ampliando as incertezas neste campo”. Para tanto, resgataremos o contexto de constituição das instituições formativas modernas e da concepção de *formação integral* germânica (*Bildung*), em ordem de refletir sobre o viés formativo pelo qual a literatura assumiu seu lugar na formação institucional dos sujeitos. Analisaremos também a articulação do projeto formativo da modernidade com o contexto político e econômico de constituição de uma sociedade estruturada sobre as bases do capitalismo e de ascensão dos valores burgueses, e como esse cenário determinou as estruturas escolares e o ensino de literatura promovido nas instituições modernas (capítulo 1). Acreditamos que a reflexão sobre as bases humanistas que levaram a literatura e outras disciplinas do campo a figurarem no currículo escolar pode nos ajudar a esclarecer a gravidade da reforma neoliberal que atualmente se lança contra os projetos nacionais de ensino, articulando a nível global a estrutura e a concepção formativa que serve a suas finalidades enquanto sistema econômico, político e cultural. Nesse caso, procuramos aqui também compreender mais a fundo o processo de globalização do capitalismo neoliberal, e seus efeitos e consequências para o projeto de formação e de sociedade articulado na modernização do Ocidente e para o significado da *formação humana* hoje (capítulo 2). Buscamos, posteriormente, identificar as consequências desse cenário global sobre o sistema de educação nacional brasileiro e sobre o ensino de literatura nele inserido, por meio da reflexão sobre o papel formativo conferido à literatura em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e a nova *Base Nacional Comum Curricular* (capítulo 3). Ao longo do trabalho, buscamos construir algumas reflexões sobre o potencial formativo da literatura, e o quanto ele poderia estar associado a uma *contraformação* individual perante as exigências de adaptação para o trabalho e o consumo impostas a todos num cenário de capitalismo globalizado e generalizado a todas as esferas da vida e a todas as relações sociais.

Com a investigação histórica e dialética levada a cabo neste estudo, temos a esperança de compreender mais a fundo a nova lógica capitalista global que caracteriza o neoliberalismo, na qual a cooptação da intenção de formar os sujeitos para o fim específico de uma função social (agora lida enquanto capacidade de *empreendedorismo*) se sobrepõe e, enfim, nega os pressupostos humanistas e comunitários da concepção de formação que forneceu fundamento à institucionalização e nacionalização da educação e da literatura. Nossa leitura é de que, ao se associar a essa concepção neoliberal e estreita de formação, o

ensino de literatura estaria, pois, negando os próprios fundamentos de seu lugar institucional e a própria potência formativa de seu objeto, e contribuindo para um processo formativo erigido enquanto sustentação de uma sociedade desigual e autoritária, que se mostra já bastante distante dos objetivos de *progresso e emancipação universal* do projeto iluminista e neohumanista da modernidade.

Assim, o intuito principal aqui é demonstrar que, para resistir ao desaparecimento da experiência literária na formação dos sujeitos hoje, precisamos resistir também a uma lógica de existência e a um projeto social totalitário, que busca sua hegemonia global através da naturalização da competição e da desigualdade em todas as relações e instituições sociais. A questão se coloca, nesse caso, para além da progressiva diminuição do lugar da literatura nessas instituições; na verdade, a própria precarização de seu lugar aí se deve, em muitos aspectos, a sua vinculação com um projeto de formação humana contrário à existência livre, sensível, ética e estética dos indivíduos. Afinal, é a própria experiência literária que demanda uma relação contrária a um projeto formativo que decida com antecedência os caminhos pelos quais o indivíduo deve seguir, quais serão suas certezas, possibilidades e desejos. Uma educação que prepara para a apropriação da força criativa e produtiva dos sujeitos ao invés de estimulá-las no reconhecimento da liberdade como premissa fundamental.

Isso não precisa significar a retomada do projeto moderno de formação, desenterrar a *Bildung* e realocá-la como “novo objetivo” a se seguir. É por demais evidente – e isso nos é apontado desde o século XIX – que as intenções universais, humanistas e libertárias do Iluminismo clássico e do neohumanismo alemão se associaram bastante rápido aos objetivos de revolução da burguesia, e que foram meios eficientes no processo de legitimação de seus valores e de instituições articuladas conforme os interesses de ascensão social de sua classe. Mas, se falamos aí do ponto de vista formativo que justificou a existência de um processo formativo institucional, universal, laico, público e gratuito em um grande número de nações ocidentais – a nossa incluída – teremos na *Bildung* e na perspectiva iluminista de formação para sempre um contraponto a qualquer projeto de reforma que nos seja apresentado.

A *Bildung* e o Iluminismo são a história de nossas instituições formativas. Os fundamentos e objetivos desses projetos servirão para sempre como “medida” para as mudanças propostas e impostas na concepção e na articulação institucional da formação. Os conceitos e objetivos daí decorridos têm muito a nos ensinar tanto sobre o que, teoricamente, planejamos fazer quanto sobre o que realmente fizemos sob o manto da

formação humana em nossos estabelecimentos de ensino. Retomar a *Bildung* histórica e criticamente pode nos ajudar – e muito – a esclarecer a posição da formação humana realmente articulada no projeto moderno, principalmente quando escolhemos retomá-la para refletir sobre o lugar da literatura na formação institucional, uma vez que as artes e humanidades ocuparam na *Bildung* um espaço privilegiado que lhes é negado na concepção de educação – e de sociedade - neoliberal que agora se articula globalmente. Justamente por isso, analisar o lugar da literatura nas instituições formativas hoje é também analisar o lugar da formação humana e do trajeto histórico do projeto de sociedade empreendido na modernidade, ao mesmo tempo que nos permite ainda refletir sobre o projeto de sociedade e de vida em que hoje investimos nossos esforços.

É importante fazê-lo porque somos responsáveis por isso. Somos responsáveis, em conjunto, pelo projeto de formação humana que realmente empreendemos em nossas instituições – e, se ele se afastou desde sempre dos objetivos de libertação teorizados, precisamos entender que fatores econômicos, políticos, culturais e sociais levaram a isso. Somos responsáveis também – é claro – por pensar e decidir em conjunto um novo projeto formativo e os princípios e objetivos que nos guiarão no processo. Mas somos responsáveis ainda por reconhecer e impedir projetos que se orientem pela manipulação e pela exploração arbitrária de indivíduos, sociedade e mundo, processo em que a retomada histórica do trajeto da formação institucional moderna pode nos conferir pistas e orientações acerca das disputas de interesses que se articulam nas instituições formativas desde sua constituição. Se não fizermos isso, estaremos efetivamente abrindo mão de qualquer legitimidade para a existência de uma instituição pública e universal chamada escola e da presença de um objeto como a literatura (ou qualquer outra disciplina humana) nela.

Em outras palavras, está em disputa hoje – e no Brasil, principalmente - o próprio significado da *formação humana* e do projeto de sociedade que empreenderemos nas próximas décadas, ou quem sabe por quanto tempo. Se acreditamos que a literatura realmente tem algo a contribuir em um projeto formativo alternativo à adaptação do indivíduo enquanto um meio para um fim autoritário e individualista, está na hora de tomarmos partido nessa disputa.

1 MODERNIDADE E FORMAÇÃO

Neste capítulo inicial, dedicamos a primeira seção a entender a que se propôs o projeto de Esclarecimento, ou *Aufklärung* (também conhecido como Iluminismo), ao passo que, na próxima seção, tentaremos compreender como a questão da formação (*Bildung*) foi rediscutida a partir desse projeto no contexto germânico; ou seja, buscaremos quais foram os aspectos centrais das principais concepções formativas visualizadas a partir do processo de modernização possibilitado pelo Iluminismo e, principalmente, pelo processo conhecido como Dupla Revolução (HOBSBAWM, 2017). A última seção, por sua vez, será destinada a explorar a questão do nacionalismo e do ensino de literatura institucionalizado a partir dessa perspectiva.

Fazemos isso entendendo que, a determinado ponto do trajeto conceitual da própria ideia de formação no Ocidente – a qual passou por um processo de ressignificação nos séculos XVIII e XIX -, seu significado se atrela e se confunde com o pensamento acerca da *Bildung*, a *formação integral* (ou *cultural*) que fundamentou a nacionalização da educação alemã. Afinal, muito do que o Ocidente concretizou como princípios e objetivos norteadores em suas instituições formativas guarda relação com a concepção da *Bildung* enquanto projeto formativo a ser alcançado, uma vez que a estrutura e dinâmica das instituições educacionais do Ocidente, principalmente as superiores, têm base na experiência alemã e em seu projeto, os quais se fundamentam, por sua vez, nas reflexões acerca da natureza humana e da sociedade levadas a cabo no Iluminismo (ARAUJO, 2011; BOTO, 1996).

Essa regressão nos permitirá compreender com que norte formativo a literatura foi inserida como objeto a ser estudado e ensinado nas instituições modernas superiores e básicas em sua constituição e desenvolvimento. Isto é, ao nos aproximarmos das influências dos pensadores alemães norteadores da reforma institucional do país sobre os projetos formativos característicos do Ocidente do século XIX e da primeira metade do século passado (o que inclui o Brasil e praticamente todo o continente americano), de cunho predominantemente nacionalista, e da construção de seus ideais, poderemos verificar qual dos sentidos atribuídos ao processo formativo prevaleceu no discurso e na prática do ensino público brasileiro, mais especificamente no campo do estudo institucional da literatura.

1.1 O QUE É O ESCLARECIMENTO?

O século XVIII registra uma agitação no ocidente europeu, que irá reverberar-se e expandir-se a todos os aspectos no século seguinte. Apesar de se tratar do século que abarcou a Revolução Francesa, cujas repercussões se estendem aos nossos dias em muitos aspectos, o século XVIII é conhecido antes como o “século das Luzes” (ou “Século da Filosofia”), justamente pelo desenvolvimento e pela difusão do ideário iluminista, que inspirou e possibilitou os rumos dessa revolução e das profundas transformações sociais que estariam por vir. Como bem aponta Hobsbawm (2017), o impacto da Revolução Francesa é determinante na construção das nações ocidentais; na verdade, muitos conceitos fundamentais em nosso pensamento contemporâneo assumiram as significações de que hoje nos valem justamente a partir das transformações operadas pelo evento, em sua devida relação com as mudanças sociais impulsionadas pela Revolução Industrial inglesa; juntas, as duas formam a *dupla revolução* (HOBSBAWM, 2017). Nesse sentido, esta seção busca situar com maior precisão o contexto sociopolítico ocidental do Século das Luzes e, a partir disso, aproximar-se da concepção de formação humana teorizada pelos pensadores do Esclarecimento e da Revolução Francesa, inspirada por esse movimento. Essa compreensão nos é importante pois o conceito de que partimos neste trabalho, a *Bildung*, deriva da discussão sobre a natureza e a formação humana concebida e almejada pelo Iluminismo, guardando intrínseca relação com esses eventos e com as transformações sociais do período. Como aponta Molmann (2014, p. 13):

Bildung – que traduzimos como formação – recebeu sua cunhagem aproximadamente de 1770 a 1830, e na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo. É o que denominamos de núcleo duro da *Bildung*. Na pedagogia, a reflexão em torno da *Bildung* não ocorre como uma disciplina autônoma, mas sim entremeada nas discussões históricas, culturais, artísticas, filosóficas, estatais, antropológicas, poéticas, autobiográficas.

Desse modo, é importante notar desde agora que, principalmente no que diz respeito ao tratamento da questão da formação humana e da educação escolar, os posicionamentos e as ações derivadas do processo revolucionário na França apresentam rupturas e reordenações com relação às posições decorrentes do Iluminismo clássico, sintetizadas na própria *Enciclopédia*, bem como a concepção de formação alemã comporta especificidades que particularizam a *Bildung* com relação a suas bases. Trataremos disso

com maior profundidade a seu tempo. Enquanto isso, basta lembrar que, apesar de imbricados definitivamente, a concepção de formação humana e o projeto formativo associado ao Iluminismo, à Revolução Francesa e à *Bildung* alemã não correspondem, de modo algum, a uma unidade teórica ou prática, relacionando-se sim entre rupturas, continuidades e descontinuidades derivadas de um mesmo plano de fundamento conceitual (em última instância, o humano como indivíduo que se torna livre pelo exercício do pensamento racional, como veremos a seguir) e de contextos econômicos, políticos e sociais que se diferenciavam sob o avanço dos efeitos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial.

O século XVIII foi o período de amplo domínio das monarquias absolutistas no Ocidente, cujos reis concentravam o poder sobre Estado, Igreja, exército e qualquer outro aspecto social. Trata-se de um contexto global bastante distinto do que nos comporta: composto por sociedades majoritariamente agrônomas, de amplas populações marginalizadas e analfabetas, e por um comércio internacional em construção a partir, principalmente, das explorações coloniais e do tráfico de populações escravizadas, o período é marcado pelo vínculo entre Estado, nobreza e Igreja:

As monarquias absolutas reinavam em todos os Estados em funcionamento no continente europeu [...]. Os monarcas hereditários pela graça de Deus comandavam hierarquias de nobres proprietários, apoiados pela organização tradicional e pela ortodoxia das igrejas (HOBSBAWM, 2017, p. 50).

Contudo, com o avanço gradual do ideário iluminista pela Europa na segunda metade do século, o surgimento de monarcas adeptos a esses princípios (conhecidos por déspotas esclarecidos) consolidou o gradual enfraquecimento do poder da Igreja e das concepções da religião católica sobre a sociedade ocidental; decorrentes do movimento humanista associado ao Renascimento, da Reforma Protestante que se espalhou pelo Ocidente desde o século XVI, da expansão das publicações por meio da recém-inventada imprensa, das colonizações europeias nos continentes americano, indiano e africano e do conseqüente fortalecimento político e econômico da classe burguesa, as mudanças em voga levaram ao questionamento dos ideais e valores da Igreja Católica e fizeram surgir em seu contraponto reflexões referentes à liberdade de fé, de pensamento e de desenvolvimento do conhecimento. Proposto por Descartes² no século XVII, o método científico começa a

² Outros nomes importantes estão associados à primeira geração da Revolução Científica, iniciada no século XVII (ou mesmo no século XVI): Copérnico, Francis Bacon, Galileu Galilei e Isaac Newton são os nomes enfatizados por Bertrand Russel (1969). A Descartes, conforme o mesmo autor, cabe o mérito da teorização da capacidade de razão enquanto particularidade inata de *todo* ser humano, capacidade de que faz uso o

ganhar contornos mais claros e especificidades de procedimentos, bem como traz ao mundo as primeiras invenções decorrentes da associação entre a ciência racional e a técnica; esse movimento de fortalecimento da fé na ciência como produtora de conhecimentos recebeu, posteriormente, o nome de Revolução Científica, e consolidou as condições sociais que fizeram surgir o movimento Iluminista no século XVIII, inicialmente na Europa e depois por todo o Ocidente, levando a cabo a revolução que lhe deu início. Essa mudança no paradigma dominante – para usar o conceito de Thomas Khun (2003) – substituiu gradativamente a figura de Deus pela do próprio homem racional (FLICKINGER, 2011) como agente das transformações sociais, morais, culturais e técnicas, pondo ênfase na necessidade de domínio da natureza, como se pode verificar em autores como Bacon (MARICONDA, 2006). O período do Iluminismo (o “século das luzes”), assim, é aquele que intensifica as transformações que caracterizam a passagem do regime medieval para a modernidade³, ceifando gradativamente o poder político e cultural de um império teocrático que dominou o Ocidente por mais de mil anos (Império Bizantino) e intensificando o processo de *modernização* das sociedades Ocidentais e de secularização da cultura e da política (HOBSBAWM, 2017).

Nesse caso, é compreensível que os ideais iluministas carregassem forte influência dos mesmos movimentos que impulsionaram a Revolução Científica dos séculos anteriores (classicismo e humanismo, a partir da influência do Renascimento), ainda que lhes ultrapasassem em defesa da razão como único princípio de governo e de produção de conhecimento, voltando-se (em teoria) para uma sociedade laica, racional e igualitária; ou seja, o centro do ideário iluminista se configurava na busca pela emancipação de indivíduos e sociedade por meio do exercício da razão e da ciência. No contexto de seu período, o Iluminismo se voltou principalmente contra o vínculo entre Igreja e Estado, que determinava o domínio da religião ortodoxa sobre o desenvolvimento do conhecimento, sobre a concepção de homem e de mundo e sobre a organização social, tanto no terreno da moral, dos valores e dos costumes quanto no das leis, instituições e relações econômicas.

indivíduo na busca pelo conhecimento da *verdade* (*penso, logo existo*). A busca da verdade por meio do exercício da razão e da ciência é, pois, o ponto central do Iluminismo, resumido no lema *Sapere aude!* (Em tradução livre: “Atreva-se a conhecer!”).

³ Regina Zilberman (2016, p. 406) descreve assim o termo Modernidade: “Do ponto de vista da história, corresponde da passagem da Idade Média à Moderna, o que acontece entre os séculos XV e XVI. Da perspectiva social, sinaliza a perda da hegemonia de parte da aristocracia detentora de terras e a ascensão da burguesia. Do lado econômico, nomeia a substituição do sistema feudal pelo capitalismo. E, geopoliticamente, dá conta da nova distribuição dos territórios, da emergência de Estados nacionais”. A ascensão definitiva da burguesia e do capitalismo no Ocidente não se dão antes do século das Luzes e da dupla revolução.

O que o Iluminismo trazia em seu centro era uma nova concepção de homem (BOTO, 1996), que lhe amparava a exigência por uma nova ordem social racionalizada e laica, despida de seus fundamentos metafísicos. O Esclarecimento, conota, assim

a confiança, sobretudo, nas capacidades humanas de determinarem o meio e a si mesmo. São os movimentos do homem fascinado com as descobertas científicas da época e consigo mesmo, e que quer se autogovernar sem prestar contas a Deus ou a senhores feudais. [...] juntamente com a afirmação de um homem autodeterminado que se guia pela sua razão, vem a pedagogia reunindo esforços para potencializar esses ideários no homem através da educação. O Esclarecimento tinha primordialmente esta confiança no ser humano, nas potencialidades humanas, no fático; certeza que mais tarde, seria abalada no decorrer principalmente do século XX (MOLMANN, 2014, p. 10).

Foi justamente por questionar a legitimidade das autoridades então estabelecidas que as posturas características do Iluminismo foram combatidas pelo clero e pelos setores conservadores⁴, ao mesmo tempo que se espalhavam como pólvora que ardia impulsionada pelos primeiros avanços singelos – mas concretos e grandiosos então – que a Revolução Industrial inglesa (já aos moldes capitalistas) foi capaz de proporcionar e de espalhar pelo continente europeu e pelas inúmeras colônias. São exemplos de inovações da época que resultaram mais tarde em profundas mudanças nas relações sociais do cenário global o tear a vapor de James Watt e a concretude do sistema de transporte ferroviário, cujos quilômetros de ferro multiplicaram por várias vezes em extensão e distribuição em menos de meio século (HOBSBAWM, 2017). Assim, não é de se surpreender que as visíveis transformações sociais operadas pelos resultados da infante junção entre ciência e desenvolvimento industrial-tecnológico, e dessa com a expansão e maximização do sistema de economia capitalista, tenha admirado tanto os pensadores do Iluminismo quanto os atores da Revolução Francesa, quando ambos tinham a chance de entender as mudanças em curso como o *progresso* inerente à gradual substituição dos poderes sociais absolutos e ortodoxos pela crença na razão humana e na ciência.

⁴ A opressão da Igreja recaiu com bastante peso sobre os primeiros nomes da Revolução Científica e do Iluminismo, apontando para uma agressiva tentativa de conservação de sua posição no controle da sociedade que se fez sentir durante todos os séculos do período de modernização: Galileu Galilei teve sua obra censurada e quase destruída, Giordano Bruno foi executado e o próprio Rousseau foi obrigado a recorrer ao exílio, todos punidos por apresentarem em seus trabalhos concepções do universo, da sociedade ou da natureza humana que se contrapunham aos dogmas da Igreja Católica. Não obstante, o poder político da Igreja encontra nossos tempos, quando são seus dogmas que ainda definem, em muitas sociedades, questões tão inerentes à liberdade individual e social quanto o direito das mulheres ao controle de seus corpos, para ficar apenas em um exemplo bastante polêmico. Em muitas sociedades ditas democráticas, bancadas cristãs ou neopentecostais preservam continuamente amplo poder de decisão e influência na política, mesmo em um Estado constitucionalmente laico como o brasileiro.

Em texto célebre que inspira o nome desta seção, Immanuel Kant (2016) também dá seu parecer acerca de que se trataria o Esclarecimento. Aí ele busca dar conta da difícil tarefa de situar, esclarecer e justificar o movimento no qual estava ele próprio imbricado, sendo a forma na qual “Kant colocou a questão de sua própria atualidade” (FOUCAULT, 1994, p. 7). Em definição que se tornou famosa, Kant estabelece que o Esclarecimento se constitui da saída do homem de sua própria “menoridade intelectual”, e lança aquilo que ficou conhecido como o “lema” do movimento: *Sapere aude!* (Atreva-se a conhecer!).

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2016, p. 1).

É possível perceber, na passagem, o quanto a questão do desenvolvimento do raciocínio e do julgamento crítico era fundamental ao Iluminismo, sendo o objetivo do próprio Esclarecimento aquilo que se convencionou como emancipação, ou “a saída da menoridade”. A capacidade de determinar seus próprios valores, suas ações, decisões e o destino de sua vida era associada pelos iluministas a uma condição intelectual em que o pensamento precisava ser desenvolvido por meio do conhecimento racional e científico, conferindo ao indivíduo, assim, a capacidade de autodeterminar-se de forma subjetiva e objetiva. É possível perceber também o quanto esse posicionamento se contrapõe aos preceitos da Igreja com relação às próprias condições de existência humana na sociedade, as quais eram definidas a partir da concepção de verdade e autoridade divinas que não podiam ser confrontadas nem questionadas.

O século XVIII fundou-se, assim, em profundas rachaduras que culminaram no conflito entre as classes no poder e aquela que ascendera socialmente em várias nações da Europa desde a Idade Média: a classe média de pequenos e grandes proprietários e comerciantes, que enriquecia e se distinguia gradativamente com o impulso comercial gerado pela exploração das colônias, mas que, ao mesmo tempo, tinha seu poder limitado perante a concentração de riquezas e poder entre as classes da nobreza e da aristocracia clerical. Dessa maneira, era urgente também entre essa classe efetivar mecanismos de transformação social que lhe permitisse ampliar seu poder e riqueza por meio das atividades de produção e comércio, derrubando os obstáculos impostos pelas regulações da nobreza e

do clero a esses setores; isso e o fato de que, dentre as classes plebeias, a classe burguesa ascendente podia considerar-se a mais instruída, com acesso à alfabetização, às poucas instituições formativas do início do século e aos próprios livros e periódicos - cuja publicação aumenta exponencialmente entre os séculos XVIII e XIX - tornaram o movimento Iluminista o ideal por excelência da classe burguesa em formação, posto que esse lhe oferecia um caminho propício para confrontar, ao mesmo tempo, a persistente autoridade da Igreja e da coroa sobre os negócios, sendo ainda a oportunidade da racionalização e consequente maximização da produção através da expansão de um capitalismo de mercado impulsionado pela Revolução Industrial inglesa e pelos avanços técnico-científicos. Nem por isso, nos alerta Hobsbawm (2017, p. 49), podemos considerar o Iluminismo como um movimento próprio e exclusivo da burguesia ascendente; seria mais justo, na verdade, tomar o Esclarecimento como uma ideologia revolucionária apropriada pela classe média como um meio oportuno para realizar seus fins:

Não é propriamente correto chamarmos o Iluminismo de uma ideologia da classe média, embora houvesse muitos iluministas – e foram eles os politicamente decisivos – que assumiram como verdadeira a proposição de que a sociedade livre seria uma sociedade capitalista. Em teoria seu objetivo era libertar todos os seres humanos. Todas as ideologias humanistas, racionalistas e progressistas estão implícitas nele, e de fato surgiram dele. Embora na prática os líderes da emancipação exigida pelo Iluminismo fossem provavelmente membros dos escalões médios da sociedade [...] e embora a ordem social que surgiria de suas atividades tenha sido uma ordem capitalista e “burguesa”.

Foi nesse processo de rivalidade generalizada – entre o velho e novo regime, entre as classes dominantes estabelecidas e as camadas ascendentes pelo controle dos Estados monárquicos – que o Iluminismo apareceu no cenário como a ideologia da burguesia por excelência, mas não se reduziu a isso: as profundas transformações estabelecidas pelo ideário minaram gradativamente a autoridade da coroa e da Igreja e resultaram, posteriormente, também na organização e no levante de outras classes envolvidas na sociedade, especialmente os inúmeros movimentos operários e sociais dos séculos XIX e XX (HOBSBAWM, 2017).

A seu tempo, assim, os impactos da racionalização proposta pelo Esclarecimento abriram caminho para as duas revoluções que proporcionaram o deslanche do processo de modernização do Ocidente, cujas influências são identificáveis nas sociedades ocidentais ainda hoje: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial, inicialmente inglesa – ou a *dupla revolução* (HOBSBAWM, 2017). Por sua vez, a dupla

revolução foi tanto resultado do Iluminismo quanto o que proporcionou o impulso dos ideais a ele associados por todo o Ocidente. No século XIX, na esteira desse duplo processo revolucionário, as enciclopédias iluministas, especialmente a francesa (*Encyclopédie* - produzida entre 1751-1772), são os livros com maior número de produção e circulação (BOTO, 1996), e a proliferação dos campos de estudo científico por toda a Europa também reflete as novas forças sociais associadas aos efeitos dessas revoluções. Nesse sentido, o século XIX registra o ressurgimento da química, as inovações matemáticas, o avanço da filologia, da biologia, a economia e até mesmo o surgimento da História e da Sociologia como disciplinas científicas (HOBSBAWM, 2017). Ao mesmo tempo, as necessidades de formação de mão de obra geradas pela expansão da industrialização e da organização econômica capitalista irão se sobrepor às demandas da Igreja católica sobre a formação dos sujeitos, unindo-se às demandas iluministas para acelerar o processo de constituição de sistemas educacionais laicos, técnico-científicos, universais e estatais pela Europa e pela América: já no século XIX (ou Oitocentos), nos lembra Manacorda (2010, p. 348):

“pode-se dizer que em todos os países europeus, de vários modos e em ritmos diferentes, se discutia, se legisferava e se trabalhava para criar escolas. [...] a instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos [...]. Com base nesses conteúdos, renova-se também a universidade.

Dessa maneira, o Iluminismo não reflete apenas o desejo de uma determinada classe (nos termos de Marx, *burguesa*) por uma sociedade capitalista, ainda que, ao longo de seu percurso, tenha sido esse o fim concretizado pelo avanço dos ideais do movimento (a constituição de um capitalismo composto e mantido por nações liberais-democráticas); as bases conceituais do Esclarecimento refletem também o desejo por uma sociedade livre da autoridade absoluta tanto em termos de pensamento e conhecimento quanto ao nível da própria organização da hierarquia social e da produção e distribuição da riqueza. O Iluminismo comporta em seu bojo aspectos de uma das correntes de pensamento mais impactantes a sua época: o liberalismo clássico (que se difere, e muito, do liberalismo econômico atual). Desse modo, é a partir de sua base que se desenvolvem tanto teorias fundamentadas na autoridade da propriedade privada e do Estado – como o próprio capitalismo inicial - como vertentes tão revolucionárias quanto o socialismo libertário, voltado para a administração coletiva da produção e visando organizações sociais livres de exploração e de hierarquias intocáveis (CHOMSKY, 2011). Por isso mesmo, essa diversidade encontrou também momentos de forte contradição e divergências de opinião,

mesmo entre aqueles que seriam os pensadores fundamentais do Iluminismo, como é verificável na Enciclopédia (BOTO, 1996). O debate sobre a questão da possibilidade de formação dos sujeitos em sua própria consciência e sobre como essa formação deveria ser realizada é, pois, um desses momentos, e a relação dos posicionamentos mais característicos do Iluminismo com as experiências concretas da Revolução Francesa não deixam de ser tão contraditórias quanto.

Luzes e Revolução: um impasse na formação

Apesar dos avanços técnicos perceptíveis nas sociedades industrializadas, havia um terreno em que a autoridade da Igreja se fazia quase absoluta ao século XVIII, que era o da formação humana e da pedagogia: o controle dos métodos e conteúdos veiculados nas escolas e universidades do início da modernidade, as quais sustentavam sua organização e objetivos em torno da Escolástica, era essencial à manutenção do poder por parte da Igreja, por permitir disseminar seus ideais e dogmas mais facilmente entre a elite da sociedade. Na Contrarreforma católica, uma artimanha para fortalecer o poder político da Igreja perante o enfraquecimento ocasionado pelo avanço do protestantismo de Lutero e Calvino, o controle da formação na doutrina Escolástica é reforçado pelos jesuítas (Companhia de Jesus) e por seus colégios internos espalhados tanto pela Europa quanto pelas colônias. Aos Iluministas, assim, a renovação na concepção de *formação humana* e na estrutura objetiva dessa formação - o debate em torno de que tipo de homem deveria ser formado e de que modo isso deveria ser feito - pareceu fundamental desde o princípio, perpassando a obra de seus expoentes clássicos, como Condorcet e Rousseau, para nos atermos à França. Nesse sentido, seus ataques aos conteúdos, ao modelo de ensino e aos colégios e universidades controlados pela Igreja são constantes e influenciam, por fim, as inúmeras reformas dos sistemas educacionais que se darão no século XIX por todo o Ocidente (BOTO, 1996). São as reflexões iluministas sobre a questão do desenvolvimento e da formação dos indivíduos que abrirão as portas para a consolidação do campo da pedagogia como uma ciência autônoma; reflexões de iluministas como Rousseau influenciarão diferentes correntes pedagógicas ao longo de todo o século XIX, rendendo inúmeros debates acerca das estruturas institucionais e de objetivos, métodos e didáticas de

ensino-aprendizagem: Pestalozzi e Froebel⁵, por exemplo, são dois pedagogos influenciados por Rousseau que revolucionaram o campo da pedagogia e da educação no período do Oitocentos (século XIX).

No *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1754; 1994)⁶ e em seu *Emílio* (1762; 1973), Rousseau representa o esforço por um novo ideal formativo e existencial, defendendo a possibilidade e a necessidade do desenvolvimento livre do pensamento e do julgamento crítico, associando essas capacidades à própria natureza humana. Desse modo, contrapunha-se frontalmente com a concepção de formação defendida pela Igreja na forma da Escolástica, para a qual o homem deveria formar-se, ainda que em seu livre-arbítrio (no caso da doutrina protestante), para a conciliação pacífica com Deus e com as verdades divinas. Para os protestantes, Deus era o mestre por excelência, assim como eram os dogmas e doutrinas para a Igreja Católica; para Rousseau - iluminista e romântico -, o mestre era a própria natureza e era a partir da relação com ela que o indivíduo desenvolvia sua capacidade *inata* de bondade; a partir de sua relação com outros indivíduos, desenvolvia também a capacidade do julgamento crítico racional, inerente a todo ser humano. Suas ideias o levaram à perseguição religiosa e política, tendo ele que fugir da França por esses motivos; não obstante, mais tarde, seria o seu pensamento, levado também a novos termos, aquele que nortearia muitos dos objetivos da Revolução Francesa e sua percepção do processo formativo como voltado à autonomia que iria oferecer uma das bases para o desenvolvimento da própria *Bildung* em autores como Humboldt (2004). O conflito entre o pensamento de Rousseau e a concepção de formação defendida pela Igreja sintetiza bem a contraposição entre esta e o pensamento iluminista acerca do processo formativo dos indivíduos e da sociedade.

Os métodos da Companhia de Jesus estruturaram em grande parte o modelo escolar que se encontra em vigor ainda hoje, estabelecendo um conjunto articulado de regras e regulamentos que trariam eficácia para a gestão do tempo escolar. [...] Ora, o Iluminismo traz a público sua crítica veemente a esse método de ensino, estipulando, para tanto, um novo retrato da infância [...] Nessa valorização ilimitada da criança como etapa específica da condição humana, estava suposta a analogia com o prospecto de perfectibilidade do espírito e da razão. (BOTO, 1996, p. 51)

⁵ Ainda que banidos de muitos países nesse período em que a Igreja tentava recobrar ou manter seu poder político-social e cultural, os métodos de Pestalozzi – praticados em sua escola – ganharam fama no Ocidente e repercutem sobre as reflexões pedagógicas até hoje. Para uma leitura mais aprofundada acerca dos progressos e contradições das pedagogias de Pestalozzi e Froebel, conferir o livro de Alessandra Arce (2002).

⁶ Nos dois casos, a primeira data corresponde ao ano da primeira publicação e a segunda, à edição tomada como referência neste estudo.

Nesse sentido, entre os Iluministas clássicos, a *possibilidade* e a *necessidade* de formação e de autodeterminação por meio da razão é reconhecida sem grandes transtornos, pois, como apontado, nisso se dava, justamente, a novidade da concepção de indivíduo do Iluminismo. O que isso significava no campo da concretização de uma instrução sistematizada era uma história bastante diversa, e nisso residiam as contradições mais profundas do movimento Iluminista com relação a seus próprios princípios, para além das maiores divergências entre seus pensadores mais tradicionais. Alguns iluministas clássicos, inclusive, demonstravam temor diante da possibilidade de extensão da instrução pública a todas as camadas da população. Esse posicionamento refratário e cauteloso com relação à expansão da esfera pública é visível na própria *Enciclopédia* e em importantes pensadores do Iluminismo com amplo impacto sobre a posterior revolução, como Voltaire (BOTO, 1996). Os iluministas também não se mostravam dispostos a reconhecer a igualdade das mulheres, o que nos indica que seu projeto formativo e emancipatório dizia respeito apenas aos homens. Na própria Revolução Francesa, essa discrepância se faz evidente, principalmente na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) – a qual não estendia os direitos às mulheres.

Com relação à questão da formação humana, a ruptura maior entre os iluministas se daria no terreno da Revolução Francesa e no projeto formativo que seus atores se puseram a concretizar a partir das influências de autores como Rousseau. Mais especificamente, tanto os iluministas anteriores como os atores da Revolução pareciam concordar na questão do *valor* atribuído à educação no processo de formação do novo homem e da nova sociedade; o que os feitos do processo revolucionário nos indicam é que discordavam, contudo, precisamente na maneira como fazê-lo e, com isso, demonstraram que as divergências residiam mesmo no tipo de homem que se almejava formar com a educação concretizada.

É justamente por isso que o que aqui se encontra é um ponto importante: os atores da Revolução da França *partiram* dos Iluministas clássicos para estabelecer na prática suas próprias interpretações acerca de como se daria a formação do “novo homem” proclamado e com que fins. Mas, sem resguardar esperanças para com os senhores absolutos - ao ponto de guilhotinarem rapidamente muitos possíveis sucessores desses -, a fé dos revolucionários residia na construção de uma nação cuja *vontade geral* fosse *soberana*. Ou seja, a nação seria associada ao próprio povo, declaradamente composto de homens (mas não as mulheres, lembremos) livres e iguais, conforme a declaração, e as instituições deveriam funcionar para a vontade geral da nação, muito embora a mesma

declaração estipulasse o direito à propriedade também como natural e estabelecesse que a representação do povo fosse executada por *proprietários* devidamente reconhecidos como tais pelo Estado (HOBSBAWM, 2017; BOTO, 1996). De qualquer modo, o lema era claro: a vontade do povo era a nação, e a nação era *soberana*: fortalecia-se, então, o Estado-Nação.

Nesse sentido, a educação passaria a servir à Revolução por meio do Estado-Nação: a escola torna-se pública, obrigatória, laica, gratuita e universal (BOTO, 1996). A mesma autora situa bem a ruptura entre Iluminismo e RF a que nos referimos:

O pressuposto norteador da Ilustração residia na ideia de igualdade do gênero humano quanto ao desenvolvimento das capacidades intelectuais ou dos talentos. [...] Isso não condiz, entretanto, com o parecer exposto pelo verbetes sobre educação, que não chegam a projetar qualquer tipo de modalidade institucional para o ensino, limitando-se a criticar o dogmatismo existente na organização curricular das escolas religiosas. [...] foi a ruptura revolucionária, atrelada a todo o imaginário que lhe acompanhou, que deu substância ao debate acerca da institucionalização de um ensino público e universal, sob encargo dos poderes estatais [...] A escola, enquanto instituição agenciada pelo Estado, passa a ser tomada como veículo propulsor de regeneração. A pedagogia torna-se então conectada à esfera pública e ao próprio civismo: educação pela tessitura de almas revolucionárias que engendrariam a nova forma de ser nação (BOTO, 1996, p. 61).

Essas considerações são essenciais porque nos permitem visualizar que não é propriamente no Iluminismo, mas na RF, que a formação é racionalizada e sistematizada, tornando-se instituição pública e se atrelando de maneira definitiva à consolidação do Estado-Nação, em vias objetivas e subjetivas; como tal, é imitada por todo o Ocidente ao cabo do século XIX, incluindo a futura Alemanha, Prússia à época (HOBSBAWM, 2017). Contudo, como veremos adiante, os intelectuais alemães partiram justamente da crítica ao que consideraram como fim utilitário tomado pela RF e por seu sistema de educação para atribuir ao processo uma particularidade que se espalhou pelo Ocidente (a *Bildung*). Dessa maneira, existe uma relação descontínua entre o Esclarecimento e a Revolução, bastante visível e determinante no que diz respeito à interferência do Estado no terreno da formação humana e da educação escolar; da mesma maneira, os germânicos deixam evidente uma relação de afirmação e de negação no que refere à concepção de formação e à educação concretizada pelos revolucionários.

Para os atores da Revolução, a força e o objetivo da formação estavam na própria nação revolucionária, na forma do Estado soberano. Isto é, em *teoria*, a vontade última da formação era a capacidade de fazer uso de sua razão a serviço da vontade, da liberdade e da igualdade do povo *por meio do Estado-Nação* (BOTO, 1996). *Dar o poder ao povo*, em breve simplificação, poderia ser o princípio primeiro da Revolução, mas,

colocado, na prática, como seu objetivo último, esse fim foi completamente destruído por seus próprios administradores num processo que reservou em si muito de tirano e violento. Na verdade, a RF, que se revestiu da roupagem de revolução legítima do povo, foi profundamente marcada pelos interesses da burguesia na abertura da nação ao modelo de economia industrial e capitalista que emergia a partir da Inglaterra, processo que foi intensificado em um império bastante autoritário sob o mando de Napoleão Bonaparte logo no início do século XIX (HOBSBAWM, 2017).

Ainda assim, não devemos subestimar o impacto de sua existência e de seus ideais por todo o Ocidente dos séculos seguintes: como apontamos antes, a RF é responsável por reconhecer oficialmente o Estado de direitos sociais (Estado democrático) como o único legítimo, lançando as bases para as sociedades democráticas até nossos dias. É claro que, no processo, ela acabou por expandir ao Ocidente uma determinada e bastante específica concepção do Estado democrático de direito, concepção essa (centrada na propriedade privada) que entrava em conflito com os aspectos humanistas clássicos do Iluminismo em que se fundamentava. Assim: “O cenário da Revolução Francesa, se é que funda a democracia moderna, [...] funda também sua negação e seu avesso” (BOTO, 1996, p. 78). Contudo, para além disso, no período que prossegue a *dupla revolução*:

A ciência se beneficiou tremendamente com o surpreendente estímulo dado à educação científica e técnica, e com o menos surpreendente apoio dado à investigação [...] A Revolução Francesa transformou a educação técnica e científica de seu país, principalmente devido à criação da Escola Politécnica [...] e do primeiro esboço da Escola Normal Superior. [...] A Escola Politécnica teve imitadores em Praga, Viena e Estocolmo, em São Petersburgo e Copenhage, em toda a Alemanha e Bélgica, em Zurique e Massachusetts. (HOBSBAWM, 2017, p. 430)

Afinal, foi a idealização revolucionária francesa e sua experiência na concretização do que seriam as primeiras instituições estatais de educação pública universal do Ocidente que serviram de inspiração – e ponto de ruptura - para os intelectuais germânicos, culminando no debate acerca da *Bildung* enquanto ideal norteador do projeto formativo nacional que concretizou a Universidade de Berlim (1810); por fim, esta “tornou-se o modelo da maioria das universidades alemãs que, por sua vez, criaram o padrão das instituições acadêmicas em todo o mundo” (HOBSBAWM, 2017, p. 430). Assim, apesar de reservar uma intrínseca relação com os ideais de autonomia do Esclarecimento, o conceito de *Bildung*, tal como pensado e almejado pelos seus principais representantes entre os séculos XVIII e XIX, comporta também uma crítica à racionalização da formação levada

a cabo no projeto formativo da RF, a qual tendeu a se sobrepor e a ofuscar os demais aspectos da experiência humana, tais como a própria cultura, dando ênfase e estímulo a um processo de formação especializado e técnico voltado à expansão territorial e ao desenvolvimento industrial e econômico do Estado-Nação, racionalizado no modelo capitalista de produção. Essas características são não só evidentes, mas centrais também ao modelo napoleônico de educação superior:

O modelo napoleônico não se apoia em um pensamento filosófico, ele reflete tão somente, em determinado contexto, uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016, p. 87).

Nesse sentido, alguns pensadores alemães enxergavam nos ideais e nos feitos derivados da RF uma concepção do indivíduo e do sentido de sua existência e formação por demais *utilitária* e *instrumental* – tal crítica é central, por exemplo, aos escritores associados ao neohumanismo alemão e ao *Sturm und Drang* – e responderam a isso com seu próprio ideal de formação. Na esperança de compreender melhor a particularidade da *Bildung* perante suas influências iluministas e francesas, portanto, bem como seu peso na concepção de formação que se espalhou pelo Ocidente, nos aproximaremos, na próxima seção, de alguns autores representativos dessas correntes: Schiller, Goethe e Humboldt.

1.2 BILDUNG E IDENTIDADE NACIONAL

Como estivemos apontando até então, as origens da pedagogia moderna remetem ao Iluminismo, que, centralizado numa nova concepção de indivíduo enquanto ser primordialmente definido por sua capacidade racional, inaugurou o amplo movimento de discussão e revisão dos fundamentos da pedagogia no Ocidente, a qual, até o século XVIII, era profundamente marcada pela Escolástica e pelos métodos tradicionais dos jesuítas, isso desde as instâncias básicas às superiores. Nos estados germânicos, por exemplo, publicou-se mais sobre os temas da educação e da pedagogia entre o fim do século XVIII e o início do XIX do que em todo o período desde a invenção da imprensa (ARAUJO, 2011).

A reflexão sobre a natureza e os objetivos da atividade pedagógica alcançou, assim, toda a Europa nesse período, pois o tema se articulava de modo intrínseco às reformas sociais requisitadas pelo processo de modernização em curso no Ocidente, a partir da Revolução Industrial integrada ao sistema capitalista de produção e das transformações políticas tributárias da Revolução Francesa (ou a *dupla revolução*, como viemos apontando). Nessa diversidade teórica, dois projetos de reforma institucional e formativa se destacaram: o modelo napoleônico, concretizado na França a partir da RF, e o modelo humboldtiano, que norteou as reformas das instâncias educativas alemãs que tiveram lugar ao longo de todo o século XIX. A influência de ambos foi determinante por todo o Ocidente; mas um deles alcançou a proeza de servir como inspiração e modelo à universidade moderna como a conhecemos hoje: falamos do “modelo alemão de ensino e cultura” (BRITTO, 2012, p. 225), o qual foi o responsável por delinear o horizonte das “instituições científicas superiores” e básicas, estabelecendo perspectivas, conceitos e princípios que até hoje tomamos como fundamentais ao próprio processo de produção do conhecimento e que, por isso, é reconhecido como o ponto de origem a partir do qual se fixou o que reconhecemos por pedagogia moderna (BRITTO, 2012).

Se, como vimos, o modelo napoleônico, pensado a partir da experiência revolucionária francesa, privilegiou as relações entre formação e desenvolvimento econômico e industrial, centralizando-se numa concepção de formação mais técnica e pragmática, controlada rigorosamente pelos interesses e direcionamentos do Estado, o modelo alemão foi elaborado justamente como contraponto a esse cenário. Nesse sentido, tal projeto formativo foi pensado para escapar, de certo modo, tanto aos ditames enrijecedores do Estado quanto aos interesses de um desenvolvimento técnico e econômico desarticulado de um progresso cultural geral que consolidasse a unidade da nação. Isso quer dizer que o projeto germânico se fundamentava, de maneira contundente, na necessidade de autonomia das instituições formativas perante, principalmente, a intervenção da autoridade governamental e dos interesses do Estado. Essa necessidade de autonomia institucional era legitimada a partir de uma perspectiva que procurou defender e resguardar a autodeterminação no processo de formação individual como fator fundamental para o desenvolvimento cultural tanto de indivíduos quanto da nação como um todo: falamos do conceito de *Bildung*, sobre o qual nos debruçaremos nesta seção. Em profundo estudo sobre o caso da Alemanha, Ringer (2000) evidencia a distância entre as concepções francesa e germânica de formação nesse período. De acordo com o autor, há

divergências importantes entre as instituições e as ideologias de ensino superior e vida acadêmica na França e na Alemanha. Assim, o conceito francês de *culture générale*, o equivalente francês mais próximo da ideia alemã de *Bildung*, não era de modo nenhum idêntico a *Bildung* em seus significados e implicações (RINGER, 2000, p. 16).

Nesse caso, cabe-nos agora investigar essas singularidades do conceito germânico de formação. Um dos teóricos da *Bildung* foi Wilhelm von Humboldt (1767-1835), ministro responsável por sistematizar em um projeto formativo nacional aquilo que vinha sendo desenvolvido e discutido no campo da formação humana desde o movimento iluminista, e com bastante insistência e particularidade no contexto alemão do século XVIII. O intelectual foi idealizador e ator direto das reformas institucionais alemãs que deram origem à Universidade moderna, fundamentada na unidade intrínseca entre pesquisa e ensino e na autonomia científica (modelo humboldtiano). Em sua obra e em sua trajetória como reformador do Estado, Humboldt (2004) questiona mesmo os limites daquilo que é concebido, a seu tempo, como *político*, redefinindo as fronteiras entre público e privado por meio do questionamento dos *Limites da ação do Estado*. Com tudo isso, daremos uma atenção especial ao que ele concebeu como formação (*Bildung*) e de que modo sua concepção se traduziu no projeto institucional. Antes, contudo, é necessário que atentemos ao contexto sociopolítico e econômico dos estados germânicos à época da ressignificação do conceito aqui focalizado, pois, como evidenciamos até então, o processo de reconstituição teórica e prática do terreno da pedagogia que se deu na Europa e no Ocidente principalmente a partir do século XIX faz parte de um movimento mais amplo de reformas sociais atreladas a todos os aspectos da organização social. Faremos isso brevemente e, em seguida, passaremos ao estudo dos principais sentidos atribuídos a *Bildung*, ou à formação na perspectiva germânica, o que faremos principalmente a partir de Humboldt (1997; 2004), remetendo também a algumas de suas principais influências: Schiller e Goethe.

Ao fim do século XVIII, a futura Alemanha era ainda oficialmente conhecida como Sacro Império Romano-Germânico, caracterizado por uma divisão profunda entre seus diversos estados constituintes (principados e cidades livres), mas também por uma progressiva centralização de poder em torno do Estado prussiano. O rei da Prússia ao fim do século XVIII assumiu um movimento de reação justamente no período de auge das ideias iluministas e da Revolução Francesa.

Frederico Guilherme II, no curto período em que esteve no trono – de 1786 a 1797 –, instaurou uma política reacionária que levou a um período particularmente nebuloso para os estabelecimentos de ensino e para a

consolidação de uma identidade cultural unificada: a abertura humanista que vinha se ensaiando com o Esclarecimento, a *Auklärung*, cedeu lugar, aos poucos, a uma administração ortodoxa, que ameaçava a autonomia e mesmo o status social e econômico do grupo de intelectuais acadêmicos, na medida em que era cada vez mais burocrática. Frederico Guilherme II instituiu um governo no qual as províncias tinham pouco poder legislativo, dando origem a um Estado que controlava todos os aspectos da vida pública. Isso acabou por destruir o projeto de um Estado esclarecido e cosmopolita [...]. Em pouco tempo, a Prússia, como potência mais representativa, ao lado da Áustria, dos Estados alemães, encontrou seu isolamento diplomático e sucessivas derrotas militares (BRITTO, 2012, p. 224).

Não é de se estranhar, portanto, que a reflexão intelectual germânica da época tenha se voltado com tanta firmeza contra a intervenção da administração estatal nas instituições civis e, principalmente, no terreno das liberdades individuais, como veremos a partir de Humboldt. O Estado, de um modo geral à época, mas numa asserção ainda mais verdadeira com relação à realidade germânica, se constituía no polo da sociedade mais propenso e mais avançado na centralização do poder. A Revolução Francesa e sua incursão em um Estado imperial tão autoritário como qualquer outro à época ajudaram a concretizar as suspeitas dos intelectuais germânicos acerca da legitimidade da intervenção estatal nos diferentes domínios da vida individual e coletiva da nação. A derrota para o exército de Napoleão em 1806 aprofunda o cenário de desarticulação interna e externa e leva à dissolução oficial do Sacro Império. Nesse contexto, autores como Fichte atribuem à desarticulação política e cultural da nação o peso da referida derrota, insistindo num projeto de reformas com vistas à unificação nacional (RAJOBAC, 2016). Não obstante, o poder da Prússia perante os outros estados alemães cresce ao longo de todo o século XIX, impondo-se num conflituoso processo de rearticulação política até a unificação do Estado-nação sob o Império Alemão, em 1871.

Rei da Prússia de 1797 até a data de sua morte (1840), Frederico Guilherme III inicia um reinado de reformas com o intento duplo de fortalecer o peso político dos estados alemães no cenário internacional e de promover a unidade da identidade cultural da nação, com vistas a garantir o desenvolvimento industrial e econômico, em atraso com relação a seus vizinhos europeus, particularmente a Inglaterra e a França (BRITTO, 2012). Seu reinado reformista foi, dessa maneira, o que abriu as portas para que a reformulação da pedagogia e da própria concepção de formação, em curso nas obras políticas, filosóficas e literárias de intelectuais alemães desde o século anterior – como em Kant (*O conflito das faculdades*, 1798), Goethe (*Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, 1797) e Schiller (*A educação estética do homem numa série de cartas*, 1795), mas também em Herder

(*Outra filosofia da história para a educação da humanidade*, 1774), Schleiermacher (*Pensamentos ocasionais sobre as universidades em sentido alemão*, 1808), Fichte (*Por uma universidade orgânica*, 1803), Hegel (cujos escritos pedagógicos surgem entre 1809 e 1815) e no próprio Humboldt (*Os limites da ação do Estado; Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*; escritas em 1792 e 1810, respectivamente)⁷ -, pudesse passar do plano teórico para o concreto por meio de mudanças no sistema nacional de ensino.

Uma longa série de medidas político-institucionais tomou lugar, assim, nas duas primeiras décadas do século XIX e uma reforma estrutural profunda foi seriamente empreendida, fornecendo as bases mais permanentes do que veio a ser internacionalmente reconhecido como o *modelo alemão de ensino e cultura* [...], influenciando em seguida o pensamento pedagógico europeu e sendo depois incorporado mais amplamente em outras sociedades, como a americana, na passagem do século XIX para o XX (BRITTO, 2012, p. 225).

As reformas referidas alcançaram todos os âmbitos da educação nacional dos estados germânicos, gerando profundas transformações tanto na concepção teórica e filosófica do projeto formativo nacional quanto na estrutura e na organização concreta de instituições formativas como as escolas infantis e fundamentais (*Grundschule*), a preparação para o ensino superior (*Gymnasium*) e a própria Universidade. Em todos os níveis, as reformas empreendidas serviram como modelo para outras nações ocidentais. Com Humboldt e outros intelectuais como responsáveis estatais pela idealização, planejamento e execução de tal processo de modernização, o projeto formativo alemão carrega uma profunda influência do neohumanismo antiautoritário que se delineava no pensamento desses autores, sendo mais fortemente marcado e definido pelo conceito da *Bildung* enquanto fim a ser alcançado e princípio a ser seguido. Desse ponto de vista, a *Bildung* foi o conceito norteador de um projeto formativo inicialmente teórico, mas que se buscou transformar em realidade prática por meio do processo de modernização da Alemanha. Nesse sentido, tanto críticas contemporâneas ao processo quanto próximas de nosso tempo se direcionam a enfatizar a distância entre o que foi concebido e o que foi realizado nas instituições da educação desde então, a exemplo da crítica de Adorno e Horkheimer (1985). Independentemente de sua validade, o essencial a ser notado no momento é que, no modelo alemão, a reformulação da concepção e da prática da formação

⁷ As obras estão com a data de sua publicação, com exceção do próprio Humboldt, cuja obra completa só veio a público ao fim do século XIX, pelas mãos de seu irmão, o conhecido geógrafo e naturalista Alexander von Humboldt.

partiu de um humanismo que buscou repensar a própria organização social com vistas à afirmação do papel do indivíduo perante as instâncias reguladoras da vida pública e privada.

No seu tempo, que conhecia com muita familiaridade a opressão das instituições sociais e políticas, mas muito imaturamente a da área econômica, Humboldt (2004) se posicionou contra a dominação do eu pelo Estado, mas também contra qualquer outro tipo de dominação, incluindo a “alienação do trabalho” que “transforma indivíduos em máquinas”, privando-os da “atividade consciente livre”, da “vida produtiva” e negando-lhes as necessidades provindas das “características próprias da espécie” (*apud* CHOMSKY, 2011, p. 13). Em suma, posiciona-se pela liberdade de indivíduos na construção e organização da sociedade no sentido mais amplo possível, reafirmando sua afinidade com a tradição humanista do Iluminismo alemão e sua distância com o liberalismo na perspectiva britânica: “Se podemos dizer que o liberalismo político se torna quase senso comum no contexto da cultura inglesa, o verdadeiro, na Alemanha, seria seu contrário ao privilegiar a coletividade política sobre os direitos individuais” (ROSENFELD, 2004, p. 22). Nesse sentido, como lembra Chomsky, Humboldt se aproxima dos ideais liberais clássicos, com a preocupação latente acerca da liberdade e da igualdade humana no sentido individual e coletivo, público e privado, assumindo posicionamentos fundamentalmente – e prematuramente – *antiautoritários* e *anticapitalistas*. O autor nos esclarece:

É impressionante voltar no tempo e ler alguns textos libertários clássicos. Se alguém ler os *Limites da ação do Estado* [...] pode achar que ele não fala, de modo algum, em resistir à concentração do poder privado: fala, antes, da necessidade de se resistir à intromissão do poder coercitivo do Estado. E isso é o que se encontra também na tradição americana. Mas a razão é que aquele era o único tipo de poder até então. [...] Humboldt toma por certo que os indivíduos são, de maneira geral, equivalentes em seu poder privado e que o único desequilíbrio real de poder repousa no Estado autoritário centralizado, e a liberdade individual deve ser defendida contra tal intromissão – do Estado ou da Igreja. [...] Agora quando ele fala, por exemplo, da necessidade de controle da vida criativa de cada um, quando condena a alienação do trabalho que surge da coerção, ou mesmo da instrução ou da direção do trabalho de cada um, ele está defendendo uma ideologia *antiestatista* e *antiteocrática*. Esses mesmos princípios se aplicam muito bem à sociedade capitalista industrial que emergiu posteriormente (CHOMSKY, 2011, p. 26).

Retomar o sentido do liberalismo clássico pode ser difícil principalmente em nosso momento histórico, em que a corrente liberal converteu-se numa ideologia política que se opõe à influência do Estado, mas não se preocupa com a concentração de poder nas

mãos das corporações capitalistas, ou até a promove. Contudo, aqui isso nos é inevitável, uma vez que os ideais clássicos do liberalismo preenchem e fundamentam tanto a filosofia iluminista clássica quanto o neohumanismo alemão, alcançando, dessa maneira, a construção de sentido da *Bildung*. Se os temas ainda parecem distantes, Burrow (2004, p. 75) situa bem a relação entre *Bildung* e posicionamento político no pensamento alemão e, mais especificamente, em Humboldt, ao lembrar que “seus preceitos sociais e políticos têm fundamento na noção da importância suprema da *Bildung*, que para ele significava o desenvolvimento mais pleno, mais rico e mais harmônico das potencialidades do indivíduo, da comunidade ou da raça humana”.

Considerando, assim como Rousseau, o indivíduo como latente de capacidade moral, Humboldt (2004) posiciona-se pela “livre realização da natureza humana” (ROSENFELD, 2004, p. 43), isto é, ele confia que uma sociedade livre permite aos indivíduos exercerem a vontade de se desenvolverem como sujeitos culturais, morais e históricos, capazes de, com o máximo de conhecimento do mundo possível, julgarem por si mesmos através do uso de sua razão, de sua consciência. Remetendo a Kant e sua *maioridade intelectual*, ele afirma que “um homem que julga por si mesmo é livre” (ROSENFELD, 2004, p. 48), insistindo, além disso, na formação cultural e emocional, na formação subjetiva do indivíduo, e mantendo a confiança na razão como “sendo aquela faculdade capaz de nos tornar livres, aptos ao juízo moral” (Ibidem, p. 51). Portanto, livre é o indivíduo que, a partir de um trajeto de múltiplas experiências proporcionadas principalmente pela diversidade da cultura social, conhece o máximo possível, pelo máximo de troca de experiência ativa e direta possível, de seu lugar na história e no mundo, das emoções e das relações sociais e humanas.

Assim, a responsabilidade de se vivenciar a *Bildung* é, ao mesmo tempo, social e individual, sendo que as possibilidades e a liberdade para tanto devem ser resguardadas a cada um como uma obrigação pública e estatal. É desse modo que, mesmo quando determina que os limites da ação do Estado se encerram na garantia da segurança da nação, Humboldt (2004) não reduz essa a um estado livre da violência ou da fome, ou à proteção da propriedade privada, mas sim a entende como um estado que promova “a conservação do corpo em seu sentido mais vital, a saber, o desenvolvimento das potencialidades do homem. [...] o que está em questão é a proteção da cultura, a formação do indivíduo em suas múltiplas facetas” (ROSENFELD, 2004, p. 41). Isto é, o Estado deve garantir ao povo as condições ideais para seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, cultural e moral, para que a nação possa guiar o Estado na construção do progresso social (e não o contrário):

“Humboldt era particularmente atento ao significado do humano como transcendendo o político e servindo a esse como uma espécie de padrão de medida” (ROSENFELD, 2004, p. 50).

É aí que, justamente, a *Bildung* alcança o seu sentido mais amplo. Não sendo apenas um processo individual, a formação de Humboldt é pensada do ponto de vista da própria construção histórica da humanidade. Na sua visão do que seria propriamente o processo formativo, o que surge como o berço da maior diversidade possível de experiências formativas são as relações entre os indivíduos e entre esses e a cultura social. Na verdade, o autor insiste no desenvolvimento da individualidade como o único modo de garantir, justamente, a diversidade formativa. Isto é, tendo como fim último a construção da particularidade e da peculiaridade de cada indivíduo, a formação é um processo construído socialmente, que tem por fim também o próprio progresso social – universal – por meio da constante expansão da diversidade intelectual, cultural e moral. Trata-se de uma constante troca entre o uno e o todo – entre o eu e os outros, entre a minha experiência individual e o papel dessa minha experiência no processo histórico social de que inerentemente faço parte:

A obrigação enfatizada por Humboldt de se manter a própria personalidade como se fora um todo “completo e coerente” não constitui apenas um contrapeso, mas o corolário a essa insistência sobre a diversidade. Isto porque é apenas através de preservar e desenvolver a própria individualidade – a *Eigentümlichkeit* (a peculiaridade) – que se pode contribuir para a “variedade de situação” dos outros, da mesma forma que eles, em sua *Eigentümlichkeiten*, contribuem para as suas próprias individualidades (BURROW, 2004, p. 76).

Isso significa defender a possibilidade de uma formação de si com liberdade e condições para as múltiplas experiências emocionais, intelectuais e sociais; uma formação com liberdade de meios e fins, algo bastante distante tanto da educação Escolástica como da racionalização decorrente da expansão do capitalismo e da integração Estado-capitalismo-ciência-técnica. É a própria liberdade para a formação da individualidade que, em Humboldt (2004), garante a diversidade intelectual e cultural que promove o progresso da nação e da ciência. Na esteira de Rousseau, e com mais firmeza, Humboldt confia na natureza humana e em sua capacidade de razão e de autodeterminação nos sentidos intelectual, cultural e moral. Ambos ecoam em Goethe (1994, p. 212, grifos nossos) no livro que deu forma ao romance de formação (*Bildungsroman*): “Para dizer-te em uma palavra: *instruir-me a mim mesmo, tal como sou*, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (abordaremos a relação *Bildung/Bildungsroman* mais à frente).

Com base nessas concepções e conceitos, o modelo humboldtiano de formação se volta para a garantia da autonomia das instituições formativas sobre seus objetivos e meios de pesquisa, sobre os meios e fins da ciência e da cultura, bem como formula modelos educativos pautados na integração dos saberes e na cooperação entre corpo docente e discente, associando de forma definitiva os campos da pesquisa e do ensino. Trata-se, realmente, de instituições formativas organizadas de maneira a manterem-se independentes da influência direta do Estado em seu funcionamento e direcionamento, cabendo a este prezar pela garantia da autonomia científica da instituição; para o autor, somente tal autonomia poderia garantir o progresso da ciência e, por meio dela, o desenvolvimento da *cultura moral da nação*. O relatório que redigiu a pedido de Frederico Guilherme III intitulado *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* torna essa separação e esse direcionamento bastante claros:

O conceito das instituições científicas superiores deve significar, ao mesmo tempo, o ápice daquilo que é incontornável para que a cultura moral da nação surja, e que é determinado por si mesmo, promover a ciência, no sentido mais profundo e amplo da palavra, como conteúdo de uma formação cultural espiritual e moral [*geistige und sitliche Bildung*], que não pode ser determinada por nenhuma perspectiva alheia, mas cuja utilidade deve ser deduzida apenas de si mesma (Humboldt *apud* BRITTO, 2012, p. 229).

Dessa maneira, Humboldt aplica às instituições superiores tal como as imagina o ideal da ciência pura, a qual deveria ser suficiente para garantir o desenvolvimento cultural da nação, desde que não determinada por “nenhuma perspectiva alheia”, seja essa intromissão projetada pela Igreja, pelo Estado ou por interesses privados. Ao mesmo tempo, ao garantir que tais instituições funcionassem da maneira como lhes conviesse ao melhor exercício da ciência, o Estado se beneficiaria do desenvolvimento intelectual, científico-tecnológico e cultural da nação, os quais seriam garantidos por essas instituições “pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva” (HUMBOLDT, 1997, p. 79). Tais seriam, de acordo com o autor, as duas principais tarefas das “instituições científicas superiores”: o desenvolvimento científico e a formação intelectual e moral dos indivíduos (ARAÚJO, 2011). Essa combinação seria o que garantiria a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, princípio fundamental hoje em instituições superiores espalhadas por todo o Ocidente; além disso, esse princípio exigiria a cooperação e a colaboração entre os pesquisadores-docentes de diversas áreas, e desses com os discentes, com vistas à produção da ciência e das condições de formação subjetiva a partir dessa, além de associar formação básica com a preparação para a formação superior.

A autonomia, a liberdade, a cooperação e a colaboração [...] fundam os princípios condutores, bem como lançam as diretrizes para se pensar a pedagogia universitária. [...] pela autonomia, estão expressos para a vida universitária [...] os direitos de se reger através de leis próprias; pela liberdade, a referência fundamental é a condição de pessoa livre; pela cooperação, [...] explicita-se a perspectiva associativa em torno da pesquisa e do ensino; e, finalmente, pela colaboração [...] ressalte-se [...] o trabalho feito em comum ou em vista da corporação universitária. (ARAÚJO, 2011, p. 161)

Desse modo, são aspectos fundamentalmente humboldtianos como esse que alcançam, de modo inegável, a construção do ideário brasileiro em torno do termo *formação* e em torno da própria concepção de universidade aqui concretizada, sendo, inclusive, garantidos por leis como as Leis e Diretrizes Básicas da Educação de 1996 e a Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, que estipulou a vinculação entre pesquisa e ensino (ARAÚJO, 2011, p. 157). Além disso, como bem lembra Britto (2012), muitos dos princípios que Humboldt toma como fundamentais ao processo formativo e educativo inspiram os pedagogos e pensadores brasileiros associados ao movimento internacional conhecido como Educação Nova e são verificáveis em seu *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, datado de 1932. Por sua vez, a Educação Nova assimila princípios defendidos pela Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância no movimento que ficou conhecido como Escola Moderna, iniciado pelo anarquista espanhol Francesc Ferrer y Gardia⁸, em 1901. Ambos os movimentos se organizam em torno da *autonomia intelectual* e da *formação integral* dos educandos, privilegiando a *liberdade* e a *igualdade* no processo de formação e métodos de *cooperação* e de *colaboração* na construção do conhecimento, princípios esses que podem ser encontrados também na pedagogia libertária de Paulo Freire (2005), nome que influenciou profundamente a teoria pedagógica contemporânea nacional e internacional. No início do século XX, a organização de escolas

⁸ O movimento anarquista que se fortaleceu na Europa e nas Américas a partir da segunda metade do século XIX insiste na necessidade de uma *instrução integral* - uma educação antiautoritária, crítica e emancipadora - desde os escritos de Mikhail Bakunin (1989), no mínimo. Ao mesmo tempo, denunciavam, já nesta época, a distância entre o tipo de formação oferecido à burguesia e às classes dominantes e o processo formativo destinado às classes operárias, o qual se voltava, unilateralmente, à preparação técnica para o trabalho operário. É histórica nesse campo, portanto, a denúncia do sistema institucional de educação, tal como constituído pela burguesia, como instrumento de dominação e de exclusão social. Como apontam Kassick e Kassick (2004), é preciso, pois, reconhecer a influência dos ideais libertários na construção e reconstrução das concepções de formação e dos métodos pedagógicos por todo o Ocidente. No Brasil, essa influência é notável e, ao mesmo tempo, rechaçada violentamente pelas estruturas oficiais e dominantes, como pode ser visto melhor no texto indicado. É preciso reconhecer também que essa influência é constantemente diminuída ou ignorada - “esquecida” - no campo da pesquisa e da história da pedagogia oficial, como sustentam os mesmos autores. Fica aqui, então, o apelo à necessidade de aprofundamento das pesquisas nacionais na relação entre anarquismos e educação pública brasileira, como um ponto de tensão no que diz respeito ao tipo de formação praticada em nossas instituições desde sua criação.

modernas e novas se espalha por vários estados do Brasil rapidamente, incluindo a Universidade Popular de Ensino (Livre), fundada pelos anarquistas. Tanto as organizações ligadas à manutenção das Escolas Modernas no início do século passado – geralmente associadas a militantes e movimentos comunistas e anarquistas - quanto os próprios institutos escolares sofrem intensa perseguição e repressão no Brasil, pelo Estado e pela Igreja Católica. Ainda em nosso país, com o *Manifesto dos pioneiros* (1932), o movimento Escola Nova ganha forças na década de 1930 e passa a insistir principalmente na necessidade de construção de um sistema nacional de educação público, gratuito, laico e universal, aspectos parcialmente contemplados na Constituição de 1934.

***Bildung*, burguesia e *Bildungsroman*: o lugar das artes na formação**

Aqui devemos novamente esclarecer o contexto histórico-político em que essa perspectiva formativa se situa, pois a conceituação da *Bildung* tal como apontado é constituída justamente como uma “resposta idealista” da burguesia às condições sociais e políticas de sua classe ao fim do século XVIII – ou seja, no contexto de reestruturação social ao qual nos voltamos na primeira seção deste capítulo: um momento em que a difusão dos ideais iluministas foram integrados pela burguesia em seu projeto de uma sociedade capitalista que possibilitaria a sua classe assumir as posições dominantes. A *Bildung* é também um conceito e um projeto formativo cunhado pela própria burguesia alemã, a partir da influência dos ideais iluministas franceses e, ao mesmo tempo, da ruptura com o projeto de sociedade em que resultou o iluminismo a partir da RF, que, na visão de alguns dos principais autores germânicos que trataram da *Bildung* (incluindo Humboldt), assumira um viés por demais utilitarista e racionalizado. Ainda assim, foi com o intuito de legitimar os ideais e valores da própria classe - fortalecendo sua coesão e legitimando sua posição social ascendente - que os intelectuais e artistas da burguesia alemã pensaram a formação integral de sujeitos e nação; isso é particularmente visível no gênero literário constituído nesse mesmo período: o *Bildungsroman* (romance de formação). Como aponta Maas (2000) e como buscamos reiterar aqui, tanto *Bildung* quanto *Bildungsroman*⁹ estão intrinsecamente

⁹ Sendo o primeiro a conjecturar uma definição para o *Bildungsroman* (*Bildung*, formação integral, e *Roman*, romance), o professor de filosofia Karl Morgenstern, em 1810, o apresenta enquanto uma forma de romance que "representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade" (*apud* MAAS, 2000, p. 19). De acordo com Maas (2000, p. 13), trata-se de um gênero literário que constituiu o “esforço pela atribuição de um caráter nacional à literatura de expressão alemã”,

relacionados ao contexto histórico-político em que emergiram no processo de modernização ocidental e, para além disso, constituem-se como polos de constituição de uma identidade nacional devidamente próxima dos ideais e vontades de uma burguesia que buscava acima de tudo sua própria consolidação nesse cenário. A trajetória do significado de formação na perspectiva germânica (*Bildung*) está ligada ao desenvolvimento e legitimação desse gênero, que, a determinado ponto, estendeu suas influências para além das fronteiras nacionais¹⁰ e que, para além disso, reestruturou as possibilidades literárias do romance alemão, antes tratado como um gênero trivial e vulgar nesse contexto.

Assim, o modo como os ideais da *Bildung* se atrelavam aos anseios de uma classe burguesa em processo de constituição e de ascensão social pode ser constatado na trajetória de “legitimação” social do romance na Alemanha. Ambos os processos – a legitimação e difusão social dos ideais formativos da *Bildung* e a afirmação do romance enquanto gênero literário – foram articulados no gênero que ficou conhecido como *Bildungsroman* (romance de formação), em que o romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* constitui um marco. É dessa maneira que Maas compreende o *Bildungsroman* enquanto

uma *instituição socialliterária*, composta, por um lado, pelo conceito histórico da *Bildung* burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance. [...] o *Bildungsroman* desvenda-se como instituição social, como um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar. É assim que, na Alemanha, o *Bildungsroman* mostrou-se a contrapartida estética de acontecimentos que, na França, se davam no plano político. (MAAS, 2000, p. 14-17, grifos meus).

Paradigmática do contexto histórico e social no qual foi produzida, a obra de Goethe – o romance a partir do qual se constitui o significado de uma categoria literária conhecida como *Bildungsroman* - representa de modo paradoxal os dois sentidos modernos de *formação* que estivemos explorando até então (formação na perspectiva iluminista e *Bildung* germânica). Por um lado, a trajetória de Meister inicia a partir da percepção de um

apesar de se fundir a perspectivas formativas mais amplas decorrentes da influência humanista sobre o conceito de *Bildung*.

¹⁰ Como também aponta Maas, a existência de um *Bildungsroman* brasileiro é reconhecida pela tradição literária de nosso contexto, apesar de esta apontá-lo como um romance de formação “transfigurado e antropologizado por um viés antieurocêntrico” (MAAS, 2000, p. 16). *Macunaíma*, a obra mais famosa do escritor modernista Mário de Andrade, pode ser apontado como exemplo desse romance de formação “desviante”, que forma o anti-herói e que questiona a identidade nacional sustentada no século XIX pelo romantismo brasileiro, encontrando, assim, sua potência literária nesse caráter de desvio em relação ao *Bildungsroman* tradicional.

“destino social e formativo” pré-determinado pela posição do protagonista na burguesia, ainda incipiente como classe perante a sociedade absolutista e aristocrática que reinava. O lamento transmitido por ele a Werner na conhecida carta revela ao mesmo tempo a insatisfação de uma classe e de um indivíduo que, por a ela pertencer, tem-lhe negado o acesso a uma formação universal e “independente” da pré-determinação do exercício de uma função social. “Só ao nobre”, diz o Meister, “é possível uma formação universal, [...] ao passo que o burguês deve servir e trabalhar segundo as regras” (GOETHE *apud* MAAS, 2000, p. 21). Reside aí, portanto, uma crítica à educação constituída sobre os fundamentos da diferenciação por classes, também uma característica do sistema de educação existente nos Estados germânicos ao fim do século XVIII. A crítica se volta ao utilitarismo de uma determinada formação burguesa tecnicista e racionalizada, despida dos ideais de emancipação que a classe começava a estabelecer para si própria. Por outro lado, o que Meister passará a buscar ao longo de toda a sua trajetória – que se passa bem distante de qualquer escola ou academia formal – é mais próximo daquilo que autores como Schiller ou Humboldt concebiam como *formação universal* ou *integral* (*Bildung*) e que, como apontamos anteriormente, foi concebida em oposição ao projeto formativo e social articulado sobretudo na Revolução Francesa.

Aqui aprofunda-se, como aponta Maas (2000), o processo de separação entre os sentidos de *Bildung* e *Erziehung* (educação), esta última associando-se mais fortemente ao sentido de uma formação especializada e direcionada para uma função social específica. Na obra, apesar de passar por processos de *Erziehung* – sobretudo nas figuras dos “sábios mestres” da Sociedade da Torre, cujos ensinamentos tendem a *direcionar* as decisões e o processo formativo de Meister -, a trajetória em sua totalidade aproxima mais do processo formativo entendido nos termos da *Bildung*, especialmente pelo fato de que acontece em meio à mediação constante entre indivíduo, sujeitos e experiências de natureza diversa e não formal, constituindo-se como um trajeto progressivo e objetivo por um lado, mas aleatório e espontâneo por outro. Se o protagonista chega, como julgamos algumas leituras críticas, a um estado conciliatório ao fim do romance, ele o faz somente por meio desse processo de experiências diversas, não teleológicas, livres, as quais ele experiencia em primeira mão, atuando ativamente num processo autoformativo a partir da multiplicidade das pessoas e culturas com que trava contato; esse cenário aproxima o romance da perspectiva de Humboldt de que a *Bildung* constitui, além de um processo formativo individual que contemple o desenvolvimento de todas as faculdades, também um movimento recíproco de troca de experiências formativas entre o indivíduo e o social, uma

relação dialética entre o desenvolvimento da *particularidade* e da *diversidade*, direcionada sempre ao livre desenvolvimento. Desse modo,

Pode-se afirmar que, em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o conceito de *Bildung* como formação universal é o que regula e dirige a trajetória do protagonista, embora o processo de aquisição dessa mesma formação permaneça inconclusivo. *Meister distancia-se das atividades práticas da vida burguesa, buscando sempre possibilidades de desenvolver suas potencialidades latentes em todas as direções. É um conceito "neo-humanista", na medida em que não forma o indivíduo para profissões específicas, mas sim para uma atuação universal* (MAAS, 200, p. 38, grifos nossos).

Não obstante, Schiller e Humboldt são responsáveis pelas primeiras leituras críticas dos *Anos de aprendizado*, o que fizeram contemporaneamente à publicação do romance, em contato estreito com Goethe. Admite-se na crítica literária que Schiller participou como conselheiro do poeta – uma espécie de coautor – no processo de produção da obra, o que pode ser verificado nas constantes cartas entre os autores acerca de cada parte do livro, como esclarece Maas (2000). Esse processo circular de produção e recepção da obra de Goethe entre poetas, escritores, teóricos, filósofos e funcionários de Estado nos dá uma mostra do quanto a discussão sobre a formação - a *Bildung* - foi uma preocupação essencial do processo de reestruturação da sociedade alemã. De uma significação essencialmente utilitarista – de um meio para um fim, característica da concepção francesa de formação -, o termo *Bildung* comporta também, em Humboldt, Goethe e Schiller, o sentido de uma formação direcionada pela liberdade de meios e fins que não sejam frutos da escolha e do livre direcionamento da criatividade do indivíduo ao longo do processo formativo, entendido como universal e inacabável. Destaca-se a preocupação com a legitimação da formação cultural e estética e ambas passam a ser tomadas no sentido recíproco entre o individual e o social, entendido como a própria humanidade, num sentido universal claramente humanista, ou neohumanista. Humboldt chega mesmo a estabelecer os *Limites da ação do Estado* na formação do indivíduo e da sociedade; como vimos, a seu ver, ao Estado cabia garantir as condições de autonomia das relações formativas e produtivas, devendo esse ser guiado pela sociedade em seu *progresso cultural, moral, social e científico*. Ali, ele declara que: “O verdadeiro objetivo do homem é a formação mais elevada e mais adequada de suas faculdades *em um todo*. A liberdade é condição imprescindível para essa formação” (apud MAAS, 2000, p. 38, grifos nossos). Como vimos com Chomsky, ressoam na perspectiva formativa de Humboldt ideais que remontam ao liberalismo clássico da primeira fase iluminista e que se fundamentavam no humanismo

clássico; por isso podemos compreendê-la como uma perspectiva neohumanista. Na trajetória histórica do humanismo, sempre tiveram papel de destaque as artes e, nelas, a literatura, entendidas como fundamentais à formação ética e estética dos indivíduos e da sociedade. O pensamento de Schiller, no contexto alemão dos fins do século XVIII, representa bem essa influência e o quanto ela perpassou o processo de reorganização social da época.

Antes de nos aproximarmos da perspectiva de formação estética de Schiller, é preciso reafirmar o contexto histórico em que se dão essas discussões. Precisamos nos ater ao fato de que tanto *Bildung* quanto *Bildungsroman* são conceitos que carregam sentidos estreitamente integrados aos ideais, concepções e valores de uma burguesia que visava e buscava articular um processo de reconstituição social aos seus moldes e interesses econômicos. Assim como vimos com Hobsbawm (2017) que os ideais humanistas iniciais do Iluminismo não se referiam propriamente à burguesia, mas a toda a humanidade, vimos também que o movimento assumiu o caráter burguês em seu trajeto histórico, tendo em vista a desintegração das sociedades feudais e aristocráticas almejada e a afirmação de uma ordem de mercado que se expandiria e transferiria o poder para as classes burguesas detentoras dos poderes produtivos. Vimos também como isso se deveu em grande parte pelo fato de que, enquanto classe intermediária na hierarquia social monárquica, a burguesia conseguia se beneficiar de uma educação formal e sólida, o que lhe deu gradativo controle sobre a produção da cultura, do conhecimento e da informação. A burguesia, assim, pôde constituir-se solidamente como classe enquanto construía também as identidades nacionais e os Estados-nação a partir de seus interesses econômicos, políticos, morais e culturais. Tanto a conceituação de *Bildung* quanto a leitura de um gênero particular entendido como *Bildungsroman* são meios fundamentais pelos quais a burguesia alemã legitima gradativamente tanto sua visão de mundo e de indivíduo quanto suas instituições sociais. Isto é, ao lembrarmos que a percepção de formação para muitos autores germânicos desse período remete a uma formação livre e universal entre a humanidade, devemos lembrar também que sua concepção era “universalizadora” de uma determinada percepção de existência individual e social, concebida sobre os valores culturais e morais da burguesia. É justamente esse cenário que o livro de Goethe reflete, e que o romance, enquanto instituição literária adotada pela classe burguesa na Europa, passará a legitimar ao longo de todo o século XIX. Mas sintetiza bem essas relações entre o plano social e político do período e a produção e recepção literária do romance em geral e do *Bildungsroman* em particular:

A palavra Bildungsroman conjuga [...] dois termos de alta historicidade no contexto alemão e mesmo europeu. Por um lado, a incipiente classe média alemã movimenta-se em direção à sua emancipação política, processo que se reflete na busca pelo auto-aperfeiçoamento e pela educação universal. A par disso, cristaliza-se o reconhecimento público de um gênero literário voltado para a representação do próprio ideário burguês, gênero esse que o século XIX irá conhecer como a grande forma do romance realista. Nas literaturas nacionais ocidentais, o advento do romance coincide com a "descoberta da vida privada", das questões individuais e familiares. *Uma classe média incipiente elege então essa forma narrativa como uma literatura reflexiva, que constrói, ao mesmo tempo em que reflete, as instituições basilares da vida burguesa.* Profissão, casamento, formação, e mesmo economia, fazem parte de um repertório que o romance passará a veicular, em estreita conformidade com as "pequenas questões" da sociedade em meio à qual se originou. *Pode-se falar, portanto, de uma estreita relação entre as condições de produção e de recepção do romance.* Produzido, consumido e editado pela burguesia, o romance realista reinará soberbo como a forma narrativa que sobreviverá até mesmo à estética experimental das vanguardas do século XX (MAAS, 2000, p. 23, grifos nossos).

Contudo, o que acontece com a *Bildung* é que, paradoxalmente, ela rejeita alguns valores que eram essenciais às burguesias de outras nacionalidades, como o utilitarismo característico do liberalismo inglês e, de fato, surge como uma negação da legitimidade de uma formação social e individual rigidamente controlada por ideais típicos da sociedade racionalizada e utilitarista que se constituía sob o capitalismo emergente. Esse paradoxo pode ser encontrado nas perspectivas formativas de Humboldt, Schiller e, em certa medida, também nos *Anos de aprendizado*, o que levará tal ambiguidade a habitar para sempre a constituição e a caracterização da formação individual retratada no gênero *Bildungsroman* quando esse ultrapassa as fronteiras da Alemanha, influenciando a constituição das literaturas de outras nacionalidades.

Assim como Humboldt, a perspectiva de Schiller acerca da formação estética como essencial tanto ao indivíduo como à humanidade constitui essa contradição. O que Schiller defendeu como formação estética fundamentava-se numa relação recíproca e constante entre o individual e o universal, entre a particularidade e o todo, de modo que suas ideias revelam um fundo humanista clássico em comum. A série de cartas em que trata do assunto (*A educação estética do homem numa série de cartas*) coincide com a data das leituras críticas que esse autor fez acerca do romance de Goethe, em que interpreta o conjunto da obra com fundamento em sua concepção do “todo harmônico”, do “estado estético” e da “disposição estética”. O que Schiller (2002) compreende como disposição estética, longe de se passar como um “adendo” no processo formativo dos sujeitos, é justamente aquela dimensão da subjetividade humana que, quando desenvolvida e livremente estimulada, torna os sujeitos mais abertos tanto ao conhecimento quanto à

transformação moral e ética. Na verdade, sua percepção alcança mais a fundo: é justamente por não se direcionar para nenhum fim específico, por se tratar de pura realização estética com fins ao “estado estético” latente a toda a humanidade, que a arte é capaz de favorecer a todas as outras “funções humanas”, além de que “se não favorece nenhuma isoladamente, é por ser a condição de possibilidade de todas elas” (SCHILLER, 2002, p. 109). Assim ele afirma: “Todas as outras atividades dão ao espírito um destino particular e impõem-lhe, por isto, um limite particular; somente a estética conduz ao ilimitado [...]; somente o estético é um todo em si mesmo. [...] Somente aqui sentimo-nos como que arrancados ao tempo” (SCHILLER, 2002, p. 109).

Ou seja, podemos perceber que a própria percepção que o autor elege acerca da disposição estética e do estado estético como polos primordiais de desenvolvimento não apenas da capacidade estética em si, mas de todas as outras faculdades humanas, atua no campo de mediação entre o particular e o universal característico do humanismo e do iluminismo clássico. Não se trata apenas de legitimar aqui uma atuação cognitiva e sensível que escapa à lógica da racionalização utilitarista que se difundia no período, mas também de articular a defesa de que a formação ampla, de todas as dimensões de um indivíduo e não apenas de sua capacidade de raciocínio lógico-prático, se dá fundamentalmente sob a experiência livre de um direcionamento rígido de fins e meios. A integração da particularidade do indivíduo ao todo, à atuação em prol da humanidade, ocorre, para Schiller, justamente a partir do desenvolvimento da disposição estética individual, que permitirá o aperfeiçoamento de todas as outras capacidades: “da mesma forma que as personagens, no romance de Goethe, devem justificar sua trajetória particular em relação ao todo da composição, a “disposição estética” é aquela que universaliza as disposições particulares, congregando-as ao todo” (MAAS, 2000, p. 90). Como um romance que representa o processo formativo de um sujeito particular, Schiller lerá a obra de Goethe a partir dessa relação dialética entre o individual e o universal mediada pelo desenvolvimento estético; ele então, fará algumas críticas ao romance no que diz respeito à integração de suas “particularidades estéticas” ao “todo harmônico” da obra (MAAS, 2000): “tanto no tratado estético de Schiller quanto no romance de Goethe encontra-se uma concepção da arte como um constructo universal, sobre o qual o excesso de particularização *atua de forma limitante*” (MAAS, 2000, p. 96, grifos nossos).

Por isso é limitante também para Schiller a tentativa de se direcionar o tipo de experiência estética que os indivíduos terão a partir de uma obra de arte, na busca de integrar a ela alguma determinada finalidade específica. Segundo o autor, essa seria uma

maneira de romper com o efeito estético, e por isso mesmo formativo, da própria arte. Em outras palavras, não cabe à arte privilegiar ou nos direcionar a uma determinada “maneira de sentir ou agir”, pois isso seria “prova incontestada de que não experimentamos um efeito *puramente estético*” (SCHILLER, 2002, p.110, grifos do autor). Na verdade, em sua concepção: “quanto menos limitada for a direção que um determinado gênero de arte e um produto particular dentro dele dão a nossa mente, tanto mais nobre será aquele gênero e tanto mais excelente será tal produto” (Ibidem, p.110). Assim, se o estado estético só é atingido por meio da relação com a arte e posto que o autor considera esse mesmo estado estético como o meio fundamental para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, entendemos que, para Schiller, a formação é um processo que se dá sem a definição antecipada de finalidades a serem alcançadas, livre da distinção de metas fixas e de meios para alcançá-las, tratando-se de um processo particular a cada sujeito, que só assim poderá desempenhar papel fundamental ao desenvolvimento do conjunto da humanidade. Em outras palavras, a formação não pode ser concebida a partir de um *a priori* determinado, e a atuação fundamental da arte nesse processo se dá por ser ela mesma livre das amarras da determinação:

A beleza não oferece resultados isolados nem para o entendimento nem para a vontade, *não realiza, isoladamente, fins intelectuais ou morais*, não encontra uma verdade sequer, *não auxilia nem mesmo o cumprimento de um dever*, e é, numa palavra, *tão incapaz de fundar o caráter quanto de iluminar a mente*. Pela cultura estética, portanto, *permanecem inteiramente indeterminados* o valor e a dignidade pessoais de um homem, à medida que estes só podem depender dele mesmo, e nada mais se alcançou senão o fato de que, a partir de agora, tornou-se *lhe possível pela natureza* fazer de si mesmo o que quiser – de que *lhe é devolvida a liberdade de ser o que deve ser* (SCHILLER, 2002, p. 106, grifos nossos).

Dessa maneira, podemos perceber que, mesmo se tratando de um conceito cunhado pela burguesia como estratégia de legitimação de sua concepção de indivíduo e de humanidade, o conceito de *Bildung* abarca, por conta da teorização feita por alguns de seus principais representantes e da representação a ele dada na constituição do gênero *Bildungsroman*, ideais humanistas universais que foram usados como pontos de ruptura e negação aos objetivos formativos pragmáticos e utilitaristas que se difundiam na Europa ao fim do século XVIII, ao lado da afirmação do capitalismo via industrialização, da consolidação da burguesia e do Estado-burguês constituído na Revolução Francesa. Essa particularidade da *Bildung* germânica atravessará, com Humboldt, a ampla reforma das instituições de educação realizada nos Estados Alemães ao início do século XIX, a qual

fundou as bases do modelo de Universidade moderna que hoje se encontra por todo o Ocidente.

Formação e nacionalismo

Paradoxalmente, portanto, a concepção de formação constituída nesse período está ligada também à afirmação nacional, a qual era tomada como indissociável da produção do conhecimento científico. Está implícita aí essa ideia tão recorrente nos séculos XVIII e XIX (em Fichte, por exemplo) de que a formação dos indivíduos está inevitavelmente atrelada ao desenvolvimento nacional, cujo progresso constante só pode ser garantido por meio de uma educação eficaz, ideia atrelada ao Iluminismo e à secularização da cultura, como estivemos indicando. Como aponta Araújo (2011), o fato de este princípio surgir também em Humboldt e nas reformas do sistema educacional alemão é outro sinal da constituição dos Estados-nação, movimento que adquire mais força no século XIX. Contudo, enquanto, na própria França revolucionária, tal pensamento levou à construção de um sistema educacional, básico e superior, fortemente submisso às disposições do Estado e determinado pelas necessidades de desenvolvimento industrial e econômico do país, na Alemanha, a concepção de Humboldt visou garantir autonomia aos pesquisadores, intelectuais e demais envolvidos no processo de investigação e de produção da ciência e da cultura. Assim, a concepção de Humboldt associa o sistema nacional de educação ao progresso social, mas esse progresso passa a ser medido, principalmente, pelo “enriquecimento cultural e moral da nação” entendida num sentido universal neohumanista, e não pelo enriquecimento e manutenção do Estado enquanto instituição civil-administrativa. Em outras palavras, a riqueza do Estado seria medida pela ciência e pela cultura produzida por seu próprio povo: “O Estado não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione [...] diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, *ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas cumprem as finalidades do próprio Estado*” (HUMBOLDT, 1997, p. 88-89, grifos nossos). Assim, como sintetizam Silveira e Bianchetti (2016, p. 83, grifos nossos) na análise da universidade moderna:

A obra deste último [Humboldt] é sucinta e inacabada, mas consistente como sistematização teórico-filosófica sobre a universidade, sua organização e gestão, bem como sobre a necessidade de cooperação entre professores e entre estes e o corpo discente; a unidade entre pesquisa e ensino; a complementaridade da educação básica com a superior; a liberdade de produção da ciência “pura” e

infinita; e também a relação estreita, porém autônoma, entre Estado e universidade.

Pode-se dizer, é claro, com Britto (2012, p. 229) e Adorno, que tal projeto “nem sempre pôde encontrar seu espaço tal qual havia sido projetado”, ou que o “crescimento econômico substituiu os ideais humanistas, impalpáveis, por objetivos técnicos, mais diretamente relacionados à expansão comercial da Alemanha” (*Idem*) e dos outros países ou que, nesse processo, a burguesia monopolizou “a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 2005, p. 6). Essas críticas são pertinentes e serão abordadas com maior profundidade no próximo capítulo. Contudo, o que nos é importante notar agora é que o projeto formativo de Humboldt, Goethe e Schiller comporta uma preocupação essencialmente humanista, submetendo o progresso industrial e econômico ao desenvolvimento intelectual e cultural da humanidade e enfatizando uma situação de cooperação e de colaboração entre os indivíduos no processo de construção do conhecimento científico e da cultura. Por sua vez, o modelo institucional humboldtiano tem múltiplas ramificações: serve de inspiração a sistemas nacionais de ensino e universidades desenvolvidas nos Estados Unidos, na Europa e em toda a América Latina, incluindo o Brasil, sendo verificáveis principalmente na constituição e na organização das universidades públicas, principalmente a Universidade de São Paulo, bem como inspira movimentos inovadores no que diz respeito aos modelos pedagógicos existentes (Escola Nova, Escola Moderna), como antes apontamos. Trata-se de uma concepção que encontra suas raízes no pensamento clássico do Iluminismo europeu, principalmente em Rousseau, reservando intrínseco diálogo, desse modo, com a busca pela expansão do conhecimento racional e científico, bem como com as artes e a formação estética e cultural da humanidade.

Por outro lado, e como pudemos perceber, o período em que se discute e se redefine o lugar, o sentido e os objetivos da formação dos indivíduos é complexo, pois não se compara a nenhum contexto anterior ou posterior no que diz respeito à reconstituição das estruturas sociais dominantes no Ocidente. O significado e a estrutura da formação humana que norteou o projeto educacional moderno foi, afinal, forjado entre revoluções liberais burguesas que se converteram em impérios autocráticos, na expansão da Revolução Industrial e no centro de um projeto centenário de nacionalização até a unificação dos Estados germânicos na Alemanha, ao fim do século XIX. Esses fatores exerceram seu peso

determinante sobre o que foi pensado e concretizado como projeto educacional no Ocidente à luz das experiências francesas e alemãs.

Isto é, não podemos ignorar que os debates em torno da *Bildung* e a própria legitimação de um gênero literário entendido como *Bildungsroman* se relacionaram, antes de tudo, com o ideal de construção de uma nação una em sua diversidade, rica e variada, mas *prosseguindo em uma mesma direção*. Na verdade, Humboldt confiava, como vimos, tanto na particularidade do indivíduo como em um solo comum formado justamente a partir de tal variedade; bem por isso, ele acreditava que as instituições científicas e formativas deveriam ser reguladas pela própria sociedade, cuja vontade em comum daria conta, em sua visão, do *progresso* da ciência, ao passo que este faria progredir o Estado. Nesse aspecto, Humboldt não se encontra muito longe de Fichte, que, em seus *Discursos à nação alemã*, convocava todos os germânicos a se unirem para *cultivar* a nação por meio da educação principalmente, iniciando assim o movimento do progresso almejado, direcionando esse desejo para a própria humanidade (RAJOBAC, 2016).

Assim, além da produção literária e da concepção de formação vigente, a questão da identidade nacional foi devidamente associada à educação e à formação institucionalizada, principalmente por meio da determinação do currículo escolar e das disciplinas dele constantes. A constituição dos Estados-nação e a afirmação das instituições sociais burguesas, afinal, dependeu desse apoio constante. Como vimos até então, uma dessas disciplinas, bem como seu objeto, teve participação fundamental no processo de constituição do imaginário da identidade nacional em diferentes contextos: trata-se da literatura e de seu ensino. São dessas questões, portanto, que tentaremos nos aproximar na última seção de nosso primeiro capítulo.

1.3 LITERATURA PARA O ESTADO-NAÇÃO: O ROMANCE NO BRASIL

O nacionalismo se fortaleceu no século XIX, à medida que a burguesia se consolidava como classe dominante em diferentes regiões, por meio do avanço do sistema capitalista de produção e comércio e da democracia constitucional fundada na propriedade privada, a exemplo da Revolução Francesa. O sentimento de pertencer a uma comunidade distinta das outras em cultura e história, com um passado em comum e um futuro conjunto “grandioso”, está profundamente atrelado aos processos de independência de inúmeras colônias, mas sua relação principal se dá com a constituição dos Estados-nação europeus por meio da ascensão da burguesia.

Nos Estados germânicos, conseguimos identificar o aprofundamento desse sentimento principalmente a partir de 1806 (após a derrota para o exército de Napoleão), sendo bastante visível sobretudo nos discursos de Fichte; também vimos como essa insistência, entretanto, ressoava ainda as inspirações universais humanistas e os ideais *liberais clássicos* do Iluminismo: “Após a derrota de Jena em 1806, se compreendeu a necessidade de uma educação nacional e popular e Wilhelm von Humboldt, como ministro do interior, confiou a educação às autoridades estatais” (MANACORDA, 2010, p. 334). Em Humboldt (2004), como vimos, o ideário iluminista inspirou uma concepção de *Bildung*, de formação, conjunta e individual, objetiva e subjetiva, com base na liberdade e em uma relação dialética, cultural e intelectual, entre a particularidade do indivíduo e a diversidade do todo; em sua concepção, o Estado deveria ser o principal responsável por resguardar a autonomia das instituições formativas. Contudo, devido ao contexto em que foram realizadas, o aspecto nacionalista da *Bildung* também soa forte no projeto das reformas institucionais do século XIX até a unificação da Alemanha em 1871. Essa transição – da aspiração universal à preocupação estritamente nacional – não é específica do contexto germânico nesse período; é o que Hobsbawm chama de “ambiguidade do nacionalismo”. Como explica o autor, ao longo do século XIX, passaram por um processo de expansão os “movimentos nacionalistas conscientes”, sendo que

seus membros [dos movimentos nacionalistas] não viam qualquer contradição entre suas próprias exigências e as dos movimentos de outras nações e, de fato, pretendiam uma fraternidade de todos, libertando-se simultaneamente. Por outro lado, cada um deles tendia agora a justificar sua preocupação primordial com sua própria nação através da adoção do papel de Messias de todos. Reconhecidamente, essa *ambiguidade do nacionalismo* vinha desde a Revolução Francesa (HOBSBAWM, 2017, p. 213-214, grifos nossos).

Assim como no processo da RF, a insistência no uso da língua alemã, o esforço na construção de uma literatura especificamente germânica (na forma do *Bildungsroman*) e a própria preocupação em sistematizar a educação universal por meio do Estado também são sinais de um sentimento nacionalista em rápida expansão e fortalecimento no caso dos germânicos, o que certamente obscurecerá os demais sentidos da *Bildung* até a unificação da Alemanha, em 1871; essa tendência se fortalecerá de um modo terrível no século XX, na figura do nazismo e da “educação” da juventude hitlerista. Tal será, justamente, o principal alvo das críticas de Adorno e da Escola de Frankfurt em relação ao Esclarecimento e ao projeto da *Bildung* tal como ele foi efetivado no sistema de educação nacional. Daremos uma maior atenção a essas críticas no próximo capítulo. Por agora,

enfatizamos que esses aspectos do nacionalismo emergente no século XIX se deveram justamente ao fato de refletir forças políticas e sociais que ascendiam e que se consolidavam por meio das transformações impulsionadas pela dupla revolução na Europa. De acordo, novamente, com Hobsbawm (2017, p. 215), as mais poderosas dessas forças eram o “descontentamento dos proprietários menores” e o “surgimento de uma classe média inferior em muitos países”; essa última, principalmente, tinha seus interesses muito bem representados e defendidos por “intelectuais profissionais”. Desse modo, podemos constatar o caráter burguês de que se revestiu o nacionalismo no Ocidente, à medida que a própria burguesia se consolidava como classe dominante em diferentes regiões.

No caso mesmo dos germânicos, essa associação é bastante visível e determinante, pois seus intelectuais defendiam, antes de tudo, autonomia e legitimidade para sua própria classe e ofício. O apoio dessas “classes educadas” à ideologia burguesa foi crescente, já que o número de estudantes aumenta rapidamente por toda a Europa no século XIX, em níveis básico e superior. Esse aumento acontece principalmente porque, no decorrer do século XIX, as reformas de instituições e sistemas de instrução europeus e americanos se aprofundam e se dão por meio do processo de estatização de escolas e universidades. O principal mote para esse processo horizontal de estatização e racionalização da instrução eram, em primeira instância, as necessidades atreladas às transformações nas relações de produção e trabalho que surgiam da industrialização e da expansão do capitalismo; em outras palavras, o novo sistema que unia os progressos científicos ao aumento da produção e do comércio exigia uma mão de obra com conhecimentos e habilidades correspondentes para a operação do maquinário e da nova organização produtiva. A necessidade de estatização do sistema de ensino, portanto, acompanha o processo de industrialização das nações ocidentais, sendo antes uma transformação operada para suprir necessidades e interesses do capitalismo e da classe burguesa em ascensão do que, como pregado no discurso liberal progressista, uma renovação da educação com vistas à emancipação de indivíduos e povos. É assim que, nas palavras de Manacorda (2010, p. 303), “fábrica e escola nascem juntas”, pois “a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana” (MANACORDA, 2010, p. 326). Afinal, sendo uma das primeiras experiências de estatização, racionalização e universalização do ensino, “a Prússia foi a vanguarda na organização da escola pública” (Ibidem, p. 335), comportando em suas instituições formativas, em meados do século XIX, cerca de um sexto de sua população: “um resultado fraco em si, mas superior em relação aos países mais avançados da Europa” (*Idem*).

Como vanguarda, o sistema estatal de ensino alemão serviria de base e inspiração para as experiências europeias e americanas que avançaram pelos séculos XIX e XX. Nesse caso, embora ainda pequeno com relação ao século XX, o número crescente de estudantes europeus do século XIX representava uma influente classe em ascensão (principalmente na Alemanha), beneficiada pela instrução proporcionada por instituições renovadas à luz das influências iluministas e neohumanistas que viemos investigando até então. Como Ringer (2000, p. 15) aponta:

O que distinguiu a Alemanha foi exatamente o fato de ter liderado o restante da Europa na criação de um sistema moderno de pesquisa e educação superior, assim como a Inglaterra liderou a Revolução Industrial. Em decorrência disso, uma classe média alta instruída estabeleceu-se muito bem na Alemanha muito antes que sua posição fosse abruptamente contestada pela rápida industrialização e democratização política ocorridas depois de 1870.

É por meio dessas classes instruídas em expansão que as línguas nacionais se impõem gradualmente às línguas estrangeiras das grandes elites, o que vai facilitando a difusão de livros didáticos, jornais, periódicos e obras literárias voltadas à construção do imaginário comum, da história e da cultura da nação e da legitimação do Estado e das instituições burguesas. Na literatura alemã, esse sentimento era representado no *Bildungsroman*. Na Europa em geral, o romance permaneceu como veículo literário primordial à burguesia na legitimação de sua cultura e de seus valores, além de suas instituições sociais, revelando-se em obras que gradativamente constituíram, ao lado dos clássicos da Antiguidade, o cânone literário que serviu de referência no desenvolvimento das literaturas de outras nacionalidades, incluindo a brasileira.

Ainda assim, no século XIX, “a imensa maioria dos europeus (e não europeus) continuava sem instrução” (HOBSBAWM, 2017, p. 219). Isso nos sugere que o nacionalismo era, nos Estados centrais europeus, representado em primeira instância pelas elites, pela classe média e pelos pequenos proprietários instruídos, e é dessa maneira que se espalha pelo Ocidente. Assim, como bem lembra Hobsbawm (2017, p. 232): “o nacionalismo, como tantas outras características do mundo moderno, é filho da revolução dupla”; como tal, a fim de instaurar-se no imaginário de determinada nação, necessitava das condições para tanto, principalmente da existência de uma classe burguesa instruída interessada em aumentar o próprio poder por meio da difusão do ideal do progresso industrial-capitalista, para o que podia fundamentar-se na experiência da RF e da “democracia” republicana arquitetada nela por meio do Estado-nação (devidamente

transformado em instrumento da burguesia). Ou seja, a “ambiguidade do nacionalismo” de que tratamos antes se aprofunda no decorrer do século e se torna cada vez mais relevante às classes burguesas para a fixação cultural de seus valores e de identidades nacionais adaptadas à sociedade que visavam construir.

No Brasil, o processo de construção da identidade nacional é um pouco tardio com relação a esse contexto, sendo uma necessidade que se manifesta com mais urgência principalmente a partir da Independência da colônia com relação a Portugal. A partir desse período, nosso cenário específico reflete igualmente a inspiração no Iluminismo europeu, valendo-se da construção de uma literatura nacional que procura insistir em elementos que ela mesma propõe como característicos do “ser brasileiro”, apesar de o fazer principalmente à luz de uma “comunhão” com o espírito da “civildade europeia”, propondo uma imagem do povo brasileiro como aquele resultado “naturalmente” da miscigenação e da influência da cultura de seus colonizadores. Como escreveu recentemente a escritora e jornalista Eliane Brum em artigo ao jornal *El País*:

Na visão dos homens daquela época (e eram majoritariamente homens, porque as mulheres, exceto raríssimas exceções, não tinham voz pública), era necessário criar uma identidade nacional. Para isso, seria preciso marcar essa identidade no campo da cultura. O Brasil deveria ter, ao mesmo tempo, uma literatura que o colocasse no mesmo patamar da Europa, que vivia a fase do romantismo, e ser ele próprio um novo que emergia após os séculos de domínio português. Gonçalves Dias e José de Alencar entregaram-se a essa tarefa. Não foram os únicos, mas tornaram-se referências do romantismo que inaugurava o que se chamou de literatura brasileira.¹¹

Como indica a citação, a construção da identidade nacional acontece primordialmente no Romantismo, em autores como José de Alencar, por exemplo. Em seu romance *O Guarani*, também citado pela autora no mesmo artigo, o indígena brasileiro é apresentado como um personagem bastante europeizado, com as características de um cavaleiro fidalgo da burguesia europeia. Na verdade, reside aí justamente a ênfase do romance: “é um cavalheiro português no corpo de um selvagem!” (ALENCAR, 1992, p. 43), declara abertamente o personagem D. Antônio de Mariz sobre o personagem em

¹¹ O artigo citado se encontra à disposição no endereço entre parênteses e traz provocações interessantes acerca do momento político brasileiro atual, que dá indicações de iniciar uma experiência em uma nova fase capitalista, em que os ideais *neo* e ultraliberais com relação às políticas públicas e sociais são associados a um conservadorismo extremista no campo dos costumes e dos valores. Como exemplo desse “capitalismo messiânico” que busca se legitimar com o bolsonarismo, a escritora analisa o discurso do chanceler Ernesto Araújo, que busca abertamente reviver no sentimento brasileiro a identidade nacional forjada no século XIX, em escritores como José de Alencar, com o propósito de – como bem argumenta a escritora – “exacerbar um nacionalismo que se ajoelha diante de Donald Trump, mas despreza a independência do New York Times, [...] de modo que a realidade não importe nem atrapalhe seu projeto de poder” (https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/16/opinion/1547664512_125565.html).

questão, que por todo o romance opta em enfrentar e combater indígenas ao mesmo tempo que obedece e serve aos senhores burgueses. Nas palavras de Vinícius Rodrigues Vieira, professor-visitante do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP), em artigo ao *Nexo*, as obras de Alencar “claramente buscavam no indígena harmonizado com o colonizador as raízes de nossa nacionalidade, sem considerar o legado africano”¹². Na análise de Brum – a qual aqui reiteramos –, Peri, o personagem que dá nome ao livro, é assim caracterizado como o “bom selvagem”, aquele que “oferta seu corpo para ser assimilado pela civilização”.

Ou seja, apesar de se tratar de um importante elemento na constituição de uma identidade nacional (e literária) independente do império invasor e opressor, a literatura do Romantismo exaltou a *ordem* e o *progresso* da nação à semelhança das influências europeias, sendo, inclusive, o romance um modelo literário importado dos centros da Europa. Na verdade, o Romantismo tendeu a associar o surgimento da nação ao contexto posterior à invasão do território e à transformação em colônia, deixando de reconhecer como legítimas a cultura e a própria existência dos povos originários da região (além dos demais povos aqui escravizados), os quais, em sua maioria, foram perseguidos e escravizados na construção da *pátria*. Como bem atenta Candido (2006, p. 328), espalhou-se entre os escritores brasileiros do período a consciência de dever “construir uma vida intelectual na sua totalidade, para progresso das Luzes e conseqüente grandeza da pátria”; desse modo, é possível perceber a influência dos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa em nosso contexto, bem como na identidade nacional que dele decorreu.

Se entendermos o espírito da consciência nacional como a identidade cultural de uma *comunidade imaginada*, como sugerem Anderson (2008) e Hall (2005), podemos compreender como, no Brasil, a literatura desempenhou papel fundamental na construção e na difusão desse ideário, processo que, ao mesmo tempo, possibilitou a consolidação de uma literatura nacional independente, mas ainda fortemente determinada pelas convenções europeias no que diz respeito à forma e aos próprios temas de que se ocupava. A associação entre literatura e instituições escolares intensificou o processo de construção do ideário da nação, sendo o ensino de literatura primordialmente focado no romance histórico e, logo mais, na História da Literatura nacional, que, como aponta Zilberman (2016, p. 407), é

¹² O artigo do professor em questão foi escrito com a mesma intenção de Eliane Brum, tratando da apelação que faz o chanceler brasileiro a uma identidade nacional que foi forjada em nome de interesses de classe específicos no processo de construção da nação Brasil. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/O-inimigo-n%C3%BAmero-um-do-chanceler-brasileiro-Ernesto-Ara%C3%BAjo>.

“produto da própria escola”. Nesse caso, compreender o tipo de nacionalismo aí promulgado equivale a entender, desde o início, a instrumentalização política tanto da própria literatura produzida no período quanto de seu ensino¹³. Na verdade, a própria análise preliminar da disciplina curricular a que se confinaram os estudos literários brasileiros nos dá fortes indícios de que nacionalismo era esse, pelo fato de que esta estava organizada não somente em torno da literatura propriamente brasileira, mas sim da literatura portuguesa e brasileira, trazendo também no bojo a valorização do tradicional cânone elitista europeu centrado na literatura clássica grega e europeia. Além disso, precisamos lembrar que, no Brasil, a democratização do acesso à educação não ocorreu até a década de 1960 (e ocorreu de modo bastante precário até esse período, e mesmo depois, como veremos no terceiro capítulo), sendo a instrução institucional voltada, em todo o restante de nossa história, aos filhos das classes dominantes. Disso, é possível concluir, com Arnt (2008, p. 3), que “a atividade literária desempenhou papel fundamental nesse momento histórico, sendo um dos pilares da classe dominante [...] no processo de constituição de uma hegemonia”, atuando “no centro do processo de ‘imaginação’” da identidade nacional brasileira.

Ou seja, a literatura, aí, encontrou uma justificativa sólida para figurar nos recentes e elitizados bancos escolares, ainda que isso significasse, antes de tudo, sua completa instrumentalização a serviço de uma finalidade externa bastante específica: o desenvolvimento e a difusão da consciência do Brasil-nação da *ordem* e do *progresso*. Essa associação se fundiu à imagem do ensino de literatura de maneira tão intensa, e por tanto tempo, que ainda hoje temos dificuldade em nos desvencilhar do método de ensino fundamentado na História da Literatura nas salas de aula quer da escola pública ou da educação superior, isso mesmo diante de todas as denúncias efetivadas a esse modelo de ensino e estudo do literário efetuadas nas últimas décadas. Nas palavras de Zilberman (201, p. 408):

A História da Literatura [...] é bastante conveniente. Tal como a pedagogia, [...] incorpora uma concepção ascensional e progressiva da trajetória de seu objeto, que marcha inexoravelmente desde o começo rudimentar até o auge e culminância do processo, época que coincide com a contemporaneidade do historiador. Reforça a noção de identidade nacional, já que a expressa [...] a partir da resposta de uma pergunta: [...] Quando principia a literatura nacional? [...] Por fim, colabora, ao lado de disciplinas como História e Geografia, à formação do cidadão.

¹³ Tratamos mais detalhadamente da constituição do sistema estatal de educação brasileiro e das transformações gerais da disciplina de literatura no capítulo 3 desta pesquisa.

Nas últimas décadas do século XX, foram várias as críticas a esse modelo de estudo literário, o qual foi acusado de se fundamentar numa perspectiva elitista e positivista da história do processo de constituição da nação brasileira. Do ponto de vista da relação com a literatura nas salas de aula, esse modelo foi acusado de enrijecer o leque de possibilidades de leitura pela imposição de um cânone pré-estabelecido e fixado a partir do contexto europeu, o qual tem sido acusado, entre outras coisas, de ser constituído numa perspectiva etnocêntrica, racista e sexista, além de ser baseado na instrumentalização da própria leitura literária, que serve primeiramente como veículo dos elementos que se buscou associar à cultura nacional; ou, como afirma Perrone-Moisés (2016, p. 76), aí a literatura serve de “cimento das nacionalidades” e, como tal, é que se consolida como disciplina fixa da educação institucionalizada.

Podemos verificar o fundamento dessas críticas ao refletirmos um pouco sobre a estrutura da disciplina História da Literatura; a começar, lidamos com o problema de que a *história da literatura brasileira* demanda um *ponto de início* definido posteriormente, ou seja, demanda um período ou uma determinada obra como marco dessa literatura inicial. Ora, isso não pode ser feito de outro modo a não ser o arbitrário, e a escolha geralmente é feita de acordo com parâmetros bastante ideológicos. Podemos perceber isso no fato de que a primeira obra da literatura brasileira é geralmente apontada como a Carta de Pero Vaz de Caminha, de autoria dos portugueses nos momentos seguintes ao desembarque em nossas “terras desconhecidas”, escrita de uma perspectiva bastante etnocêntrica, em linguagem e estilo propriamente europeus também. Passado esse momento, a História da Literatura demanda que se caminhe em uma “linha reta” ao longo do tempo e do espaço, como se a trajetória constitutiva da literatura brasileira se desse de maneira padronizada e constante, numa perspectiva de progresso positivista. Isso também demanda que se selecione um *corpus* exato do que seria a literatura *propriamente* brasileira e de que obra representaria cada “estilo literário”: demanda um cânone; os critérios para tanto, como vimos, podem ser – e geralmente são – bastante ideológicos. Com efeito, tal método obriga que as obras sejam lidas a partir de determinados elementos e conceitos fixados de antemão; em outras palavras, os textos literários acabam sendo usados como meros exemplos da *trajetória da literatura brasileira*, lida à luz das literaturas europeias.

Do ponto de vista da constituição da relação individual e social com a literatura, tudo isso gera efeitos negativos diversos: enrijecimento das obras tomadas como literatura,

bem como da leitura que delas é feita, com a conseqüente exclusão e marginalização de outras literaturas que não se queiram brancas, masculinas ou europeias; afastamento entre leitor e texto, com foco na transmissão de informações que devem ser decoradas, tais como data de publicação das obras, períodos ou épocas literárias, características de estilo, regras de métrica e composição, etc. Já no que diz respeito à difusão da identidade nacional almejada, esse método foi bem-sucedido.

Mas podemos estabelecer aí outro critério de avaliação: se compararmos essas características à concepção de formação que viemos analisando até então, a *Bildung*, a autoformação de si voltada à autonomia, fundamentada na liberdade e no exercício do julgamento estético, moral e crítico, esse modelo didático não satisfaz nem se justifica como tal. Isto é, o método da História da Literatura tende tanto a definir de antemão, enrijecer e congelar a cultura da nação quanto a “cimentar” certa leitura do que constituem as características essenciais da sua nacionalidade, não deixando nenhum espaço para a espontaneidade prevista por autores como Humboldt (2004). Para além disso, enrijece também o contato do aluno com o objeto do conhecimento, obrigando-o a interpretar as obras de uma *determinada* maneira pré-estabelecida e, o que é pior: transforma a prática educativa aí implicada numa transferência/recepção de conteúdos que não deixa espaço para o exercício da criatividade, muito menos para a liberdade. Em outras palavras, não deixa espaço para autonomia, para o pensar por si mesmo, e acaba com o potencial estético na formação individual. Nesse caso, tem-se aí o retrato da completa instrumentalização da literatura, bem como da formação almejada em sua institucionalização.

Nosso próximo capítulo, enfim, caminhará no sentido de compreender como se deu a instrumentalização, no século XX, do projeto formativo moderno aqui explorado (Iluminismo e *Bildung*), bem como do Estado-nação constituído no período aqui analisado (o que já aponta para a instrumentalização dos sistemas nacionais de ensino do Ocidente). Para tanto, analisaremos a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) acerca da crise da *Bildung*, assim como buscaremos compreender as transformações políticas e econômicas que significaram, no século passado, a corrosão do projeto da *formação integral* e do Estado-nação em torno do qual ele se organizava, os quais são definitivamente solapados quando o capitalismo se globaliza e dá uma guinada a uma nova organização que se convencionou chamar de neoliberalismo.

2 NEOLIBERALISMO E CRISE DA FORMAÇÃO INTEGRAL (*BILDUNG*)

2.1 CAPITALISMO TARDIO, INDÚSTRIA CULTURAL E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.

Theodor W. Adorno, *Teoria da semi-formação*, p. 4.

Desigualdade econômica brutal, embate de classes constantes, revoluções de massa com fins duvidosos, fascismo, nazismo, bombas e armas de destruição em massa, genocídios, totalitarismo e guerras mundiais são alguns dos fatos que levam Adorno e Horkheimer (1985) a duvidarem dos resultados alcançados pelo projeto de modernidade do Esclarecimento. Sob a desculpa da emancipação social e do progresso geral, operou-se, na verdade, o projeto de “desumanização” (ADORNO, 2005) da humanidade. Nem a própria burguesia escapou de sua crítica: no processo de constituição da sociedade capitalista que a beneficiou, ela foi “pega em sua própria armadilha” e aprisionou a si mesma (e a todos os outros) num modo de vida e consciência utilitário, técnico, racionalizado e dominador, produtor de “máquinas humanas” capazes de levar a cabo o holocausto. *O mal é banal*, diria Hannah Arendt (1999), e, sob a alcunha da “ordem do progresso” que a ideologia liberal promoveu, qualquer um é capaz de qualquer coisa, até mesmo de operar com afinco seu “dever” num processo de extermínio e escravidão racionalizado e, por isso mesmo, terrivelmente eficiente. Ou seja, agora amplamente disseminado e integrado à sociedade, o capitalismo tem a única ordem de desenvolver a si mesmo a qualquer custo. Para isso, precisa de vidas e consciências humanas dispostas a removerem os obstáculos, mesmo que, dentre esses, esteja o próprio indivíduo *livre e emancipado* teorizado e construído no projeto Iluminista. O problema, diriam os autores, foi a própria racionalidade – a consciência humana – constituída no processo de “modernização” propalado pelo Iluminismo, o qual serviu aos interesses do capitalismo mais do que a si mesmo. A sociedade racional é, por isso, irracional até suas raízes.

É por isso que a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) nos é importante neste momento. Ambos oferecem uma leitura do projeto da modernidade que contrapõe a sua base teórica e filosófica aos efeitos do desenvolvimento da economia capitalista na organização social e política do século XX, que contou com a irrupção de guerras e totalitarismos. A leitura de Adorno aqui nos interessa em particular, porque ele constitui

sua crítica com vistas ao que considera que foi a negação concreta da formação integral (*Bildung*) idealizada ao longo dos séculos anteriores, conceito que estivemos investigando com Humboldt, Goethe e Schiller e que, como vimos, constituiu a base dos projetos de reforma das instituições de ensino alemãs, incluindo a fundamentação da Universidade moderna. Com Horkheimer, Adorno dirige sua crítica à *racionalidade instrumental*, que considera resultado da *coerção* do projeto de emancipação do Iluminismo em benefício das necessidades de desenvolvimento do capitalismo e da burguesia que o promoveu por meio do liberalismo político e econômico (Estado liberal-democrático). Sua crítica atinge em cheio a noção de democracia efetuada nesse processo: enquanto houver mecanismos e instrumentos objetivos de manutenção da dominação subjetiva, para Adorno (2000), não pode haver situação social realmente democrática.

Além disso, Adorno nos oferece suas análises acerca da racionalidade e da formação em um momento de transição para “outro” capitalismo, o qual chama de *tardio*, dirigindo atenção particular para as transformações na estrutura econômica, cultural e política dos países do Ocidente e para seus impactos nas instâncias sociais que atuam na formação da consciência dos sujeitos. Ele nos mostra como uma sociedade que se organiza a partir das mercadorias e do lucro – das *quantidades*, não dos usos, como apontou Marx – necessita impor essa lógica a todas as suas instituições e aspectos em ordem de promover a si mesma. Assim, a emancipação e o pensamento crítico – a própria construção livre e espontânea do eu – ficam cada vez mais difíceis de serem alcançadas por meio dos dispositivos tradicionais. Nessa nova fase do capitalismo que Adorno e Horkheimer apontam já em 1944 (data em que a *Dialética do Esclarecimento* veio a público pela primeira vez), esse processo que Marx (1985) aludiu como a “quantificação do mundo” e da vida é exacerbado a ponto de demandar uma estrutura social que nega as noções de liberdade, igualdade e individualidade que respaldaram a concretização da sociedade burguesa liberal e capitalista. Nesse caso, a leitura de ambos, especialmente a de Adorno, nos ajudará a mediar a transição do projeto moderno que estivemos investigando no primeiro capítulo até o momento de constituição da sociedade neoliberal que nos encontra, principalmente por debater as relações intrínsecas entre os movimentos históricos, econômicos e políticos, por um lado, e a concepção de formação humana articulada por meio das instituições sociais, por outro.

Adorno e Horkheimer, no campo da Teoria Crítica, fazem parte de um movimento intenso de críticas destinadas a todos os aspectos da sociedade capitalista burguesa constituída no Ocidente desde a Revolução Industrial inglesa e a Revolução

Francesa – constituída *como o próprio processo* de modernização em si -, conforme vimos no capítulo anterior. Essas críticas se iniciam já no século XIX, em correntes e movimentos proletários, sufragistas e antiescravagistas que conferem uma oposição prática e teórica ao avanço da sociedade capitalista burguesa, denunciando suas estruturas de dominação e de manutenção das desigualdades e propondo formas de organização alternativas ao Estado burguês e ao sistema capitalista, ramificando-se em diferentes anarquismos, comunismos e socialismos. Tiveram muita influência nesses movimentos e nas revoluções e levantes realizados entre o fim do século XIX e o início do XX no Ocidente, as críticas e teorias de Marx e Engels (1998) e de Mikhail Bakunin (1986), e muitas outras figuras revolucionárias influenciadas posteriormente. Não é diferente com a Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt que Adorno e Horkheimer compõem, a qual fundamenta sua análise sociológica na teoria materialista-dialética de Marx e Engels, pelo menos até o fim da vida de Adorno (em 1969).

Adorno e Horkheimer (1985) e a Escola de Frankfurt integram, ao lado de outros autores, o momento da intensificação da crítica à sociedade capitalista burguesa que se deu na década de 1960. Apesar de não efetivarem propriamente uma leitura “pós-moderna”, ambos os autores partilham de sua aversão às “grandes narrativas” constitutivas do projeto da modernidade; eles constatarem e enfatizam o descrédito perante o discurso da nação, da identidade nacional ou universal, e do Estado-nação no comando. Diante de uma desigualdade econômica bruta, da Crise econômica de 1929, da exortação consumista, da industrialização pesada e de violentos embates entre as classes dominantes e revolucionárias que se estendem por um século inteiro, estão descrentes do liberalismo econômico burguês constituído em capitalismo internacional pelo intermédio dos Estados-nação; diante do stalinismo e do sucesso da repressão violenta aos diversos levantes anarquistas, socialistas e comunistas por toda a Europa e pelo continente americano, estão descrentes desses outros projetos de revolução e organização social. Diante do nazismo, estão profundamente descrentes do humanismo associado às democracias burguesas nacionais desde a RF. Diante de tudo isso, estão descrentes do sujeito racional teorizado no projeto de modernidade iluminista e neohumanista e que, na verdade, foi o projeto capitalista, liberal-econômico e burguês do Ocidente. Na perspectiva desses autores, “em lugar de se ver uma humanidade definitivamente reconciliada e em continuado aperfeiçoamento, assiste-se antes, em pleno século XX, ao trágico espetáculo de sua autodestruição” (PINTO, 1996, p. 157).

Para os autores da *Dialética do Esclarecimento*, se houve algum progresso no processo de modernização, seu preço (*prix du progrès*) foi alto demais: pagamos com a

coisificação (desumanização, reificação) da ciência, do trabalho, da educação, da cultura, das relações sociais, das instituições, da formação da consciência e da personalidade. A sociedade gira em torno de si mesma e todos os movimentos, todos os níveis da vida social e individual são regidos pela lógica da busca e da centralização de mais capital (lucro). Por isso, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a racionalidade concretizada a partir do Esclarecimento foi cindida e reestruturada a partir da negação das outras dimensões da consciência. Nesse caso, para Adorno e Horkheimer – e para os teóricos da Escola de Frankfurt de um modo geral –, a capacidade de razão foi interpretada de modo incompleto pelos iluministas, sendo todas as outras dimensões da consciência humana reduzidas ao aspecto lógico-prático da dominação em nome do uso. Os frankfurtianos acusaram os autores do Esclarecimento de terem interpretado a racionalidade humana numa perspectiva instrumental unilateral, destituindo-a de seus outros aspectos fundamentais. Nesse caso, a organização social imaginada pelo Iluminismo – e pela burguesia, por meio dele - foi fundamentada nesse princípio de redução da razão: “Na sociedade industrial avançada, a identidade da razão com a dominação tornou-se total e totalitária. Aí dissolveram-se, por incompatibilidade com a ordem estabelecida, os laços de família da humanidade” (PINTO, 1996, p. 164).

Isto é, a razão iluminista teria iniciado um processo de *dominação da natureza* que levou os humanos a eliminarem as outras dimensões da própria consciência e existência em nome da valorização sem fim da racionalidade prática e utilitária, a qual foi associada de forma unilateral ao desenvolvimento material e técnico-científico da sociedade. No caminho da racionalização social atribuída à modernidade e ao Esclarecimento, a racionalidade humana foi, então, cindida e reestruturada em uma dimensão unilateral – *unidimensional*, para usar a expressão de Herbert Marcuse (1982). A racionalidade moderna, iluminista, tornou-se, portanto, a racionalidade que *domina e explora* a si mesma e aos objetos com que trava contato. Totalizada nessa perspectiva utilitária, *instrumental*, essa razão foi associada à própria natureza humana, quando, na verdade, a subverteu em nome de uma praticidade imediata de acordo com as exigências da sociedade capitalista estabelecida no projeto burguês-liberal. Assim, para Adorno e Horkheimer, à medida que o sistema econômico capitalista se desenvolveu, estabeleceu-se uma ordem social em que “o domínio do aparelho econômico por grupos privados divide os homens”, gerando uma condição de existência em que “a autoconservação confirmada pela razão [...] revelou-se como um poder [...] inseparável da autodestruição. [...] *A razão pura tornou-se irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 44, grifos

nossos). Ou, como simplifica Pinto (1996, p. 162): “A razão ‘esclarecida’ é então confirmada como uma finalidade sem fim, um instrumento de cálculo e planificação disponível para servir neutralmente os fins totalitários da sociedade industrial”. Nesse sentido, foi a sociedade racional da ordem, do progresso tecnológico-científico e do capitalismo que, para Adorno (2000), construiu as condições objetivas e subjetivas que tornaram o nazismo e Auschwitz uma realidade. Portanto, uma vez que, mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial, tais condições persistiram - e, na verdade, foram intensificadas em um modelo neoliberal de sociedade que gradativamente se estendeu a todo o globo, como veremos mais à frente -, o perigo de Auschwitz ainda persiste a todo momento e em todo lugar (ADORNO, 2000).

Aqui podemos colocar uma ênfase: Adorno e Horkheimer, como materialistas à altura da *Dialética do Esclarecimento*, situam-se no campo daqueles que identificam o foco dos problemas hoje evidentes na *coerção* do projeto de construção de uma sociedade emancipada de sujeitos emancipados em face das transformações das relações de produção material implicadas pelo desenvolvimento do que chamam de *capitalismo tardio*. Isso quer dizer que não apontam todos os seus esforços críticos para a razão em si mesma, mas para a razão *efetivada* na prática de construção do real histórico – uma razão que chamam de *instrumental*, uma racionalidade voltada a exercer o domínio sobre os objetos e as pessoas com que se relaciona, e até sobre si mesma. Sua crítica, então, se volta a certa razão unilateral que associamos decisivamente à noção de progresso enquanto produção e acúmulo de riquezas. É essa razão “auto-alienada” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 44) que somos levados a impor entre as experiências possivelmente formativas de uma razão-consciência autônoma, desenvolvida em seus amplos e inexplorados aspectos muito além do prático, utilitário e instrumental que estamos habituados a identificar com a razão como um todo. Assim, o problema está na própria formação subjetiva dos sujeitos através das instâncias objetivas que aderem à lógica das relações sociais de produção do capitalismo, como indica Maar (2000, p. 16): “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna”. Desse modo, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) não pode ser confundida com a crítica à capacidade de razão e de discernimento crítico como caminho para a construção de uma sociedade mais justa, como, aliás, enfatiza Adorno nesta passagem do texto intitulado *Educação e emancipação*:

Creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um

pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta. Simplesmente vincular a crítica filosófica do idealismo com a denúncia do pensamento constitui para mim um sofisma abominável, que precisa ser exposto com clareza para levar a este mofo uma luz que possibilite sua explosão (ADORNO, 2000, p. 174).

A base da crítica de Adorno e Horkheimer (1985) é, pois, a questão econômica, a qual, de acordo com sua análise materialista, comanda as relações sociais que constituem a formação dos indivíduos.

Há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica. [...] Ciência e cultura se transformam em mercadorias e, como tais, determinam os sentidos dos objetos culturais” (MAAR, 2000, p. 21).

A razão instrumental, afirma Adorno (2000; 2005), aparece como resultado desse processo de racionalização econômica, tendo sido mantida e incentivada pelas instituições que atuam no processo formativo dos sujeitos, das amplas e sociais às mais pessoais e subjetivas: economia, mídia, família, Estado, trabalho, cultura, ciência e, principalmente, educação. Isto é, ele aponta que, com o auxílio das instituições, da ciência e da cultura transformadas em indústria (Indústria Cultural), a *semiformação* assume o lugar da formação integral (*Bildung*) almejada no projeto humanista moderno; ou seja, a formação assumiu o significado de uma adaptação para a consciência e para os comportamentos correspondentes ao desenvolvimento de uma sociedade global voltada ao acúmulo do lucro, à mercantilização e à coisificação (reificação) da vida e do mundo. Desse modo, a *Bildung*, enquanto possibilidade de autoformação em liberdade, aberta ao espontâneo e à livre formação da consciência mesmo em caráter contraditório, nunca passou de teoria. Na realidade concreta, sempre foi a negação de si mesma, assim como o Iluminismo, que, em realização prática desde a Revolução Francesa, negou-se a si mesmo até as raízes (ver capítulo 1). Na prática, a concepção de formação e o modelo educacional que ambos os esforços legaram a múltiplas nações do Ocidente estiveram sempre aliadas aos interesses das burguesias ascendentes e à sociedade capitalista que essas buscavam erigir; do mesmo modo, o Estado-nação liberal constituído a partir desse projeto foi denunciado por Marx (1985), por Mikhail Bakunin (1986) e por todos os teóricos anarquistas, como um instrumento de manutenção da sociedade capitalista e da situação de exploração e desigualdade entre classes que esta gera.

A burguesia, aponta Adorno, *idealizou* a formação cultural enquanto processo voltado à autonomia individual e social, mas manteve os mecanismos de exploração e alienação econômica das demais classes, negando-lhe, assim, todos os pressupostos objetivos para a formação cultural que havia idealizado, inclusive e “acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2005, p. 6), ou o próprio *tempo*, requisito mínimo a qualquer processo formativo que se queira livre e individual. Por outro lado, a formação cultural idealizada foi reduzida, para a própria burguesia, a um processo voltado à construção das habilidades administrativas e empresariais necessárias ao desenvolvimento do sistema capitalista que a enriqueceu. Nesse processo, então, a burguesia alienou a si mesma, a toda a sociedade e à própria formação em nome da concentração do lucro e do poder social:

Se na ideia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. [...] E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural. [...] O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. [...] Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 2005, p. 5-6).

Assim, as instituições formativas e a Indústria Cultural tratam de formar o tipo de sujeito de que o sistema capitalista necessita: a mão de obra especializada, os “administradores” e, enfim, os consumidores em tempo integral (ADORNO, 1995). A consciência formada em tal racionalidade não pode ser emancipada com relação a seu tempo, pois faz parte da estrutura da dominação das mercadorias e do lucro sobre a vida, sobre os objetos culturais e sobre as relações humanas: “os respeitáveis motivos de lucro da formação encobriram, como um mofo, o conjunto da cultura” (ADORNO, 2005, p. 16).

Nesse caso, quando se refere à *semiformação*, Adorno (2005) remete ao que considera um processo de subjetivação determinado objetivamente, por meio das relações sociais próprias do capitalismo tardio e da Indústria Cultural. Há um enfraquecimento processual, sistêmico e positivado das condições formativas do indivíduo “livre e radicado em sua própria consciência” (Ibidem, p. 5), e é esse processo que constitui a *semiformação* enquanto instrumento de dominação, o qual se preserva por meio de três movimentos principais inter-relacionados: 1) no capitalismo, as condições materiais de produção, as condições de trabalho e vida dos indivíduos, “dificilmente toleram o tipo de experiência formativa sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos” (Ibidem, 2005, p. 8); 2) a

própria ideia de uma *formação integral* - cultural e intelectual com vistas à autonomia – é diluída em objetivos como *profissionalização*, *especialização*, uma verdadeira *adaptação* a essas condições sociais de produção da sociedade capitalista, para a qual atuam as instituições sociais; e, por fim, 3) a cultura convertida em espetáculo, em mercadoria, constituindo-se de bens culturais “neutralizados e petrificados” (2005, p. 8), a serem absorvidos por subjetividades não preparadas.

Aqui vale uma nota mais pausada acerca das características que Adorno e Horkheimer (1985) atribuem à produção da cultura enquanto mercadoria na Indústria Cultural. Para ambos, o capitalismo tardio efetivou literalmente a apropriação e concentração da produção e difusão cultural em monopólios privados, que, como tais, obedecem à lógica da busca por lucro. Além disso, contudo, essa produção cultural monopolizada seria voltada à tarefa de manter a hegemonia da sociedade capitalista que a promove, o que a faz direcionar seus bens culturais para o elogio de si mesma ou dessa realidade que permite sua existência e seu fortalecimento. Nesse caso, para garantir tanto o lucro quanto a “domesticação” do espectador - no sentido de o fazer aderir à consciência e aos comportamentos correspondentes à ordem social centrada nos fluxos das mercadorias -, a Indústria Cultural repete constantemente a estrutura fundante dos objetos que promove, oferecendo um “sempre mais do mesmo” e leva a uma situação em que “desde o começo do filme já se sabe como ele termina” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 118). Ou seja, esses objetos não se põem em confronto crítico com a realidade social e cultural de seu tempo, mas se mostram, na verdade, como uma extensão acrítica dessa mesma realidade, a fim de preservar sua legitimidade: “o valor da negatividade é intencionalmente eliminado para que a aceitação seja maior” (JUNKES, 2014, p. 348). Considerando dessa maneira, os autores deixam claro que não é a Indústria Cultural que adapta seus objetos (filmes, música, etc.) ao gosto e às exigências de seus espectadores-consumidores, mas sim a própria Indústria que *produz* seus consumidores, que adapta o discernimento crítico e estético dos indivíduos a suas estruturas repetitivas e conformadas: “A indústria cultural não se adapta tanto às reacções dos clientes quanto os inventa. [...] Para tal serve-se do método que consiste em antecipar a imitação que dela fazem os espectadores, criando a impressão de que o consenso que deseja suscitar é algo já existente” (ADORNO, 2001, p. 192). Isso vale para os bens culturais dessa indústria e para todas as outras mercadorias no âmbito da sociedade do capitalismo tardio.

Se essa crítica parece um pouco generalizadora demais, é possível ser discutido. Contudo, é difícil negar o que ela constata: em nome das condições materiais de produção

do capital centralizado, há uma fragilização em via dupla: nas condições e instâncias formativas dos sujeitos, como a escola, a cultura, a ciência – que se transformam em mercadorias e em espetáculo, obedecendo à lógica da produção do lucro – e no discernimento estético e crítico dos indivíduos que são (semi)formados a partir desses objetos e instituições: há, por meio do que o sistema oferece como *formação*, a constituição de uma “inaptidão à experiência” (ADORNO, 2000, p. 149) e uma acomodação do discernimento crítico e estético dos sujeitos nas estruturas da cultura-mercado. Esvaziados de sua substância, os ideais da formação integral (*Bildung*) almejada no projeto da modernidade – *autonomia, liberdade, emancipação* e a própria ideia de *formação* – promovem a sociedade da dominação, da alienação e da exploração que visavam extirpar: “a alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação” (ADORNO, 2005, p. 17).

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) acrescentam ainda que, sob o “monopólio privado da cultura” e dos maiores monopólios industriais aos quais este se submete, a cultura e todos os aspectos da vida deixam de obedecer a um suposto jogo de “livre-mercado” direcionado e fundamentado na noção liberal clássica de liberdade individual e passam a funcionar sob o comando e em função dos interesses dessas corporações, os quais se traduzem todos por *mais lucro* e, portanto, *mais poder*. A sociedade que foi construída sob a bandeira da democracia, da igualdade e da liberdade individual promoveu por seus mecanismos uma racionalidade tão instrumental que todos se viram novamente sob o comando de alguns poderosos, os quais chamam de “donos da sociedade”. Por precisar que todos fossem iguais enquanto massa ora de trabalhadores, ora de inventores, administradores e consumidores, a sociedade liberal aniquilou o indivíduo que ela mesma idealizou, pondo o desenvolvimento da economia em primeiro lugar. A dominação que apontam, assim, vai de mecanismos objetivos para a consciência do próprio sujeito, aniquilando a constituição da diferença.

A racionalização comporta um processo de repressão social sobre os valores não referidos à reprodução material da vida, um processo que acelera ao ritmo da dominação técnico-científica sobre os processos objectivados do mundo. E quanto mais essa dominação cresce tanto mais, por imperativo dela, se anulam as singularidades do não-idêntico. Tudo o que poderia aspirar à diferença é reduzido pela lógica formal do pensamento identificante à unidade e à igualdade. Neste contexto, todo o indivíduo é substituível (PINTO, 1996, p. 161-162).

Pela abrangência de sua crítica aos resultados do projeto da modernidade, Adorno e Horkheimer recebem constantemente a alcunha de *pessimistas*. Contudo, com relação a Adorno, principalmente, gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos de sua crítica que parecem ir na contramão desse diagnóstico.

Antes aqui, destacamos o cuidado dos autores, desde a *Dialética*, em separar o que seria a crítica à própria capacidade de razão humana da crítica à racionalidade produzida e mantida no processo de desenvolvimento das condições de produção material e da organização social capitalista, por meio de mecanismos objetivos como as instituições, a ciência e a cultura. Gostaríamos de ressaltar esse fato novamente, pois, ao fazê-lo, os autores atestam também sua crença no *outro da razão* (PINTO, 1996), isto é, na capacidade humana de constituir uma racionalidade que não se coloque na função única de dominar a si mesma e ao “não-eu” (ADORNO, 2000, p. 154), isto é, o outro; ao criticarem a totalidade falsa resultante do projeto moderno, Adorno e Horkheimer deixam implícito que ela só pode se mostrar falsa a partir da contraposição ao que seria uma realidade social mais livre, justa e *verdadeira*. Como indica Pinto (1996), se fosse outro o caso, não haveria sentido em recorrer a uma crítica da racionalidade instrumental, que sempre será feita em nome de outras dimensões da consciência. Assim reconhecida, essa capacidade de constituir uma racionalidade outra, para além da consciência da dominação exigida pela sociedade do lucro, pode ser equiparada à possibilidade de emancipação - desde que devidamente explicitada a significação do termo que se toma. Esse é um dos aspectos que gostaríamos de ressaltar: a existência da possibilidade de emancipação em Adorno e Horkheimer como a realidade não realizada. Os outros aspectos pertencem exclusivamente à teoria adorniana e dizem respeito a essa possibilidade.

Para chegarmos a eles, retomemos o que Adorno (2000) nos diz sobre a barbárie. Ele parte do princípio de que a barbárie é fundamentalmente a incapacidade de fazer uso da razão para reconhecer a legitimidade do não-eu, obstrução essa que resulta na violência e no repúdio à diferença. Nesse caso, a barbárie também se configura, a seu ver, como um problema de *formação*, não de *natureza humana*, problema que considera enraizado no processo *semiformativo* do capitalismo tardio de que estivemos falando – que assim se apresenta como um processo *deformativo*. Apesar de deixar claro que a formação do sujeito não se reduz às instituições propriamente educativas, como a escola ou a universidade, Adorno, em toda a sua obra, reconhece o peso dessas instituições no processo de constituição do eu e, conseqüentemente, nas relações sociais. No diagnóstico que faz

acerca do funcionamento dessas (ADORNO, 2000; 2005), ele aponta que, assim como a cultura e demais instâncias formativas, as instituições de ensino negaram suas finalidades essenciais ao se associarem a uma adaptação dos indivíduos à sociedade do capital. Contudo, vai além: em *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2000), ele defende uma educação voltada à extinção da barbárie na sociedade e da disposição à barbárie – ou à *aceitação* da barbárie – no indivíduo. Deixa claro, aí, o peso que atribui ao processo educativo como uma possibilidade de emancipação, da qual o reconhecimento da legitimidade do outro e do diferente se faz aspecto central.

Nesse sentido, ele declara que a barbárie é frequentemente estimulada nos próprios métodos educativos e pedagógicos vigentes – os quais, é preciso lembrar, coexistem em função de uma concepção de formação que se mostrou, na sociedade do capital, como a negação da formação em si. Isso se daria principalmente pela imposição da *autoridade* como uma constante em todos os níveis das relações pedagógicas e educacionais presentes nas instituições de seu tempo (e do nosso). A isso, ele opõe o que seria outro modelo formativo, que não poderia ser efetivado sem a transformação conjunta na concepção de formação vigente. Adorno defende uma educação antiautoritária tanto em seus níveis duro (relação professor-aluno, aluno-aluno, métodos pedagógicos) quanto amplo (disciplinas, finalidades) e faz menção à necessidade de uma educação para a resistência que deixa clara sua face política: “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2000, p. 183). Na verdade, ele atribui ao princípio da autoridade – tão vigente e comum em nossas instituições educativas que mal o percebemos como tal -, o papel de um dos fatores principais na constituição individual da pré-disposição à barbárie ou à aceitação da barbárie nas relações sociais, econômicas e políticas. Desse modo, a formação da consciência crítica e política, além de histórica, é tomada por Adorno como característica inerente da emancipação, a qual, por sua vez, seria inerente à própria possibilidade de existência de uma democracia social (ADORNO, 2000).

Esse princípio da *não autoridade* (antiautoritário) dura e ampla no processo formativo foi bastante debatido no movimento anarquista, cujos teóricos buscaram, ao mesmo tempo, construir alternativas pedagógicas e institucionais nele fundamentadas, sendo local de discussão frequente em autores como Bakunin (1989), entre outros e outras. A educação contraposta à educação autoritária que esses indivíduos estruturaram ficou

conhecida em terreno pedagógico como educação libertária, ou antiautoritária, e repercutiu de maneira profunda em muitos pedagogos brasileiros do século XX, incluindo Paulo Freire. À luz das reflexões nesse sentido e da posição de Adorno aqui exposta, defendemos aqui o posicionamento de que, se quisermos pensar em termos de uma *formação literária*, precisaremos pensar em uma educação que não seja voltada à coerção de indivíduos em favor da manutenção de uma realidade social desigual, marcada pela exclusão, pela reificação e pela exploração. Isto é, defendemos neste estudo que, se quisermos construir uma realidade em que a literatura não seja mais instrumentalizada em seu ensino - como o foi ao longo de todo o trajeto histórico dessa disciplina na instituição escola (conforme demonstraremos no próximo capítulo) -, precisaremos pensar a partir de uma concepção de formação que garanta a liberdade de meios e fins para que a cada um seja dada a oportunidade e a possibilidade de se constituir livremente. Fazemos isso tendo em vista a defesa do argumento de que, somente integrando um processo educativo ou uma *formação humana* assim entendida, o papel do ensino de literatura - pela própria natureza de seu objeto - pode se tornar essencial e legitimado¹⁴. Nesse caso (Adorno e os anarquistas estavam certos), precisaremos nos opor aos princípios da autoridade, tão vigentes em nossas instituições - por imposições internas e externas -, os quais, não raro, reduzem a relação de ensino-aprendizagem à manutenção da “disciplina” da ordem vigente e a uma transferência de conteúdos prontos do “mais sábio” ao “menos sábio”, sendo esses mesmos conteúdos e seus tratamentos determinados por necessidades convenientes à manutenção da organização social capitalista e das classes que com ele enriquecem.

Nos deslocamos agora para o último aspecto da teoria adorniana que gostaríamos de ressaltar em contraposição a seu atribuído “pessimismo”: a possibilidade por ele defendida da relação individual com a arte como caminho essencial também na emancipação do eu. Coerente com sua crítica à totalidade falsa de uma racionalidade *técnica e instrumental*, Adorno defende também o desenvolvimento das dimensões cultural e estética do indivíduo, papel este atribuído por ele ao confronto individual com a experiência do objeto artístico (ADORNO, 1970). O autor enxerga, assim, uma dimensão intrínseca da construção da autonomia na possibilidade da experiência individual com a arte, conjunto em que a literatura ocupa importante papel histórico. Esse último aspecto se relaciona com o princípio adorniano antes destacado e nos permite considerar neste estudo a potência formativa literária em contraposição com o conceito de *autoridade* – ou seja,

¹⁴ Essas questões serão novamente abordadas nas considerações finais desta pesquisa.

concebemos aqui que a literatura demanda uma relação antiautoritária com seu próprio objeto para desvelar seu potencial (trans)formativo - o que só pode ocorrer em um contexto que reconheça a própria *formação* como lugar de não autoridade, de experiência, de liberdade, como não imposição de meios e fins destituídos de questionamento ou de poder de escolha.

Emancipação, portanto, em Adorno, constitui-se na aliança entre o desenvolvimento via experiência de múltiplas dimensões inerentes à própria consciência humana, sendo que, diante das características sociais ativadas por um capitalismo exacerbado, ele dá ênfase às dimensões política – como possibilidade de atuação social crítica – e estética – como inerente à formação livre e espontânea do eu em sua relação com o outro. Ou seja, ele indica que, diante das estruturas sociais impostas, não há saída *a não ser* desnaturalizar o modo de vida e consciência imposto pela indústria das mercadorias e da cultura. Para o autor, não há emancipação *a não ser* em aprender a reconhecer os múltiplos e diversos mecanismos de dominação – os “grilhões da emancipação” – e rechaçá-los, insistindo na formação integral (*Bildung*) “mesmo quando a sociedade a privou de base” (ADORNO, 2005, p. 18). Nesse sentido, sua teoria indica que a cada um deve ser dada a chance e a liberdade de se constituir como a si mesmo, como “núcleo impulsionador de resistência” (ADORNO, 2000, p. 154) contra a autopreservação e a adaptação impostas pelo mundo econômico e administrado - e isso requer insistência, esforço, oportunidade, experiência, diversidade, tempo. Assim, ele parte do princípio de que a individualidade não é dada de antemão, mas que se trata de um processo inerente e constante de possibilidade de formação (ADORNO, 2000). A emancipação, então, nas condições atuais, só pode derivar de uma “contraformação”, de uma *dialética negativa* contra seu tempo (PINTO, 1996), papel este que a própria experiência literária poderia mediar.

Acrescentamos, por fim, que a implicação principal das transformações do capitalismo em seu tempo Adorno, assim como Horkheimer, capta muito bem, e bastante cedo: da Revolução Industrial ao século XX, o capitalismo centralizou a economia em monopólios corporativos privados que transformam tantos campos quanto possível da vida em forças promovedoras da ordem social que garante o fluxo dos lucros. Na construção de sua força econômica, a sociedade burguesa liberal aniquilou a formação e o projeto emancipatório idealizado no Iluminismo, propagando uma sociedade de “seres livres e iguais” que se converteu em seu oposto e que dissolveu a cultura em uma indústria espetacular (ADORNO, 2005). Assim, podemos perceber que o capitalismo que Adorno e

Horkheimer (1985) criticam se trata de um sistema econômico que não garante sua hegemonia (apenas) pela força, mas sim por instrumentos especializados de controle individual subjetivo, tornando a integração ao sistema aparentemente voluntária, mas objetivamente (quase) impossível, pois todos os objetos, instituições e relações sociais são determinados, direta ou indiretamente, pelos interesses financeiros de agentes privados.

Ou seja, diante das transformações sociais e econômicas que mencionam em sua obra, diante do fato de a economia ter se transformado na própria ideologia da sociedade capitalista (ADORNO, 2000) e diante da constatação de que isso intensifica a instrumentalização das instituições, da cultura e da própria consciência individual, podemos perceber que, sob o que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de “capitalismo tardio”, escondiam-se transformações do próprio sistema capitalista que viriam a ser aprofundadas nas últimas décadas do século XX, passando de um capitalismo organizado em torno dos Estados nacionais para um neoliberalismo hegemônico globalizado. A uma racionalidade já induzida a instrumentalizar e dominar, esse novo modelo econômico acrescenta agora uma “nova razão do mundo” (DARDOT e LAVAL, 2016), competitiva por excelência – aspecto para o qual Adorno (2000) também chamava a atenção em sua análise das instituições pedagógicas. Com essa nova “lógica normativa”, ressoam e se afirmam alguns dos principais aspectos da crítica de Adorno: há um esforço intenso na adaptação dos indivíduos promovido pelo reforço da transformação da cultura em espetáculo e pelo controle da estrutura e da ideologia das instituições formativas. Essa nova realidade econômica, política, cultural e social põe em maus – ou em *piores* – lençóis o ensino da literatura na escola e a própria possibilidade de reconhecer e de experienciar o literário, bem como a produção literária em si mesma.

Em nosso momento histórico atual, a escola proposta e progressivamente constituída pelo neoliberalismo se mostra completamente ideológica, apesar de insistir e propalar sua suposta “posição neutra”. A sociedade do capitalismo neoliberal conta com meios de controlar e dirigir os meios e os fins do processo formativo institucional, além de efetivar mudanças definitivas nas demais instâncias envolvidas no processo de formação dos sujeitos - na esfera da ciência e da cultura, por exemplo, como vimos com a crítica da Indústria Cultural. O neoliberalismo opera, pois, no sentido de manter a hegemonia das classes dominantes e da ordem social que as revigora por meio da legitimação dessa ordem em todas as esferas que atravessam a sociedade e a formação dos sujeitos; ele permite uma difusão inédita de diferentes elementos voltados para a fabricação do consentimento e do

comportamento individual e social que beneficia seu próprio desenvolvimento. Nessa sociedade, também os espaços de ensino e o próprio ensino de literatura aí configurado são adaptados a adaptar os indivíduos. Na verdade, o impacto do neoliberalismo na configuração das sociedades globais e na formação humana, em vias institucionais ou não, é hoje imediato, profundo e crescente. Dedicaremos nossa próxima seção a compreender de que forma se dá esse impacto e quais as consequências que ele produz, especialmente nas esferas formativas institucionais e públicas.

2.2 O NEOLIBERALISMO É UM TOTALITARISMO

Se der uma olhada na desigualdade, são os piores períodos da história dos Estados Unidos. Mas, se você analisar melhor, a desigualdade vem da extrema riqueza em uma pequena parcela da população, em uma fração de 1%. [...] os dez mais endinheirados desse um por cento são simplesmente super-ricos. A desigualdade não é só extremamente injusta por si mesma – ela traz consequências negativas a toda a sociedade, pois a sua simples existência tem um efeito corrosivo na democracia.

- Noam Chomsky, em entrevista para o documentário Réquiem para o sonho americano

Parece não haver vontade alguma em esconder: as relações entre política e economia assumiram um nível simbiótico totalizante em nosso momento histórico. Com isso, tornou-se lugar-comum nos contextos “democráticos”, em épocas eleitorais, nos depararmos com manchetes como esta nas mídias nacionais e internacionais: “Mercado vira termômetro frenético do curto-circuito político do Brasil”¹⁵, acompanhada do subtítulo: “Volatilidade do Ibovespa¹⁶ costuma subir 10% em ano eleitoral, mas a variação dobrou neste ano”. A matéria prossegue deixando claros os movimentos oscilantes do mercado com relação aos resultados apontados pelas pesquisas eleitorais – os índices pioram sempre que as pesquisas revelam a chance de eleição de candidatos que defendem propostas contrárias aos interesses dos principais agentes do mercado.

Tornou-se lugar-comum, em nosso atual contexto de crise econômica e política, apelar para a suprema necessidade de se colocar “a economia do Brasil de volta nos eixos” e para a “importância absoluta e inquestionável” de pagar a dívida externa do país com organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial; essas são as justificativas mais recorrentes para as políticas adotadas pelo governo em vigor, mesmo

¹⁵ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/economia/1534953811_144925.html.

¹⁶ O Índice Bovespa mede a evolução das ações mais negociadas na Bolsa de Valores de São Paulo.

que essas atinjam em cheio os direitos conseguidos a duras penas por uma população que já sofre por desigualdades estruturais que se exacerbam cada dia mais e mesmo que tais mudanças sejam dirigidas por meios completamente antidemocráticos – e mesmo que essa dívida remonte ao século XIX, dando saltos inacreditáveis durante a ditadura e na onda de privatizações da década de 1990, além de nunca ter sido realmente esclarecida à população. Nesse contexto, o mercado financeiro parece mandar, e não apresenta vergonha ou vontade de dissimulação: ele tende a operar positivamente quando os candidatos que escolhe a dedo demonstram chances de alcançar o posto de chefe do Estado, e negativamente quando o contrário acontece.

Essa articulação, que cede tanto peso às decisões dos mercados financeiros, é exposta de modo natural e até mesmo positivo por boa parte dos veículos de mídia que se direcionam ao acompanhamento dos movimentos da campanha eleitoral brasileira de 2018. Por uns poucos, ela é devidamente esclarecida e confrontada (e aqui devo reconhecer que o jornal antes citado, o *El País*, tem se dedicado a esse confronto, assim como o veículo independente *The Intercept Brasil*). Enquanto alguns até enriquecem com o cenário gerado, a massa da população enfrenta um duro aumento das desigualdades econômicas e sociais e do desemprego, a precarização das condições de trabalho, a privatização das estatais, além de assistir dia a dia à diminuição de uma democracia já bastante atormentada. Em resumo, a vontade do mercado e de seus atores financeiros e acionistas se sobrepõe à da população, que, em determinado momento, terá de escolher entre votar no candidato de sua escolha (quando isso lhe é permitido) e se condenar ao aprofundamento da crise econômica, ou ceder à vontade dos mercados e sustentar alguma esperança de que a crise seja superada e que a economia do país “volte a crescer”. A economia tira vantagem direta da política, sem deixar claro que isso é tirar vantagem da população.

Esse cenário, resguardadas as particularidades do contexto brasileiro, tornou-se comum às democracias nacionais, especialmente às latino-americanas. As crises econômicas ficam acima de qualquer outra preocupação, e tendem a justificar qualquer medida. Como apontam Dardot e Laval (2016), a crise serviu ao neoliberalismo como um excelente “modo de governo” capaz de fortalecer a expansão de sua lógica normativa às sociedades, ao invés de descarrilá-lo por dentro, como alguns anunciavam à época de 2008. Pois essa crise, assim como outras pelas quais passamos nos últimos anos nos níveis nacionais e internacional, foi gerada pelo próprio modo de operação do neoliberalismo, constituindo-se a partir de um cenário de especulação intensa dos mercados imobiliários e dos setores bancários norte-americanos. Talvez não seja preciso relembrar os duros efeitos

que atingiram diferentes populações do mundo nesse período; para os propósitos desta seção, é mais proveitoso lembrar como essa crise foi “remediada”: com a entrega em “mão aberta” de bilhões de dólares do Tesouro Público norte-americano às corporações privadas, numa operação de resgate dessas empresas subsidiada totalmente pela população, a qual, assim, pagou duas vezes pela crise gerada justamente pelo setor privado. Tal como a “ameaça iminente do terrorismo¹⁷” ou a “guerra às drogas”¹⁸, as constantes crises geradas pelo sistema neoliberal servem apenas para fortalecer suas próprias políticas de austeridade e de “desdemocratização” (DARDOT e LAVAL, 2016)¹⁹.

Nesse caso, como indicam os autores citados, pode-se compreender que a expansão do neoliberalismo às sociedades globais se colocou para muito além do campo econômico, de modo que ele se afirma e continua sua trajetória de autofortalecimento mesmo quando a economia mundial fica aos pedaços²⁰. Do avanço da normativa neoliberal no contexto brasileiro, voltaremos a tratar no terceiro capítulo deste estudo, buscando verificar de que modo ela incide sobre a estrutura e dinâmica das instituições formativas e sobre a concepção de formação que as norteia - o que faremos dando atenção especial às transformações ocorridas no âmbito dos estudos literários nas últimas décadas. Nesta seção, nos dedicaremos a compreender o movimento histórico e as características gerais desse sistema, entre as quais se incluem, por um lado, mecanismos de controle objetivo (estrutura econômica, político-institucional – primeira parte) e, por outro, mecanismos de controle subjetivo (indústria cultural, mídia, controle da formação humana almejada – segunda parte) que visam à massificação de um determinado tipo de sujeito (DARDOT e LAVAL, 2016), determinado tipo de consciência, comportamento e personalidade; um sujeito capaz de se integrar completamente à lógica do sistema e, assim, promover sua expansão (CHOMSKY, 2018). Um tipo de sujeito que se opõe profundamente, então, ao sujeito do Esclarecimento, pensado como aquele para quem haveria de se garantir a liberdade para o desenvolvimento da autonomia, do conhecimento crítico e da cultura, em sentido universal (o sujeito da *Bildung*). O sujeito neoliberal é pensado a partir da formação preparatória para

¹⁷ A esse respeito, conferir o livro de entrevistas de Noam Chomsky: *11 de setembro* (Bertrand Brasil, 2003).

¹⁸ Para ter uma ideia geral a esse respeito, assistir aos documentários *A 13ª emenda*, de Ava DuVernay, e *Grass*, de Ronn Mann.

¹⁹ O termo é de Wendy Brown, tal como referenciado pelos autores na página 20.

²⁰ Enfrentam intensas crises no momento deste estudo os países da América Latina membros dos mesmos acordos internacionais com as grandes potências: Argentina, Venezuela, Brasil. Esses são, justamente, os países que aderiram sistematicamente à lógica política (neoliberal) recomendada pelo Fundo Monetário Internacional desde a década de 1990 (Consenso de Washington), a qual foi levada a cabo tanto por governos de “direita” quanto de “esquerda”.

um novo tipo de totalitarismo: a globalização de um modo de vida e consciência pautado pela concorrência e pela valorização do lucro (DARDOT e LAVAL, 2016).

Em síntese, nesta seção, discutiremos como, a partir dessa globalização generalizada, o neoliberalismo foi capaz de (e dependeu de) instituir uma racionalidade direcionada à concorrência também no limite da consciência e do comportamento dos sujeitos, valendo-se de diferentes mecanismos de subjetivação - de *formação humana* - os quais passaram a se direcionar para a *fabricação do consentimento* (CHOMSKY e HERMAN, 2002). Daremos, enfim, atenção especial às alterações objetivas e subjetivas que impõe aos sistemas formativos institucionais e à concepção de formação vigente em ordem de garantir a efetivação de uma determinada racionalidade individual análoga à racionalidade geral da concorrência: o sujeito “empreendedor-consumidor” (GENTILI, 1996). Buscaremos também, nesta seção, colocar essa nova “tendência formativa” neoliberal em contraste com o projeto formativo moderno que estivemos estudando no primeiro capítulo, o qual, lembremos, fundamentou a estrutura das instituições formativas sobre as quais agora o neoliberalismo lança suas *necessidades de desenvolvimento*.

Uma virada (neoliberal) rumo à hegemonia

O capitalismo neoliberal possui características gerais, mesmo levando em consideração o fato de que sua realização está sujeita às particularidades do contexto social, político e econômico das nações que a ele são submetidas. Em suma, ao colocar o desenvolvimento econômico desenfreado como a prioridade das sociedades, esvazia nelas as condições mínimas de democracia – como indica Noam Chomsky (2018) na citação de epígrafe - e torna nulos os preceitos do capitalismo anterior, fundamentado no Estado de bem-estar social (*Welfare State*). Trata-se da subordinação do modo de vida dos povos às necessidades do capital financeiro e especulativo internacional (CHOMSKY e DIETERICH, 1999), que leva ao aprofundamento da desigualdade com a criação de classes internacionais e nacionais de super-ricos (CHOMSKY, 2018), marginalizando setores inteiros das populações como supérfluos enquanto as bilionárias empresas transnacionais se autoconferem o papel de gestoras da economia e da política global (CHOMSKY e DIETERICH, 1999). É comum que os discursos em sua defesa se mantenham na linha do elogio e do louvor ao livre-mercado e no ataque ao “tamanho e à intervenção” dos Estados nacionais no desenvolvimento econômico e social do país, apesar de, na verdade, o alcance da lógica neoliberal se estender profundamente ao próprio Estado-nação, alterando-o e

provocando por meio dele mudanças profundas nas instituições e nas relações sociais (DARDOT e LAVAL, 2016). Gera, nesse sentido, um estado de “guerra” entre os monopólios privados multinacionais, os organismos financeiros internacionais e as populações mundiais (CHOMSKY e DIETERICH, 1999).

O sistema neoliberal se estrutura em uma profunda integração entre Estados nacionais e organismos internacionais, na maior parte dos casos, instituições financeiras e corporações multinacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional; aqui atentaremos, em primeiro lugar, às mudanças que a globalização neoliberal impõe sobre a ação econômica e a estratégia política dos governos nacionais e, portanto, sobre as instituições sociais. Essas mudanças se apoiaram num determinado discurso, numa “luta ideológica” erigida principalmente contra os perigos do “assistencialismo” do Estado na constituição do “sujeito empreendedor”²¹ – e a necessidade fundamental de se travar tal luta foi estipulada por neoliberais como Walter Lippmann e Friedrich Hayek já nas décadas de 1930-40: “essa ofensiva alimentou diretamente a ação de certos governos e contribuiu enormemente para a legitimação da nova norma quando esta por fim surgiu” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 193). O neoliberalismo vai se impondo e se constituindo como aquilo que Dardot e Laval (*Idem*) chamam de uma “racionalidade geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana” e que tem em seu centro o apelo ao estado generalizado de concorrência social, em cujo âmago se encontra o próprio indivíduo.

Assim, reconhecer criticamente o neoliberalismo implica compreender que ele está ancorado em uma profunda dualidade inerente a sua própria possibilidade de funcionamento. Essa dualidade transparece na questão do “intervencionismo” do Estado: enquanto aplica políticas de esvaziamento do papel governamental na proteção social e no financiamento das políticas públicas, não abre mão da intervenção estatal na garantia do crescimento do lucro para os setores dominantes da economia (CHOMSKY, 2002). Por um lado, por exemplo, praticam-se cortes e diminuição nos direitos sociais conquistados através de séculos de lutas populares, além de se abrir caminho para a privatização das esferas de assistência básica ao desenvolvimento da população (saúde, educação); por outro lado, praticam-se isenções de impostos para os ricos e super-ricos, abre-se mão da taxaço e regulamentação de lucros e dividendos, além de contar com o financiamento estatal dos setores privados com subsídios públicos da população contribuinte (dividas públicas do

²¹ Conferir o capítulo 4 da obra de Dardot e Laval (2016, p. 133), intitulado *O homem empresarial*.

setor privado perdoadas, resgate de corporações privadas “quebradas” pelo setor público, parcerias público-privadas, etc.). Em suma, o neoliberalismo só é possível a partir da seguinte formulação: “proteção estatal e subsídio para os ricos, disciplina de mercado para os pobres” (CHOMSKY e DIETERICH, 1999, p. 51).

Nesse caso, desde o princípio, precisamos reconhecer que “o neoliberalismo é uma mentira monumental não só no campo econômico mas no político” (CHOMSKY e DIETERICH, 1999, p. 12) e que, desse modo, a possibilidade de sua integração em determinada sociedade depende de que sejam apresentados como *verdades inquestionáveis* seus princípios contraditórios, o que implica em garantir meios de controlar o pensamento e a opinião da população, *fabricando seu consentimento (manufacturing consent)*; HERMAN e CHOMSKY, 1988) a um modelo econômico e político que mina seus próprios direitos a partir de mentiras. Como bem destacam Chomsky e Dieterich (1999), os discursos neoliberais operam na mesma lógica da *neolíngua*; no neoliberalismo, assim como no romance de George Orwell (2009), as palavras significam seu oposto, a começar pela ficção do “livre-mercado” e a terminar pela própria “democracia” e pela “liberdade individual”. O discurso neoliberal atual acerca do Estado revela essa disjunção: insiste-se, ainda, na necessidade da “redução da ação do Estado” (como ficou claro no discurso de vários candidatos das eleições de 2018 no Brasil, principalmente naquele eleito), mesmo que o Estado precise ser intensamente ativo dentro de um quadro normativo e político neoliberal (na garantia dos benefícios do setor privado, por exemplo) e que essa necessidade seja reconhecida como essencial pelos teóricos do neoliberalismo, como o próprio Friedrich Hayek, pelo menos desde a segunda metade do século passado²². Nesse caso, a dualidade do capitalismo neoliberal é inerente a sua estrutura de funcionamento: vai desde a redefinição do sistema econômico, político e institucional vigente nos países via apropriação e desmonte do Estado-nação até a consolidação da hegemonia ideológica a partir da legitimação da racionalidade que o caracteriza. Vale a pena, devido a sua complexidade, investigar um pouco mais a fundo o contexto em que se iniciou sua teorização e sua efetivação enquanto projeto hegemônico.

²² Conferir o capítulo da pesquisa de Dardot e Laval (2016, p. 157-187) intitulado *Estado forte, guardião do poder privado*. No capítulo, os autores buscam esclarecer, a partir das teorizações de Hayek, a diferença fundamental entre o capitalismo neoliberal e o capitalismo liberal tradicional; o primeiro, como aponta Hayek em sua obra, reconhece que a ordem capitalista não é uma ordem natural, mas que deve ser criada e mantida com o apoio direto do Estado às corporações dedicadas ao “livre-mercado”, enquanto o segundo – em algumas de suas vertentes – rechaça a influência estatal por completo, tomando-a como oposta a uma suposta ordem de “livre-empresa”.

Desde as catástrofes econômicas e sociais levadas a cabo na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o que se observava era o fortalecimento dos movimentos sociais, operários, socialistas e anarquistas que haviam se iniciado na segunda metade do século XIX – e seu endurecimento na oposição à sociedade capitalista-burguesa constituída na maior parte do Ocidente²³. Com a crise de 1929, ficam expostos os limites e entraves de um sistema de “livre-comércio” com relação ao atendimento das necessidades da população: formam-se movimentos grevistas por toda a Europa e pela América. Com seu fortalecimento, ganha forças e adeptos também o fascismo, nesse momento, uma poderosa ferramenta de contrarrevolução (reação). Ao mesmo tempo, ocorrem greves e levantes por toda a Europa (França, Inglaterra), América do Norte, América Latina, Índia. O resultado foi que, por toda a parte, constatava-se a “crise do capitalismo” e até mesmo se “previa” seu fim próximo (DARDOT e LAVAL, 2016). As alternativas ganhavam adeptos organizados e ativos em busca da transformação.

Nesse contexto, foi realizado o Colóquio Walter Lippmann (1938), que Dardot e Laval consideram como o momento “fundador do neoliberalismo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 71). Trata-se aí de, contra as forças dos “comunismos” e “reformismos sociais”, constituir um “novo liberalismo” (neoliberalismo) que pudesse levar a uma nova etapa o sistema capitalista, ou, literalmente, de salvá-lo. Nesse colóquio, começa a surgir um novo consenso entre os liberais: em ordem de funcionar “plenamente”, o capitalismo precisa de intervenção dos governos nacionais: “A novidade do neoliberalismo ‘reinventado’ reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída, portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político (uma agenda) visando [...] sua conservação permanente” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 82). Para neoliberais como Hayek, portanto, os liberais “conservadores” erraram ao associar a “livre-concorrência” a um “estado natural da sociedade”. Ela deveria ser política e institucionalmente criada e mantida. Posteriormente, essa é a ideia que prevalecerá na construção teórica neoliberal, sendo ponto central na obra de Friedrich Hayek (*O caminho da servidão*); no pensamento neoliberal ficará definido, a partir daí, que não se trata de “intervenção ou não intervenção”, mas de “*qual deve ser a natureza das intervenções do governo*” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 158). Desse modo, ao dar novos significados a conceitos como o direito à liberdade

²³ A Revolução Mexicana data de 1910, a Revolução Russa derrubou o poder constituído em 1917 e a Revolução Espanhola encontrou seu auge em 1936.

individual e a própria noção de propriedade privada, autores como Friedrich Hayek serão fundamentais na legitimação ideológica desse novo capitalismo.

Ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. *A intervenção do Estado tem até um sentido contrário*: trata-se não de limitar o mercado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. [...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção de mercado centrada na concorrência [...]. Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, *fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual*, mas, em oposição à fobia spenceriana do Estado, *reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política* (DARDOT e LAVAL, 201, p. 69-70).

Afinal, entre as divergências e completudes, o projeto teórico que iniciou aí estabeleceu os princípios da economia neoliberal globalizada que hoje conhecemos. Suas bases teóricas fundamentais perpassam as teorias de Friedrich Hayek e Milton Friedman, apesar de não se resumir a nenhuma delas. Contudo, esse projeto é adiado pelo fortalecimento do capitalismo fordista-keynesiano (*New Deal*), que fundamentou o novo sistema econômico erigido após a guerra e até cerca de 1970 - quando as mudanças começaram a direcionar para o sistema neoliberal globalizado que nos encontra. Nas Conferências de Bretton Woods²⁴, portanto, restabelece-se a economia de mercado, dessa vez com forte participação do Estado na regulação econômica e na proteção social, com vistas a garantir empregos e renda suficiente para o consumo entre as populações – o Estado de bem-estar social (*Welfare State*): “esse crescimento sustentado da renda, assegurado pelo aumento dos ganhos de produtividade, permitia escoar a produção de massa em mercados essencialmente domésticos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 195).

É conhecido - e Dardot e Laval (2016) reafirmam isso - que momentos de crise significam uma abertura para mudanças estruturais na organização de uma sociedade. A virada do capitalismo *Welfare* para o capitalismo transnacional se deu justamente com a emergência da crise dos lucros no sistema estabelecido, a qual foi agravada pelos intensos movimentos sociais que marcaram a década de 1960 e pelas crises do petróleo da década de 1970. Inicialmente, o que ocorreu foi que a super-produção levou a um quadro de

²⁴ As Conferências de Bretton Woods (julho de 1944) definiram o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, a base do padrão dólar-ouro. Aí se estabeleceram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os Estados-nação responsáveis pelos países mais industrializados do mundo. Tratava-se então de uma reconstrução do capitalismo, necessária após as crises sistemáticas e a Segunda Guerra. Sob esse sistema, muitos países fixaram suas taxas de câmbio em relação ao dólar, consagrando os EUA como hegemonia dominante da nova economia globalizada, porém ainda fundamentada no protecionismo social e na regulação dos mercados pelos Estados nacionais.

estagflação (alta inflacionária + alta taxa de desemprego) no sistema econômico estabelecido entre as grandes potências mundiais. Essa recessão aliada à inflação é somada aos intensos movimentos civis que agitam as sociedades ocidentais por toda a década de 1960. Ocorre, assim, o desmantelamento oficial do Bretton Woods por Nixon, em 1973, e sua substituição por um regime baseado nas taxas de câmbio flutuantes, o qual opera ainda em nossos dias. A mudança foi acelerada pelas duas crises do petróleo que ocorreram em 1973 e em 1979. Essas transformações iniciais vieram sobretudo como uma resposta àquilo que se entendeu como uma crise “endógena” do sistema fordista-keynesiano antes estabelecido.

No fim dos anos 1960, [...] as empresas sofreram uma baixa sensível em suas taxas de lucro. Essa queda da lucratividade explica-se pela desaceleração dos ganhos de produtividade, pela relação das forças sociais e da combatividade dos assalariados (o que deu aos ‘anos 1968’ sua característica história), pela alta inflação amplificada pelas duas crises do petróleo. [...] A coexistência desses dois fenômenos – alta taxa de inflação e taxa elevada de desemprego – parecia desabonar as ferramentas da política econômica, em particular a ação benéfica do gasto público sobre o nível da demanda e o nível de atividade, logo, sobre o nível do emprego. [...] A flutuação geral das moedas a partir de 1973 abre caminho para uma maior influência dos mercados sobre as políticas econômicas e, num contexto novo, a abertura crescente das economias mina as bases do circuito autocentrado de ‘produção-renda-demanda’. A nova política monetarista esforça-se para responder aos dois problemas principais, que são a estagflação e o poder de pressão das organizações de assalariados. *O que se fez foi interromper a indexação dos salários pelos preços e, assim, transferir a sangria causada pelas duas crises do petróleo para o poder de compra dos assalariados em benefício das empresas* (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 196, grifos nossos).

Essa “grande virada” – de um capitalismo para outro -, portanto, não se deu somente no campo econômico e político; ela representa também uma resposta à crise de governo das condutas e da ideologia das massas, pois os movimentos civis de 1960 demonstraram que o crescente poder de reivindicação popular, especialmente a organização sindical dos assalariados, era algo que devia preocupar as classes dominantes. Além disso, havia uma produção intelectual crescente no campo da crítica ao sistema capitalista estabelecido nessa época; vimos um dos polos dessa crítica na seção anterior, com Adorno e Horkheimer (1985), os quais acusavam tal sistema de instituir horizontalmente uma racionalidade instrumental nos sujeitos e na sociedade. Esses autores fizeram parte da Escola de Frankfurt, a qual reuniu outros importantes críticos de vários aspectos da dominação capitalista, como Herbert Marcuse e Walter Benjamin. O próprio Noam Chomsky teve um importante papel ativo e crítico nos movimentos civis da década de 1960, especialmente na organização contra a força estadunidense na Guerra do Vietnã – ele era

identificado como um dos líderes do que se convencionou chamar de Nova Esquerda (*New Left*) e até hoje é conhecido como um dos principais críticos da ação política dos Estados Unidos e de sua influência na estrutura social, econômica e política de inúmeros países ao longo de décadas.

Nesse sentido, dois instrumentos teóricos da década de 1970 deixam clara essa dupla ofensiva empresarial que se articulou contra os limites estabelecidos pelo sistema keynesiano ao mercado e contra a pressão crítica e popular que se articulou no período: um deles é o *Memorando Lewis Powell*²⁵ (1971); o outro se intitula justamente *A crise da democracia* (1975) e é assinado por relatores da recém-constituída Comissão Trilateral²⁶ (1973).

Em tais documentos, fica clara a necessidade, apontada pelos autores, de se estabelecer um capitalismo hegemônico e sem limites em sentido mundial e ideológico. A “crise da democracia” que intitula o documento da Comissão Trilateral, por exemplo, é, na verdade, o que seus autores consideraram como um evidente “excesso de democracia” que ameaçava os detentores do poder e da riqueza: as massas estavam se tornando por demais conscientes de seu poder de organização e reivindicação política, e o sistema democrático, junto com o Estado de bem-estar social, foi apontado como aquele culpado por essa situação (CHOMSKY, 2018). Do mesmo modo, Lewis Powell atesta que “nenhuma pessoa atenta pode questionar que o sistema econômico americano está sob amplo ataque” (POWELL, 2016, p. 363) e que o fator mais preocupante do movimento opositor é que “as vozes mais inquietantes que se juntam ao coro da crítica vêm de elementos da sociedade perfeitamente respeitáveis: dos *campi* universitários, do púlpito, da mídia, das revistas intelectuais e literárias, das artes e ciências e dos políticos” (POWELL, 2016, p. 364). Não era aceitável, para o autor, que essas críticas ao sistema capitalista estabelecido ganhassem

²⁵ Documento enviado em caráter confidencial para a Câmara de Comércio dos Estados Unidos (CCEU) por Lewis Powell, datado de 23 de agosto de 1971; Powell, no mesmo ano, viria a ser juiz associado da Suprema Corte estadunidense. O memorando aborda diversas medidas para “aplacar” as críticas à sociedade capitalista, apontando os caminhos necessários para sua plena execução (cf. BRAGA, 2016, p. 361-379).

²⁶ A Comissão Trilateral é um fórum de discussão privado fundado em 1973, por iniciativa de David Rockefeller – representante da fortuna da família que monopolizou o ramo do petróleo. Os pesquisadores Arturo Sist e Gregorio Iriarte (1979) apontaram, pouco tempo após sua criação, que a Comissão “inclui os principais empresários, banqueiros e políticos dos três blocos econômicos mais importantes do mundo capitalista: EUA, Europa Ocidental e Japão” e que seu principal objetivo é “em primeira instância, unir os interesses dos países mais poderosos do bloco capitalista” perante o “desafio do Terceiro Mundo, sempre mais unido e mais consciente da necessidade de obter melhores preços para suas matérias-primas” (SIST e IRIARTE, 1979, p. 173). Atualmente, a Comissão inclui representantes de outras potências mundiais, como China e Alemanha. Ainda é majoritariamente representada, contudo, pelos mesmos três blocos que justificaram sua constituição e não conta com nenhum representante da América Latina, o que indica que seu objetivo atual não se afastou muito do original.

qualquer espaço nas instituições. Tais instituições (mídia, escola, universidade), pois, deviam dedicar-se com mais afinco à defesa do sistema de “livre-empresa” e ao programa de Powell, o qual “inclui uma combinação de uma ampla base de educação e ação política” (Ibidem, p. 378) na preservação desse sistema. O autor também não hesita em colocar os interesses empresariais acima daqueles reivindicados pelos movimentos sociais: “A empresa [...] tem sido repelida pela multiplicidade de demandas ‘não negociáveis’ feitas constantemente pelos grupos de interesse de todos os tipos”. Essas “demandas não negociáveis” se tratam, lembremos, das pautas comuns aos movimentos civis de 1960: direitos das minorias, direitos das mulheres, movimento negro pelos direitos civis, o combate à violência e à opressão, movimentos pacifistas, a oposição à invasão americana no Vietnã, entre outros. O que Powell estabelece é, assim, um quadro em que o capitalismo seria a própria preservação da “liberdade” (entendida a seu modo, é claro) e qualquer outro sistema passa a ser taxado de “ditador”: “a única alternativa à livre-empresa são vários graus de regulação burocrática da liberdade individual – abrangendo desde aquelas sob o socialismo moderado até os grilhões das ditaduras da esquerda ou da direita” (Ibidem, p. 378). A solução seria, portanto, estabelecer uma oposição à altura na defesa dos interesses privados – e nisso não hesita nem em identificar as “fontes” das críticas nem em propor sua “penalização política”:

[...] é essencial que os porta-vozes do sistema empresarial – em todos os níveis e em todas as oportunidades – sejam muito mais agressivos do que no passado. Não deveria haver recuo em atacar os Naders, os Marcuses e outros que, abertamente, procuram a destruição do sistema. Não deveria haver o menor recuo em pressionar, vigorosamente, em toda arena política, pelo apoio do sistema empresarial. *Nem deveria haver relutância em penalizar politicamente aqueles que o opõem* (POWELL, 2016, p. 377, grifos nossos).

Há portanto, uma dupla dimensão que orientou as mudanças políticas e econômicas que caracterizam a grande virada neoliberal dos anos 1970-1980: uma delas era reestruturar o sistema político-econômico vigente na maior parte das nações a fim de impulsionar novamente a lucratividade do setor privado; a outra, aliada a essa primeira, era literalmente tratar de afastar as massas da participação nas decisões acerca do futuro da sociedade via forte propaganda ideológica – via subjetivação da aceitação da sociedade do capital sem fronteiras. Trata-se, pois, de múltiplas estratégias de hegemonia de um determinado modo de vida e consciência; trata-se, também, de movimentos defendidos pelos autores neoliberais, os quais deixavam claro em suas teorias a necessidade de se travar a “luta ideológica” a favor da plena liberdade do mercado ou incentivavam a “fabricação

do consenso” pelos meios de comunicação a fim de que o “rebanho confuso” fosse melhor conduzido pela “elite esclarecida”, porque, evidentemente, “as massas não pensam”.²⁷

Nas décadas de 1970-80, o neoliberalismo é efetivado em projetos políticos concretos nos governos de Augusto Pinochet (Chile), Ronald Reagan (EUA), Margareth Thatcher (Reino Unido). Esses três governos indicam a dupla dimensão da virada: não trataram apenas de efetivar as mudanças econômicas e políticas que caracterizariam o neoliberalismo, mas também de adotar um discurso que apresentava essa virada como uma necessidade óbvia e como o caminho para a solução de todos os problemas. Como bem apontam Dardot e Laval (2016), as mazelas sociais antes tomadas como decorrentes dos efeitos do próprio capitalismo passaram a ser atribuídas aos problemas da gerência social dos Estados nacionais. Erige-se aí um discurso que encara o Estado como um inimigo público incapaz de atender às *verdadeiras* demandas da população, discurso esse que alcança com força nossos dias. As estratégias políticas dos governantes antes citados foram, pois, oficialmente articuladas no que ficou conhecido como Consenso de Washington.

O Consenso de Washington (1989) simboliza a concretização da imposição das políticas neoliberais aos países em desenvolvimento, sendo esse especialmente voltado aos países da América Latina. Criado por economistas das mais importantes instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, o Consenso se tornou a política oficial do FMI em 1990, e passou a ser sua recomendação de atuação política e econômica para os países em situação de “subdesenvolvimento econômico”, com a “intenção” de promover o “ajuste macroeconômico” dessas nações.

Entre os princípios centrais recomendados pelo Consenso, incluem-se: *redução dos gastos públicos*, *investimento estrangeiro direto* com eliminação de restrições, *desregulamentação* (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e *privatização* das estatais.

O Consenso de Washington é um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados de formas diversas – geralmente nas sociedades mais vulneráveis, como rígidos programas de ajuste estrutural. Resumidamente, as suas regras básicas são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (“ajuste de preços”), fim da inflação (“estabilidade macroeconômica”) e privatização. Os governos devem “ficar fora do caminho” – portanto, também a população, se o governo for democrático – embora essa conclusão permaneça

²⁷ Conferir Dardot e Laval (2016, p. 149-150), bem como Chomsky (2018, p. 143).

implícita. As decisões daqueles que impõem um consenso têm, é claro, um grande impacto sobre a ordem global [...]. A imprensa de negócios internacional se referiu a essas instituições como o núcleo de um “governo mundial de fato” de uma “nova era imperial”. [...] essa descrição serve para nos lembrar que *as instituições governantes não são agentes independentes, mas refletem a distribuição de poder existente na sociedade* em geral (CHOMSKY, 2002, p. 9, grifos nossos).

O Consenso trata-se, assim, de um instrumento unilateral, imposto de cima para baixo às nações “subdesenvolvidas”, em grande proporção determinado pelas poderosas empresas e organizações no controle da economia internacional e que “têm meios de ditar a formulação de políticas e a estruturação do pensamento e da opinião” (CHOMSKY, 2002, p. 9). Ao longo das últimas décadas, os “ajustes” nacionais propostos pelo consenso facilitaram, e muito, esse controle. Desse modo, a ofensiva empresarial evocada nos documentos de Powell e da Comissão Trilateral, aliada às táticas políticas dos governos de Reagan, Thatcher e Pinochet e articuladas no Consenso de Washington (1989), redesenha a economia mundial e a fabricação do consenso da “nova razão do mundo” (DARDOT e LAVAL, 2016).

A “reforma” neoliberal da economia se dá, segundo Chomsky (2018), por duas vias principais: primeiro, por meio da substituição gradual do capital industrial pelo lucro especulativo, gerando uma expansão do capital financeiro não regulado nas economias (financeirização da economia). Se, nas décadas de 1950-1960, as instituições financeiras tinham uma participação pequena na economia - que, então, era centrada na esfera da produção e consumo doméstico, como vimos -, em 1970, com o início da desregulamentação e da abertura dos mercados, o papel das instituições financeiras aumentou consideravelmente:

Simultaneamente, os lucros da produção industrial – embora ainda grandes – diminuíam e as taxas estavam em declínio. Ao mesmo tempo, começou a ocorrer um aumento gigantesco nos fluxos de capitais especulativos – um aumento realmente astronômico – assim como enormes transformações no setor financeiro, abrangendo desde bancos a investimentos de risco, instrumentos financeiros complexos, manipulações cambiais e assim por diante [...]. o que ocorreu foi um acentuado aumento no papel do setor financeiro na economia e um correspondente declínio da produção interna (CHOMSKY, 2018, p. 51-53).

O que aumentou também – e de uma maneira estarrecedora – foi o lucro obtido por acionistas e investidores desde então, principalmente por meio das corporações multinacionais (as quais monopolizam hoje vários setores do mercado). Em 2016, as 10 maiores empresas do mundo tiveram receita superior à de 180 países juntos (OXFAM,

2017, p. 3). Ao mesmo tempo, os preços das ações aumentaram muito desde os anos 1970²⁸ (e, com elas, a influência dos mercados de ações nas economias) (CHOMSKY, 2018) – concentrando-se cada vez mais nas classes mais elevadas, as quais mantêm a garantia de um retorno ainda maior. Esses fatores levam a um círculo vicioso de concentração de renda e poder político que é bem descrito por Chomsky (2018, p. 13); no momento atual, a concentração intensificada pela financeirização das economias levou a um quadro generalizado de desigualdade mundial. Ou seja, ainda que a riqueza global tenha crescido, ela é perpetuamente entregue a poucas mãos. O relatório *Uma economia para os 99%*, da Oxfam Internacional (2017), deixa isso claro:

A riqueza global total alcançou a impressionante soma de US\$ 255 trilhões. Desde 2015, mais da metade dessa riqueza tem ficado nas mãos do 1% mais rico da população mundial. [...] coletivamente, os oito indivíduos mais ricos do mundo detêm uma riqueza líquida de US\$ 426 bilhões, valor equivalente à riqueza líquida da metade mais pobre da humanidade. A riqueza continua a se acumular nas mãos dos ricos. *As taxas de retorno para os donos do capital têm invariavelmente superado as do crescimento econômico nas últimas três décadas. [...] essa riqueza extrema e crescente concentrada nas mãos de poucos se traduz em poder e influência indevidos sobre políticas e instituições* (OXFAM, 2017, p. 11, grifos nossos).

O mesmo relatório indica que a situação atual de extrema desigualdade é impulsionada pelas políticas econômicas do que chama de “super-capitalismo dos acionistas” ou de “capitalismo da camaradagem” e que, basicamente, se resume ao conjunto das políticas neoliberais que estamos abordando. Ele afirma que essa visão dominante da economia se baseia em uma série de premissas falsas, entre as quais presumir “erroneamente, que a riqueza criada no topo ‘escorrerá para baixo’ para todas as demais pessoas” (OXFAM, 2017, p. 6)²⁹. As outras premissas fundamentais de nosso modelo

²⁸ Quando falamos no aumento dos preços das ações, é preciso que lembremos que atualmente a maior parte das corporações privadas “amarra” o salário dos diretores-gerais e altos executivos (CEOs) aos preços das ações no mercado; essa dinâmica começou a se tornar constante a partir de 1973, quando Milton Friedman (“guru do neoliberalismo”, segundo Dardot e Laval) publicou um artigo intitulado *A responsabilidade social das empresas é aumentar seus lucros*. No artigo, ele afirma que as corporações são propriedade dos acionistas e que, portanto, a única obrigação de uma corporação é gerar lucros cada vez maiores para esses acionistas; em outras palavras, para ele, uma corporação privada *não possui* responsabilidade social. Esse sistema tem levado a um quadro geral em que as empresas tendem a atuar com foco no lucro a curto prazo – ou seja, em tudo, menos na melhoria das condições concretas de produção e trabalho (CHOMSKY, 2018).

²⁹ A cada ano, a OXFAM publica seu relatório e enfatiza o quanto a situação de desigualdade tem se exacerbado nos últimos anos, gerando uma série de consequências às populações de todo o mundo. O relatório do ano de 2018 inicia apontando o seguinte: “O ano passado [2017] registrou o maior aumento no número de bilionários da história: um a mais a cada dois dias. Atualmente, há 2.043 bilionários em todo o mundo. Nove entre dez são homens. A riqueza desses bilionários também aumentou consideravelmente, em um nível que seria suficiente para acabar com a pobreza extrema por mais de sete vezes. De toda a riqueza gerada no ano passado, 82% foram parar nas mãos do 1% que está no topo, enquanto os 50% mais pobres não viram nada” (OXFAM, 2018, p. 6, grifos nossos). Do mesmo modo, o relatório de 2019, lançado poucos dias antes da finalização desta pesquisa, revela que: “Somente no ano passado [2018], a riqueza dos bilionários do mundo

econômico atual e apontadas como falsas pelo relatório incluem: “o mercado está sempre certo e o papel dos governos deve ser minimizado”, “as empresas precisam maximizar seus lucros e retornos para acionistas a todo custo” e “os recursos do nosso planeta são ilimitados” (Ibidem, p. 6-7).

Recentemente, a situação da desigualdade mundial e os problemas sociais que ela acarreta passaram a ser reconhecidos por autoridades das potências líderes e até mesmo pelas mesmas organizações internacionais que impulsionaram esse tipo de economia para o mundo. O ex-presidente Barack Obama declarou em seu discurso de abertura da Assembleia Geral da ONU (setembro de 2016) que: "um mundo no qual 1% da humanidade controla o mesmo volume de riqueza que os demais 99% nunca será estável" (OXFAM, 2017, p. 10). No mesmo ano, o relatório do Banco Mundial acerca da “pobreza e prosperidade partilhada” – *Taking on inequality* - informou que os níveis de desigualdade são maiores hoje do que há 25 anos e, ainda, nesse mesmo ano, um artigo publicado por três pesquisadores do FMI afirmou que “em vez de gerar crescimento, algumas políticas neoliberais aumentaram a desigualdade, colocando em risco uma expansão duradoura” (OSTRY, LOUNGANI e FURCERI, 2016, p. 38 – em tradução da Oxfam). Contudo, como o relatório da OXFAM reconhece, apesar de a redução das desigualdades ter sido elencada como o décimo objetivo a ser cumprido da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (2015), “as medidas tomadas até o presente momento para alcançá-lo têm sido amplamente inadequadas. A busca exclusiva e prioritária pelo crescimento do PIB e lucros privados continua a determinar agendas globais e nacionais e muitas agendas empresariais” (OXFAM, 2017, p. 10). A situação tampouco será revertida uma vez que fica comprovado que a desigualdade é impulsionada e mantida por um modelo econômico que tende a concentrar cada vez mais privilégios econômicos e políticos em alguns poucos. Alguns outros dados trazidos pelo relatório deixam clara a situação extrema que resultou dessas décadas de políticas neoliberais: oito *homens* detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre do mundo (com ênfase em “homens”); a renda dos 10% mais pobres aumentou cerca de US\$ 65 entre 1988 e 2011, enquanto a dos 1% mais ricos aumentou cerca de US\$ 11.800, ou seja 182 vezes mais; um diretor executivo de qualquer empresa do índice FTSE-100

aumentou em US\$ 900 bilhões, ou US\$ 2,5 bilhões por dia. Enquanto isso, a riqueza da metade mais pobre da humanidade, 3,8 bilhões de pessoas, caiu 11%” (OXFAM, 2019, p. 12, grifos nossos). Juntos, os dados coletados pela OXFAM indicam um agravamento das políticas econômicas neoliberais no mundo nos últimos anos, bem como de suas consequências.

ganha o mesmo em um ano que 10.000 pessoas que trabalham em fábricas de vestuário em Bangladesh (OXFAM, 2017, p. 2).

De acordo com Chomsky (2018), o aumento do papel do setor financeiro nas economias acarreta no aumento do fluxo de capital financeiro e especulativo e na diminuição do papel da produção nacional; esse cenário gera, assim, a segunda via adotada na reforma neoliberal da economia: a relocação da produção dos bens e serviços. Trata-se de um processo que visou e efetivou uma nova divisão internacional do trabalho, que pôs os trabalhadores do mundo em um sistema de concorrência global. Basicamente, o setor privado começou a exportar boa parte de sua produção para “lugares onde há mão de obra mais barata e não existem normas de saúde e segurança no trabalho, nem restrições ambientais – como o norte do México, a China, o Vietnã e outros mais” (CHOMSKY, 2018, p. 53). Isso indica uma estratégia voltada à análise e busca das condições de manutenção da mão de obra que sejam as “mais lucrativas” possíveis, não importando fatores como o bem-estar das populações ou do ecossistema local. Isso põe os trabalhadores do mundo em um estado de concorrência mundial: o “sistema de comércio mundial foi reestruturado com a claríssima intenção de fazer com que os trabalhadores competissem uns com os outros em todo o mundo. A consequência disso é a redução do nível de renda dos trabalhadores” (Ibidem, p. 54). Ou seja, mais uma engrenagem no mecanismo de constituição das desigualdades; afinal, num sistema como esse, altos funcionários e elites são protegidas, assim como o fluxo livre dos capitais: “a mão de obra não pode se dar a esse luxo, mas o capital pode” (CHOMSKY, 2018, p. 55). O resultado é um *modus operandi* cada vez mais globalizado que utiliza a insegurança do trabalhador como um artifício para aumentar a lucratividade da produção e do mercado em detrimento das condições de trabalho e de existência.

A partir dessas informações, é possível compreender que o neoliberalismo é produto da globalização do capital; na verdade, é o próprio capital globalizado³⁰. Ele é possível, principalmente, por uma integração econômica, política, cultural e militar entre o Estado-nação, o crescente poder político transnacional (corporações multinacionais privadas) e o “Estado mundial”, cujos instrumentos são organizações internacionais como

³⁰ Compreendo aqui o neoliberalismo como global no sentido apontado por Dardot e Laval (2016, p. 16), os quais integram ao termo “global” um duplo significado: é mundial, “no sentido de que vale de imediato para o mundo todo” (*Idem*) e também o é por tender à “totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ por seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana” (*Idem*). A leitura de Chomsky (1999; 2002; 2018) do mesmo fenômeno se assemelha, nesse sentido, às conclusões dos autores franceses: o neoliberalismo é a globalização em si, e uma globalização totalitária, de viés imperialista.

o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (CHOMSKY e DIETERICH, 1999). Trata-se, conforme Chomsky e Dieterich apontam, de uma fase de subordinação real do planeta ao capital financeiro e especulativo, a qual ocorre quando este “estende seus interesses produtivos a todo o globo, integrando-o num sistema internacional de divisão e apropriação do trabalho, cujo corolário é a globalização da sociedade burguesa em todas as suas facetas” (1999, p. 90). Como a lógica neoliberal opera num sentido de permitir o rápido enriquecimento das organizações financeiras e corporações privadas internacionais – gigantescos monopólios de dinheiro que recebem cada vez mais o status de *peessoas* (CHOMSKY, 2018) –, essas, por consequência, caminham rumo a uma “crescente independência econômica” frente não só “à força de trabalho nacional, mas também frente ao Estado nacional” (CHOMSKY e DIETERICH, 1999, p. 93). Em outras palavras, essas organizações e corporações multinacionais são capazes de oferecer aos Estados volumes de capital exorbitantes como nunca, mas decidem as condições políticas para tanto. Nesse caso, como apontam Chomsky e Dieterich (1999), as empresas transnacionais se autoconferiram o papel de “gestoras” da economia e da política global, e o tem feito em nome da manutenção de uma hegemonia global de classe e de um determinado modo de vida e existência. O neoliberalismo pode, portanto, ser caracterizado como uma “intenção *totalitária* de criar um pretense ‘novo mundo’ subordinado às empresas multinacionais, onde os antigos Estados nacionais sejam seus melhores aliados” (CHOMSKY e DIETERICH, 1999, p. 13, grifos nossos).

Trata-se de um processo que está inteiramente ligado ao crescente estado de desigualdade social em todas as partes do mundo: a massa pobre ou sem acesso aos serviços básicos aumenta e é obrigada a sujeitar-se a condições cada vez mais precárias de trabalho e de existência, enquanto se beneficiam cada vez mais aqueles que Chomsky (2018) chama de “super-ricos”, pois a financeirização da economia facilita a concentração de riquezas exorbitantes em algumas poucas mãos, em níveis nacional e internacional. Em nosso momento, ameaça a estabilidade dos países do mundo, inclusive das grandes potências, o crescimento constante de setores inteiros da população que são marginalizados como supérfluos - em condições de desemprego e precariedade intensas; o *precariado*³¹ global -, a intensa depredação dos ecossistemas na exploração dos recursos naturais para fins de lucro, o aquecimento global gerado pelo despejo de bilhões de toneladas de poluentes na atmosfera, a privatização e mercantilização da saúde e da educação, o aparecimento de

³¹ Conferir em Chomsky (2018, p. 68).

inúmeras doenças físicas e mentais por conta das condições de trabalho, alimentação e ar a que todos são expostos, as crises frequentes nos cenários nacionais e internacional, entre muitos outros efeitos gerados desde a afirmação das políticas neoliberais no cenário global. A maior parte da população do mundo está, contudo, muito distante de poder efetuar qualquer decisão nesse cenário, ou de ter considerados seus interesses³²: a desigualdade e a subserviência dos Estados nacionais aos organismos financeiros internacionais corroeram, pois, a democracia e as instituições sociais que a sustentavam.

Assim, esse sistema põe em cheque, no limite, a estrutura dos Estados nacionais constituídos na modernização do capitalismo, exigindo, por meio de uma competição econômica globalizada, a submissão da organização social e política das nações – especialmente aquelas consideradas “subdesenvolvidas” – ao jogo das finanças e da divisão do trabalho internacional. Enquanto as organizações e corporações transnacionais acumulam lucros, exigem dos Estados mudanças como privatização da indústria nacional, abertura ao capital especulativo estrangeiro, congelamento de gastos públicos, afrouxamento das leis e direitos trabalhistas, desoneração fiscal; em suma, exigem dos Estados nacionais que sejam “mínimos” ou inexistentes para com os cidadãos de sua nação, em maioria, devendo o governo agora dar suporte apenas aos setores mais poderosos e ricos do mercado. Se a nação, em meados do século passado, se organizava em torno do Estado como o garantidor de direitos mínimos de existência, agora esse Estado-nação não opera mais em torno de si mesmo ou do enriquecimento da classe detentora dos meios de produção nacionais – ele *desmonta* a si mesmo perante o povo para organizar o funcionamento da nação para as instituições financeiras e corporações multinacionais. Os antigos “objetivos” da construção de um mundo capitalista se anulam em sua própria dinâmica: a pretensão de igualdade é esquecida e substituída pela responsabilidade em

³² Um recente artigo do veículo *The Intercept*, por exemplo, aponta como, nos EUA, a taxa de impostos relacionados aos mais ricos da população vem caindo através das décadas e dos governos republicanos, mesmo que inúmeras pesquisas demonstrem que a maior parte dos americanos concorda com o aumento dos valores cobrados aos mais ricos. O artigo mostra bem que a manutenção das baixas taxas de impostos às fortunas dos super-ricos é apoiada apenas por uma parcela mínima da população, a qual representa justamente a elite econômica. Ou seja, as políticas estadunidenses dos últimos anos não têm seguido a opinião do povo, mas sim os interesses dos poucos financeiramente privilegiados. O autor do artigo cita também o estudo recente de Martin Gilens e Benjamin Page, que, analisando o sistema político dos EUA, concluíram que “Não apenas os cidadãos comuns não detêm um poder especificamente substancial sobre as decisões políticas; eles possuem muito pouca ou nenhuma influência sobre a política em absoluto. Por outro lado, estima-se que as elites econômicas tenham um impacto bastante substancial, altamente significativo e independente sobre a política” (GILES e PAGE *apud* SCHWARZ, 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/01/24/ocasio-cortez-americanos-sistema-tributario/>).

“vencer” (ascender socialmente), nos termos do jogo atual, que não se pode alterar, apenas adentrar. O indivíduo, antes “universal”, agora está tão sozinho que passa a ter anulados direitos fundamentais antes reconhecidos. Pois o Estado não é mais o definidor e garantidor de direitos; quem concede “direitos” agora é o mercado, isso a quem ele julga que *merece* (e isso é a todos que podem pagar por isso); a “soberania do povo” fica aí esquecida. Afinal, por que distribuir serviços, quando se pode vendê-los? As parcerias público-privadas são apontadas como a solução perfeita para que o Estado, gerente “ineficiente” do dinheiro da população, transfira o capital nacional direto para o bolso de agentes privados, discurso esse bastante recorrente em nosso contexto quando se trata de educação.

Uma virada (neoliberal) na formação humana

As políticas neoliberais decorrem, como vimos, dos centros do poder financeiro transnacional em associação com os governos nacionais, sendo batizadas de globalização. Elas incidem, portanto, diretamente sobre o modo de governo dos Estados nacionais, que passam a atuar no sentido de uma redefinição geral do papel das instituições sociais, entre as quais se incluem aquelas direta ou indiretamente relacionadas à formação da consciência e do comportamento dos sujeitos (mídia, escola, universidade). Ou seja, a manutenção desse quadro geral só é possível a partir de mudanças profundas na consciência e na conduta dos sujeitos. A conduta dos indivíduos, assim, é devidamente controlada tanto pela situação objetiva à qual é empurrado – competitividade generalizada, desigualdade, precariedade na assistência social às necessidades mais básicas, *dívidas*³³ – quanto pela imposição de um governo subjacente a sua própria consciência por meio de dispositivos bastante especializados. O neoliberalismo, portanto, determina e governa a conduta de governos nacionais, a dos sujeitos em suas relações sociais e a conduta do sujeito para consigo mesmo – caso em que governa não pela força, mas justamente pela liberdade, agindo “no espaço de liberdade dado aos indivíduos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 19); ou, como prefere Chomsky (1979, p. 185), esse novo capitalismo opera uma “lavagem cerebral sob um regime de liberdade”:

³³ Conferir a entrevista intitulada *Vivemos no mundo da servidão por dívida*, concedida por David Harvey ao jornal The Intercept. Acesso: <https://theintercept.com/2018/01/25/servidao-por-divida-capitalismo-marxismo-david-harvey/>.

A habilidade do sistema – isto é, de facções importantes do poder dentro do sistema e seus porta-vozes intelectuais e entre os meios de comunicação – para formar e reconstruir as perspectivas da história e a interpretação das atualidades, segundo seus próprios interesses, é verdadeiramente impressionante (CHOMSKY, 1979, p. 185).

O neoliberalismo globalizado impõe, por isso, uma racionalidade generalizada - nos termos de Dardot e Laval (2016), uma “nova razão do mundo” -, a qual perpassa a objetividade das sociedades e a subjetividade dos sujeitos. Por isso, essa nova razão do mundo é totalitária nos dois sentidos apontados pelos autores: se estende ao mundo todo, à medida que as políticas neoliberais se tornam o modo comum dos governos nacionais e internacionais, e, para além disso, essa racionalidade alcança todas as dimensões da vida e da existência: torna-se, assim, uma “razão-mundo” (Ibidem, p. 16), que é caracterizada pela generalização da economia da concorrência a todas as esferas. Para tanto, seus métodos particulares são muitos, mas sua estratégia geral é avassaladora: consiste em “esvaziar a democracia de sua substância, sem a extinguir formalmente” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 20).

Em suma, com sua política econômica brutal, esse sistema tem levado a economias de baixo crescimento, baixos salários e altos lucros (CHOMSKY e DIETERICH, 1999), dividindo a população mundial entre alguns super-ricos e super-poderosos e uma massa de excedentes que *precisa ser controlada*.

A população tem de ser desviada para atividades não problemáticas pelas grandes instituições de propaganda, organizadas e dirigidas pela comunidade empresarial, em parte estadunidense, que dedica uma enorme soma e energia para converter as pessoas em átomos de consumo e ferramentas obedientes de produção (se têm suficiente sorte para encontrar trabalho), isolados uns dos outros, carentes ainda de uma concepção do que uma vida humana poderia ser. Isto é importante. Sentimentos humanos normais têm de ser esmagados, são incompatíveis com uma ideologia acomodada às necessidades do privilégio e do poder, que celebra o lucro privado como o valor supremo e nega os direitos das pessoas além do que lhes pode dar o mercado de trabalho – exceto os ricos, que devem receber uma ampla proteção do Estado (CHOMSKY e DIETERICH, 1999, p. 64).

Esse apagamento de sentimentos humanos remonta à denúncia que Adorno (2000) faz das condições para a barbárie, que considerava mais presentes que nunca na sociedade à sua época. No capitalismo neoliberal, a situação identificada por Adorno se exagera - há um ataque claro e múltiplo a qualquer sentimento de solidariedade social: os indivíduos são empurrados a pensarem somente em seu próprio “bem-estar” e consumo. Esse ataque sistemático à solidariedade faz parte do mesmo processo de controle dos

indivíduos, sendo determinante na possibilidade de organização política das populações, no modo como essas resistem à diminuição de seus direitos e/ou à privatização de esferas públicas como a educação e a saúde, que as políticas neoliberais têm colocado no centro de seu alvo. Isso porque a existência de serviços públicos está calcada também no princípio da solidariedade social: *todos* pagam impostos para que *todos* possam estudar, ter acesso à saúde, saneamento básico, entre outros serviços essenciais (CHOMSKY, 2018). Ao exacerbar o individualismo egoísta, a ideologia neoliberal promove uma realidade em que os sujeitos são autorizados a “lavar as mãos” diante do imenso contingente da população mundial que hoje tem acesso bastante precário a esses serviços essenciais.

Se lembrarmos do que estivemos estudando com Adorno na seção anterior, perceberemos que algumas de suas críticas fazem coro às de Chomsky, principalmente no que se refere à *fabricação de consumidores* e de *subjetividades conformadas* à realidade social imposta pelo novo capitalismo em nível global. Com isso, assistimos a um esvaziamento da democracia que acontece tanto em vias concretas e institucionais (aprovação de leis sem a participação da população, repressão, desmonte de direitos civis, desigualdade econômica, o alinhamento cada vez mais profundo entre políticos e grandes corporações) como em vias subjetivas, que consiste em informar desinformando, ou enganando, controlando o conteúdo das mídias, da cultura e, também, das instituições formativas (*formar deformando*)³⁴. Esse tipo de violência subjetiva se vê cada vez mais influente com o avanço da *internet*, dos instrumentos de *marketing* e das tecnologias digitais, tendo papel cada vez mais decisivo em processos políticos nacionais essenciais à manutenção da democracia, como as eleições³⁵. Esse sistema abrangente assume, dessa maneira, o sentido de uma “guerra que se trava *por todos os meios disponíveis* para implantar o novo regime de poder e a nova forma de existência” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 20, grifos nossos).

³⁴ A formação articulada pelo neoliberalismo pode ser associada, de modo figurativo, à metamorfose sofrida pelo personagem de Kafka na obra de mesmo nome (*A metamorfose*, 1948): um processo em que o indivíduo se vê transformado em algo pelo qual não optou.

³⁵ A influência de fenômenos massivos como as *fake news* sobre o direcionamento das eleições presidenciais brasileiras do ano passado (2018) ilustra a fabricação do consentimento que opera com força revigorada por meio das redes sociais. Questionamos aqui, mediante as reflexões apresentadas, o rótulo de “eleições democráticas” atribuído a esse último processo brasileiro, pois consideramos que um contingente enorme da população foi obrigado a basear sua decisão de voto em informações falsas deliberadamente difundidas com o propósito de confundir o eleitorado e fabricar seu consenso a um programa político neoliberal extremista travestido de nacionalismo e conservadorismo.

A influência subjetiva dos veículos de informação e cultura e das instituições formativas é, assim, decisiva para a implantação bem-sucedida das políticas econômicas e jurídicas que permitem a concentração de poder político e econômico nas corporações privadas e em seus acionistas e investidores. Além disso, os monopólios privados de informação e cultura possuem grande papel na criação de consumidores e de mão de obra adaptada - portanto, na geração do lucro. Trata-se, ao mesmo tempo, da *fabricação do consenso* à sociedade desigual do neoliberalismo, da *fabricação de consumidores* (CHOMSKY, 2018) e do esforço de constituição de uma consciência individual capaz de adaptar seus comportamentos àqueles próprios de um estado de concorrência generalizada: um *sujeito-empresa* (DARDOT e LAVAL, 2016) que mantenha uma relação de competição constante com outros *sujeitos-empresa*, um sujeito que se relacione consigo mesmo e com os outros a partir da lógica de valorização máxima do capital - um *capital humano* (LAVAL, 2002). Ou, como resume Gentili (1996): um sujeito empreendedor-consumidor. Se formos ao fundo desses conceitos, constataremos que se trata de garantir que a democracia não seja democrática, construindo o consentimento da população pela manipulação do conhecimento produzido, das informações veiculadas, da propaganda, dos objetos culturais e das instituições. Nesse sentido, uma citação final de Chomsky aqui pode nos trazer algumas últimas questões a refletir acerca da relação entre neoliberalismo e formação:

A democracia parte do pressuposto da existência de cidadãos bem-informados, tomando decisões racionais. [...] No que diz respeito aos grandes problemas, existe um claro conflito entre políticas públicas, feitas por uma elite, e a opinião pública. Por isso, tratam de induzir as massas a preocupar-se com coisas irrelevantes e minar a democracia, [...] canalizar suas preocupações para longe daquilo que poderia ser importante, na condição de agentes participativos de uma sociedade livre, democrática e vibrante, na qual trabalhassem por ela como um todo. Enfim, querem que as pessoas sejam *meros espectadores, e não participantes*. [...] Se refletirmos sobre essa questão, veremos que [...] a razão de essa indústria [publicitária] investir recursos financeiros gigantescos nisso é porque acreditam que as pessoas são racionais. Do contrário, não se dariam a esse trabalho. [...] Se não fizessem isso, as pessoas passariam a tomar decisões racionais e, acredito eu, desmantelariam sistemas de autoridade ilegítima e instituições hierárquicas. (CHOMSKY, 2018, p. 147-148, grifos nossos).

Ou seja, o que o sistema neoliberal exige é um tipo de formação massificada para a qual trabalhem diferentes mecanismos e aparelhos sociais. Ele insiste, por meio das organizações internacionais que o representam (OCDE, Banco Mundial), em uma formação capaz de adaptar os indivíduos às exigências de “flexibilidade” da situação econômica e política atual, focando no desenvolvimento das “competências” e das “habilidades”

valorizadas num mercado de trabalho precário globalizado. Visa à constituição de um indivíduo capaz de “valorizar” a si mesmo e de, por meio disso, gerar mais valor - os sujeitos passam a ser tomados a partir da totalização da ambição: são sujeitos-empresendedores que devem se valorizar ao máximo para competirem entre si e que, em seu tempo livre, devem ser espectadores e consumidores das ambições de terceiros. Nesse caso, essa estratégia intensa e multifacetada de subjetivação neoliberal é a última instância na desconstrução de qualquer vestígio de solidariedade entre os indivíduos, bem como de qualquer resquício do sujeito autônomo e esclarecido teorizado pelo Iluminismo desde o século XVIII – pensado da individualidade para a totalidade (ver capítulo 1) -, o qual estabeleceu as bases a partir das quais as instituições formativas modernas foram erigidas.

O neoliberalismo político [...] teve consequências importantes nas condutas efetivas dos indivíduos, incitando-os a ‘cuidar deles mesmos’, a não contar mais com a solidariedade coletiva e a calcular e maximizar seus interesses, perseguindo lógicas mais individuais num contexto de concorrência mais radical entre eles. [...] a estratégia neoliberal consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 243).

Nesse caso, a formação que o neoliberalismo articula destila de si mesma qualquer elemento que não se encaixe nas necessidades de geração de lucro: ela se torna rasa e “bem-direcionada” – um meio para um fim. Nos termos de Adorno (2000; 2005), completamente adaptada a adaptar para aquilo que já é vigente. As dimensões do imprevisto, do espontâneo, da liberdade criativa e da diversidade de experiências – tão enfatizadas por Humboldt no século XVIII – são esquecidas ou invocadas apenas como carcaças esvaziadas de sua substância, pois o sistema já comporta em si a imposição de um determinado modo de vida e consciência, de uma racionalidade empresarial e instrumental que não se quer ver alterada. Isso quer dizer que o sistema neoliberal incide sua influência diretamente sobre a estrutura e o funcionamento das instituições formativas – por meio do controle sobre os Estados nacionais que as regulam -, bem como sobre a concepção de formação humana que as norteia, mas não porque não leve em consideração seu potencial na formação da consciência e do comportamento dos sujeitos; ele o faz justamente por *reconhecer esse potencial como verdadeiro*. Como verdadeiro e, ao mesmo tempo, passível de controle; não há de se deixar espaço para o questionamento do sistema vigente, e isso deve ser garantido por meio de uma “formação neoliberal sólida”.

Em outras palavras, isso não é apenas se lançar contra a interpretação de autoformação livre de indivíduos e sociedade que constituiu o núcleo fundamental do liberalismo clássico e do projeto moderno (além do próprio capitalismo), é *reconhecer* que os indivíduos são capazes de formação e autoformação a partir de experiências, instituições, relações e objetos culturais múltiplos – mas é admitir, ao mesmo tempo, que você pode controlar ao máximo esses elementos e experiências e estruturar um “circuito-fechado” de autoformação de uma consciência e de uma personalidade pré-definida. Fazer da formação um meio para que os indivíduos cumpram seu papel na máquina de geração de lucro e passem a defendê-la contra todos os inimigos.

Para tanto, há de se estabelecer rígido controle sobre os meios de formação. A teoria neoliberal, como Adorno, reconhece claramente que a formação da consciência e do comportamento dos sujeitos ultrapassa de longe os muros das instituições básicas e superiores. Para os neoliberais, todo elemento é um elemento formativo e, por isso - aqui reside a principal diferença entre a leitura adorniana e a neoliberal -, o controle sobre quais serão essas experiências com as quais a maior parte dos indivíduos trará contato é essencial. Não há motivos para parcimônia: o discurso em “defesa do sistema” de centralização de lucro e poder na iniciativa privada precisa estar presente na TV, no rádio, no cinema, na política, na universidade, nos jornais, nas escolas, nas casas (como explicita o *Memorando Powell*): “foi pela *fixação e repetição* dos mesmos argumentos que certa vulgata acabou impondo-se por toda a parte, em particular nas mídias, na universidade e no mundo político” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 206, grifos nossos). Surgem então milhares de livros, artigos científicos, entrevistas, documentários, reportagens, propagandas, *slogans*, *think tanks* e muitos outros mecanismos de elogio à suposta liberdade garantida pela mercantilização da vida e do mundo e de repúdio a qualquer outra forma de organização social. O ataque se volta também a qualquer suposto refúgio dos “totalitarismos burocráticos” na ordem neoliberal: os serviços públicos, o Estado em si. A censura se estabelece de maneira silenciosa, inclusive no próprio pensamento. Ou seja, retornamos, à leitura de Adorno e Horkheimer (1985) acerca da indústria cultural: a máquina gira sem sair do lugar. Nada muito diferente, portanto, dos mecanismos usados por quaisquer ditaduras, às quais os neoliberais se opõem em discurso e em contraposição às quais defendem a superioridade do mercado.

Essa transformação na concepção de formação humana, que apaga ao mesmo tempo a dimensão da solidariedade social e da possibilidade de emancipação dos sujeitos

(não mais desejados como agentes de transformações sociais imprevisíveis), vem acompanhada de um efeito direto profundamente determinante no tipo de sociedade que se articula pelos próximos anos: por toda a parte, os sistemas públicos de ensino estão sofrendo sérias investidas que empurram o setor para a privatização. Isso vale tanto para a educação básica quanto para o ensino universitário, e se dá pela própria lógica do capitalismo dos lucros sem limites. Ou seja, à medida que se concebe a formação como uma preparação para o mercado de trabalho nos termos atuais, ela assume cada vez mais a forma da mercadoria e, a partir dessa virada, as instituições formativas começam a operar também na lógica vigente das empresas. Há de se “otimizar” a produção dos lucros por meio do caminho tradicional escolhido para tanto: colocar a administração das instituições nas mãos de gerentes e atores calculistas, cortar custos – precarização das condições de trabalho, cortes de investimentos em pesquisas e projetos de retorno a longo prazo -, adaptar os currículos às necessidades dos mercados, adaptar a pesquisa científica às necessidades das empresas e colocá-la sob suas patentes, entre outras. Isso sem falar nos gigantes monopólios privados que se formam em torno da “mercadoria-educação”, em nível nacional e internacional, e que operam no sentido de universalizar essa tendência formativa³⁶.

O neoliberalismo comporta assim, um efeito duplo sobre a questão da *formação humana*: a mudança radical na concepção de formação e também na estrutura das instituições que a ela se destinam. Uma dupla reforma: uma cultural e conceitual, a outra política e objetiva. É nesse sentido que Gentili (1996, p. 9) aponta que o neoliberalismo consiste em

uma estratégia de poder que implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

³⁶ O caso mais emblemático no momento atual é o da Kroton, maior empresa privada do ramo da educação. Desde o ano passado, a Kroton tem comprado redes de colégios privados do ramo da educação básica, ampliando sua participação no setor. Atualmente, “A Kroton é dona das marcas Pitágoras (educação básica) e das faculdades Anhanguera, Fama, Faculdade Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime e Unopar, além da rede LFG, de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB. A Somos é focada na educação básica por meio de escolas, sistemas de ensino e editoras. Entre suas marcas estão a Editora Ática, Editora Saraiva, Anglo e Red Balloon”. Com a aquisição do Colégio Lato Sensu no fim de 2018, de acordo com a própria reportagem “a educação básica passou a representar 28% da receita líquida da Kroton”. A aquisição foi fechada em 4,566 bilhões de reais (reportagem disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/kroton-compra-mais-uma-rede-de-escolas-e-avanca-na-educacao-basica/>).

É nesse sentido que aqui concebemos que, quando captura a estrutura política do Estado nacional antes aglutinador dos poderes e responsabilidades, o neoliberalismo se impõe através desse e de suas instituições à organização social vigente de maneira hegemônica. No campo da educação, para impor as reformas estruturais que precisa para que a formação nacional funcione para e pelo mercado, ele precisa gerar um novo consenso acerca *do que é a formação humana*, e de quem é responsável por realizá-la. Em última instância, ele busca mecanismos para promover a ideia de que a educação não é um direito fundamental, mas um investimento individual em si enquanto *capital humano*:

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor (GENTILI, 1996, p. 13).

Assim, é a própria ideia de uma possível *Bildung* que ele precisa aniquilar; não se trata mais de formar para a saída da minoridade, mas sim da preparação do *empreendedor-consumidor* (GENTILI, 1996). Afinal, ao abordar a crise da educação como uma crise de gerenciamento público, o neoliberalismo oferece seus organismos internacionais – com destaque para o Banco Mundial e a OCDE - como os propositores das reformas que devem ser realizadas nesse âmbito e como os avaliadores e fiscalizadores dessa transição. A lógica neoliberal tende a impor essas mudanças por meio da esfera política e jurídica, perpassando diretrizes, currículos, leis unificadoras e mecanismos padronizados de avaliação da “eficácia” e da “produtividade” estrutural e dinâmica das instituições formativas e dos profissionais que nelas atuam.

Para tanto, introduz no cenário global e nacional o discurso de que “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (GENTILI, 1996, p. 12). Constatando a “crise da educação” sob sua perspectiva, o modo neoliberal de *pensar e fazer política* expõe sua solução: a “realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (*Idem*).

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 12)

Continuaremos a debater essas questões no próximo capítulo deste estudo, porém o faremos com um foco um pouco mais delimitado: tentaremos acompanhar a dissolução do ideal formativo de emancipação nas transformações por que passaram as instituições do sistema nacional de ensino do Brasil, até sua substituição por uma concepção e um modelo institucional de formação associado aos discursos neoliberais de organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE e que, em nossa análise, encontra sua síntese e concretização na recente Reforma do Ensino Médio Público Brasileiro e na Base Nacional Comum Curricular que a acompanha. Nesse caso, além de buscar resgatar um breve panorama histórico de como as concepções iluminista e germânica de formação vieram a fundamentar e a “inspirar” a construção da educação pública e universal brasileira, tentaremos identificar as mudanças na formação institucional vigente por meio das transformações pelas quais passaram os estudos literários no país, principalmente das últimas décadas do século XX até o momento atual (atentando especialmente para as mudanças relativas ao Ensino Médio). Fazemos isso porque entendemos aqui que o lugar institucional da literatura, também em nosso contexto (e, como na Europa, pelo menos em teoria), foi garantido pela insistência dos teóricos da *Bildung* em uma formação que contemplasse o indivíduo em sua totalidade - como sujeito não apenas cognitivo, mas também moral, social, cultural e estético -, a quem, por isso, deveriam ser dadas as possibilidades de desenvolvimento em sentido amplo (ver capítulo 1). Desse modo, o tratamento e o espaço concedido à literatura na educação nacional ao longo dos séculos - e, principalmente, das últimas décadas - podem nos indicar bem o tipo de *formação humana* em torno da qual foi constituído o sistema brasileiro de ensino e que se almeja hoje. Nesse caso, nosso último capítulo seguirá o intuito de refletir sobre as relações entre as mudanças sociais, econômicas e políticas no contexto brasileiro e a condição atual da educação pública nacional e dos estudos literários no país, buscando

esclarecer essa condição atual a partir da reflexão sobre o trajeto histórico de constituição da escola pública brasileira vinculada ao Estado-nação e da disciplina de literatura.

3 EDUCAÇÃO (LITERÁRIA) NACIONAL: UMA HISTÓRIA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE LITERATURA

A história das instituições de ensino no Brasil é, certamente, repleta das especificidades do contexto singular do país, contudo, as transições que marcam a constituição da educação nacional sob os cuidados do Estado-nação remetem em muitos aspectos para as transformações mais amplas levadas a cabo no contexto europeu, e que investigamos no primeiro capítulo deste estudo. No período colonial, por exemplo, em que o território e a população originária serviram como “mecanismos de produção” das matérias-primas comercializadas pelas nações escravagistas e colonizadoras, com vasta exploração tanto dos povos quanto dos recursos disponíveis nas largas florestas tropicais, a educação jesuíta da Companhia de Jesus foi se estabelecendo, com seus objetivos afins de evangelização e cristianização tanto de índios quanto de escravos. Em meados do século XVI, já bem estabelecidos como os educadores da colônia, os jesuítas fundam o primeiro colégio brasileiro, na Bahia, direcionado principalmente à educação de filhos de portugueses. Constituem, assim, a tradição de uma educação escolar voltada à elite de uma sociedade rigidamente hierarquizada sobre bases monárquicas e raciais. A maior parte da população, bastante distante ainda mesmo desses colégios, permanecia analfabeta. Os filhos das populações indígenas, da população africana aqui escravizada e a totalidade das mulheres da colônia permaneciam impedidos de ter acesso à educação e à formação institucional; no longo período até a expulsão dos jesuítas da metrópole e da colônia no contexto das reformas de Marquês de Pombal, em 1759, a instrução da população marginalizada ficou a cabo das missões jesuítas que iam se instalando por todo o território. É contraditório o ensino praticado pelos inacianos, uma vez que, nessas missões, a população indígena originária era orientada e treinada para o trabalho na produção agrícola que logo rendeu bastante lucro à Companhia de Jesus, que participava ativamente do comércio exportador-dependente do período.

A forma pela qual a escravidão colonial se baseia em uma ação pedagógica de alta eficiência [...] permite não somente altos lucros para os senhores de engenho, mas também grandes fortunas (na forma burguesa de compreender a riqueza) para a Companhia de Jesus. [...] a ação da Companhia de Jesus se distingue muito mais pelo seu caráter colonizador do que por uma ação simplesmente missionária e de dogmática pedagógica (LINS, 2003, p. 66-67).

Enquanto isso, nos colégios da elite, prevalecia a cultura europeia e escolástica, sendo a literatura aí ensinada para os fins da Retórica e Poética (imitação), centralizada no tradicional cânone composto pelas obras clássicas, com grande prevalência da língua latina. No período anterior às reformas de Pombal, portanto, tanto a educação praticada na metrópole quanto na colônia se encontravam profundamente afastadas do espírito científico e iluminista que se difundia pela Europa. Sendo os poucos colégios externos às aldeias voltados à elite principalmente, até meados do século XVIII, foi possível aos jesuítas expandir consideravelmente o alcance de sua influência econômica e cultural na colônia, proporcionando à Companhia de Jesus poder e enriquecimento análogos aos da burguesia agrária que aqui se constituiu.

É justamente esse exponencial enriquecimento que leva, na segunda metade do século XVIII, a monarquia portuguesa a enxergar na presença dos jesuítas no reino uma ameaça crescente a seu poder político e econômico, mas também cultural. Isso ocorre porque, na dependência política e econômica de Portugal perante nações como a Espanha e a Inglaterra, “era necessário tirar o maior proveito possível da colônia. Era necessária uma mais intensa fiscalização das atividades aqui desenvolvidas” (RIBEIRO, 1998, p. 30). Assim, ao fim desse século, ocorre a expulsão dos jesuítas tanto da colônia quanto da metrópole e logo as Reformas Pombalinas incidem mudanças na estrutura escolar de ambas. Nesse período, diante do esforço do Estado monárquico em reservar os principais cargos administrativos da colônia aos nascidos na metrópole, inicia-se no território colonial a formação de uma classe dominante descontente com as limitações impostas à ascensão econômica e social.

As reformas pombalinas acompanharam, ou pretenderam acompanhar – pelo menos em parte -, o movimento da reforma social e pedagógica iluminista em curso principalmente na Europa (ver primeiro capítulo). A expulsão dos jesuítas dos territórios do Império Português é característica dessas influências: vimos, no primeiro capítulo, como o movimento iluminista tendeu a encontrar seu principal oponente na sociedade aristocrática que vigorava na Europa ao início do século XVIII e que se lançou na batalha pela desnaturalização da concepção de homem que justificava a estratificação de uma sociedade com bases religiosas e de nascimento. No século XVIII, a influência desses ideais recaiu sobre os intelectuais portugueses, que por isso passaram a ser denominados de “estrangeirados” (RIBEIRO, 1998). À luz das influências iluministas europeias, o que esses “estrangeirados” visavam, pois, era a modernização do reino, e era para essa modernização

que deveria se rearticular a organização da colônia e da formação nela oferecida, projeto que se buscou empreender com as Reformas Pombalinas.

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. Surge, com isso, um ensino público propriamente dito, [...] financiado pelo e para o Estado (RIBEIRO, 1998, p. 33).

Nesse período, o estudo do latim nas escolas persiste, bem como o trato da literatura sob as intenções de imitação da Retórica e da Poética. A diferença era que agora se incluíam entre os materiais tratados obras em língua portuguesa, correspondendo também à intenção de se constituir e legitimar uma literatura nacional, própria de Portugal. Note-se que, até esse período, foram as necessidades econômicas e políticas de Portugal que determinaram os rumos do projeto educacional iniciado no Brasil, assim como da institucionalização do ensino sob as obrigações do Estado (de modo parcial, já que o sistema educacional então vigente estava longe de se estender à maior parte da população, tanto de Portugal como da colônia brasileira). As influências iluministas e europeias se apresentaram, assim, como instrumentos de adequação da formação das elites para uma sociedade que desejava dar um novo passo rumo ao capitalismo industrial que fazia da Inglaterra a nação mais poderosa dessa época. Em seus discursos, por exemplo, Pombal declarava o atraso “obscuro” da colônia e da metrópole com relação às “nações civilizadas” e economicamente avançadas do Ocidente (LINS, 2003). Tal como na Europa, a concepção de educação vigente começa, lentamente, a se racionalizar e a transitar, ainda que de maneira precária, do mérito herdado para o mérito adquirido, por meio das influências dos ideais iluministas europeus.

Esse processo persistirá pelo século XIX, impulsionado pela fuga da corte real portuguesa para a colônia, sob a ameaça de Napoleão. Diante das dificuldades políticas e financeiras em se estruturar um ensino unificado no país, será somente no final desse século (XIX) que a Literatura Brasileira se efetivará enquanto disciplina autônoma no currículo escolar, lugar que ocupa lado a lado – ou logo abaixo – da produção literária portuguesa. O momento em que isso acontece está de acordo com a finalidade dada ao ensino de literatura na ocasião: o século XIX foi também o período em que se buscou difundir uma ideia de nacionalidade brasileira que pudesse dar coesão à constituição de uma nação emergente e de um Estado-nação em consolidação, pois era desejo dos dirigentes portugueses – bem

como de alguns setores dominantes da colônia -, nesse momento, revigorar a economia por meio da transformação da colônia agrário-exportadora em uma potência urbano-industrial-comercial, à luz das “civilizadas” nações europeias. Tanto a produção literária quanto o ensino de literatura na escola, nesse momento, terão papel fundamental na consolidação e na difusão da identidade nacional brasileira almejada pelas classes dominantes (ver capítulo 1, seção 1.3).

O fato que provocou mudança significativa para os rumos da Literatura enquanto produção e ensino, no Brasil, foi a Independência de 1822, a partir da qual a ideia de nação foi construído de um imaginário tecido, fio a fio, durante a regência de Dom Pedro I, quando foram introduzidos elementos da cultura local à nacional, tendo sido a natureza o símbolo da base territorial e material do Estado (LIMA, 2016, p. 175).

Ou seja, entrava em curso, no Brasil, o processo que acompanhamos no primeiro capítulo, na formação das nações europeias modernas, centralizadas no Estado-nação, o qual, por sua vez, representava (em teoria) a soberania do povo ao invés de alguma divindade. O século XIX se trata, por isso, também do século em que se aprofunda o movimento de sistematização e racionalização da educação praticada em território brasileiro, a qual ficara a cargo dos jesuítas e de suas missões até sua expulsão no contexto das Reformas Pombalinas.

Apesar da falta de interesse relegado à educação básica das massas, entre elas as populações indígenas originárias e as escravizadas, que continuavam mantidas às margens da sociedade, houve vários avanços na tentativa de se estabelecer instituições laicas, racionalizadas e voltadas à pesquisa científica, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (criado em 1838), que “promoveu, entre outras ações, a Literatura Brasileira nos moldes do Romantismo, de feição nacionalista (na presença de autores como Gonçalves Dias, entre outros)” (LIMA, 2016, p. 177). Entre as outras criações do período se encontra o Colégio Pedro II, o qual foi fundado com o intuito de servir de parâmetro ao ensino praticado no restante do território. Nos programas curriculares desse colégio, constavam, pois, ao fim do século XIX, as disciplinas de

“Poética, Literatura Nacional, História da Literatura Geral, da Literatura Portuguesa e da Nacional, além de outras disciplinas como História da Literatura Brasileira, Literatura Geral, História Literária, História da Literatura da Língua Portuguesa e História da Literatura Portuguesa. O ensino da Literatura Brasileira era de pequena expressão em um currículo predominantemente clássico que refletia a nossa condição periférica que dava maior ênfase às literaturas europeias. Somente em 1879 a Literatura Portuguesa deixou de ser estudada em

conjunto com a Brasileira e em 1892 (não à toa, após a Proclamação da República) passou a constar nos programas escolares de modo sucinto. Vale lembrar que os alunos eram estimulados à leitura de obras literárias que lhes servissem como modelos a serem copiados, a fim da boa aprendizagem da Língua Portuguesa (LIMA, 2016, p. 177).

É possível perceber, pelas datas apontadas na citação, que a Proclamação da República dará novo fôlego ao projeto nacionalizante então em vigor e que é esse o interesse primordial em se sistematizar o ensino da literatura brasileira nas escolas. O período em questão (fim do século XIX) também coincide com a publicação da *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero (1888), a qual serve de fundamento para a constituição dos materiais didáticos da disciplina de literatura, que daí em diante passa a ser ensinada numa perspectiva histórica de acordo com características de composição estética (ver capítulo 1, seção 1.3). O processo persiste durante as primeiras décadas do século XX, o que pode ser verificado no lançamento de obras como *Pequena história da literatura brasileira* (1919), de Ronald de Carvalho, *Lições de literatura brasileira* (1919), de José Ventura Boscoli, e *História da literatura nacional* (1930), de Jorge Abreu (OLIVEIRA, 2007, p. 2). Não obstante, o ensino público oferecido nesse período ainda é desigual, precário e primordialmente voltado às elites, as quais eram as únicas com condições de prosseguir os estudos até os níveis superiores (RIBEIRO, 1998).

Logo, em consequência das transformações econômicas e sociais da república – que inicia seu movimento de industrialização no período – irão se afirmar diferentes classes sociais descontentes com as dificuldades e obstáculos para a ascensão social, entre as quais podemos destacar a classe operária e a burguesia da indústria nacional, cujos interesses, apesar de diferentes, assemelhavam-se na sua distância das classes que compunham a elite latifundiária que aqui havia se constituído no período colonial e agrário. Os problemas de desenvolvimento da economia brasileira – ainda em transição para um modelo industrial – impulsionarão a difusão da ideologia *nacional-desenvolvimentista* na década de 1930. É nesse contexto que surgem as reivindicações do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e o Ministério da Educação e da Saúde (1930), que, em 1931, institui as reformas nas instituições superiores, as quais passam a funcionar sob o regime de universidades (RIBEIRO, 1998). Surgem as primeiras Faculdades de Ciências e Letras, as quais possibilitarão a coesão da Teoria Literária, o que permitirá a disseminação, em nosso contexto, de correntes dos estudos literários que vigoravam no meio acadêmico internacional e que aqui irão se proliferar principalmente a partir de 1960 - muitas das quais se lançarão contra a legitimidade da perspectiva histórico-literária como critério de

definição e análise do literário. Nas primeiras décadas do século XX, portanto, à medida que ascendiam em poder e influência as classes que se beneficiavam com a industrialização do país, a constituição de um sistema nacional unificado de ensino surge nos discursos como uma reivindicação cada vez mais constante.

A preocupação dos “pioneiros da educação nova” dirigia-se para a educação primária e secundária, as quais ainda eram oferecidas de modo precário e assistemático. Eles lamentavam, mais propriamente, a ausência de uma política nacional de educação unitária e coerente, constituída numa linha progressiva da educação primária à formação superior. O movimento Escola Nova passa a defender um projeto educativo liberal e humanista, calcado nas influências iluministas europeias que estudamos no primeiro capítulo, elevando a formação a componente necessário para o “progresso da nação”, entendido enquanto desenvolvimento industrial, econômico e cultural. Conclamavam, assim, o Estado a tomar para si a responsabilidade por todos os níveis de ensino e reivindicavam um sistema escolar nacional direcionado à “educação integral” de todos os indivíduos da nação, devendo ser laico, universal, racional e gratuito. Pretendiam, em suas próprias palavras, o “estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual” (*apud* RIBEIRO, 1998, p. 108). Ou seja, trata-se de um projeto liberal e nacionalizante, voltado à afirmação do Brasil enquanto nação industrial-capitalista, com a criação de um sistema educacional que atendesse às demandas para tanto. Podemos verificar aí uma influência clara das teorias pedagógicas iluministas e da educação liberal que a partir delas se constituiu nas nações europeias industrializadas, como a França e a Alemanha, conforme vimos no primeiro capítulo. O próprio movimento Escola Nova, apesar do pioneirismo que os autores brasileiros reivindicaram para si, se tratou, na verdade, de um movimento nascido e difundido na Europa (MANACORDA, 2010).

Ainda assim, por defenderem a perspectiva da educação como um dever público do Estado, responsável pela difusão do conhecimento e da cultura, os escolanovistas brasileiros enfrentaram conflitos com os conservadores, defensores dos métodos tradicionais e religiosos de ensino (a bem dizer, defensores da organização rural-dependente da colônia) – os quais, inclusive, associaram às ideias liberais da Escola Nova a alcunha “carta na manga” de *comunismo*³⁷. Os interesses de ambos os grupos – cada um

³⁷ Com relação à acusação de comunismo por parte dos setores mais conservadores do Brasil, Ribeiro (1998, p. 113-114) afirma: “Os educadores católicos [...] representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração

representante de uma classe dominante diferente - são contemplados na Constituição de 1934, sendo que os ideais defendidos pelos escolanovistas resultam na atribuição de autonomia à União para traçar as diretrizes nacionais de ensino, institui o Conselho Nacional e Estadual de Educação, estipula a liberdade de cátedra, decreta o mínimo de recursos públicos que deveriam ser destinados ao sistema de ensino e determina a gratuidade e a obrigatoriedade de frequência escolar, reconhecendo a educação como um “direito de todos” (RIBEIRO, 1998, p. 117). Pode-se atribuir a essa data, portanto, a constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil.

Entre idas e vindas, a constituição do sistema único de ensino brasileiro seguirá esse sentido “democratizante” espelhado nas nações capitalistas europeias, mas o Estado encontrará uma série de dificuldades em expandir o acesso ao ensino a todos os setores da população. Mais ainda: como afirma Ribeiro (1998), é justamente a influência eurocêntrica sobre os educadores e reformadores da educação brasileira que ajudará a aprofundar o fosso existente entre os setores que conseguiam frequentar as escolas e prosseguir até a educação superior e aqueles que se viam obrigados a buscar o caminho mais curto para se inserir no mercado de trabalho. Para essa autora, os escolanovistas apresentam desconhecimento das causas fundamentais e peculiares que envolveram o processo de transformação da sociedade brasileira em bases capitalistas e, além disso,

ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. A proposição de um único ideal de homem, desta forma, tem sua condição de concretização limitada ao grupo dominante (RIBEIRO, 1998, p. 124-125).

Nesse caso, como sabemos, as intenções “democratizantes” do movimento Escola Nova não foram suficientes perante as extremas desigualdades que se concretizavam entre os setores da população e que se deviam a fatores que remontavam à exploração da

social com algo muito mal definido – o comunismo – que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou a leva a agir contrariamente às mudanças. Reforça, voluntariamente ou não, [...] a tendência política de natureza fascista que se propaga em alguns centros brasileiros (sobretudo nos estados do Sul) desde os anos 20”. As considerações da autora se fazem tão verdadeiras com relação ao ano de 2019 quanto o eram com relação à década de 1920, contudo, em nosso contexto atual, as reivindicações conservadoras de tendência fascista se unem à defesa de uma ordem econômica neoliberal, com o que podemos considerá-la uma ideologia neoconservadora, ou neofascista. Tal ideologia conseguiu promover seus ideais e eleger seu candidato à presidência em 2018, com uma substancial ajuda (em número de votos) dos três estados do Sul do Brasil (local em que é escrito este estudo).

colônia. Os conflitos de interesses entre as classes sociais acabaram resultando em “idas e vindas” de projetos de poder das elites no governo. O século XX ilustra bem essas disputas e alternâncias, que tanto prejudicam e retardam o projeto democrático brasileiro: o país inicia o século sob domínio oligárquico, passa a greves e movimentos operários, passa por um golpe de Estado que leva ao poder Getúlio Vargas, que persegue a oposição e impõe a aceleração da “modernização” industrial-capitalista, vê surgir movimentos característicos das burguesias alta e média, como os tenentistas, volta ao conservadorismo fundamentalista que flerta com o fascismo, elege em voto o ex-ditador revestido em populista-nacionalista...

Nesses avanços e retrocessos, o sistema educacional brasileiro tardou a ser realmente universalizado e expandido a maior parte da população. Desde o início da implementação das escolas a cuidado do Estado, nos séculos XVIII e XIX, pelo menos duas coisas ficaram claras: 1- o polo principal de investimento foi a educação técnica e profissionalizante e, ainda assim, 2- o acesso a esse e a outros níveis de instrução ficaram reservados às classes privilegiadas na hierarquia social. A educação da maior parte da população não ocupou papel central nas preocupações nacionais até que se tornaram necessárias a preparação de mão de obra especializada e a difusão de uma identidade nacional – uma comunidade imaginada (HALL, 2005) – que fosse capaz de articular a nação em seu projeto de transformação de uma economia de base agrário-exportadora para um capitalismo de base urbano-industrial-comercial. O ciclo persistirá até as últimas décadas do século XX, quando “abortando o projeto nacionalista que se articulava ao redor do Presidente João Goulart, as elites deram um golpe de classe, utilizando para isso o braço armado, sob a força de um golpe militar. Assim, mergulharam o Brasil na lógica do capitalismo transnacionalizado” (AHLERT, 2005, p. 126). As decisões sobre o sistema nacional de ensino permaneceram, de 1964 a 1985, sob o autoritarismo da ditadura militar.

A fim de implementar o preparo da mão de obra por meio de uma “formação acelerada, dirigida ao mercado de trabalho” (ZILBERMAN, 2016, p. 409), o governo da ditadura militar expande o acesso ao ensino, mas dilui conteúdos e torna a educação vigente no país mais afim às necessidades do capital internacional. O resultado foi uma formação nacional ineficiente até mesmo para a alfabetização da população, deixando pelo menos um terço dos jovens do país na condição de analfabetos³⁸. Nesse momento, as reformas da educação operadas em nosso país sob o governo da ditadura demonstram características

³⁸ Dados do Inep, disponíveis em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+e+o+ensino+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em 18/11/2018.

que podem ser associadas a um projeto de educação (e sociedade) neoliberal – projeto esse que será aprofundado nos anos 1990, nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, os quais contaram com amplos programas de reformas estatais e privatizações de indústrias nacionais, como a Light (1996), a Vale (1997) e a Telebras (1998).

O golpe militar brasileiro geralmente não é atribuído à concretização do projeto neoliberal global na América Latina, mas alguns importantes autores, como Chomsky (2002), descrevem as relações do golpe com potências desenvolvidas dominantes no cenário econômico e político mundial do período, especialmente os Estados Unidos, articulador central de organizações transnacionais como o Banco Mundial e o FMI, como vimos no segundo capítulo. Para além disso, as próprias práticas do governo ditador denotam seu plano político, social e econômico como um “ensaio neoliberal” quando empreendem a abertura ao crédito internacional desmedido, optando por multiplicar a dívida externa brasileira com atores internacionais, reforçando a dependência política e econômica da nação para erigir um suposto “milagre econômico” que, em pouco tempo, se converteu em queda e congelamento bruto de salários e numa inflação na casa dos 200%³⁹.

O tal “milagre econômico” deve ser também devidamente posto em cheque, uma vez que, desde o início do governo houve repressão violenta às liberdades e direitos civis, bem como aos próprios salários dos trabalhadores para inflar o crescimento do PIB, enquanto recursos públicos fundamentais, como a educação, eram muito menores que o suficiente para garantir mesmo a existência de professores nas salas de aula. Além da inflação e da opressão, não podemos nos esquecer do gigantesco salto do endividamento externo do país. De acordo com o jornalista João Filho: “A dívida externa em 1964 era de US\$ 3,4 bilhões. Em 1985, era de US\$ 91 bilhões. Esse é o legado econômico que os militares deixaram para o país”.

Direitos políticos, individuais e sociais foram ceifados ao menor sinal de resistência popular e a violência foi instaurada e institucionalizada, incluindo a censura prévia, na tentativa de se construir um consenso acerca das novas políticas sociais e econômicas. No terreno da educação, as medidas tomadas também refletem muito do atual discurso das organizações transnacionais que promovem a lógica neoliberal. O ensino básico, assim, foi duramente golpeado e empurrado a se ater ao jogo do mercado:

³⁹ Conforme texto de João Filho, disponível em: <https://theintercept.com/2018/09/22/na-ditadura-tudo-era-melhor-entenda-a-maior-fake-news-da-historia-do-brasil/>.

doravante, estuda-se a língua materna apenas para a “Comunicação e Expressão”, enquanto censores e delatores do governo circulam pelos espaços de ensino, prendendo professores, gestores e mesmo estudantes que não se ativessem ao “conteúdo”.

Não mais servindo, então, como instrumento principal de veiculação da identidade nacional e do amor à pátria – perante as novas possibilidades da televisão, largamente aproveitadas pelos militares -, a literatura é simplesmente ignorada, ou direcionada para a “boa comunicação”. A educação volta-se novamente para o controle da ordem e da disciplina, retomando seus aspectos medievais e jesuíticos, centrada no controle do corpo, dos valores, dos desejos e do pensamento. Passam a constar nos currículos disciplinas como “Educação Moral e Cívica”.

Desde a última redemocratização (1988), a educação foi estabelecida constitucionalmente como um direito fundamental de todo o indivíduo, que deve ser garantido integralmente pelo Estado (apesar de a carta também possibilitar a coexistência de instituições privadas de ensino), do nível primário ao superior. Após o fim da ditadura, contudo, o Brasil continuou enfrentando sérios problemas com relação ao acesso à educação e à permanência estudantil até o fim da formação básica. Com o programa de industrialização centralizado nos principais centros urbanos do país e com políticas governamentais focadas nos interesses de enriquecimento das classes dominantes nacionais e internacionais, a desigualdade econômica entre a população é um problema brutal que se estende desde a época da colonização e que tem determinado, através dos séculos, a possibilidade de se cursar uma formação sólida, a qual, por sua vez, se trata de um dos principais meios de mobilidade social em nosso contexto, bem como de um dos principais caminhos para a inclusão social e cultural.

Muitos dos problemas encontrados ao longo da história da constituição de nosso sistema nacional de ensino são os mesmos ainda hoje: a dificuldade em se garantir os recursos mínimos para a manutenção básica da rede escolar nacional, os desafios da formação de professores – incluindo os de literatura -, as desigualdades que bifurcam a sociedade entre aqueles que podem prosseguir para uma formação superior e aqueles que estão presos à preparação para o trabalho. O maior de todos os problemas também é o mesmo: os interesses de poder e de capital das classes na ponta da hierarquia social – como, em nosso caso, latifundiários, oligarquias, igrejas, burguesia urbana... – tendem a se sobrepor ao restante da população e a definir os rumos e as políticas que a educação nacional deve seguir. Desde o primeiro momento, o projeto nacional de educação de nossa população foi constituído como suporte à concretização de uma nova potência capitalista,

transformação econômica exigida “não só pelas necessidades internas”, como aponta Ribeiro (1998, p. 53), mas “por interesses ou exigências do capitalismo internacional”, o qual “requer o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão”. Isso indica que, mesmo após deixar de ser oficialmente reconhecido como colônia, o Brasil é organizado, em seus aspectos político, econômico, cultural e social, de modo a servir a um sistema internacional que Chomsky e Herman (1979) caracterizam como “neocolonialismo”: uma relação de subserviência às nações dominantes no capitalismo internacional.

Obedecendo, portanto, ao critério das elites por todo o período de constituição de nosso sistema escolar nacional, a educação literária persistirá na figura da História da Literatura, constituída e propagada a partir de critérios nacionalizantes, enquanto a “democratização” da educação será um processo que se estenderá até as últimas décadas do século XX, de modo lento e precário. O cenário que daí se depreende é que a maior parte da população brasileira não teve acesso a nenhum tipo de ensino literário – ou mesmo de formação - na maior parte da história de nossa nação, e que a parte que o teve deparou-se com um ensino instrumentalizado por meio de uma produção literária também instrumentalizada para servir ao ideal de nacionalidade disposto pelas classes dominantes na constituição de uma nação capitalista (ver capítulo 1) que, historicamente, foi posta em relação de dependência e submissão comercial e cultural às nações estrangeiras de capitalismo mais desenvolvido, condição que atualmente persiste.

3.2 DIRETRIZES, PARÂMETROS, ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CAMINHOS DO NEOLIBERALISMO PARA A SEMIFORMAÇÃO LITERÁRIA

Como vimos no segundo capítulo, o projeto neoliberal que se globaliza sobretudo a partir dos anos 1970, com forte (e violenta) predominância na América Latina, consolida o esfacelamento do Estado-nação da fase anterior do capitalismo em benefício de modelos econômicos, políticos e culturais globalizados por meio de organismos e corporações transnacionais, como o Banco Mundial. Nesse sentido, ele golpeia profundamente a estrutura de suporte em torno da qual se organizava a disciplina escolar de literatura, na figura da História Literária. Essa destituição de justificativas para se organizar em torno de um ideal nacional que precisava ser difundido se inicia na segunda

metade do século XX em nosso contexto, reforçada na ditadura militar, que agiu no sentido de racionalizar a educação técnica e profissionalizante no âmbito do Estado.

Mas a “falência” do Estado-nação não se encerra na globalização neoliberal e nem repercute apenas sobre os estudos literários; os próprios projetos formativos da modernidade, a almejada formação iluminista para a emancipação e para a saída da minoridade e a *formação integral – Bildung* – germânica, se organizavam e se justificavam a partir de um ideal universal de nação, com vistas (em teoria) à emancipação e ao progresso social e cultural de todos. Para o desmanche desses projetos - principalmente no século XX -, acumularam-se diferentes forças, objetivas e teóricas: duas guerras mundiais, experiências totalitárias recorrentes, o descentramento do sujeito cartesiano e da razão pura correspondente – ou a fragmentação da identidade cultural do eu (HALL, 2005) -, a globalização (neoliberal), o fluxo migratório em massa, os ataques à suposta imparcialidade ou neutralidade científica, o enfraquecimento de uma percepção positivista da evolução da sociedade e do conhecimento – esses fatores, e outros mais, em conjunto, significaram a corrosão dos pilares de sustentação do discurso iluminista, do Estado-nação e do projeto formativo que sustentava, passando esse a ser acusado como um instrumento da burguesia na hegemonização de um Estado burguês e capitalista. O que aqui podemos chamar de corrosão do Estado-nação moderno trouxe, enfim, consequências particulares para o ensino de literatura na escola, pois foi em torno da construção e sustentação de uma identidade nacional – ainda que imaginada (HALL, 2005) –, ou seja, em torno do projeto formativo moderno, liberal e positivista, que o ensino de literatura foi organizado nas instituições, sob a forma classificatória da História da Literatura. Como situa Zilberman (2016, p. 409):

Não se trata apenas da emergência de outros segmentos críticos – estudos culturais, de gênero, pós-coloniais, por exemplo -, mas também da desconfiança posta sobre a História da Literatura e sobre a concepção de língua nacional. Ambas não respondem mais pela situação vigente na sociedade, que, assumindo seus componentes multiculturais, não necessariamente se reconhece nos padrões identitários do passado. Nem, de sua parte, os distintos públicos em ascensão, entre os quais os oriundos das camadas populares e procedentes da periferia das grandes cidades, se reconhecem na literatura produzida.

Nesse sentido, a desconfiança perante o cânone tradicional – acusado de elitismo, exclusão e de se fundamentar num viés etnocêntrico – reforça o apagamento da legitimidade da História da Literatura. No Brasil, contudo, o descarte desta ocorreu cronologicamente antes mesmo das críticas ao cânone, na reforma do ensino promovida pelo governo da ditadura militar. Desde então, como situa Zilberman (2016, p. 411): “o

descarte da História da Literatura foi acompanhado do desmanche de um conceito unitário de literatura”. Em consequência, não apenas o ensino da literatura foi destituído de direcionamento e justificativa – até mesmo de objeto -, mas também o próprio projeto formativo em torno do qual se erigiram nossas instituições foi esfacelado, nos deixando, desde então, imersos num cenário em que “a perda contínua de um consenso básico, no que diz respeito aos princípios norteadores do processo educativo, vem ampliando as incertezas neste campo” (FLICKINGER, 2011, p. 152-153). Ou seja, como afirma Zilberman (2016, p. 415), hoje a literatura na escola “permanece à deriva”⁴⁰. Em estado de dupla deriva, acrescentaríamos: desde o descarte da perspectiva histórica centrada no cânone, a literatura não possui justificativa social, metodologia ou objeto claros, nem se orienta por um projeto de formação humana mais amplo e coerente. Em outras palavras, na escola hoje derivam tanto o ensino de literatura quanto a própria formação humana pela qual este deveria orientar-se.

Nessa deriva generalizada, o significado de nosso projeto nacional de formação tem se associado cada vez mais à preparação acelerada para o trabalho, correspondendo às exigências da nova divisão operada pelo capitalismo neoliberal globalizado. O neoliberalismo, por meio de organizações e instrumentos internacionais bastante pontuais e com poder político e econômico crescente, ocupa, em nossas instituições, o espaço vago deixado pelo conceito de formação - ao passo que a Teoria da Literatura praticada nas academias ocupa o espaço deixado vago pela História Literária no currículo escolar. Nesse sentido, os pedaços de projeto de formação delineados nos últimos 20 anos por meio de leis, diretrizes, parâmetros e orientações dão fortes sinais – sobretudo agora, em nosso momento histórico – de perseguir um projeto neoliberal de educação, que exclui de si qualquer legitimidade para algo tão “inútil” quanto o estudo, ou a experiência literária em si.

O Brasil, nessas últimas décadas, estabeleceu diferentes diretrizes e normas para regulação, uniformização e normatização da educação praticada no país nos diferentes campos de conhecimento e no sistema educacional como um todo e, conforme apontam há bastante tempo importantes estudiosos, pesquisadores e trabalhadores brasileiros da área da educação (GENTILI, 1996; FRIGOTTO, 1996), em conjunto, esses documentos e aparatos legais associam cada vez mais o sentido e a estrutura da educação

⁴⁰ Como se pode perceber, a inspiração para o título deste trabalho teve base na acertada expressão de Regina Zilberman (2016).

nacional brasileira aos discursos de organizações internacionais neoliberais como o Banco Mundial. No campo da literatura, nosso ensino hoje é regulado ainda tanto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) quanto pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). É nossa intenção nesta seção discutir o ensino de literatura estabelecido nesses dois documentos, principalmente em relação com o cenário objetivo neoliberal que se delinea para a formação humana nas instituições (e fora delas) hoje. Buscaremos, sobretudo, identificar qual o papel formativo que essas normas estabelecem para o literário e o quanto ele pode ser relacionado com as profundas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais impostas do âmbito internacional para o nacional no processo de globalização do capitalismo.

Escola e literatura: uma relação instrumental

O “vazio” resultante da negação da legitimidade do ensino de História da Literatura tal como constituído é ocupado, no processo de redemocratização, pela Teoria da Literatura realizada nas universidades. Ela começa a figurar mais pontualmente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 2000). Nesse sentido, os PCNs reforçam o enfraquecimento da História da Literatura, já em voga, como norteamento da relação escolar e acadêmica com o literário. Desde então, a relação entre a Teoria e o ensino escolar da literatura tem se tornado cada vez mais simbiótica, sendo possível constatar conceitos e termos do cotidiano da pesquisa e da crítica em literatura de modo cada vez mais constante em livros didáticos do ensino básico e mesmo em provas nacionais aplicadas à comunidade estudantil, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), voltado aos estudantes em idade associada ao vestibular (ZILBERMAN, 2016).

Hoje, após anos de intersecção entre essas esferas, há ampla penetração da terminologia característica de diferentes e, às vezes, conflitantes correntes teóricas no campo da pedagogia da língua e da literatura. Nesse sentido, os PCNs são de fato uma exigência por tal estado de coisas, na medida que, enquanto diretrizes da União para o trabalho do professor, confundem o ensino da literatura com o ensino de língua ao ponto de submeterem o primeiro ao último, numa espécie de tentativa de delimitação da *utilidade da literatura*, a qual seria a de figurar na escola como mais uma das possibilidades de discurso cuja *competência comunicativa* os alunos devem desenvolver. Na perspectiva de ensino literário proposta pelo documento, prevalece, pois, a interpretação de língua e literatura inspirada por Mikhail Bakhtin, fortemente perpassada pela noção de gêneros

discursivos; a literatura seria mais um desses gêneros e, como tal, estaria submetida a um objetivo maior, o da comunicação linguística. É a partir do estabelecimento dessas diretrizes, então, que “conceitos como intertextualidade e paródia começam a fazer parte do cotidiano do professor, ao lado dos quais se apresenta o glossário familiar do pós-estruturalismo” (ZILBERMAN, 2016, p. 401).

De acordo com a autora, a Teoria Literária acaba por ocupar – ou tentar ocupar – a função de estabilidade e unidade que a História da Literatura conferia à definição e ao tratamento de seu objeto nas escolas. Nesse sentido, ela se mostra como uma ferramenta de substituição da abordagem histórico-literária, colocando para o objeto literário agora questionamentos de ordem teórico-conceitual, e esses, por sua vez, passam a ser o objeto do ensino de literatura mais do que a literatura em si mesma.

Esse saber teórico, conforme se apresenta nas provas e nos PCNs [...] mescla noções heterogêneas, que têm origem em teorias diversas, nem sempre compatíveis, articuláveis e coerentes, às vezes até concorrentes ou adversárias. Compõem, assim, uma bricolagem, ou uma colcha de retalhos, de termos em voga a serem aplicados a textos de distinta procedência [...] O texto literário, por sua vez, faz o papel do coringa, capaz de ocupar qualquer posição, sem assumir uma identidade específica (ZILBERMAN, 2016, p. 410).

O apagamento da literatura nos PCNs gerou uma série de críticas dos especialistas do ramo nos últimos anos, o que resultou na publicação de diretrizes adicionais que se destinaram a preencher a lacuna deixada em aberto. É nesse sentido que surgem, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as quais reafirmam o descarte da História da Literatura: “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias” (BRASIL, 2006, p. 54). Esse novo documento, por sua vez, surge em um momento de questionamento e debate, no campo da Teoria Literária, sobre o apagamento da literatura nos espaços de ensino, ou, mais especificamente, sobre a legitimidade de sua presença nas instituições. *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov (2009), *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon (2009), são exemplos das preocupações que começaram a atingir o campo da pesquisa literária acadêmica e que diziam respeito ao seu apagamento nos âmbitos formativos anteriores. Esses trabalhos indicam que o campo da Teoria da Literatura percebe, tardiamente, a situação instável do ensino de literatura nas escolas.

Nesse sentido, os textos apontados podem ser caracterizados como tentativas de se “recuperar” a legitimidade da presença da literatura na formação humana institucional, ainda que elenquem motivos diferentes para tanto, pois consideram também

diferentes causas para seu evidente apagamento tanto nas salas de aula quanto nas universidades. O que preocupa Todorov (2009) é justamente o peso da presença da teoria literária no ensino de literatura, que julga impedir os possíveis leitores de se constituírem como tais, uma vez que a leitura literária é colocada em segundo plano, e a teoria em primeiro. Apesar de seu diagnóstico se aproximar bastante da realidade atual do ensino de literatura no Brasil, o argumento que o autor lança para reivindicar a legitimidade da literatura na formação humana apela aos sentidos e finalidades éticas que esta supostamente teria na constituição de um sujeito. Para ele, a literatura “nos conduz a um conhecimento do humano” (TODOROV *apud* ZILBERMAN, 2016, p. 415); por sua vez, o argumento do acesso à alteridade também é elencado por Compagnon (2009) na resposta à pergunta que ele mesmo formula e que traduz com precisão a situação social que enfrentam hoje os estudos literários (Literatura para quê?).

As preocupações e argumentos desses autores delineiam uma crise da qual também tentam dar conta as *Orientações Curriculares* (2006). A suposta capacidade “humanizadora” da literatura também é apresentada ali como o motivo principal para a presença da literatura no Ensino Médio, característica essa que o documento fundamenta em Antonio Candido (2004) e no conhecido texto *O direito à literatura* (2004). As *Orientações*, contudo, não parecem ter muita certeza de qual seria seu objeto nem do tratamento que se deve conferir a ele e, por isso, oscilam constantemente entre a defesa de um trabalho com o cânone em sala de aula e a inclusão de objetos culturais de outras origens, como o *rap* e o *hip hop* – associação que se torna bastante difícil perante o já limitadíssimo tempo que existe hoje para o trabalho com a literatura em sala de aula e das exigências de conteúdo relegadas ao Ensino Médio por conta do direcionamento para o vestibular.

Em suma, as *Orientações Curriculares* acompanham o documento anterior (PCNs) na tentativa de legitimar a presença da literatura na escola a partir da atribuição de uma função social clara que, nesse caso, é defendida como essa suposta função “humanizadora” que a literatura exerceria sobre os indivíduos. Mais uma vez aqui, termos decorrentes da Teoria invadem as páginas do documento, como os conceitos de *estranhamento* e *fruição estética*, que, tal como os termos teóricos presentes nos PCNs, aparecem sem contextualização e problematização: “os conceitos são tomados como ideias absolutas e incontestáveis, bastando aplicá-las para atestar sua validade” (ZILBERMAN, 2016, p. 411). Nesse caso, a própria teoria pode servir como outra barreira perante a leitura de obras literárias nas salas de aula, pois, diante do já bastante limitado tempo para o

trabalho com a literatura nas escolas públicas hoje, exige – no mínimo – que algum desse tempo seja dedicado ao estudo de conceitos advindos da teoria acadêmica, os quais já são verificáveis nas páginas de livros didáticos e provas nacionais como o Enem, não raro de forma também descontextualizada ou simplificada ao máximo do reducionismo. Trata-se de uma estranha exigência que faz com que adolescentes em idade escolar precisem se debruçar sobre os mesmos objetos de estudo da Teoria Literária praticada nas academias por especialistas da área.

Ademais, poderíamos – ou deveríamos – nos perguntar: é possível que a literatura *humanize* alguém? – e o que significaria propriamente *humanizar* um *humano*? É *humanizar* uma característica própria da literatura – em outras palavras, *toda a literatura humaniza*? A resposta afirmativa, lembremos, destoa das afirmações de Schiller acerca da formação estética, já no século XVIII: “A beleza não oferece resultados isolados [...] e é, numa palavra, tão incapaz de fundar o caráter quanto de iluminar a mente. Pela cultura estética [...] permanecem inteiramente indeterminados o valor e a dignidade pessoais de um homem” (SCHILLER, 2002, p. 106). Para além dessa contradição evidente com as reflexões que vieram a assegurar a presença da literatura nas instituições de ensino modernas, espera-se que a repetição realce o estranhamento que a palavra deveria fomentar a todo o momento, mas que passa despercebido quando esta é rodeada de “boas intenções” tais como as declaradas no documento. Trata-se aí de formar o homem erudito, controlado, o *gentleman* romantizado pela burguesia? Trata-se de *adaptar*, *sociabilizar*? Para além da falta de clareza no uso de um termo no mínimo desconfortável, torna-se evidente a aceção de que partem as OCEMs: a literatura funciona como um meio veiculador de princípios morais e de adaptação dos indivíduos às exigências sociais. Como bem lembra Durão (2008), contudo, basta citarmos alguns livros aclamados pela crítica literária para nos depararmos com princípios morais no mínimo questionáveis perante nossos conservadores padrões ocidentais (isso sem falar nos escritores!).

De acordo com os documentos oficiais que regem o ensino da literatura em âmbito nacional, temos, portanto, um quadro no mínimo confuso. Por um lado, o ensino utilitário proposto pelos PCNs; por outro, a vontade de “humanização” das *Orientações*, que mais parece apontar para um senso-comum de disciplinarização do aluno. Por um lado, o “império do leitor” e a redução da literatura a um gênero que pode auxiliar na comunicação entre os sujeitos; por outro, uma ambiguidade extrema entre a defesa do trabalho em sala de aula com objetos tradicionais do cânone e a abertura a outros repertórios, como a música popular. Em ambos, está presente um amplo leque de conceitos

e termos provindos da teoria produzida na universidade, em uma mistura confusa, evocados como certezas estabelecidas de antemão. Presente em ambos também aparece uma vontade de justificar o ensino da literatura a partir do estabelecimento de uma função específica do objeto literário que, infelizmente, passa ao largo de definir qualquer singularidade para a literatura, operando como uma resposta a uma exigência cada vez mais absoluta e característica de nosso tempo de capitalismo generalizado e globalizado: tudo tem que servir para algo e, como especifica Durão (2017), esse algo pode (e deve) ser lido como uma aplicabilidade imediata na geração de lucro e na máquina de competitividade neoliberal.

O mesmo autor ressalta que essa lógica também se estendeu ao modo de operação das universidades, e dos estudos literários aí realizados, em particular – o que atinge mais profundamente a estabilidade da literatura na escola, uma vez que ela aí se encontra hoje, conforme estamos analisando, estruturada de modo a refletir o “debate mais amplo da teoria” (DURÃO, 2017, p. 16). De acordo com Durão (2016), é a própria Teoria Literária que se recusa ao embate com seu objeto. A crítica ao cânone, que constituía a base da História da Literatura, e o questionamento do conceito de “obra” – substituído por uma noção de “texto” universal e infinita – podem nos dar alguma ideia do que ocorre na área que, como vimos com Zilberman (2016), significa hoje a única “bússola” para o ensino de literatura nas escolas do país.

Inicialmente articulada como forte ferramenta de crítica ao que tendemos historicamente a considerar como literatura – o que, como acompanhamos também neste estudo, é definido muitas vezes a partir de critérios políticos e ideológicos –, a crítica ao cânone tratou somente de destruí-lo, não se preocupando em eleger critérios que dessem conta de informar o que agora deve ser entendido como literatura. O mesmo acontece com a substituição da noção de “obra” pela de “texto” – sua amplitude acabou por propiciar não o esclarecimento acerca de qual seria a singularidade do texto literário, mas sim o “abandono parcial da ideia de literatura”, que acabou por converter “a área dos estudos literários num campo ao mesmo tempo profundamente amplo e aberto, porém sem fronteiras mínimas visíveis e, dessa forma, destituído de um objeto imediato” (CECHINEL, 2018, p. 367). Nesse caso, a recusa em encarar o objeto literário como um fim em si mesmo não é característica apenas do estado atual da disciplina de literatura nas escolas, mas, na verdade, essa condição da educação básica reflete a situação de difusão ampla em que se encontra a própria Teoria (literária) hoje:

[...] lê-se determinada obra não para descobrir o que ela tem de interessante a dizer por si mesma, mas como uma oportunidade de exibição da teoria [...]. O processo interpretativo fica assim extremamente comprometido, porque o que de fato ocorre neste caso é tão somente uma dinâmica de reconhecimento na obra de conteúdos que *já estão na teoria*. (DURÃO *apud* CECHINEL, 2017, p. 202)

Ou seja, ao valer-se da literatura tão somente como objeto de aplicação de instrumentos teóricos externos, os próprios estudos literários incorrem no esfacelamento de qualquer tentativa de se definir, ou redefinir, o que é a literatura, mas também impedem o surgimento e a ênfase em uma leitura capaz de identificar e de lidar com as singularidades do próprio objeto literário. Como alternativa, essa Teoria (cada vez menos literária, portanto) se fecha cada vez mais em torno de si mesma, gerando um cenário em que o ritmo das publicações aumenta, mas sua própria vida útil se esvai, uma vez que se tratam de replicações teóricas e conceituais que acabam por manipular os objetos para que nelas se encaixem (DURÃO, 2016). Sem estranhamento, reconhecemos que muito dessa lógica atual da Teoria corresponde às transformações pelas quais passam tanto a cultura como a universidade, traduzidas numa adaptação cada vez mais acelerada ao modo de operação do jogo neoliberal, o qual aponta apenas para o lucro e transforma tantos campos quanto possível da vida em mercadorias. Não há como negar que, para preservar na escola ou na universidade alguma esperança de constituição de uma relação mais orgânica entre leitores e objeto literário, a Teoria precisará refletir mais profundamente do que hoje acerca do que considera o papel intelectual, político e formativo de sua área e de seu objeto, sob pena de acelerar ela mesma o processo de substituição dos estudos literários na escola por, bem, qualquer outro texto que não a literatura ou de perpetuar com as próprias mãos o já antigo processo de instrumentalização do literário para outros fins, não raro definidos a partir dos interesses ideológicos das classes dominantes na hierarquia social.

Em outras palavras, a instrumentalização e a falta de clareza a que documentos como os PCNs e as OCEMs submetem a literatura e seu ensino seriam também reflexos diretos desse cenário de uma Teoria (literária) que funciona e existe para si mesma, não para os objetos literários, ao passo que tanto a Teoria quanto os documentos oficiais refletem a submissão de sua estrutura e dinâmica ao modo de operação do capitalismo neoliberal globalizado – o qual tende a massificar o paradigma de que formação humana nada mais é do que a preparação unilateral para o mercado de trabalho e, portanto, rejeita o rótulo de conteúdo formativo a algo que não tenha uma aplicabilidade imediata na sua lógica dos lucros. Consequentemente, tanto a Teoria quanto os documentos norteadores do ensino de literatura na escola são incapazes hoje de articular e de se aprofundar no

questionamento acerca de qual seria o papel formativo da literatura, especialmente nesse contexto de reificação, desigualdade e competitividade generalizada. Em última instância, isso significa que, na presente disputa pelo controle do significado da formação humana e dos objetivos do projeto formativo operado em nosso sistema nacional de ensino, uma teoria literária assim constituída não será capaz de participar da construção de uma formação humana que *torne essencial* seu objeto, estando fadada a colaborar com a adaptação do ensino de literatura a projetos formativos destinados a finalidades que podem ser – como no caso do projeto neoliberal atual – definitivamente contrárias à própria presença da literatura na formação dos sujeitos e nas relações sociais.

Tais são os impasses abertos para o ensino de literatura após o desmanche da legitimidade da História Literária, que antes conferia unidade e embasamento claros ao seu ensino (também numa perspectiva instrumental, como vimos). Seu descarte deixou um espaço vazio que tem sido ocupado, nos últimos anos, por diferentes correntes da teoria literária, as quais se embaralham e se confundem nas diretrizes oficiais e nos documentos didáticos. Mesmo em tal confusão, é impossível não notar que o imperativo máximo dos tempos da História da Literatura – ou mesmo da Retórica e Poética antes dela - ainda persiste e é tomado pelos documentos oficiais como uma verdade incontornável: a presença da literatura na escola precisa ser legitimada a partir de uma função social clara, que possa ser reconhecida como socialmente útil. Essa suposta necessidade é cada vez mais reforçada à medida que o capitalismo se desenvolve e se globaliza, quando sua lógica – na forma do neoliberalismo – alcança todos os domínios e esferas da vida (ver capítulo 2). Ou seja, diante do evidente desaparecimento da literatura de todos os espaços sociais hoje, as diretrizes atuais insistem em perpetuar um movimento histórico de instrumentalização da literatura, exigindo do literário exatamente aquilo que ele não pode oferecer: uma utilidade clara, fixa e imediata, pronta para ser acessada e para servir como ferramenta. O enfrentamento da especificidade do objeto literário e de seus efeitos singulares na formação individual permanece, como antes na história, bastante distante tanto do estudo da literatura nas escolas quanto daquele praticado nas academias, por detrás de grandes muros que raramente são transpostos.

3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO, NEOLIBERALISMO E A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA LITERATURA

O financiamento da oferta privada com recursos públicos significa, além de privatização *stricto sensu*, que o governo federal e os governos distrital e estaduais estarão terceirizando o que é de sua responsabilidade constitucional. O ensino médio é parte constitutiva da educação básica e precisa cumprir a função precípua de contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a três dias por semana.

O trecho acima compõe a Moção de Repúdio à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação⁴¹ em 7 novembro de 2018, publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no dia 12 de novembro de 2018, e assinada por organizações como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências (ABRAPEC), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outras. Trata-se de apenas um dos manifestos redigidos e publicados por entidades ligadas à educação nacional brasileira, em todos os seus níveis. O acontecimento a que o texto remete seu repúdio é a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consequência direta da Reforma do Ensino Médio imposta pelo governo de Michel Temer em 2016, por meio de Medida Provisória (MP 746/16), e sancionada em Lei em 2017 (Lei nº 13415/17). Ambas as mudanças, profundas e repentinas, tanto alteram a educação literária que se poderá realizar daqui para frente no sistema público e comum de ensino quanto modificam a concepção de formação – o projeto formativo – perpetrada por nossas instituições à maior parte das crianças e jovens do país, afunilando-a. As transformações remetidas tornam ainda mais clara a associação da concepção de educação vigente no país ao modelo econômico-social neoliberal que se globalizou nas últimas décadas (ver capítulo 2).

Acompanhamos, nas seções anteriores, o quanto o sistema educacional brasileiro tardou a ser universalizado e expandido à maior parte da população. Hoje, apesar

⁴¹ Disponível em: <http://anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em 18/11/2018.

de o acesso a uma estrutura escolar de qualidade, com todos os recursos e apoio necessários, não ser realidade ainda em algumas regiões do país e para a totalidade da população, tivemos um notável avanço em termos de acesso e permanência estudantil, e um impressionante progresso na alfabetização da população. Do início do século XXI até os primeiros anos da segunda década, foram implementados pelos governos vigentes programas sociais que foram fundamentais para o estímulo do acesso e da permanência estudantil na educação básica e no ensino superior, como o Bolsa Escola, o Prouni⁴² e o Fies, além de investimentos e recursos que possibilitaram a manutenção das estruturas de apoio à permanência estudantil (garantia de transporte, alimentação, construção de escolas, universidades e creches, investimento em infraestrutura). Adiciona-se a isso um considerável investimento na formação de docentes e professores para todos os níveis de ensino, a fim de suprir as demandas da população estudantil do país, em número crescente.

Contudo, tais medidas de suporte – apesar de representarem meios essenciais para a garantia do acesso e permanência estudantil para uma grande parcela da população – não foram suficientes para dar conta dos problemas decorrentes do gigantesco abismo econômico que divide nossa população e da precariedade histórica de nossa rede de instituições públicas, as quais enfrentam problemas que vão desde a falta de materiais básicos, de infraestrutura adequada, até a baixa remuneração dos profissionais de ensino e a consequente falta de profissionais em muitas regiões. Diante de uma realidade em que mais da metade da força de trabalho se vê submetida à luta pela sobrevivência que suporta o salário mínimo do país⁴³ – e de um contingente enorme da população em condições precárias de trabalho e existência -, é mais comum do que gostaríamos de admitir o abandono da escola, por parte principalmente dos jovens, devido à necessidade de trabalharem para poder oferecer algum apoio financeiro às famílias. O ensino superior, mesmo com os programas federais de bolsa e suporte (hoje tragicamente reduzidos) e com as limitadas vagas nas instituições públicas, permanece como uma possibilidade que se concretiza para poucos, enquanto a percepção da dificuldade em prosseguir com os estudos até os próximos níveis é outro fator que leva os alunos a não verem justificativas para concluírem o Ensino Médio, ou mesmo para se dedicarem plenamente aos estudos,

⁴² A autora deste estudo foi ela mesma beneficiária dos programas sociais apontados e reitera que, assim como para outros milhões de brasileiros, sua formação não teria sido possível sem tal auxílio, o que impossibilitaria a existência desta pesquisa.

⁴³ Dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua (PNAD), relativos a 2017. Disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20843-pnad-continua-10-da-populacao-concentravam-quase-metade-da-massa-de-rendimentos-do-pais-em-2017>.

relegados ao segundo plano diante das tremendas dificuldades objetivas e econômicas que enfrenta a maior parte da população brasileira. Ainda assim, esse lapso econômico decorrente de uma organização produtiva e social capitalista que centraliza os lucros em uma parcela mínima da população não costuma ser abordado ou sequer citado pelos documentos, testes e pesquisas que indicam a “insuficiência” da formação escolar brasileira empreendida a nível de ensino médio. Documentos como o *Education at a glance* (2018), da OCDE, relatam que menos da metade da população entre 24 e 65 anos possui o ensino médio completo, mas não se preocupam em relacionar esses dados à necessidade de geração e complementação de renda, que, num contexto de desigualdade extrema como o brasileiro, é a principal preocupação dessa etapa da vida dos sujeitos⁴⁴.

No mesmo sentido, segue a Reforma do Ensino Médio imposta pelo governo no ano de 2016, por meio de Medida Provisória (MP 746/16) efetivada em Lei em 2017 (Lei nº 13415/17). Na explicitação dos motivos⁴⁵ que levaram à necessidade de imposição abrupta de uma reforma estrutural profunda em nosso sistema nacional de ensino, por exemplo, o ministro da Educação (à época) Mendonça Filho relembra os últimos resultados dos testes de verificação do nível de conhecimento (numa perspectiva conteudística) dos alunos dessa etapa de ensino, que aponta como insuficientes perante a média dos países membros da OCDE. Então afirma:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, EM 84, 2016, MEC).

A afirmativa – para além de apresentar uma causa direta da suposta “degeneração” formativa de nossos alunos destituída de qualquer comprovação ou fundamento teórico – traz em seu bojo até mesmo mentiras, na medida em que a educação básica brasileira é hoje, sim, norteadada e direcionada para a aquisição e desenvolvimento de

⁴⁴ O documento da OCDE faz referência à desigualdade de nível de renda entre a população dos países analisados, a qual reconhece ter crescido nos últimos anos (OCDE, 2018, p. 92), inclusive no Brasil, mas se limita a apontar que as diferenças nos níveis de educação da população costumam ser maiores em países com grandes desigualdades econômicas, como é o caso do Brasil. Fica a desejar a reflexão sobre até que ponto um fenômeno condiciona o outro: o quanto a desigualdade financeira condiciona os desníveis na formação da população, e vice-versa, além de uma contextualização que dê conta de relacionar esses números à condição política, econômica, social e cultural do país atualmente e em seu trajeto histórico.

⁴⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Doravante referenciado no estudo como BRASIL, EM 84, 2016, MEC.

habilidades e competências, isso, no mínimo, desde a LDB/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme vimos na seção anterior. Além de se apoiar numa constatação inverídica, o ex-ministro estabelece essa constatação como prova cabal da precariedade do currículo antes estabelecido nas escolas, comportando “treze disciplinas obrigatórias” cujo problema maior é apontado explicitamente como o fato de não serem essas disciplinas devidamente “alinhadas ao mundo do trabalho”. É esse o motivo maior, portanto, apontado pelo próprio ministro da Educação para a “relevância da alteração legislativa” que possibilitou a reforma da educação brasileira.

Em contraste, não são poucos – nem destituídos de notoriedade social e acadêmica – os pesquisadores, escritores e intelectuais brasileiros que têm chamado a atenção, desde as décadas de 1980-1990, para o cunho neoliberal das reformas empreendidas pelo Estado na educação básica nacional. Autores como Gentili (1996) ressaltam a adesão a medidas de avaliação e controle centralizadoras e padronizadas como uma das principais medidas de que lançam mão as organizações internacionais responsáveis pela globalização do neoliberalismo; isso porque, por meio de testes padronizados que não levam em conta as especificidades do contexto histórico, social, político e econômico dos países e da constituição de seus sistemas de ensino, essas medidas tendem a operar como fatores de pressão à universalização de uma determinada concepção formativa: se um determinado país não atinge a média dos outros países analisados em testes internacionais como o PISA – como é o caso do Brasil -, isso serve publicamente como um mecanismo de pressão para que os Estados invistam na adequação de seu sistema de ensino às exigências de conhecimento que essas organizações aferem por meio de seus testes. A mídia brasileira, por exemplo, não nos deixa esquecer a “indesejável” posição do Brasil no *ranking* internacional da OCDE. Esses resultados, nos piores casos, servem para legitimar apressadamente e sem a problematização de todos os fatores sociais, políticos e econômicos envolvidos no “baixo rendimento escolar”, reformas estruturais profundas em nosso sistema de ensino, feitas à luz das adequações exigidas não por critérios intrínsecos de nossa realidade específica, mas pelos interesses internacionais que mantêm vínculo econômico com o Brasil. Essa relação é também explicitada por Mendonça Filho na justificativa da reforma:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do

Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef (BRASIL, EM 84, 2016, MEC).

A professora Giron (2008, p. 23), por sua vez, é uma daquelas a nos lembrar que não é de hoje que o Estado brasileiro adequa a si mesmo e ao sentido da educação básica do país às exigências do mercado internacional.

No caso do Brasil, a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo Itamar Franco, a partir da elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*. Foi, porém, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma anunciada se concretizou. [...] Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), uma lei de educação que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado.

A afirmação da professora Giron é corroborada também pelas análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), em importante análise do avanço da construção do ideário e das reformas neoliberais nas políticas públicas da educação brasileira. Em ambos os casos, na reforma atual e naquela empreendida na década de 1990, guarda-se uma relação estreita com a educação básica tecnicista impulsionada no país durante a ditadura militar (DUARTE e DERISSO, 2017). Nesse sentido, o que enfrentamos hoje em nosso contexto é o aprofundamento de um projeto de adequação não apenas do Estado e da organização social brasileira, mas da própria formação oferecida no país às demandas dos agentes dominantes do mercado, agora maximizadas numa economia globalizada em que se destacam poderosas organizações financeiras transnacionais, tais como o Banco Mundial. Dá-se prosseguimento hoje – de uma maneira exacerbada – ao projeto neoliberal iniciado nos anos 1990, nas figuras de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. É crucial lembrar que, nesse período, o Brasil recorreu a medidas sociais e econômicas caracteristicamente neoliberais, cujo destaque permanece na intensa avalanche de privatizações de empresas públicas e estatais realizadas. Já com relação à atual reforma, Duarte e Derisso (2017, p. 133) acentuam a proximidade que ela resguarda com a “perspectiva tecnicista das décadas de 1960/70 para a qual a escola deveria formar capital humano para o desenvolvimento econômico do país”, e ressaltam que

Desde o final do século XX, o Brasil tem procurado ajustar sua política econômica e de gestão do Estado sob orientação dos organismos internacionais tais como o FMI e o Banco Mundial. Tal orientação foi ensejada pela dependência do país para com estes organismos em função do elevado

endividamento externo, sendo que os principais resultados esperados deste ajuste – ou reforma do Estado, conforme se convencionou chamar – tem sido a redução dos gastos públicos e a abertura do mercado interno. O primeiro por meio de cortes nos programas sociais e privatizações de empresas estatais e o segundo por meio da eliminação de subsídios e redução de tarifas protecionistas. Tal reforma foi apresentada pelo discurso oficial como uma modernização necessária para ajustar-se aos novos tempos, modernização esta pautada em princípios de racionalização de recursos e otimização das condições do país para concorrer no mercado mundial. Nesse cenário, é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender às mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências ao invés do acesso ao conhecimento socialmente produzido (DUARTE e DERISSO, 2017, p. 133).

Não apenas isso, mas o discurso adotado pelo ex-ministro Mendonça Filho na “exposição de motivos” da reforma se associa perfeitamente às propostas de organizações não governamentais privadas para o país, como o Instituto Ayrton Senna. O entendimento de que uma reforma é necessária parte, na verdade, diretamente dessas organizações, que mantêm relação estreita com entidades empresariais de natureza diversa, muitas das quais têm muito a lucrar diretamente com a abertura da complementação da carga horária do ensino médio com capacitações, cursos a distância, produção de materiais didáticos e das chamadas “tecnologias de ensino” ou com a preparação precoce de uma mão de obra jovem, especializada apressadamente e destituída de meios de exigir uma remuneração alta ou condições de trabalho justas. Quando o ex-ministro afirma, por exemplo, que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”, ou quando reduz o que seria a necessária formação ampla (integral) dos estudantes a “aspectos cognitivos” e “aspectos socioemocionais”, o representante não está recorrendo ao posicionamento majoritário dos teóricos, profissionais ou pesquisadores do campo da educação, mas sim diretamente ao discurso dessas organizações privadas. Somente mediante o alinhamento aos interesses dos setores econômicos nacionais e internacionais é que se poderia justificar essa reforma, como o faz o ministro, com base no “descompasso” entre o objetivo disposto no Artigo 35 da LDB/96, que institui que “o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”, e os resultados objetivamente alcançados nas instituições desde então, sugerindo como solução ideal não uma reformulação de meios para que esses objetivos sejam finalmente alcançados, mas sim o total apagamento desses diante da “necessidade” de “flexibilização” do ensino médio. É como sugerir que, diante do aquecimento global, a alternativa ideal seja

a flexibilização das leis ambientais que controlam (ou que tentam controlar) o intensivo processo de desmatamento de nossas florestas. Seria irônica, se não fosse assustadora - por indicar um avançado alinhamento de nossos representantes mais decisivos com os interesses do capital financeiro internacional -, a falta de fundamento, de sentido ou mesmo de coerência entre as mudanças estipuladas pela reforma e os motivos expostos para sua realização.

Em mais um exemplo explícito desse alinhamento entre poder público e poder privado, o ex-ministro evidencia o “caráter de urgência” da reivindicação da reforma, “sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”, posto que serão os atuais jovens de nossa nação “que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas”. Estão aí, devidamente explicitados pela autoridade (política) máxima da educação nacional, os verdadeiros motivos da implantação autoritária da Reforma do Ensino Médio brasileiro e da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) que a acompanha. Assim, reafirma-se e ganha nova etapa o processo que Duarte e Derisso (2017) apontam como a “descaracterização da escola”, assim denominada pelo fato de o atual projeto formativo do Estado brasileiro colocar-se em negação direta com os objetivos humanistas e emancipadores que viabilizaram a institucionalização da escola na modernidade.

Desde o final do século XIX as pedagogias hegemônicas foram atribuindo um papel cada vez mais pragmático à educação escolar, contribuindo assim para o esvaziamento de seus fins originários que se assentavam na perspectiva de formação integral em consonância com o ideal de emancipação humana por meio do conhecimento científico, ideal este apregoado pelo pensamento burguês revolucionário que norteou as revoluções burguesas do século XVIII até a primeira metade do século XIX (DUARTE e DERISSO, 2017, p. 134).

A reforma imposta caracteriza-se, pois, pelo impulso à preparação técnica para a atuação precoce no mercado de trabalho e pela aproximação das relações público-privadas no setor da educação. A mudança estipula o aumento gradual da carga horária para os alunos, a reformulação do currículo e sua flexibilização - os estudantes poderão “escolher” o que cursar além das disciplinas obrigatórias. A mudança do currículo fica a cargo da implementação da *Base Nacional Comum Curricular* – que, como o nome sugere, se trata de uma disposição de disciplinas, conteúdos e objetivos unificadora, de caráter obrigatório. A carga formativa do estudante de ensino médio ficará dividida, portanto, entre uma formação geral comum (conteúdos básicos de matemática, língua portuguesa e língua inglesa) e os conteúdos “de sua escolha”, que foram divididos pela lei em cinco “itinerários

formativos”: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Já aqui as críticas apontam para problemas estruturantes da aplicação da reforma: cada escola não está obrigada, de acordo com as Diretrizes recentes, a oferecer todos as áreas de conhecimento previstas, mas apenas duas delas:

a ampla maioria das unidades escolares do país não tem estrutura para oferecer mais de uma delas. Sendo assim, a escola tenderá a fazer sua escolha a partir do perfil de sua clientela, somando-se a isto a possibilidade de ingerência dos órgãos intermediários de gestão dos sistemas de ensino (diretorias, núcleos, etc.) no sentido de “orientar” as escolas a escolherem uma área em consonância com a oferta de professores especialistas naquela região (DUARTE e DERISSO, 2017, p. 140).

No total da carga horária para se formar no ensino médio, o estudante deverá cursar 60% da formação comum e 40% de disciplinas de sua escolha, dentro de um dos cinco eixos formativos; com as impossibilidades estruturais evidentes para que cada escola do país possa oferecer os cinco itinerários com alguma qualidade, a tendência é que as escolas acabem “se especializando” elas mesmas em torno de um ou dois percursos e que, mesmo assim, tenha de efetivar “parcerias com outras instituições” – as quais podem ser, e provavelmente serão privadas – para dar conta de disponibilizar os profissionais e materiais necessários. Isso indica que as instituições escolares públicas entrarão em competição direta entre si mesmas em algum ponto do processo – principalmente porque o único tipo de fomento governamental direto disponibilizado para a transição de um modelo a outro premia apenas as instituições que acelerarem esse processo e o montante é proporcional ao número de alunos matriculados. Ao mesmo tempo, não será possível mensurar quantos estudantes ficarão excluídos da possibilidade de cursar o percurso desejado, uma vez que, devido às dificuldades institucionais, muitas regiões do país podem se centralizar em torno de alguns eixos formativos em detrimento dos outros. O cenário é de agravamento das desigualdades entre os jovens, uma vez que serão poucos aqueles com acesso a todas as possibilidades formativas de que dispõe a lei.

As contradições não se encerram aí; dos 40% relativos à limitada escolha dos estudantes, as Diretrizes recentes definiram que um total de 20%, no caso de estudantes do turno diurno, e de 30% para os alunos do ensino médio noturno, poderá ser cumprido de forma não presencial e não diretamente vinculada à escola, podendo essa carga considerável da formação dos jovens ser cumprida na forma de cursos *online*, “demonstração prática”, “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência

adquirida fora do ambiente escolar”; “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”, trabalho voluntário; “atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas”; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais (BRASIL, LEI 13415/2018). Ou seja, é uma carga que pode agora ser cumprida na forma de compra de serviços de empresas ligadas ao ramo do ensino técnico e profissionalizante ou já na própria forma da prestação de serviços pelos adolescentes em formação.

É notória também a precarização que a reforma acarreta para a profissão docente. Não prevê nenhum tipo de aumento ou de alteração no regime de contratação de professores em caráter de permanência – na condição de concursados públicos, com função estável e salário minimamente compatível -, mas prevê que as disciplinas podem ser ministradas por “profissionais de notório saber”, ou seja, sem a habilitação e a formação necessária. As disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia perderam seu caráter de conteúdos obrigatórios à formação comum de todos os estudantes. Após muita pressão de entidades e comunidade civil, a lei (LEI 13415) estipulou que a Base Nacional comportará “estudos e práticas” respectivos a essas áreas, sem reservar nenhum tempo específico para que isso ocorra. Isso significa que, na prática, essas disciplinas estão mesmo fadadas ao desaparecimento, junto com os empregos dos profissionais dessas áreas. Esse é um profundo golpe que indica o quanto a concepção de formação comportada na reforma se distancia de qualquer intenção humanista, sendo prevacente seu caráter técnico. A reforma não só fragmenta a formação do aluno, deixando somente 60% da carga para uma formação mínima básica, como enrijece os possíveis elementos formativos para essa carga restante. Não se trata de “reservar” um percentual de 40% da formação do aluno para o treinamento profissional, o que já seria problemático; trata-se de uma redefinição de toda a estrutura curricular da educação nacional nesse nível com vistas a aproximar a totalidade da formação do caráter de ensino técnico. A tendência, assim, é que se forme um “dualismo” entre as instituições públicas de educação básica.

o que podemos esperar é que as duas redes que passarão a existir no ensino público estatal serão constituídas por uma destinada ao desenvolvimento de competências para o trabalho no sentido mais pragmático e outra voltada para o prosseguimento do ensino superior, em busca de ascensão social por meio de postos intermediários de trabalho no setor de produção ou serviços, do sucesso em pequenos empreendimentos ou de uma invejada profissão liberal, mas dificilmente as grandes funções empresariais ou políticas (DUARTE E DERISSO, 2017, p. 139-140)

Ao lado de outras medidas autoritárias do governo no período que se decorreu desde o golpe institucional de 2016, como a Reforma Trabalhista (Lei 13467/2017), que corroeu os direitos dos trabalhadores perante os empregadores, e a chamada Lei de Teto dos Gastos (EC 95/2016), que congelou os investimentos públicos pelos próximos 20 anos, além da abertura ao capital estrangeiro, entre outras, fica claro que temos em curso, no Brasil, hoje, um característico projeto de sociedade neoliberal, que vai de acordo com as premissas do Consenso de Washington para as economias latino-americanas em desenvolvimento. Com o mandato atual (2019-2022), não temos perspectivas para abrandar nossas preocupações, muito pelo contrário: o governante máximo da nação – eleito depois de um ano de campanhas contraditório e que envolveu inclusive inúmeros casos de violência física brutal e de massificação de *fake news* via redes sociais (com suspeita de patrocínio privado milionário) – se alinha com essas políticas de um modo ainda mais explícito e profundo, levantando como principais bandeiras para a educação a necessidade de adaptação às demandas do mundo empresarial, e nada além disso. Para a provável imposição de seus programas, conta com uma bandeira de perseguição e silenciamento de professores opositores que – apesar de considerada inconstitucional e ilegal várias vezes no Supremo Tribunal Federal – já concretiza muitos de seus principais objetivos: falamos, é claro, do projeto (tendenciosamente) denominado Escola sem Partido, e que seria um meio autoritário e possivelmente eficaz de varrer do mapa os atuais opositores da reforma, em sua maioria professores e estudantes da rede pública de ensino.

Afinal, também já temos o suficiente para estarmos bastante preocupados com o cenário que se formará, tanto do ponto de vista dos alunos desse novo modelo que deverá ser implantado em todas as escolas até – no máximo – cinco anos, quanto do ponto de vista da prática docente nessas condições. Como indicam Duarte e Derisso (2017, p. 140), “a Reforma dificulta, para não dizer inviabiliza, o desenvolvimento no interior da escola de um projeto contra hegemônico”, isso porque enrijece e assimila profundamente as possibilidades de trabalho, estudo e experiência no tempo escolar. Conteúdos e disciplinas que não possuem uma relação direta e forte com o mercado de trabalho foram claramente prejudicados, e os que sobraram tiveram seu campo de abordagem reduzido e delineado pela Base Nacional Comum Curricular. Entre esses, encontra-se a literatura. A julgar por sua proximidade com o campo das artes, que não desapareceu de vez das escolas somente por pressão popular, a presença da literatura no currículo obrigatório - inserida na disciplina de Língua Portuguesa – permaneceu, ao que tudo indica, apenas pela força da tradição e da exigência do vestibular. Contudo, conforme veremos a seguir, o tratamento aí conferido a

ela nos dá uma boa medida do quanto até mesmo os conteúdos que permaneceram no terreno da formação básica comum foram devidamente destituídos de sua potência formativa e crítica ao serem reestruturados com vistas às utilitárias *competências e habilidades* definidas pela Base.

Literatura e Base Nacional Comum Curricular

Documento de caráter normativo, o texto da BNCC (BRASIL, 2018) estabelece o que seriam os “direitos e objetivos de aprendizagem”, ou os norteamentos de conteúdos e tratamento didático para compor o currículo nacional comum de todas as etapas da educação básica, incluindo a reformulada etapa do ensino médio. Em sua introdução, a BNCC nos aprofunda no que compreende como “direitos”: doravante, direitos de aprendizagem são igualados às “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas como resultado da formação básica. Mas que semelhança pode haver entre o significado de uma experiência ou aprendizagem a que o indivíduo *possui direito*, e uma competência que ele *deve* desenvolver em seu período escolar, estipulada por caráter normativo e regulador? O documento “resolve” o impasse tratando os *direitos* e as *competências* como sinônimos intercambiáveis, transformando os supostos direitos em deveres já em suas primeiras páginas: “Trata-se [...] de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes *devem* aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”. (BRASIL, 2018, p. 12, grifos nossos). A partir daí, entende-se que os *direitos de aprendizagem* são, na verdade, *deveres de aquisição* de competências e habilidades específicas, com a intenção final de aplicabilidade e uso. Essa lógica enrijecida e planificadora de meios e fins – de competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas – prevalece por todo o documento e é a partir dela que se estrutura o tratamento e os objetivos dos objetos e conteúdos aí dispostos, incluindo a literatura.

O foco da BNCC é, pois, o “desenvolvimento de competências”, e não a garantia de “direitos de aprendizagem”. Assim como o (ex) ministro Filho em sua exposição de motivos, o documento justifica esse posicionamento declarando sua adequação às exigências dispostas por organismos internacionais, principalmente aqueles responsáveis pela avaliação do rendimento dos sistemas de ensino de múltiplos países:

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

O documento então, de maneira confusa, passa a estabelecer como objetivo final do desenvolvimento dessas competências o que chama de *educação integral* dos indivíduos. Num primeiro momento, reconhecemos o uso do termo como tentativa de se fazer referência (pelo menos alguma) a debates e conceitos importantes da história pedagógica e escolar; como vimos no primeiro capítulo deste estudo, o termo *formação integral* (*Bildung*) se encontra no centro das discussões que levaram à institucionalização da escola nos séculos XVIII e XIX. Contudo, o sentido que o documento confere ao termo passa bem longe dos significados historicamente a ele atribuídos (ver capítulo 1), na medida em que considera que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a *educação integral* (BRASIL, 2018, p. 14, grifo original).

A justificativa inicial para a *educação integral* almejada é a constatação do “novo cenário mundial”, em que essa educação significaria as capacidades de *se comunicar*, de *participar*, de *colaborar*, de *ser resiliente*, de *ser produtivo*, *ter responsabilidade*, *lidar com a informação*, *atuar com discernimento e responsabilidade* nos contextos das *culturas digitais*, *ter autonomia* para tomar decisões, *ser proativo*, *conviver e buscar soluções*. Doravante, portanto, a educação integral significa desenvolver espírito de trabalho em equipe, no melhor estilo *coaching* gerencial. Todos os sentidos historicamente atribuídos a *Bildung* são ou esquecidos, ou apagados, ou são profundamente alterados de modo a servir para o desenvolvimento de competências úteis no “novo” mundo do trabalho precário globalizado, para o qual resta adaptar-se. Ou seja, vemos a *educação*

integral ser invocada sem contextualização histórica de nenhum tipo – na verdade, mediante um apagamento de seu trajeto conceitual histórico – e seu sentido ser manipulado com vistas àquilo que germânicos e iluministas visavam combater: a adaptação acrítica e resiliente de si com vistas à integração no mundo do trabalho.

Na medida em que visa essa *formação integral* fragmentada e unilateral, as novas diretrizes e orientações estipuladas pela BNCC orbitam em torno da aquisição de *competências* – o que significa que não apenas a literatura, mas todos os objetos e conteúdos ali dispostos o estão em função dessa aquisição, dessa exigência de *tornar-se competente*. Mas para que há de tornar-se competente? De acordo com o documento, tais competências são definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Logo, salta aos olhos a demanda central por um utilitarismo, por se atribuir a todos os elementos formativos dispostos a ideia de que sejam úteis, que sirvam como espécies de ferramentas aplicáveis – mobilizáveis - às demandas e exigências do mundo social ou do trabalho, tais como se encontram impostas. Reside aí, nesse caso, o entendimento da escola – especialmente do Ensino Médio - enquanto espaço-tempo de treinamento, de preparação e adaptação ao que se espera que os atuais estudantes sejam capazes de articular e produzir num futuro próximo, quando passarão (com alguma sorte, diante do limitado mercado de trabalho atual) a ocupar e cumprir papéis resultantes das necessidades da organização produtiva atual. Acentua-se o fato de que, já de partida, não surge nenhum tipo de atrito entre a suposta função da escola e dos diversos outros setores e instituições que compõem e sustentam a lógica capitalista globalizada em que nos deparamos. Na verdade, qualquer sombra de atrito é logo afastada, e à formação escolar é atribuído o papel de “ponte direta” ao mundo da competitividade e do trabalho *tal como ele se encontra* para além dos muros escolares.

Em sua estrutura, a BNCC estipula dez “competências gerais” relativas a toda a educação básica, as quais “orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas” (BRASIL, 2018, p. 468), além de dispor competências específicas para cada uma das quatro áreas de conhecimento que considera no EM, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares obrigatórios aos três anos do percurso são definidos como Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso: “Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de *habilidades*, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33, grifo original). Ou seja, além das competências gerais, cada área comporta um conjunto de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas.

O trabalho com a Língua Portuguesa se insere dentro da área de “Linguagens e suas tecnologias” e apresenta sete competências específicas. Já as habilidades desse componente curricular estão divididas com relação a cinco “campos de atuação social”: “campo da vida pessoal”, “campo de atuação na vida pública”, “campo jornalístico-midiático”, “campo das práticas de estudo e pesquisa” e “campo artístico-literário”, este último aquele que abriga os conteúdos específicos relativos ao ensino de literatura, sendo, portanto, a parte que nos cabe verificar agora.

Como objetivo final do tratamento da literatura nos três anos do ensino médio, são elencadas um total de nove habilidades que devem ser desenvolvidas (e, portanto, devidamente averiguadas e avaliadas) por meio dos estudos literários. A primeira coisa a se notar aqui é que o trabalho com a literatura, nesse caso, já está enrijecido antes mesmo de decorrer sobre o tratamento ou os objetos que o documento considera como literários; a partir da estipulação de uma finalidade específica e pré-determinada – na verdade, de *nove* fins específicos –, trata-se a literatura como um meio, uma ponte para se adquirir ou desenvolver tais habilidades. Reside, portanto, de antemão, a instrumentalização da literatura, cristalizada na própria estrutura do novo currículo. O documento estipula os seguintes objetivos para o campo:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 495)

A partir daí, as confusões são muitas, especialmente com relação aos objetos que a Base considera como literários, os quais aparecem desacompanhados de qualquer problematização. Se o texto acima já leva a uma certa incompreensão do como e do quanto

produções como paródias, *fanfics* e videominutos podem ajudar na almejada “formação do leitor literário” ou mesmo na “análise contextualizada” de textos literários, o restante do documento não ajudará a tornar claro ao que se está remetendo especificamente quando fala em literatura. Temos, por exemplo, considerações do tipo:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 491).

Desse modo, tem-se aí a constatação explícita de um problema inerente das diretrizes e parâmetros do ensino de literatura das últimas décadas, do qual falamos na seção anterior, apesar de que aí ele aparece sem a devida averiguação dos fatores econômicos, políticos e sociais que levaram à instrumentalização da literatura sob a figura da História Literária (para o documento, tudo se resume a uma questão de “simplificação didática”). Contudo, poucas páginas depois, o documento parece voltar atrás em sua afirmação, estipulando que deve ser levada em conta

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p. 492)

Percebe-se que o documento inicia aí um movimento de autonegação de si mesmo, refletido tanto em afirmações que excluem e anulam umas às outras, quanto nas relações entre o que define como o objetivo geral do ensino de literatura no ensino médio – supostamente a própria leitura de literatura e a formação do leitor literário – e o campo de objetos e de tratamento didático que estipula para a concretização desse objetivo. Afinal, revela-se que o documento define os objetos a serem tratados como literatura não a partir dessa intenção geral de formar o leitor, mas sim com vistas às nove habilidades específicas que devem ser adquiridas pelos estudantes por meio do que considera como estudo literário, pois tem em vista uma concepção bastante limitada e específica da formação humana a ser alcançada nessa etapa escolar.

Podemos compreender melhor essa afirmativa caso nos aproximemos do que a BNCC considera e apresenta como objetos literários e do tratamento que a eles é conferido. Ao longo de suas páginas, o documento remete ciclicamente ao trabalho com o cânone, reivindicando para ele, em certos momentos, uma certa abertura para a inclusão de obras geralmente marginalizadas na tradição ocidental:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, p.513).

Nesse caso, além de a “abertura” às obras marginalizadas ser logo obliterada pelo apelo à tradição, a opção pelo cânone acontece sem problematização ou referência nenhuma aos debates das últimas décadas que colocaram em suspensão e discussão a legitimidade desses corpos de obras “clássicas”. A menção ao cânone também se situa nas habilidades que devem ser adquiridas, que sugerem que, ao final do percurso, o aluno deverá ser capaz de

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 516)

Ou seja, o que se está exigindo ao fim do percurso é um intenso e complexo conhecimento dos alunos por parte não apenas da história da produção, da teoria e da crítica literária brasileira, mas também da de outros países e povos, “em especial” a literatura portuguesa. Tal objetivo também transparece na habilidade EM13LP47 (Ibidem, p. 515). Se insistir em um tratamento histórico-literário centralizado no cânone europeu sem a consideração das críticas e considerações acerca desse modelo de ensino já constitui um problema, o maior aqui será o fato de que é definitivamente impossível dar conta, no limitado tempo que existe hoje e no espaço de tempo ainda menor que existirá para o estudo/ensino da literatura no ensino médio com a reforma, de todos os objetivos e objetos de ensino propostos na BNCC. Até onde vimos, por exemplo, o documento aponta para a

necessidade de compreensão e conhecimento profundo das principais obras da literatura brasileira, portuguesa (“em especial”), latino-americana, indígena, entre outros “países e povos” somados ao “cânone ocidental”. Diante da inexistência do tempo hábil para o conhecimento aprofundado de todas essas tradições literárias, o documento torna claro que alude às literaturas marginais – no caso, a indígena, a africana e a latino-americana – apenas pela força da lei. Como se já não fosse bastante difícil encontrar tempo para ler tudo isso em sala de aula – tendo em vista que algumas páginas antes o documento declarou a necessidade de estipular o texto literário como “ponto de partida para o trabalho com a literatura” -, de acordo com a Base, ao ensino de literatura cabe também o tratamento de outros objetos, tais como a “cultura juvenil” (o que quer que se esteja entendendo por isso) e os vlogs, além de outros objetivos práticos, como a produção da escrita literária.

A recorrência e insistência do documento no desenvolvimento e na prática da escrita literária não nos deixa dúvidas de que ela deverá ocupar um espaço privilegiado do limitado tempo que restará para a leitura da literatura em sala de aula. Como justificativa, o documento aponta que a escrita literária “se mostra rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2018, p. 495) e “pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado” (Ibidem, p. 496). O motivo para tanto, dispõe o texto, é a suposta contribuição dessa prática no processo de “autoconhecimento”.

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções (BRASIL, 2018, p. 513-514).

Ou seja, a literatura em sala de aula já não se justifica como objeto específico, nem como porta à alteridade alheia. Ela é tomada como uma espécie de prática com finalidades terapêuticas, capaz de levar ao “autoconhecimento de si”, dos sentimentos e das emoções. Reside aí uma visão reducionista tanto do objeto quanto do fazer literário, como se o texto literário tivesse a função específica de proporcionar respostas a distúrbios emocionais, como se toda a literatura, e também a escrita literária, se caracterizasse por sua capacidade de autoajuda.

Nos chamados “Parâmetros para a organização/progressão curricular”, a coisa fica ainda mais complicada, na medida em que a primeira proposição é colocada da seguinte forma:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 514)

Ou seja, tudo agora se insere dentro do campo de ensino de literatura, incluindo deliberadamente categorias definidas por critérios econômicos, como os *best-sellers*, que devem ser estudados lado a lado com “obras mais complexas” do “repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros”, bem como “obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico” (BRASIL, 2018, p. 514). Por fim, é claro, os mesmos parâmetros trazem o retorno à ênfase na necessidade de: “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária” (*Idem*). Pergunta-se onde haverá tempo para tudo isso, uma vez que a carga geral para a formação comum dos estudantes, na qual se inclui a Língua Portuguesa, foi diminuída pela reforma em 40% e uma vez que o campo artístico-literário se trata de apenas um dos outros quatro campos que devem ser abordados ao longo dos três anos do ensino médio nessa disciplina.

Esse movimento dará a tônica do documento, que oscila não apenas entre os modelos de abordagem que propõe para a literatura, mas também entre campos tão distintos e amplos de objetos que fica difícil localizar o que se está ou o que não se está sendo considerado literatura. Na disposição das habilidades a serem desenvolvidas no estudo da literatura, acrescentam-se outros objetos de tratamento a essa lista já bastante extensa. Os alunos devem, pois “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.)” (BRASIL, 2018, p. 516), além de: “Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...], e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário” (BRASIL, 2018, 516). Reside

aí, além do evidente desejo de se preparar os estudantes para uma carreira produtivista, uma espécie de supervalorização da literatura, como se ela tudo fosse, tudo pudesse e tudo possibilitasse. Há, é claro, uma insistência na pluralidade dos objetos, mas essa multiplicidade aparece no documento como um fator positivo por si mesmo. Dessa forma, no meio de tantos objetos que devem ser contemplados, lidos, analisados e (re)produzidos sem distinção aparente, é a literatura mesmo que mingua, uma vez que a leitura da BNCC não possibilita tornar claro o que o documento entende como literatura em si. Na dúvida reinante, ela acabará por ser novamente instrumentalizada, ou por desaparecer das escolas de uma vez por todas, obliterada por *youtubers*, HQs, ou destinada a finalidades que podem ser melhor cumpridas por meio de outros objetos. Ou seja, sua presença na BNCC determina sua ausência efetiva da escola.

Em outras palavras, o documento se recusa a conceber a literatura como um campo de objetos singulares, cuja especificidade constitui ela mesma a experiência literária e o foco de análise primordial. Trata-a, ao invés disso, como um campo maleável, no qual se pode incluir quaisquer objetos, que servirão para o fim que se desejar. Nesse esforço, o documento aplica ao ensino de literatura um fluxo de objetos que aparecem como indistinguíveis entre si, indo das mídias sociais ao cânone. Esse fluxo - tomado como positivo *a priori* -, por sua vez, está em perfeita sintonia com a lógica capitalista atual, caracterizada pela circulação ininterrupta de estímulos, imagens, informações, pessoas e mercadorias. Nesse caso, o ensino de literatura – além da própria formação – é apresentado na BNCC como lugar de legitimação dessa lógica de não aprofundamento e indistinção de objetos, ao invés de ser teorizado na perspectiva de uma problematização dessa lógica decorrente da supervalorização do lucro na sociedade.

Obsessivamente constituído sob a lógica de se traçar metas, de se usar de meios para alcançar determinados fins, o texto da BNCC se mostra profundamente incapaz de tratar a literatura (e a própria formação, afinal) como um objeto cuja finalidade é, afinal, imprevisível e incontrolável, principalmente por ser a literatura um campo que escapa a qualquer lógica de classificação. Em outras palavras, se, como afirma Durão (2017), a condição de literário decorre da “fatura exitosa do artefato” em si, “prova material de que existe como um objeto que se sustenta” em sua “articulação interna” (DURÃO, 2017, p. 17), não há objeto que possa ser definido de antemão como literário, sendo necessário, para tanto, que se faça “julgamentos de valor” que possibilitem a “penetração na singularidade da obra” (Ibidem, p. 18). Nesse sentido, a imagem da literatura como vinculada à “expressão da interioridade do eu” – para a qual apela constantemente o documento – é

problemática na medida em que ela se baseia numa falsa concepção de um componente que considera intrínseco a toda e qualquer obra literária. Ao mesmo tempo que estabelece falsas utilidades, espécies de prêmios supostamente decorrentes da relação com a literatura, os quais se materializam e se enrijecem nas (nove) habilidades que a BNCC deseja ver concretizadas nos alunos ao fim do ensino médio, a concepção que o documento veicula acerca do literário como uma ferramenta para a expressão de si e para a ordenação dos sentimentos afasta o aluno do entendimento de que o objeto literário é algo que precisa ser enfrentado de frente, por meio da leitura direta e da construção de hipóteses interpretativas fundamentadas nas singularidades da própria obra (DURÃO, 2017). Esse tratamento torna inofensivo também aquele que seria o principal artifício da literatura, reforçado pelo utilitarismo do momento atual: a qualidade de não servir para nada, a de requisitar um esforço de concentração e reflexão por espaços de tempo longos, lentos e indeterminados para, enfim, não ter utilidade alguma – pelo menos não uma que se possa prever ou controlar⁴⁶.

Em suma, apresentando a literatura como o campo do vale-tudo que a tudo possibilita, a BNCC contribui para muitos objetivos, exceto aquele que impôs a si mesma: o de formar leitores literários. Isso acontece porque a concepção de literatura veiculada pelo documento não apenas é confusa, como se trata de uma falsa projeção acerca do literário. Ao afirmar explicitamente que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...], cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p. 491), a BNCC não se coloca muito distante de documentos como as *Orientações Curriculares* (2006), que tendeu a instrumentalizar a literatura por conta de uma misteriosa finalidade ética decorrente da leitura literária. Como enfatizamos nesta pesquisa, contudo, a literatura não possui relação alguma com a necessidade de veiculação de princípios e valores morais, nem de conhecimentos específicos, passíveis de classificação e uso. Operando com essa falsa projeção da literatura, o documento se impede de atingir o objetivo que dispôs para si mesmo, na medida em que ensinará os alunos a esperarem da literatura aquilo que ela não pode lhes oferecer e não será capaz, portanto, de prepará-los para a particularidade da experiência literária, para o esforço, o tempo e a disposição que ela demanda.

Essa falsa projeção do literário surge no texto à medida que está aí disposta em função de uma concepção de formação afunilada, dependente e esfacelada. Ao determinar

⁴⁶ Essa argumentação é retomada nas considerações finais de nosso estudo.

rigidamente o tipo de sujeito que será formado no percurso do ensino médio, o novo projeto formativo aí contido acaba por não poder conceber ou aceitar a presença de qualquer objeto que não tenha uma aplicabilidade imediata na geração de lucro ou na manutenção do sistema tal como ele se encontra. Ao exigir de todos uma adaptação resiliente e ao se dispor a controlar e normativizar esse processo de adaptação, o currículo que por ora se propõe está estruturado no sentido de instrumentalizar todos os conteúdos e objetos de que dispõe para esse fim; ao tentar fazê-lo com a literatura, porém - devido à própria natureza do objeto -, fracassa, deixando em seu lugar apenas uma sombra genérica e ampla do que seria o literário e de qual seria o seu papel em uma formação humana pensada para além da conformada adaptação dos sujeitos às opressões da ordem social vigente no mundo hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos investigar as causas e consequências do lugar de precariedade que caracteriza a presença da literatura nas instituições de ensino hoje. Contudo, logo tornou-se claro que investigar esse problema com olhos voltados tão somente para o tratamento concedido à literatura na forma de disciplina do currículo escolar, sem se questionar em torno de que objetivos de formação humana ela se organizou nesse processo, nos serviria apenas para elaborar um quadro raso e incompleto das razões por que a literatura tendeu historicamente a ser tratada na escola de modo precário, reducionista ou instrumental. Em outras palavras, foi no próprio movimento de pesquisa que descobrimos que, para entender o estado do ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras hoje, é preciso lidar antes com o fato de que a formação humana à qual ela serve é diretamente funcional ao “capitalismo transnacionalizado das grandes corporações” (ASSMANN, 1979, p. 7) que hoje se estabelece como norma social, política e econômica na maior parte do mundo, e que neste trabalho chamamos de neoliberalismo. Entender como se constituiu essa relação de submissão da concepção de formação humana à qual servem tanto a escola como o ensino de literatura nela praticado exigiu, por sua vez, uma investigação histórica e ampla, capaz de vincular as transformações da escola – e do ensino de literatura em seu currículo – às mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que caracterizam o desenvolvimento de um sistema capitalista globalizado, o qual repercute de uma maneira específica sobre a estrutura e o funcionamento das instituições e do Estado-nação brasileiro.

O que buscamos enfatizar e demonstrar a partir dessa “elaboração do passado” (ADORNO, 2000) – da retomada do trajeto histórico das instituições de ensino ocidentais e da disciplina de literatura no caso brasileiro – é que a estrutura da escola – currículo, disciplinas, conteúdos, tratamentos didáticos – se organiza a partir de uma determinada concepção de formação humana – *como, para que e por que* formar alguém. Nos é impossível, portanto, compreender as causas ou as finalidades de qualquer elemento da escola sem a correlação necessária com o projeto de formação humana ao qual ele corresponde. Considerar a situação atual do ensino de literatura nessas escolas implica, portanto, reconhecer que a instituição na qual ele se insere corresponde a um determinado projeto de formação humana, projeto esse que nossas investigações relacionaram ao movimento iluminista, à *Bildung* alemã e ao próprio capitalismo.

Assim, nossa pesquisa focalizou o processo de constituição dos sistemas nacionais e estatais de ensino, buscando compreender que conceito de *formação humana* justificou tal processo no período chamado de *modernização do Ocidente*. De modo básico, descobrimos que as transformações que foram responsáveis pela racionalização, universalização e laicização da escola não podem ser separadas das reflexões do movimento Iluminista acerca da natureza da existência e da consciência do indivíduo, assim como tampouco podem ser desvinculadas do objetivo da *Bildung* – a *formação integral* que serviu como norte das reformas do sistema nacional de ensino alemão, as quais fundaram a universidade moderna com que hoje convivemos, impactando assim todo o Ocidente. Neohumanismo alemão e Iluminismo, por sua vez – e como buscamos demonstrar no primeiro capítulo de nossa pesquisa –, não podem ser dissociados da ideologia burguesa que se concretizou no século XIX e que, a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial – a *dupla revolução* (HOBBSAWM, 2017) –, se colocou na defesa feroz da difusão do sistema capitalista pelo globo, como aquele capaz de atender e preservar os anseios e interesses de sua classe. Desse modo, o que constatamos é que a história das instituições de ensino do Ocidente é atravessada pela história do Iluminismo e do neohumanismo alemão desde sua constituição, bem como pelas necessidades de desenvolvimento do sistema capitalista e da burguesia que o capitaneou: afinal, como afirmou Manacorda (2010, p. 303) “fábrica e escola nascem juntas”. Na verdade, fábrica, escola e Estado-nação nascem juntos e se complementam no projeto de construção de um Ocidente capitalista e burguês, liderado por nações altamente industrializadas.

Com a crítica de Adorno e Horkheimer (1985), vimos como a reforma da instrução operada entre os séculos XVIII e XIX pela burguesia, pelo Iluminismo e pelo neohumanismo alemão rapidamente entrou em contradição com os pressupostos teóricos que justificaram a estatização e a racionalização do ensino. Enquanto a formação iluminista guiava-se pelo objetivo da emancipação – a saída da *menoridade* –, a qual se daria fundamentalmente pelo exercício da razão e do pensamento crítico, os germânicos imaginaram uma formação humana num sentido muito mais amplo, enfatizando os aspectos culturais e estéticos que permeiam as relações sociais, a consciência dos indivíduos e sua relação com o mundo. Rejeitando uma formação humana pensada do ponto de vista unilateral para a preparação para o trabalho – uma instrução utilitária – autores como Humboldt defenderam a autonomia do processo formativo de cada sujeito como fator fundamental para o desenvolvimento cultural tanto de indivíduos como da nação como um todo; em sua perspectiva, o *progresso* da nação era primeiramente identificado pelo

desenvolvimento da cultura da nação e dos sujeitos nela envolvidos, e não unilateralmente pelo desenvolvimento material e técnico, como tenderam a considerar os autores iluministas. A *Bildung*, pois, se trata de uma concepção de formação humana que submete o desenvolvimento prático, técnico-científico, aos aspectos humanísticos. Nesse caso, o que germânicos colocam em evidência é a multiplicidade de dimensões que compõem e determinam a capacidade de razão humana, para além das habilidades lógico-práticas evidenciadas no positivismo e no Iluminismo. Ao indivíduo, para germânicos como Humboldt, deve ser dada a liberdade para a constituição de sua individualidade única; por sua vez, o desenvolvimento das individualidades garante a diversidade intelectual e cultural que promove o progresso da nação e da ciência.

Como buscamos evidenciar neste trabalho, a *Bildung* foi o conceito norteador de um projeto formativo inicialmente teórico, mas que se buscou transformar em realidade prática nas reformas das instituições de ensino alemãs, que repercutiram sua influência por todo o Ocidente, incluindo as Américas. O que Horkheimer e, principalmente, Adorno enfatizam no século XX é que tal finalidade nunca foi alcançada no processo objetivo de formação do Ocidente moderno e capitalista. A burguesia, diria Adorno (2005, p. 6), “monopolizou a formação em uma sociedade formalmente vazia”, estruturando o próprio sistema formativo para servir às necessidades de desenvolvimento do sistema capitalista que a colocou na função de classe dominante da hierarquia social. Aprisionou, assim, não apenas as classes subalternas, mas a cultura, a ciência, o trabalho e a sua própria classe num esquema de adaptação sem fim às necessidades de geração e centralização de lucro e poder no capitalismo desenfreado. Nesse processo, a própria razão – a consciência humana – foi fragmentada até que restasse apenas aquela dimensão *instrumental*, a única que teria alguma utilidade do ponto de vista do capitalismo. A formação humana constituída no projeto moderno é, por isso, uma *semiformação*: o apagamento da individualidade e das dimensões da consciência incapazes de serem úteis na geração de lucro. O projeto moderno que havia se direcionado a *Bildung* – à construção de uma sociedade livre de seres livres - gerou, para Adorno (2000), o seu contrário: fundou o nazismo e Auschwitz. Assim, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) foi capaz de nos indicar que os pressupostos que justificaram a institucionalização e estatização da escola moderna foram negados e obliterados pela adaptação das instituições e das relações sociais ao modo de operação do capitalismo burguês.

Se o capitalismo industrial – impulsionado no Ocidente principalmente a partir da *dupla revolução* – muda as condições e as exigências da formação humana

(MANACORDA, 2010), assim também o faz a transformação do capitalismo no modelo neoliberal globalizado, o que ocorre principalmente a partir da década de 1970. Foram justamente essas transformações que buscamos investigar na parte final do segundo capítulo desta pesquisa. Ali, descobrimos que o capitalismo neoliberal, assim como o neomodernismo – ou pós-modernismo –, apesar do “novo” em seu nome, é uma negação do capitalismo anterior, aquele construído pelo liberalismo-democrático burguês, e de seus princípios mais fundamentais, entre eles os direitos fundamentais e a noção de liberdade individual. Nossa opinião, derivada dos dados aqui apresentados e diversas vezes reiterada ao longo deste estudo, é de que o capitalismo neoliberal atual se trata de um sistema totalitário, que impõe um determinado modo de vida e uma determinada racionalidade horizontalmente nas sociedades em que consegue se estabelecer. Como em qualquer sociedade totalitária, portanto, a liberdade existe para poucos.

A característica principal do capitalismo neoliberal é a fusão entre o poder das corporações e instituições financeiras transnacionais e o poder político (CHOMSKY, 2002), estabelecida em quase todos os países do mundo, num trabalho gradual e constante desde a década de 1970. Como enfatizamos aqui, esse novo capitalismo não se concentra em torno dos Estados-nação, mas se apropria dos Estados nacionais para colocá-los em submissão a uma hierarquia econômica e política globalizada. Nesse sentido, trata-se de um capitalismo que altera profundamente a estrutura e as dinâmicas das instituições sociais, colocando-as a serviço do “desmonte” (ou, nos termos deles, o “enxugamento” ou a “reforma”) do próprio Estado que as originou. Isso significa que, na concepção de sociedade neoliberal, todas as instituições sociais, incluindo os Estados nacionais, devem servir ao bom funcionamento da máquina financeira e econômica mundial, que se trata de um intenso mecanismo de geração e de centralização de lucros nas mãos de uns poucos bilionários. Uma das consequências mais evidentes dessa lógica de organização global hoje é a extrema desigualdade que atravessa as populações do mundo todo, e que vai dos contextos nacionais ao global.

O desmonte do Estado-nação tal como compreendido no capitalismo liberal-burguês do século XIX significa o desmanche da instância reguladora das instituições de ensino do Ocidente, as quais tenderam à estatização e à nacionalização. Significa, portanto, o desmonte da instância em torno da qual se erigiu o projeto formativo moderno, caracterizado pelo pensamento iluminista e pela *Bildung* germânica. Para a sociedade que o neoliberalismo deseja construir – que tem tido sucesso em construir há cinco décadas –, é preciso que o Estado não seja mais encarado como representante da soberania do povo,

tal como na RF; é importante também que o objetivo da educação não seja mais a *emancipação* de indivíduos, nem ao menos em teoria. Como descobrimos em nossa pesquisa, já na década de 1930 os defensores do capitalismo neoliberal reconheceram a necessidade de intervenção do Estado na sustentação da sociedade do “livre-mercado”: o Estado deveria, pois, funcionar para o poder privado, não para o povo. Quatro décadas depois, essa perspectiva irá se transformar na sugestão de ação política do FMI para as economias da América Latina, resumida no Consenso de Washington. O capitalismo neoliberal destila assim novos princípios de organização social, e também novos objetivos para a formação humana.

Em primeiro lugar, a formação neoliberal é caracterizada pela necessidade intensa de controle da subjetividade dos indivíduos. Foi o que buscamos enfatizar com os conceitos de *racionalidade instrumental* e de *fabricação do consenso* no capítulo 2. Em suma, a sociedade neoliberal precisa adaptar os sujeitos ao estado de competitividade e desigualdade generalizada que criou, e isso é feito de vários modos; entre eles, se encontra o controle do pensamento e do processo de formação humana operado pelas instituições de ensino. Isso significa que, no momento, tanto a escola quanto o tratamento concedido à literatura nela servem à finalidade de formar *sujeitos empreendedores-consumidores*, nos termos de Gentili (1996) – indivíduos cujo consentimento ao capitalismo neoliberal é fabricado de antemão. Isso quer dizer que a formação em si, na sociedade neoliberal, é estruturada e dinamizada para servir à adaptação dos sujeitos para a organização social que já está estabelecida. Essa concepção se afasta bastante, portanto, da antes supostamente almejada emancipação e autoformação individual. Lembremos Adorno (2005, p. 4): “a adaptação é o esquema da dominação progressiva”. Enquanto unicamente adaptação – enquanto imposição de meios e fins e enquanto apagamento das dimensões do imprevisto e do espontâneo na formação da individualidade -, a educação neoliberal que por ora se delinea apresenta viés autoritário e dominador.

Em segundo lugar, a formação, na perspectiva neoliberal, assume completamente a forma de uma mercadoria e, como tal, o acesso a ela está sujeito ao “mérito” de se possuir dinheiro. Diferentemente do capitalismo do século XIX, portanto, o neoliberalismo não precisa mais defender o acesso universal à educação como um “direito de todos” (conforme capítulo 2). Nesse sentido, podemos esperar que aquilo que antes era uma formação também humanística garantida de modo universal, público e gratuito às populações das democracias ocidentais, conquista da própria burguesia (com todos os problemas que aqui apontamos, e outros mais, é claro), transforme-se totalmente em uma

profissionalização rasa e apressada, a qual será fornecida não pelo Estado, mas sim por institutos e organizações privadas (inclusive a distância) geridos, não raro, por grandes monopólios destinados a lucrarem cada vez mais com a “mercadoria-educação”. Essa mercadoria – como a maior parte das mercadorias da vida real – será em si mesma um *fetichê*, vazia de conteúdos ou finalidades a não ser o vender a si mesma, destinada a excluir de si qualquer elemento que possa contradizer ou simplesmente questionar a legitimidade de uma sociedade em que não existam direitos, apenas mercadorias a serem compradas, dividida entre uma grande massa em condições de vida e existência precárias e um punhado de super-ricos superpoderosos.

É exatamente esse processo que vemos em curso no Brasil hoje, e que tende a se acelerar com o poder político majoritariamente nas mãos de representantes que aderem abertamente ao neoliberalismo mais radical (ultraliberalismo), o qual se mescla com o conservadorismo, o fundamentalismo extremista e o próprio fascismo em nosso contexto atual.

Em suma, no próprio movimento da pesquisa, descobrimos que, para entender o estado do ensino de literatura no Brasil hoje, é preciso lidar com o fato de que a formação humana à qual ela serve é diretamente funcional tanto ao desenvolvimento histórico do capitalismo quanto à lógica estrutural e dinâmica que ele assume hoje, na forma do capitalismo globalizado das corporações transnacionais. Se escola e fábrica nascem juntas, afinal, capitalismo e escola se complementaram para construir esse novo capitalismo com que nos deparamos hoje, e que exige, mais uma vez, a própria transformação do que concebemos e do que praticamos como formação humana em nossas instituições de ensino. Na perspectiva limitada de formação que compreende o projeto de educação neoliberal, não resta muita alternativa ao ensino de literatura a não ser adaptar a si mesmo, mais uma vez, aos interesses dominantes, e ser esquecido e excluído quando não tiver mais utilidade alguma a servir. Como vimos no terceiro capítulo, é justamente isso o que acontece na Reforma do Ensino Médio empreendida no Brasil em 2016 e no tratamento conferido à literatura na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018): ambas correspondem a uma nova etapa do trajeto histórico de instrumentalização da formação humana e do ensino de literatura por ela orientado, instrumentalização essa que se dá em nome de interesses que correspondem aos anseios das classes dominantes da nova ordem capitalista mundial, aquilo que aqui investigamos como capitalismo neoliberal, ou simplesmente neoliberalismo.

Essa instrumentalização da literatura, na verdade, caracteriza todo o trajeto histórico do ensino literário na escola brasileira. Ao focalizar especificamente a constituição do sistema nacional de educação brasileiro e o desenvolvimento da disciplina de literatura nele, constatamos que, em todo o seu trajeto histórico, a literatura na escola foi instrumentalizada e manipulada de modo a corresponder aos objetivos de formação das classes dominantes, os quais se confundiram com os objetivos de desenvolvimento do próprio capitalismo a partir da modernização do Ocidente (século XVIII em diante). Nesse caso, pode-se dizer que, historicamente, a literatura na escola foi instrumentalizada de modo a servir a uma formação também instrumentalizada.

Nesse caso, vinculada a uma instituição que nunca teve autonomia para definir à qual concepção de formação humana e a qual projeto de sociedade serve, a disciplina de literatura se viu fadada a se adaptar também às exigências externas que historicamente recaíram sobre a escola. Acabou, assim, por colaborar ativamente na construção de uma realidade social constituída para o afastamento entre indivíduos e formação literária. Em outros termos, ao servir à utilitária concepção de formação vigente, a disciplina de literatura acabou por colaborar para a consolidação de um sistema institucional em que a formação se associa cada vez mais unilateralmente com a forma da mercadoria e com a preparação para o exercício do trabalho (cujas condições se tornam cada vez mais precárias no mundo), formação essa na qual a própria literatura é cada vez mais associada ao desperdício de um tempo que poderia ser preenchido por um conteúdo mais diretamente relacionado com a utilidade prática no mercado de trabalho. Ou seja, a presença da literatura na escola hoje é rodeada por uma falta de sentido aguda.

Essa falta de sentido que caracteriza a crise da literatura nas instituições hoje fica mais evidente à medida que o objetivo de consolidação e difusão de um ideal nacionalizante é deixado de lado em nome do apelo da necessidade de integração da nação brasileira ao “mundo globalizado”. Como vimos com Zilberman (2016), sem a função de transmitir uma determinada concepção de identidade nacional, a literatura na escola passa a um estado de deriva que encontra nossos dias.

Nessa deriva, a disciplina de literatura encontrou o suporte da Teoria Literária praticada nas universidades, operando à luz das correntes mais influentes em nosso contexto pelo menos nas duas últimas décadas. É o que vimos com a profusão de termos e conceitos da análise do discurso e do neoestruturalismo em documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Contudo, essa associação não foi suficiente para encerrar a condição

histórica de instrumento que a literatura na escola foi obrigada a assumir; na verdade, como vimos, a Teoria Literária acadêmica atualmente foge tanto ao confronto com seu objeto (a literatura) quanto à possibilidade de discutir a que formação humana a literatura tem servido na escola, e com quais fins. Ao abster-se desse diálogo fundamental, a Teoria (cada vez menos literária) coopera com a generalização de uma formação autoritária, no sentido de que não permite ao indivíduo a liberdade e as possibilidades para “formar-se como a si mesmo” (GOETHE, 1994, p. 212). A bem da verdade, a Teoria, em sua condição atual, reforça esse sistema autoritário na medida em que se utiliza da disciplina de literatura na escola para legitimar de antemão os seus próprios conceitos e para lapidar um possível público leitor para sua avalanche de obras. Nesse caso, a associação entre ensino de literatura e Teoria intensifica o estado de deriva em que a literatura na escola se encontra atualmente, pois essa Teoria se recusa a debater as questões fundamentais que poderiam colaborar na construção de uma concepção de formação humana que compreendesse como essencial a relação com os objetos literários.

Tal discussão, evidentemente, se trata de algo muito complexo, e nenhum indivíduo sozinho será capaz de dizer o porquê a relação com a literatura é supostamente importante na formação dos sujeitos. Quando a resposta a essa pergunta foi buscada de modo solo, caiu-se repetidamente no lugar-comum de se considerar a literatura como algo místico, uma falsa totalidade imbuída de finalidades éticas, capaz de tornar “mais humanos” aqueles já humanos. Como buscamos enfatizar aqui, é a própria questão da formação que precisa ser discutida e encarada de frente caso desejamos defender a importância da literatura nela; esta é uma tarefa necessariamente coletiva, e a participação da Teoria Literária nela é fundamental. Em outras palavras, o modo como a formação está constituída hoje – nos documentos oficiais e na própria estrutura das instituições de ensino – torna inútil a literatura, uma vez que se trata de uma formação arquitetada com um fim específico bastante distante da necessidade de educação literária – a preparação acelerada para o exercício do trabalho em um mercado precário e reificador. Para ficar ainda mais claro: estamos perdendo a disputa pelo controle do significado da formação humana e do projeto formativo no qual (ainda) se inclui a literatura. Se as coisas seguirem esse caminho, podemos esperar que muito em breve a literatura seja oficialmente considerada como uma perfumaria facultativa dos currículos escolares, ou que talvez seja daí excluída de fato, tal como ocorre atualmente com as disciplinas de artes, filosofia ou sociologia. Ou que, com o tempo, nem mais nos questionemos o porquê de ela não constar nos espaços formativos,

tal como ocorre com a música. Quando esse momento chegar, teremos a total assimilação da formação em adaptação, e saberemos que perdemos de vez a disputa.

Se, como afirma Durão (2017), a condição de literário decorre da “fatura exitosa do artefato” em si, “prova material de que existe como um objeto que se sustenta” em sua “articulação interna” (DURÃO, 2017, p. 17), não há objeto que possa ser definido de antemão como literário, sendo necessário, para tanto, que se faça “julgamentos de valor” que possibilitem a “penetração na singularidade da obra” (Ibidem, p. 18). Nesse sentido, a imagem da literatura como vinculada à “expressão da interioridade do eu”, ou à constituição de uma identidade nacional pré-determinada, ou simplesmente como objeto de aplicação de conceitos elaborados pela Teoria é problemática na medida em que ela se baseia em falsas concepções de componentes que considera intrínsecos a toda e qualquer obra literária. Ao mesmo tempo que estabelecem falsas utilidades, essas diferentes abordagens seguem o mesmo sentido de se valer do literário apenas como instrumento para o alcance de finalidades estabelecidas de antemão; esses tratamentos conferidos à literatura no trajeto histórico de constituição da disciplina de literatura na escola afastam, portanto, o aluno do entendimento de que o objeto literário é algo que precisa ser enfrentado de frente, por meio da leitura direta e da construção de hipóteses interpretativas fundamentadas nas singularidades da própria obra (DURÃO, 2017). Esse tratamento torna inofensivo também aquele que seria o principal artifício da literatura, reforçado pelo utilitarismo do momento atual: a qualidade de não servir para nada, a de requisitar um esforço de concentração e reflexão por espaços de tempo longos, lentos e indeterminados para, enfim, não ter utilidade alguma – pelo menos não uma que se possa prever ou controlar.

Para avançarmos na construção de um novo projeto formativo que possa se contrapor ao que por ora está sendo imposto, precisamos, portanto, compreender que, ao limitar e controlar o tipo de indivíduo que deve existir ao fim do processo escolar, anulamos qualquer potência formativa que a literatura aí poderia exercer. A partir desse ponto, só podemos mesmo selecionar e controlar as leituras “literárias” que os alunos realizarão ao longo do processo, além da própria relação que terão com a literatura em sua vida. Se partirmos de um ideal enrijecido do tipo de pessoa que devemos “formar”, só podemos “ensinar” literatura na condição de instrumento, ferramenta de finalidades pré-estabelecidas para servir a um fim que todos já conhecemos. Não só enrijeceremos as respostas, como limitaremos as perguntas do futuro. À luz dos dados e reflexões aqui expostos, reiteramos o posicionamento de que, se quisermos pensar em termos de uma *formação literária*, precisaremos pensar em uma educação que não seja voltada à coerção

de indivíduos em favor da manutenção de uma realidade social desigual, marcada pela exclusão, pela instrumentalização e pela exploração. Isto é, defendemos neste estudo que, se quisermos construir uma realidade em que a literatura não seja mais instrumentalizada em seu ensino - como o foi ao longo de todo o trajeto histórico dessa disciplina na instituição escola -, precisaremos pensar a partir de uma concepção de formação que garanta a liberdade de meios e fins para que a cada um seja dada a oportunidade e a possibilidade de se constituir livremente. Entendendo a literatura aqui como movimento dos sentidos e como procedimento de desestabilização de certezas, defendemos o argumento de que somente integrando um processo educativo ou uma *formação humana* livremente entendida, o papel do ensino de literatura - pela própria natureza de seu objeto - pode se tornar essencial e legitimado.

Em suma, o que fizemos nesta pesquisa foi identificar e buscar compreender algumas das questões que atravessam a relação entre literatura e formação. Como ficou claro aqui, esse debate não se restringe a uma área ou campo. Pelo contrário, o que se tornou evidente é que tanto o ensino de literatura quanto a formação em si são atravessados por aspectos relativos às condições sociais, culturais, econômicas e políticas imbuídas na sociedade para a qual a escola e a própria formação funcionam. Construir uma nova perspectiva formativa para o ensino de literatura compreende, portanto, a tarefa de identificar a que interesses específicos determinadas concepções de formação humana servem, de modo que nos seja possível julgar se se trata de um exercício de autoridade justificável ou não. Isso não pode ser feito sem a recuperação do trajeto histórico de constituição das instituições de ensino do Ocidente, da concepção de formação que as orienta e do desenvolvimento da sociedade capitalista na qual se inserem essas instituições.

Afinal, tal elaboração do passado serve fundamentalmente para nos lembrar, como faz Adorno no debate “Instituição e liberdade”⁴⁷, que todas as instituições sociais da sociedade democrática existem em função da realização da liberdade dos indivíduos; assim, na essência do objetivo de existência de qualquer instituição hoje reside a sua própria extinção. Toda instituição social democrática existe e exerce autoridade para a função de criar uma realidade em que sua própria autoridade não seja mais necessária. Ao cooptar com a lógica de mercantilização imposta pelo capitalismo atual a todas as esferas da vida, a escola e o ensino de literatura nela servem justamente ao fim contrário. Se ela participa da construção de um sujeito pré-determinado, que se busca controlar e adaptar para os fins

⁴⁷ Disponível em: <http://filosofiaemvideo.com.br/topicos/adorno-theodor/>

de competir e consumir, a escola então é uma das instituições – como tantas outras – cujo exercício de autoridade passa a ser injustificável, devendo assim ser enfrentado de frente até que volte a cumprir os únicos fins justificáveis para qualquer instituição: garantir a liberdade de existência e de desenvolvimento de indivíduos e sociedade. Nesse caso, o que nos cabe perceber também é que “nós somos a instituição” (CECHINEL e SALES, 2017, p. 11) e, se nós – professores, acadêmicos, cidadãos - a somos, somos também aqueles capazes de decidir a concepção de formação humana para a qual o ensino de literatura se voltará.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia.** 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2001.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética.** Portugal: Edições 70, 1970.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W. **Tempo livre.** In: Palavras e Sinais, modelos críticos. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 70-82.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura.** Ano IV, vol. XIII, n. 191. São Paulo: Primeira versão, 2005.
- AHLERT, Alvorí. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte.** v. 4, n. 7. p. 125-140. Belo Horizonte, 2005.
- ALENCAR, José de. **O Guarani.** 17 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma:** o herói sem nenhum caráter. 16. ed São Paulo: Livraria Martins Editora, 1978.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “Era das Revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARNT, Gustavo. **A literatura brasileira e a questão nacional.** XI Congresso Internacional da ABRALIC. USP. São Paulo, 2008.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Humboldt (1767-1838) e a concretização da universidade iluminista.** In: ARAUJO, José Carlos Souza (org.). A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Scheler. Brasília: LiberLivro, 2011.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1987.

ASSMANN, Hugo. Os trilateralistas sugerem uma chave de leitura para este livro: o Terceiro Mundo visto como ameaça. In: ASSMANN, Hugo (editor). **A Trilateral**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 7-17.

BAKUNIN, Mikhail. **Os anarquistas e as eleições**. Novos tempos, 1986.

BAKUNIN, Mikhail. **A Educação Integral**. In: MORIYÓN, Felix Garcia (Org.).

Educação libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05/11/2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura do. EM nº 00084/2016/MEC (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>, acesso em: 18/11/2018.

BRASIL, Presidência da República do. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>, acesso em: 10/11/2018.

BRASIL. Presidência da República do. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Brasília, 2016(b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>, acesso em: 18/11/2018.

BRASIL, Presidência da República do. LEI Nº 13415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Estipula a Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 18/11/2018.

BRASIL, Presidência da República do. LEI nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 18/11/2018.

BRITTO, Fabiano de Lemos de. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 118. Campinas, 2012. p. 217-233.

BURROW, J. W. In: HUMBOLDT, Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado**. Introdução do editor [da edição americana]. Rio de Janeiro: TopBooks, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5. ed. São Paulo: ADM, 1975. 2 v.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 4ª ed. reorg. pelo autor. São Paulo, 2004.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v.48 n.167. p. 356-373. 2018.

CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura?** Criciúma: Ediunesc, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

CHOMSKY, Noam. **Notas sobre o anarquismo**. 1ª ed. São Paulo: Hedra, 2011.

_____, Noam. **Réquiem para o sonho americano: os 10 princípios de concentração de riqueza e poder**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

_____, Noam. **O lucro ou as pessoas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- CHOMSKY, Noam; HERMAN, Edward S. Os Estados Unidos contra os direitos humanos no Terceiro Mundo. In: ASSMANN, Hugo (editor). **A Trilateral**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 185-209.
- CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**: educação, mercado e democracia. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIDEROT, Denis. **Obras filosóficas**. Rio de Janeiro: Ediouro. 131p.
- DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 9, n. 2. Salvador, 2017. p. 132-141.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. **O que aconteceu com a Teoria?** In: CECHINEL, André (org.). **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. **Da intransitividade do ensino de literatura**. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Criciúma: Ediunesc, 2017.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FLICKINGER, Hans. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, 2011. p. 151-167.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **O que é o Iluminismo?** <<Qu'est-ce que les Lumières?>>, Magazine Littéraire, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson Flor do Nascimento.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. n. 24. Campinas, 2008. p. 17-26.
- GOETHE, Johan Wolfgang von. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Ensaio, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
- HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing consent: the political economy of the mass media**. New York: Phanteon Books, 1988.
- HOBBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2004.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. In: CASPER, Gerhard. Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.
- JUNKES, Delcio. **Semiformação e os limites da educação em Adorno**. In: MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Arcísio dos Reis (org.). **Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Nova Época Editorial, 1948.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** 2016. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <<https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Immanuel-Kant.-O-que-%C3%A9-esclarecimento.pdf>> Acesso em: 20/05/2018.
- KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia Press, 2008. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/kant/1798/mes/conflito.pdf>>. Acesso em: 28/06/2018.
- KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KUHN, Thomas S. **Paradigmas da evolução científica**. In: BORRADORI, Giovanna. **A filosofia americana: conversações**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. São Paulo, Autores Associados, 2003.
- LIMA, Norma Sueli Rosa. O Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil. **Diadorim**. n. 18. v.1. Rio de Janeiro, 2016. p. 172-184.
- LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

- MAAS, Wilma Patricia. **O cânone mínimo: o *Bildungsroman* na história da literatura.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MAAR, Wolfgang. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** 6 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1982.
- MARICONDA, Pablo Rubén. O controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor. **Scientiae Studia.** n. 3. v. 4. São Paulo, 2006, p. 453-472.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1985. 5. v.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 2.ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MILL, Jhon Stuart. **On Socialism.** Buffalo: Prometheus Books, 1987.
- MOLMANN, Andrea. **Bildung, expressão por excelência dos ideais do esclarecimento na educação.** In: XVII ENDIPE. Anais. EdUECE, 2014. Livro 3. p. 9-21.
- OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. História literária e ensino de literatura brasileira: as armadilhas curriculares. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007. **Anais.** Campinas: UNICAMP, 2007.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at a Glance 2018: OECD Indicators,** OECD Publishing, Paris, 2018.
- ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OSTRY, Jonathan; LOUNGANI, Prakash; FURCERI, Davide. Neoliberalism: Oversold? **Finance & Development,** v. 53, n. 2. 2016. Disponível em: < <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm>>.
- OXFAM INTERNACIONAL. **Uma economia para os 99%.** Janeiro de 2017. Disponível em < https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-relatorio_completo.pdf>. Acesso em 25/09/2018.

- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PINTO, F. Cabral. **A formação humana no projecto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- POWELL, Lewis. O Memorando Powell. **Marx e o Marxismo**. v.4, n.7. jul/dez, 2016. Tradução de Henrique Braga.
- RAJOBAC, Raimundo. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- RINGER, Fritz K. **O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- ROSENFELD, Denis. **Qual a necessidade do Estado?** In: HUMBOLDT, Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado**. Introdução à edição brasileira. Rio de Janeiro: TopBooks, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens: discurso sobre as ciências e as artes**. Rio de Janeiro: Duetto, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969. 5 v.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 64. 2016. p. 79-99.
- SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. Da Segurança Nacional ao Trilateralismo. In: **A Trilateral**. ASSMANN, Hugo (editor). Petrópolis: Vozes, 1979. p. 167-185.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4ª. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **Kriterion**. n. 112. Belo Horizonte, 2005. p. 191-198.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Teoria da Literatura nos bancos escolares**. In: CECHINEL, André (org.) **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 395-417.