

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À SOMBRA DO PÓS-MODERNISMO E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LITERATURA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS A LA SOMBRA DEL POSTMODERNISMO Y SUS
IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

THE EDUCATIONAL POLICIES UNDER THE SHADOW OF POST MODERNISM AND
ITS IMPLICATIONS FOR THE LITERATURE TEACHING

Larissa Quachio Costa¹

Resumo: O trabalho que ora se apresenta objetiva traçar algumas reflexões acerca da influência das diretrizes neoliberais nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo do ensino de Língua Portuguesa e literatura. O artigo concentra-se na tese segundo a qual tal influência é um dos aspectos característicos das concepções pós-modernas, cuja origem deve ser averiguada nas primeiras manifestações do processo de decadência ideológica da burguesia, no século XIX.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Pensamento pós-moderno. Ensino de Literatura.

Resumen: El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo trazar algunas reflexiones sobre la influencia de las políticas neoliberales en las políticas educativas y por lo tanto en el campo de la enseñanza de la Lengua Portuguesa y de la literatura. El artículo se centra en el argumento de que dicha influencia es uno de los rasgos característicos de las concepciones posmodernas, cuyo origen debe buscarse en las primeras manifestaciones del proceso ideológico de la decadencia de la burguesía en el siglo XIX.

Palabras clave: Políticas educativas. Pensamiento posmoderno. Enseñanza de la literatura.

Abstract: The work that is presented here aims to reflect on the influence of neoliberal policies on educational policies and, consequently, in the field of Portuguese Language teaching and literature. The article focuses on the thesis that such influence is one of the characteristic features of postmodern conceptions, whose origin must be ascertained in the first manifestations of the process of ideological decadence of the bourgeoisie in the nineteenth century.

Keywords: Educational policies. Postmodern thinking. Literature teaching.

Introdução

Procuramos expor aqui os aspectos gerais da análise de György Lukács sobre as conseqüências das Revoluções de 1848 para a sociedade, ou seja, o declínio da burguesia como classe revolucionária e a conseqüente deterioração de sua ideologia – a “decadência ideológica” –, para assim podermos estabelecer uma relação entre as primeiras manifestações desse processo em meados do século XIX e o chamado pós-modernismo.

Defendemos que essa relação, no âmbito educacional, se encontra nos pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no instrumento que norteia a operacionalização desta última LDB, atualmente em vigor – os Parâmetros Curriculares Nacionais –, e no movimento das

pedagogias hegemônicas contemporâneas articuladas ao lema “aprender a aprender”, cujas bases remontam historicamente ao movimento da Escola Nova.

A partir de uma breve análise sobre a origem do pensamento pós-moderno e suas implicações para a sociedade contemporânea, objetivamos refletir como a produção intelectual do período da decadência e, agora, influenciada fortemente pela ideologia do pensamento pós-moderno, interfere nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no ensino de Língua Portuguesa e literatura.

Importante esclarecermos que abordamos aqui o ensino de Língua Portuguesa como um todo, que é exatamente a junção do ensino de língua e literatura. Dessa forma, quando nos referimos ao ensino de literatura, estamos tratando de um conteúdo inserido na disciplina de Língua Portuguesa, seja no Ensino Fundamental ou Médio.

Nossos argumentos se pautam na tese segundo a qual a nova qualidade de educação, indicada pelas políticas educacionais vigentes, acarreta o esvaziamento do ensino de literatura e faz com que seja oferecida aos alunos uma arte literária que, ao invés de contribuir para a luta contra a alienação característica da sociedade capitalista, acaba funcionando como instrumento ideológico que promove a fuga irracional e mistificadora perante os problemas cruciais de nosso tempo.

As Revoluções de 1848 e a reação burguesa

Paris, 24 de fevereiro de 1848, pela manhã, está em plena revolução. Louis-Philippe abdica do trono francês em favor de seu neto, o Conde de Paris. Os revoltosos invadem a Câmara dos Deputados a fim de evitar que a regência seja confiada à duquesa de Orléans. Ao anoitecer, um governo provisório é estabelecido. A monarquia francesa havia sido derrubada por uma insurreição e a república, proclamada.

De acordo com Lukács (2011), filósofo húngaro, foi nas jornadas de junho de 1848 que o proletariado se afirmou como classe revolucionária independente da burguesia. Os trabalhadores reivindicavam a continuidade, no plano social, dos avanços que a burguesia havia alcançado, no plano jurídico, com a Revolução Francesa, isto é, a igualdade de fato, a garantia de acesso à propriedade.

Segundo Marx (2010), a revolução de junho atentou contra a ordem burguesa, a dominação de classe e a escravidão do trabalhador; e a burguesia, balizada pela posição do operariado e consciente do perigo que corria a ordem do capital, respondeu ao levante com metralhas e barricadas.

Podemos dizer que as jornadas de 1848 trouxeram à consciência social a oposição entre capital e trabalho. Como atesta Hobsbawn (2015), a burguesia, assim, perante a ameaça à propriedade privada, percebeu que preferia a ordem à oportunidade de pôr em prática o projeto teórico que havia proferido durante o Século das Luzes.

A classe burguesa, cerceada pelo conflito de classes, avista a necessidade de assegurar a ordem social, por meio de justificações teóricas dos problemas decorrentes do desenvolvimento capitalista e, assim, suas expressões ideológicas passam a não desvendar as contradições que seu domínio de classe acarreta; mas a encobri-las.

Desse modo, o pensamento social pós-1848, com poucas exceções, foi se adequando às

circunstâncias históricas do modo de produção capitalista e a vocação apologética de negação das contradições da vida real surge como imperativo da burguesia para assegurar seu poder material e espiritual.

A burguesia, pois, a fim de se defender do proletariado ascendente, renuncia aos seus ideais emancipatórios, torna-se conservadora e desinteressa-se pela verdade. Essa renúncia à verdade e, logo, essa fuga dos problemas determinados pela história são, na concepção de Lukács (2010), os elementos característicos da decadência ideológica da burguesia.

A partir de então, de crítica da realidade em favor do progresso, o pensamento burguês torna-se uma justificativa acrítica da realidade capitalista, deixa de desempenhar um papel considerável na elaboração da concepção do mundo e, assim, perde a possibilidade de apreender a essência da realidade humana: “[...] a filosofia da decadência torna-se, cada vez mais, um pensamento imediatista, centrado nas aparências fetichizadas da realidade”. (COUTINHO, 2010, p. 36).

Assim, o pensamento da decadência favorece ideologicamente os interesses da burguesia por se restringir à captação imediata da realidade; e a razão, ao servir a objetivos globais irracionais, fornece ao indivíduo uma visão irracionalizada da realidade, o que lhe priva de condições para compreender as razões reais do caos aparente.

No processo de consolidação do poder burguês, o saber, cujo objetivo era desvendar as reais contradições da sociedade, começa a ser substituído pelo saber compromissado com as instituições oficiais do sistema capitalista. Se o conhecimento objetivo explicita e fundamenta a necessidade de superação das profundas contradições geradas pela sociedade capitalista, os cientistas e intelectuais alinhados à ideologia burguesa afastam-se cada vez mais do compromisso com a busca pela verdade e transformam-se, em graus diversos, em apologistas do capital.

Conforme assevera Coutinho (2010), essa conversão da burguesia como classe transforma o pensamento burguês, por meio de seus representantes ideológicos, em fonte do aumento da alienação humana e essa alienação faz-se necessária porque tem a finalidade de reduzir as possibilidades de ações revolucionárias.

As insurreições de 1848, portanto, demarcam a passagem da burguesia da condição de classe revolucionária à de classe reacionária e o conseqüente processo de decadência de sua ideologia no que se refere ao seu poder de explicação da realidade. Enfim, a decadência ideológica e cultural da burguesia caracteriza-se pela contradição entre o avanço material e uma espécie de estagnação cultural, cujas conseqüências se desdobraram em diversos níveis da atividade humana, inclusive na ciência, na filosofia e na arte.

Além disso, a decadência ideológica, como afirma Paulo Netto (2010, p. 255), não possui fronteiras nacionais e abarca o conjunto do mundo ocidental, o que nos permite refletir acerca da possibilidade de haver aí o germe do ambiente ideológico do capitalismo contemporâneo – o universo neoliberal e pós-moderno –; pois, por meio deste, a classe burguesa consegue, ainda, controlar a produção do conhecimento e quanto ele pode e deve ser difundido à grande parte da população.

A literatura realista e a ameaça ideológica à dominação burguesa

A ideologia burguesa da fase progressista cede lugar à vulgar apologia do capital e o ímpeto da luta de classes transfere-se da bancarrota do feudalismo à luta entre burguesia e proletariado, o que cria novas relações entre as pessoas, novos conteúdos, novas formas e, assim, novos problemas de composição para a literatura; pois, como observa Engels (apud SODRÉ, 1968), a manutenção de uma classe dominante é cada dia mais obstáculo ao desenvolvimento das formas elevadas de convívio social, das ciências e das artes.

Lukács (2011) infere que, no processo de desenvolvimento da sociedade dividida em classes, a forma de produção capitalista representa a mais avançada, entretanto é essencialmente adversa ao florescimento da literatura e da arte. Assim, a crítica endereçada por Lukács (2010) à decomposição da filosofia burguesa revela que o advento da decadência ideológica da burguesia é seguido, conseqüentemente, da decadência literária. Lukács, nesse sentido, assinala a proporção em que as novas condições históricas do período da decadência burguesa, adversas à arte, obstaculizam a criação de uma literatura realista.

O realismo literário, por conseguinte, não é um estilo entre outros; mas sim um modo de apreensão e compreensão da totalidade do desenvolvimento histórico de uma sociedade em seus contornos, um modo de captar a realidade em sua totalidade dinâmica por meio da figuração artística, de tal maneira que a arte literária corresponda a um reflexo fidedigno da realidade.

Conforme revela Lukács (2011), o realismo, que existe desde as primeiras produções artísticas das quais se tem conhecimento, recebeu grande impulso no período em que a burguesia, na luta revolucionária, posicionou-se como classe representante dos interesses universais do homem; entretanto, durante o ano de 1848, a guinada reacionária da burguesia diante do levante do proletariado impossibilita o triunfo do realismo e repercute sobre a literatura, que se refugia em posições antirrealistas.

No período do advento da grande luta de classes, quando se coloca em questão a própria viabilidade da continuidade do modo de organização social capitalista, a literatura burguesa, pois, se converte numa força ideológica conformista perante o existente, quebrando o vínculo com a herança realista do passado, a fim de eternizar o presente. Em outras palavras, o mesmo processo decadente que se desenvolveu nas ciências e na filosofia, após a derrota da revolução de junho de 1848, também pode ser observado no âmbito das artes em geral e, especificamente, na literatura.

Decadente, a literatura burguesa pós-1848 deixa de ser crítica para se transformar numa força apologética da sociedade capitalista, uma vez que o legado realista desenvolvido sob o influxo das revoluções burguesas e da ascensão da burguesia torna-se uma ameaça ideológica para sua dominação e, por isso, deve ser abandonado. A capacidade da literatura realista de revelar a realidade capitalista em sua totalidade dinâmica e contraditória torna-se uma ameaça perante à ascensão do proletariado revolucionário, pois implica o reconhecimento dos efeitos deletérios do capitalismo sobre o homem.

A tendência da literatura decadente é de se manter na superfície dos fenômenos, desconsiderando os problemas mais profundos, fundamentais e resolutivos. Trata-se de uma arte que, ao

invés de dar vazão à verdade, oblitera-a e, conseqüentemente, impossibilita ao leitor um conhecimento da condição humana em meio aos fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento humano, impossibilita-lhe um reconhecimento de seu pertencimento ao gênero humano. “[...] a literatura oficial da decadência [...] se constitui, com base numa conformidade direta com a ideologia capitalista, uma ‘harmonia’ mentirosa, que elude as contradições reais do sistema capitalista.” (LUKÁCS, 2010, p. 87).

Perante o exposto até aqui, podemos afirmar, com base nas críticas de Lukács (1969), que a partir do início da decadência ideológica burguesa, o problema essencial da época em que vivemos tem sido o embate travado entre progresso e reação, democracia e obscurantismo, enfim, tem sido a luta de classes, cuja expressão ideológica ainda determinada a totalidade dos problemas culturais de nosso tempo.

Pensamento pós-moderno: ápice da decadência ideológica

Fragmentação, relativismo e irracionalismo; negação da história e dissolução da ideia de verdade; arte superficial, infundada e divertida; transformação da cultura em mercadoria; primazia da intuição sobre a racionalidade, analfabetismo político e intensificação das alienações típicas do capital; individualismo; sensação de irrealidade, de vazio e de confusão. Eis algumas características da cultura geral dos tempos atuais.

Grande parte dos aspectos listados acima parecem descrever as primeiras manifestações do processo de decadência ideológica da burguesia, no século XIX; mas nesse caso estamos nos referindo aos aspectos do ambiente ideológico do capitalismo contemporâneo – o pós-modernismo –, o qual “[...] pode se manifestar como cultura pós-moderna e/ou como pensamento pós-moderno”. (EVANGELISTA, 2006, p. 274).

Por pós-modernismo podemos entender como “[...] um conjunto de proposições, valores ou atitudes que [...] funcionam ideologicamente como parte da cultura ou da situação espiritual do nosso tempo”. Trata-se da expressão teórica e cultural do projeto político e econômico neoliberal, a qual cumpre a função ideológica de contribuir para a condenação dos homens à letargia, à prostração, à abulia intelectual. (VÁZQUEZ, 1990, p. 33).

Duarte (2006, p. 75) afirma que a origem dos aspectos característicos das concepções pós-modernas deve ser buscada na realidade do capitalismo contemporâneo, na ideologia do modelo neoliberal, pois “[...] há uma indissolúvel relação entre as mais diversas [...] formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor”.

O pensamento pós-moderno constitui um reflexo do aprofundamento da “decadência ideológica” do pensamento burguês, o que pode ser explicado pelas implicações sociohistóricas, ideopolíticas e culturais determinadas pela crise orgânica metabólica do capital no plano internacional, a partir de 1975. Assim, podemos dizer que o processo de consolidação da hegemonia material e espiritual da burguesia transformou intensamente as ideologias clássicas do século XVIII em ideologias apologeticas no século XIX, as quais, por conseguinte, desaguaram no irracionalismo dos séculos XX e XXI.

(MÉSZÁROS, 2009).

A expansão e a consolidação desse novo irracionalismo se dão como resposta ao esgotamento contemporâneo da fase de ascensão histórica do capital, momento em que a decadência ideológica reconcilia-se com a sua decadência histórica, “[...] movida por contradições permanentemente criadas, sempre insolúveis e agravadas do sistema que vive seu momento mais dramático: a crise estrutural do sistema de metabolismo social do capital”. Enfim, a exacerbação desse irracionalismo, expressão contemporânea da decadência ideológica do pensamento burguês, pode ser compreendida como a ideologia da crise estrutural do capital. (PINASSI, 2011, p. 95-96).

Evangelista (2007) alerta para o fato de a natureza dos fenômenos socioculturais contemporâneos não poder ser dissociada das transformações sistêmicas experimentadas pela ordem do capital a partir dos anos 80, consubstanciadas na reestruturação produtiva que afetou o mundo da produção. Assim, podemos dizer que pensamento pós-moderno surge em sintonia com um conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas, no ocidente, em função da nova forma mundializada do capitalismo.

Nesse sentido, a atual miséria ideológica – o pensamento pós-moderno – está intimamente relacionada à reestruturação produtiva e ao padrão flexível de acumulação capitalista; pois, dessa forma, o capitalismo tardio produz sua lógica cultural anestesiadora das consciências e leva a cabo sua função ideológica, social e política, acorrentando cada vez mais os indivíduos ao seu cotidiano fetichizado e alienado. (DUARTE, 2004).

Ao contrário do que parece à primeira vista, o pós-modernismo não se trata de uma abordagem crítica do fenômeno da alienação, pois se configura como a forma mais radical de alienação já surgida no plano das ideologias criadas pela sociedade burguesa. O pensamento pós-moderno postula a impossibilidade ou a indeterminação do conhecimento e, logo, a inacessibilidade da realidade objetiva.

Desse modo, podemos dizer que o pós-modernismo leva às últimas consequências as tendências irracionalistas já presentes no pensamento burguês desde o século XIX e corresponde assim a uma gama vasta e heterogênea de correntes do pensamento, cuja atitude é cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. (DUARTE, 2004).

O pós-modernismo, logo, é consequência do processo que Lukács chamou de decadência ideológica; pois assim como a tendência de vulgarização e capitulação da filosofia burguesa, o pensamento pós-moderno contemporâneo também afirma a impotência do ser humano, ou seja, a sua incapacidade de conhecer a realidade e, conseqüentemente, a incapacidade humana de transformar a sociedade. “[...] a decadência ideológica [...] encontra seu ápice no pensamento pós-moderno”. (PAULO NETTO, 2010, p. 268).

A repercussão do pensamento pós-moderno na sociedade brasileira

As sociedades capitalistas enfrentaram grandes transformações sistêmicas na última década do século XX, as quais afetaram suas economias, políticas e culturas. Essas mudanças de ordem econômica e política no cenário internacional, “[...] resultado da generalização e do aprofundamento da lógica de produção de mercadorias e de acumulação de capital [...]”, levaram o Brasil a se adequar e aderir à nova lógica capitalista, reestruturada conforme o paradigma da ideologia neoliberal, a fim de participar da economia mundial. (EVANGELISTA, 2006, p. 271).

Assim, a partir da década de 1990, no Brasil, o cenário político é de ofensiva neoliberal e devido à essa alteração e adequação da economia brasileira à nova ordem mundial, como condição necessária para estimular um novo patamar de acumulação de capital, o país passa a assumir a condição pós-moderna, eufemismo de um novo padrão da barbárie social: manutenção e aprofundamento da perversa lógica da exclusão social e econômica; intensificação das formas de alienação; *reificação*² e empobrecimento da cultura; adaptação de políticas sociais e educacionais às exigências do processo de mundialização do capitalismo; precarização da educação escolar. (DUARTE, 2006, p. 9).

Como já dissemos, se o pós-modernismo corresponde à expressão teórica e cultural da lógica de acumulação do capitalismo tardio e o Brasil, a partir de 1990, adere a essa nova ordem societária, eis aí o momento da criação das condições sociopolíticas para a difusão do pensamento pós-moderno na sociedade brasileira, eis aí a abertura do caminho para as transformações que afetam desde a vida cotidiana, passando pela economia e pela política e culminando na cultura e, portanto, na educação.

Dessa forma, podemos dizer que os impactos da expressão ideológica do capitalismo tardio repercutem desde a vida cotidiana até a produção do conhecimento social, ou seja, acometem todo o processo social e, perante isso, seria ingenuidade não reconhecermos os efeitos perversos de padronização ideológica e cultural no âmbito das artes de modo geral, inclusive na literatura, e nas políticas educacionais que incidirão diretamente sobre a educação escolar.

As novas políticas educacionais e o pós-modernismo: sintonia a serviço do capital

Partindo do pressuposto de que a escola precisa ser compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade e que se situa predominantemente no campo da difusão do conhecimento – campo em se refletem as contradições da sociedade capitalista –, verificamos a urgente necessidade de analisar criticamente como a produção intelectual, fortemente influenciada pela ideologia do pensamento pós-moderno, vem interferindo na educação escolar ao longo das últimas décadas e, assim, valendo-se de estratégias que retêm as massas não apenas na miséria material, mas também na miséria intelectual.

Segundo Malanchen (2014), as reformas educacionais efetivadas em praticamente todo o mundo, na década de 1990 e com continuidade nesse novo século, traduzem as demandas colocadas pela lógica do capital e revelam um intenso processo de formatação da escola conforme os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI. Assim, tais reformas educacionais carregam as características do pensamento neoliberal, o qual possui relação direta com o pensamento pós-

moderno.

Conforme expressa a autora, as diretrizes neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980 e, no Brasil, a reforma do Estado a partir de 1990 pode ser considerada o início da implementação da ideologia neoliberal, o que acarretou as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos.

Desse modo, a partir desse momento, no Brasil, devido à ascensão de governos ditos neoliberais, empreendem-se reformas educacionais conforme diretrizes de organismos internacionais, os quais representam os interesses do grande capital. Durante essa nova fase histórica da política educacional brasileira, constituem-se como marco a promulgação e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996 (BRASIL, LDBEN, 1996), e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja função diz respeito às orientações que devem ser oferecidas às instituições de ensino para a operacionalização das mudanças propostas pela nova LDB.

Segundo Saviani (2008a), essa lei inseriu-se num projeto sociopolítico de adequação da sociedade brasileira à reorganização mundial do capitalismo, pois permitiu às forças políticas alinhadas ao projeto neoliberal que medidas políticas pontuais fossem paulatinamente ajustando a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classes. Assim, o discurso proferido pela pelas reformas neoliberais reflete claramente no campo do conhecimento e materializam-se em um discurso pós-moderno.

De acordo com Duarte (2006, p. 30), vinculado ao processo de mundialização do capital e ao processo de difusão tanto do modelo econômico, político e ideológico neoliberal quanto de um de seus correlatos, no plano teórico, o pós-modernismo, está o movimento construtivista. Este, como atesta o autor, ganha impulso justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

A teoria construtivista defende o “[...] discurso de uma melhoria sentimental dos indivíduos, de um progresso dos seres humanos e, conseqüentemente, da sociedade”, isto é, defende que cabe à educação o papel de melhorar os seres humanos, torná-los melhores tanto do ponto de vista intelectual quanto afetivo e moral. Tal discurso, entretanto, procura camuflar o fato de que as relações capitalistas de produção é que precisam ser transformadas por serem inadequadas e não os indivíduos. O ideário construtivista difunde processos ideológicos, sociais e psicológicos de alienação e, logo, adequa-se aos interesses do sistema capitalista vigente. (ROSSLER, 2006, p. 285).

Dessa forma, podemos compreender o fato de os PCNs (BRASIL, 1997) oficializarem a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira; uma vez que tal ideário representa as tendências ideológicas pós-modernas presentes em educação. Como expõe Rossler (2006), a expansão do ideário construtivista na educação brasileira faz parte de um processo mais amplo de difusão, reprodução e manutenção da hegemonia da ideologia que sustenta o sistema capitalista de produção.

Há, portanto, uma relação entre o construtivismo tão presente atualmente na educação escolar brasileira e a ideologia liberal da sociedade capitalista, ou seja, as atuais teorias educacionais em voga no cenário educacional nacional exercem uma função ideológica no contexto social e político de uma

educação que vem sendo dirigida por determinados interesses de classe.

Ademais, esse movimento atualiza o lema “Aprender a aprender” que, segundo Duarte (2006, p. 9), já havia sido pregado pelo movimento escolanovista. Conforme expõe o autor, é nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação que o lema “aprender a aprender” aparece na sua forma mais crua e revela sua verdadeira essência: “[...] o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”.

Duarte (2006) discute os princípios do lema “Aprender a aprender” e atesta que o eixo caracterizador deste se encontra na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, portanto, na dissolução da função da escola de proporcionar ao educando o acesso à verdade. Tal lema critica o caráter objetivo do conhecimento e, em contrapartida, supervaloriza a espontaneidade, o lúdico, o prazer, os aspectos emocionais em detrimento dos racionais.

Devido à sua interna vinculação à categoria de adaptação, que ocupa posição de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista, esse lema desempenha uma relevante função na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo. (DUARTE, 2006).

Para Duarte (2006, p. 42), o lema “Aprender a aprender” é um dos instrumentos ideológicos da classe dominante cujo propósito é esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites: “[...] a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”.

Diante do exposto, podemos afirmar que o lema “Aprender a aprender”, fortemente presente no cenário educacional brasileiro, trata-se de um símbolo das posições pedagógicas sintonizadas com o processo de mundialização do capitalismo e, logo, com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno, originário da referida decadência ideológica. Concluímos, assim, que o referido lema corresponde, no atual plano educacional, a um traço de continuidade dos instrumentos de manipulação ideológica da burguesia francesa do século XIX.

A literatura de massa e a atualidade da decadência literária

No capitalismo tardio, a produção cultural foi totalmente incorporada pela produção de mercadorias em geral e, assim, “[...] a inovação e a experimentação estéticas passaram a ter uma função estrutural essencial diante da necessidade frenética de produzir uma infinidade de novos bens com uma aparência cada vez mais nova”. (EVANGELISTA, 2001, p. 31).

O pós-modernismo, como expõe Evangelista (2001, 2007), ao corroborar a apologia neoliberal das qualidades supremas do mercado, transforma as representações e as formas culturais em uma área de atuação essencial do mercado capitalista; fato que arrasta para a produção cultural os conflitos e as contradições, antes associados basicamente à produção material.

No que toca à produção artística, Vázquez (2010) assinala que a arte que o capitalismo tardio tem interesse em financiar – principalmente numa sociedade industrial altamente desenvolvida e, logo, provida das condições para aprofundar o processo de massificação³ – é a que podemos chamar de *arte de massas*.

Por arte de massa, entendemos aquela cujos produtos satisfazem as necessidades pseudoestéticas dos homens-massa, coisificados, que são ao mesmo tempo um produto característico da sociedade industrial capitalista. [...]. Nesse tipo de produção artística, os grandes problemas humanos e sociais são afastados em favor de uma suposta necessidade de satisfazer um legítimo desejo de entretenimento; e, quando algum deles é mencionado, transita-se sempre pela superfície, com soluções que não abalam a confiança na ordem existente, empobrecendo as ideias, rebaixando os sentimentos e barateando as mais profundas paixões. (VÁZQUEZ, 2010, p. 228-230, grifo do autor).

Como prossegue Vázquez (2010, p. 229-235), em sua análise acerca do destino da arte sob o capitalismo, essa pseudoarte – “[...] produzida deliberadamente de cima, pela vontade da classe dominante e para o gozo ou consumo das massas [...]” – cumpre uma função ideológica bem delimitada:

[...] manter o homem-massa em sua condição de homem-massa, fazer com que se sinta em tal massificação como em seu próprio elemento e, por conseguinte, fechar as janelas que poderiam lhe permitir vislumbrar um mundo verdadeiramente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la.

Com base nas observações de Vázquez (2010), podemos dizer que essa arte de massa, no terreno literário, condiz à literatura de massa, ou seja, a uma literatura apta para um público leitor carente de sensibilidade estética. Trata-se de uma literatura que abandona o leitor na superfície ou na margem das coisas e que se caracteriza por uma linguagem astutamente fácil, equivalente à sua falta de profundidade humana; uma linguagem que assegura uma inteligibilidade e comunicação tão mais vasta quanto mais superficial e vazio for seu conteúdo e quanto mais pobres, banais e débeis forem seus meios de expressão.

A arte literária submetida aos interesses do capitalismo, tanto do ponto de vista econômico quanto ideológico, é a diversão que trabalha a favor do conformismo e da alienação, a incapacidade de restaurar a verdade pela totalidade, a representação de homens reificados, a figuração de homens e vivências singulares desconectados do conjunto das relações sociais e, por tudo isso, é também a atual literatura antirrealista que impossibilita a vivência catártica, ou seja, impede a compreensão elevada do leitor como parte do gênero humano, é a perdura da decadência literária, cuja missão ideológica – manter o indivíduo preso à abulia intelectual que freia a sua reflexão sobre a totalidade do meio social em que vive – só tende a se aperfeiçoar perante as novas tecnologias e processos comunicativos da condição pós-moderna.

A literatura realista na educação escolar

Perante o exposto, reconhecemos que o conhecimento é perpassado pela luta de classes e, dessa forma, em termos educativos, precisamos identificar quais conhecimentos podem contribuir para o processo de formação humana, para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois a definição dos

conteúdos filosóficos, científicos e artísticos que deverão constituir e educação escolar contém um posicionamento em relação à necessária superação das contradições engendradas pela sociedade de classe.

A pedagogia histórico-crítica tem, entre outros objetivos, o propósito de lutar pela valorização da transmissão do saber objetivo – as formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade – pela escola, pelo fortalecimento da função da escola de proporcionar ao educando o acesso à verdade. A pedagogia histórico-crítica, desse modo, compromete-se com a verdade e esta, como atesta Saviani (2008b), é sempre revolucionária. Tal teoria fornece a nós, educadores, subsídio para resistirmos às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola, para rejeitarmos os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento tão necessário para a humanização plena do indivíduo, para nos defendermos das ofensivas advindas da ordem social capitalista.

É com base nessa pedagogia, portanto, que abordaremos um ensino de literatura capaz de transmitir aos alunos o conhecimento artístico-literário em suas formas mais desenvolvidas. Apoiar-nos-emos na pedagogia histórico-crítica para pensarmos em um ensino de literatura que contribua para que os alunos se apropriem de alguns elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, se reconheçam como agentes e autores da vida social com suas instituições e, conscientes de seu pertencimento ao gênero humano, possam se desalienar, mesmo que em graus diferentes, e perceberem que a emancipação dos homens será obra histórica dos próprios homens.

A escola, instituição cuja especificidade deve residir, conforme afirma Saviani (2008b), na socialização do saber, reserva na atualidade um espaço mínimo para o acesso à riqueza científica, artística e filosófica da humanidade. Como vimos, a arte literária, em especial, sofre efeitos nefastos oriundos de sua subordinação aos interesses do capitalismo, fato que repercute na literatura que é oferecida aos alunos na educação escolar.

Assim, sobre a literatura que é ofertada aos alunos na esmagadora maioria das escolas no Brasil, podemos realizar a seguinte pergunta: trata-se de uma cultura que possa funcionar como arma de luta contra a desumanidade e a opressão capitalista ou de instrumentos ideológicos que promovem a fuga irracional e mistificadora perante os problemas cruciais de nosso tempo?

Todo o percurso histórico realizado ao longo desse trabalho se justifica diante dessa questão, pois ele nos ajuda a respondê-la ao nos permitir compreender as posições pedagógicas que prevalecem no atual cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, as opções teóricas e metodológicas que têm norteado o ensino de literatura em Língua Portuguesa, ao longo das últimas décadas.

Como vimos, na década de 1990, no Brasil, reformas curriculares na educação básica foram efetivadas de acordo com diretrizes de organismos internacionais e, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados a partir das sugestões de tais organismos, o que levou à atualização do lema “Aprender a aprender” e sua conseqüente influência sobre o ensino de Língua Portuguesa e, logo, o de literatura.

Podemos dizer que tais PCNs trazem em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno, uma vez

que se pautam no lema “Aprender a aprender” e, logo, valorizam a prática pedagógica que desloca o foco do trabalho com conteúdos clássicos e universais para o trabalho com conteúdos efêmeros, particularizados, relativos, parciais, utilitaristas, enfim, negadores do acesso à verdade.

Em relação aos PCNs na área de Linguagens, podemos dizer que suas propostas e metodologias se apresentam como instrumentos que desprezam a unidade da Língua Portuguesa e o primado da norma culta; pois consideram como modelo a oralidade e, então, privilegiam o coloquial, o espontâneo e o expressivo. Com tais propostas, há a secundarização do estudo de textos literários considerados clássicos e a diluição dos conteúdos escolares no ensino de Língua Portuguesa, o que fecha as portas para a possível socialização da literatura realista e escancara-as para a literatura de massa.

Acreditamos, assim, que os documentos abordados proclamam um ensino de Língua Portuguesa e, portanto, de literatura, cujo comprometimento não é com o desenvolvimento intelectual e capacidade de discernimento dos indivíduos e sim com a ideologia da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população. Logo, podemos constatar que a literatura de massa prevalece no ambiente escolar e, como sabemos, tal fato se deve por duas razões essenciais: um econômico e outro ideológico.

Desse modo, frente ao atual contexto educacional, o qual – sintonizado com o processo de mundialização do capitalismo – contribui significativamente para a alienação dos indivíduos, portanto, para sua desumanização, faz-se necessário lutar, entre tantas outras formas de emancipação humana, por um ensino de literatura comprometido com o direito inalienável dos educandos ao acesso à literatura realista, isto é, às grandes obras literárias que possam cooperar para um desenvolvimento intelectual que os façam avançar na direção das contradições da sociedade capitalista contemporânea.

Perante esse contexto, defendemos um ensino de literatura que contribua para que um maior número de alunos se aproprie de um saber artístico de tal modo que esse saber possa auxiliar na batalha pelos direitos humanos e colaborar para a edificação de uma prática social de combate às truculentas formas de alienação hoje tão difundidas pelos sedutores discursos sintonizados com o processo de mundialização do capitalismo e, portanto, com o pensamento pós-moderno.

Considerando a caracterização da literatura realista realizada anteriormente, compreendemos que tal arte seja a que mais se coloca a serviço de um ensino de literatura compromissado com um conhecimento que possibilite ao aluno enriquecer-se eticamente, refinar sua sensibilidade e linguagem e reconhecer-se como ser humano.

Defendemos, pois, um ensino de literatura capaz de transmitir aos alunos o conhecimento artístico-literário em suas formas mais desenvolvidas e tal perspectiva não procura supervalorizar os elementos internos ou externos da obra literária; busca, ao invés disso, apontar a relação existente entre eles a fim de que a totalidade do texto literário seja preservada sem perder sua especificidade estética, pois assim são criadas as condições para o ensino da recepção estético-literária, o que deve ser um dos objetivos essenciais do ensino de literatura.

Segundo Duarte (2012), a recepção estético-literária é a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas no âmbito da arte e da literatura. Com base nos estudos de Duarte, podemos dizer que o professor deve, no ensino de literatura, exercer uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada, a fim de fazer com que a apropriação desses bens culturais – no caso, as obras literárias – exerçam uma influência positiva sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para Duarte, o fato de a apropriação reproduzir a essência da atividade sintetizada no objeto cultural aponta a direção do ensino da recepção estético-literária, o qual deve ter como objetivo mover o aluno em um processo que reviva toda a riqueza da atividade presente na obra literária.

É importante aqui enfatizarmos que, conforme atesta Duarte (2012, p. 45), o ensino não substitui a leitura de um romance, conto, peça de teatro ou poema, mas prepara a recepção da obra literária, orienta essa recepção, oferece-lhe todo o suporte necessário e dialoga criticamente consigo. Para o autor, o propósito do ensino não deve ser o de simplificar o percurso da recepção, mas sim o de formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo da recepção à altura da riqueza contida na obra literária. Nesse caso, pressupomos “[...] que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos”.

O professor, ao estabelecer com os alunos uma relação entre os elementos externos e internos da arte literária, ao selecionar a leitura de obras realistas e adequadas ao nível de desenvolvimento intelectual do educando, estará direcionando, de modo instrutivo, a apropriação de uma obra literária pelo aluno, para que o mundo refigurado por esse bem cultural sirva de orientação para a sua vivência estética receptiva, instigue-o a compreender-se na totalidade do mundo, proporcione-lhe uma nova concepção de mundo, a qual lhe fortalecerá a consciência de si e a sua responsabilidade em relação aos problemas da esfera pública.

Importante esclarecermos que a literatura realista não impede o fenômeno da alienação na sociedade capitalista, mas pode exercer um papel desfeticizador e reverberar positivamente no processo de formação humana. A literatura realista não tem o poder de modificar a realidade, mas certamente pode fazer com que as pessoas reavaliem a própria vida, reflitam sobre seu comportamento. Tal arte literária talvez seja uma das armas para manter o homem vivo – sensível –, para fazê-lo sofrer, angustiar-se, sorrir, chorar.

A literatura realista, pela *poesia* que lhe é peculiar, pode possibilitar que o leitor olhe para a história da humanidade e, conhecendo alguns de seus momentos mais aterradores, busque edificar um futuro melhor, busque fundamentar uma prática social de combate às truculentas formas de alienação hoje tão difundidas pelos sedutores discursos sintonizados com o processo de mundialização do capitalismo e seu ideário pós-moderno e, portanto, contrários à possível e plena formação humana.

Dessa forma, perante o atual contexto educacional – sintonizado com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno – e os atuais processo de ensino que desvalorizam a transmissão do saber objetivo e diluem o papel da escola em transmitir esse saber e

proporcionar o acesso à verdade ao educando, faz-se necessário lutar, entre tantas outras formas de emancipação humana, por um ensino de literatura que dê vazão à verdade, possibilite ao leitor o reconhecimento de seu pertencimento ao gênero humano, pondo-o em contato com a literatura realista, isto é, com bens culturais que acarretem o pensar, proporcionem perspectivas acerca do mundo e do homem perante a condição humana em meio aos fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento humano.

Considerações finais

Nossa reflexão aqui desenvolvida considerou como ponto de partida a tese segundo a qual há um processo de decadência ideológica na sociedade capitalista que se estende desde a crise espiritual da burguesia e a sua degeneração como classe revolucionária após 1848 até hoje, momento de ápice da difusão do pensamento pós-moderno, a expressão no plano teórico do processo de mundialização do capitalismo.

Analizamos a influência das diretrizes neoliberais e do ideário pós-moderno nas políticas educacionais brasileiras e concluímos que a emergência e a difusão da pedagogia escolanovista e todas as suas variantes, ao longo do século XX, são reflexos, no campo educacional, da decadência ideológica do pensamento burguês.

Prosseguimos refletindo acerca do fato de pensamento pós-moderno, mais do que reafirmar os pressupostos originados no período da decadência ideológica, também operar como uma interface cultural que possui uma afinidade estrutural com a hegemonia neoliberal na economia e na política do capitalismo mundializado.

Realizadas devidas reflexões, analisamos como a produção intelectual do período da decadência, agora influenciada pela ideologia do pensamento pós-moderno, expressão da lógica cultural adquirida pelo capitalismo contemporâneo, interfere na educação escolar e, conseqüentemente no ensino de Língua Portuguesa e de literatura.

Argumentamos que as atuais concepções de ensino de literatura são pautadas nos princípios do pensamento pós-moderno, cuja origem, como já dissemos, deve ser averiguada nas primeiras manifestações do processo de decadência ideológica da burguesia, no século XVIII.

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, concluímos que as propostas de ensino de literatura que preconizam a não socialização do saber objetivo e da literatura realista não consideram o quanto tal ensino pode contribuir para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Dessa forma, concluímos que o atual ensino de literatura, pautado pelo lema “Aprender a aprender”, reflete os instrumentos ideológicos da classe dominante, cujo propósito é esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população e está sintonizado com o universo ideológico pós-moderno, originário da referida decadência ideológica.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 de novembro de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUARTE, Newton; et. al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 28, São Paulo, maio/ago, 2012. p. 31-48.
- DUARTE, Newton. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____ (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. *Revista Novos Rumos*. Ano 16, n. 34, Marília, 2001.
- EVANGELISTA, João Emanuel. Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos. *Cronos*, v. 7, n. 2, Natal, jul./dez., 2006.
- EVANGELISTA, João Emanuel. *Teoria social pós-moderna: introdução crítica*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- HOBBSBAWN, Eric. *A era do capital*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LUKÁCS, George. *O Romance Histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- LUKÁCS, George. *Marxismo e teoria da literatura*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MALANCHEN, Julia. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo*: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.
- MARX, Karl. *Nova Gazeta Renana*. São Paulo: EDUC, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo, 2009.
- NETTO, José Paulo. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- PINASSI, Maria Orlanda. István Mészáros, um clássico do século XXI. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo, Boitempo, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Fundamentos da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Modernidade e socialismo. *Revista Novos Rumos*, n. 18/19, Marília, 1990.

Notas:

¹ Possui graduação em Letras (2007) e em Pedagogia (2012) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É mestre em Educação Escolar pela mesma instituição. No momento, cursa Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolar, sob a orientação do professor Dr. Newton Duarte, é integrante do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação" e ministra aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II na rede escolar SESI-SP.

² Segundo Evangelista (2007, p. 174, grifo do autor), “[...] *reificação* é a forma histórica particular da alienação, na qual o fetichismo da mercadoria está disseminado no ser social e matriza a própria constituição da subjetividade humana”.

³ Como esclarece Vázquez (2010, p. 228), a “[...] massificação da existência humana é um fenômeno característico da sociedade capitalista e enquadra-se perfeitamente dentro do conceito de ‘alienação’ ou ‘coisificação’ do homem (transformação do homem em coisa, do sujeito em objeto, da finalidade em meio), assinalado por Marx”.

Recebido em: 29/04/2017

Aceito em: 30/06/2017.