

A (RE)CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO E A FORMAÇÃO DE LÍDERES: o ensino de literatura no Estado Novo¹

Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira (UFS)²

Resumo

Durante a gestão de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública do Estado Novo, a literatura, pela primeira vez na história da educação brasileira, teve objetivos, metodologia e conteúdo bem definidos e sistematizados, ocupando um lugar de primazia em relação às demais disciplinas, dada a grandeza do seu papel na “educação espiritual” do aluno. Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar o modo como a sistematização do ensino da literatura, no Estado Novo, se relaciona com um projeto de nação que almejava concretizar-se pela conjugação entre a formação de líderes e a consolidação do cânone de uma literatura universal e nacional, instrumentos indispensáveis para a aquisição de uma “cultura geral”, especialmente para as “individualidades condutoras” que deveriam “animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade”, segundo as palavras do próprio ministro.

Palavras-chave: ensino de literatura, estado novo, identidade nacional, história literária.

Introdução

Se na história política do Brasil o Estado getulista (1930-1945) representa um momento de autoritarismo e centralismo comparáveis aos fascismos europeus, em sua história educacional tal período só encontra paralelo na gestão do ministro do Império Couto Ferraz, na segunda metade da década de 1850 – não por acaso, momento de absoluta supremacia dos Saquaremas, ou do Partido Conservador, na Câmara dos Deputados. A presença de Francisco Campos, ministro da educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e de Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, mostra que a política educacional do Estado Novo (1937-1945) ultrapassa seus limites cronológicos. Assim, é nessa época que podemos localizar, entre outras iniciativas, a promulgação do estatuto das universidades brasileiras (1931), a fundação da USP (1934), a criação da UNE (1938) e a primeira grande reformulação do ensino primário e secundário da República.

Logo após a tomada do poder, o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, pasta assumida por Francisco Campos, que tratou de reformar, através de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, toda a estrutura do ensino brasileiro, instituindo o Conselho Nacional de Educação, estabelecendo o regime universitário e organizando o ensino comercial, dentre outras iniciativas.

¹ Este trabalho filia-se a uma das linhas de pesquisa do GPHELB (Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil – <http://www.ufs.br/gphelb/>), intitulada “História Literária e Ensino da Literatura: para uma história dos cânones escolares no Brasil”, que intenta verificar os processos mediante os quais, em períodos ou épocas diferentes, algumas obras ou autores se mantiveram na condição de clássicos e outros não, nos manuais didáticos de leitura ou de história da literatura. Constitui-se também como texto de base para o desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica, ainda em andamento, por mim orientada e executada pelo aluno João Escobar José Cardoso, intitulada “O ensino da literatura no Estado Novo: o caso de Sergipe”, com financiamento do CNPq.

² Luiz Eduardo OLIVEIRA é Professor Adjunto IV do Departamento de Letras (DLE), do Núcleo de Pós-Graduação em Letras (NPGL) e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), além de líder do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (<http://www.ufs.br/gphelb/>).

A consequência de tais medidas centralizadoras foi a implementação de uma articulação dos sistemas educacionais dos estados com o sistema central, com vistas a uma política nacional de educação. Conforme Romanelli (2001), era a primeira vez que um sistema de ensino, sendo imposto a todo o território nacional, atingia profundamente a estrutura educacional.

O próprio ministério, que era, simultaneamente, da Educação e da Saúde Pública, sugeria a idéia de que da sociedade era um objeto sujeito à doença, devendo passar por um trabalho preventivo de ação moral. Isso fica claro no seguinte trecho do discurso proferido por Vargas em 1937, na solenidade de comemoração do primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II:

Falando aos mestres, numa hora como essa, de comunhão patriótica, falo aos responsáveis pela saúde espiritual da nossa mocidade. (...) Desperta, nas almas jovens, o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores. Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro e exemplar sentido do apostolado cívico – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e à crença inabalável nos grandes destinos do Brasil (*apud* CAMPOS, 1995, p. 166).

A reforma de Francisco Campos

O ensino secundário, reformado pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, passou a ter como finalidade “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, compreendendo dois cursos seriados: um fundamental e outro complementar. O primeiro, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, tinha duração de cinco anos. O segundo, de dois anos, era subdividido em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, obedecendo ao grau de especialização do aluno que quisesse seguir uma das três carreiras nas faculdades do país (OLIVEIRA, 1999).

Ainda em 1931, pelo Decreto n. 20.108, de 15 de junho, firmou-se o acordo ortográfico entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, segundo o qual a primeira reconhecia e aceitava “a ortografia oficialmente adotada em Portugal” e propunha, ao mesmo tempo, algumas modificações. Estabeleceu-se também que as duas academias obrigar-se-iam a “empregar esforços a fim de [...] ser decretado nos países a ortografia nacional³” (*apud* BICUDO, 1942, p. 571-572). É visível no documento a preocupação do Estado em nacionalizar a língua portuguesa, adaptando-a de certa forma à realidade lingüística do país e tornando-a um instrumento de consolidação de uma identidade nacional.

No ensino de línguas, a grande inovação da reforma do ensino secundário foi a ênfase dada à adoção do método intuitivo direto no ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), pela portaria de 30 de junho de 1931, que, ao expedir os programas do curso fundamental, especificou o conteúdo, os objetivos e a metodologia de cada disciplina. O chamado “método direto”, por sua vez, foi instituído oficialmente no Colégio Pedro II pelo Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro do mesmo ano. Segundo o novo método, o significado das palavras estrangeiras deveria ser obtido não pela tradução de seu equivalente em português, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão (OLIVEIRA, 1999).

Se a reforma Francisco Campos não deu independência e definição efetivas à educação literária, já que esta era efetivada apenas no curso pré-jurídico, nas finalidades do método direto já se pode notar certa preocupação com a literatura que, mais tarde, com a reforma de Gustavo Capane-
ma, culminará em sua total sistematização, colocando-a inclusive em um lugar de destaque perante

³ O decreto n. 23.028, de 2 de agosto de 1933, tornou obrigatório o uso da nova ortografia nos estabelecimentos de ensino e nos livros didáticos.

as demais disciplinas. Nesse momento, porém, embora a literatura não se apresentasse como um objeto autônomo de conhecimento, já se configurava como uma das grandes finalidades a que se destinava o ensino das línguas vivas.

Foi assim, portanto, que o ensino das literaturas inglesa, francesa e alemã foi utilizado como complemento ao ensino das respectivas línguas. Desse modo, o conteúdo da primeira série destinava-se a “habituá-lo o aluno com o sistema fonético estrangeiro”; na segunda série, haveria uma “continuação dos exercícios fonéticos” e daqueles “destinados à aquisição do vocabulário, dando-se-lhes já certo cunho literário”; na terceira, o estudo literário começava a se esboçar com a “leitura e interpretação, pelo método direto, de autores do século XX”, até que na quarta série, finalmente, o aluno já estivesse teoricamente apto para fazer a “leitura e interpretação dos autores dos séculos XVIII e XIX” (*apud* BICUDO, 1942, p.142). O documento indicava também os autores e obras cujos trechos, escolhidos pelo professor, deveriam ser lidos e interpretados na última série de cada língua estrangeira. O seguinte excerto revela claramente o modo como a literatura poderia, na visão do legislador, contribuir para o aprendizado das línguas estrangeiras:

Nas duas últimas séries do curso, deverão ser lidos os autores estrangeiros, escolhendo-se as obras ou trechos mais convenientes à feição de história literária que devem ter os estudos. [...] Cumpre ao professor estimular e dirigir a curiosidade do discípulo pelo conhecimento, na literatura estrangeira, das obras que mais coincidem com suas tendências (*apud* BICUDO, 1942, p. 141).

Outro elemento do programa de língua portuguesa que chama atenção, precisamente por revelar as funções sociais e morais delegadas ao ensino da literatura, são os exercícios de composição, que se fundamentavam em “um pensamento notável colhido na leitura” ou no “estudo de um determinado autor”, devendo ter como tema “assuntos de moral privada ou social” (*apud* BICUDO, 1942 p. 138).

A reforma de Gustavo Capanema

Em 1936, o ministro Gustavo Capanema, com a Portaria de 17 de março, expediu os programas do curso complementar do ensino secundário, que definiram e sistematizaram, pela primeira vez, os conteúdos, os objetivos e a metodologia do ensino da literatura no curso pré-jurídico. Dada a carga horária destinada ao ensino da literatura⁴, bem como o papel que lhe foi delegado na “educação espiritual” do aluno, estimulando-lhe “os pendores aproveitáveis”, depreende-se o grande prestígio adquirido pela literatura nos novos programas, colocando-se inclusive em um lugar hegemônico, uma vez que deveria “auxiliar”, na medida em que as circunstâncias permitissem, “o ensino de outras matérias”:

O ensino de literatura no curso complementar deve ter, como principais objetivos, os seguintes:

1 – dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;

⁴ As cargas horárias de cada disciplina no curso pré-jurídico eram as seguintes: primeira série – latim (quatro horas por semana), literatura (quatro horas), história da civilização (quatro horas), noções de economia e estatística (quatro horas), biologia geral (três horas), psicologia e lógica (quatro horas); segunda série – latim (seis horas), literatura (seis horas), geografia (três horas), higiene (três horas), sociologia (quatro horas), história da filosofia (quatro horas) (*apud* BICUDO, 1942, p. 225).

- 2 – preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos fatos literários;
- 3 – elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele porventura se revelem;
- 4 – auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais (*apud* BICUDO, 1942, p. 226).

Mais abaixo, no mesmo documento, o legislador observava que o estudo não deveria se transformar “em mera decoração de nomes e datas, ou seqüências de escolas literárias”, já que o “objetivo geral do ensino” consistia em “habituar os discentes a conhecer e a julgar a atividade intelectual do homem, bem como a prosseguir, mais tarde, na conquista do mais alto grau de cultura geral”, fornecendo-lhes as “bases para a formação do espírito crítico, indispensável àquele julgamento” (*apud* BICUDO, 1942, p. 226-227).

Como se pode notar, tratava-se de promover, entre o povo, uma total nacionalização da cultura literária, de consolidar o cânone da literatura nacional e de utilizar a literatura como um dos meios de preparar “as individualidades condutoras”, isto é, “os homens” que deveriam “animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade” e que seriam “portadores das concepções e atitudes espirituais” que era “preciso infundir nas massas e tornar habituais entre o povo”, segundo o próprio ministro (*apud* NUNES, 1962, p. 113). Educar a nação através da criação de homens com uma formação cultural e literária densa: esse era o propósito do Estado que Gustavo Capanema representava. Não foi por acaso que ele cooptou para o ministério homens como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Mario de Andrade.

A enumeração de tais objetivos não excluía outros que participassem de “sentido idêntico” e que, dessa forma, se enquadrassem no “espírito geral da cadeira”. Era indispensável, contudo, que se desse “especial relevo” à “leitura de excertos das principais obras, quer colhidos no original, quer em antologias. Foi com base em tal pressuposto que o ministro determinou a organização, nas bibliotecas de cada estabelecimento escolar, de “uma secção especialmente consagrada à cadeira de literatura”, para que o aluno pudesse encontrar, “em original, ou em tradução”, as obras cuja leitura lhe seria útil e “indispensável para a realização dos trabalhos” (*apud* BICUDO, 1942, p.227).

Assim, na mesma Portaria, encontrava-se anexada uma bibliografia mínima que, nas bibliotecas, deveria figurar. Tal medida já revelava uma preocupação de Capanema com relação ao material didático, a qual, mais tarde, em 1938, culminaria com a expedição do Decreto n. 1.006, de 30 de dezembro, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do material didático, criando a Comissão Nacional do Livro Didático, encarregada de examinar, julgar e autorizar o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário. No Capítulo IV do decreto, onde estavam expostas as causas que poderiam “impedir a autorização do livro didático”, fica claro o modo como tais livros poderiam veicular a propaganda do regime que se instalava no país:

Art. 20 - Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria, e que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- e) que inspire sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- f) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- g) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- h) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- i) que atente contra a família, ou pregue, ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- j) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (*apud* BICUDO, 1942, p. 119-120).

Como se vê, o livro didático tornava-se um instrumento de difusão das idéias norteadoras do regime getulista: a unidade, a honra e o regime político nacionais; a valorização de nossas tradições e figuras históricas; o otimismo quanto ao destino da nação; a minimização e o apaziguamento do regionalismo e do racismo; a tolerância entre as várias religiões; o cultivo da família e do casamento; o amor à virtude e ao esforço individual; a valorização das figuras e das autoridades nacionais; a pregação da necessidade do espaço individual e o reconhecimento do outro, isto é, dos estrangeiros, das nações estrangeiras, das diferentes etnias e classes sociais, colocando todo o povo no mesmo berço da pátria.

A partir de 1942, nos últimos anos do Estado Novo, regime estabelecido pela constituição de 1937, que havia consagrado a ditadura de Getúlio Vargas, Capanema pôs em execução uma série de decretos-lei intitulados Leis Orgânicas do Ensino, que abrangeram vários setores da educação primária e média (OLIVEIRA, 1999). O ensino secundário, reformado pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, como reconheceu Romanelli (2001, p. 159), refletia, de modo contraditório, as tendências políticas pelas quais passava a sociedade em pleno Estado Novo: de um lado, os princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, uma educação classista voltada para a preparação de lideranças. Isso se expressa na fala de Capanema, ao expor os motivos da promulgação da Lei Orgânica do ensino secundário:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência das responsabilidades diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (*apud* ROMANELLI, 2001, p.82).

Desse modo, o capítulo II do regulamento reestruturou a seriação do currículo dos estudos secundários. O primeiro ciclo, agora chamado ginásial, teve o seu tempo de duração reduzido para quatro anos. O segundo ciclo, por sua vez, passou a ser ensinado em três anos e foi subdividido em

clássico e científico. Com a supressão do pré-jurídico, único curso em que a literatura se configurava como disciplina, esta passou a fazer parte dos programas das línguas correspondentes. Assim, no curso ginasial, o português, o latim e o francês eram ensinados da primeira à quarta série e o inglês a partir da segunda série. Já no curso clássico, estudavam-se o português, o latim, o grego e o francês da primeira à terceira série, e o espanhol e o inglês, de forma optativa, na primeira e segunda séries. No curso científico, estudava-se o português da primeira à terceira série, o francês e o inglês na primeira e segunda séries e o espanhol na primeira série.

No mesmo ano de 1942, pela Portaria Ministerial n. 172, de 15 de julho, o ministro expediu as instruções metodológicas para a execução do programa de português do curso ginasial. Nesse documento, o ensino da literatura ainda possuía um caráter sumário, resumindo-se a breves comentários e considerações sobre os “escritores” e “as figuras mais eminentes das literaturas portuguesas e estrangeiras”, para que o aluno não deixasse “seu aprendizado ginasial” sem saber quem tinham sido “Homero, Demóstenes, Dante, Petrarca, Cervantes, Goethe, Schiller, Tolstoi, Camões, Gil Vicente, Garret, Herculano”, entre outros, e para que pudesse adquirir uma “base à sua educação literária”, se quisesse “ingressar no segundo ciclo”. Ademais, caberia ao professor incutir nos alunos “amor e respeito” à “língua literária”, visto ser esta “a de mais importante papel social e político e, ao mesmo tempo um dos mais fortes fatores do progresso”, “um instrumento de união”, e “um patrimônio sagrado da coletividade nacional”(apud BRASIL, 1952, p. 477).

Somente nos cursos clássico e científico o ensino literário propriamente dito ganhou um caráter mais sistemático. Os programas de inglês, por exemplo, foram expedidos pela Portaria n. 148, de 15 de fevereiro de 1943. O regulamento determinava, para as “noções de história da literatura inglesa”, o estudo, na primeira série, da “Era medieval”, do “Renascimento”, do “Humanismo”, do “Neoclassicismo”, da “História”, do “Ensino”, da “Poesia pré-romântica” e do “Romantismo”. Na segunda série, esse estudo histórico prosseguiria com a “Idade vitoriana”, a “Poesia”, o “Ensaio”, a “História” a “Idade contemporânea”, a “Literatura norte-americana” e os “Autores contemporâneos”. (BRASIL, 1952, p. 427-463).

Criticada pela sua “inadequação ao momento nacional”, bem como pela sua “concessão à tradição livresca, ornamental”, a reforma do ensino secundário empreendida pelo ministro Capanema teve curto período de vida. Em 1951, seis anos após a queda de Vargas, era emitida a Portaria n. 614, de 10 de maio, assinada pelo ministro Simões Filho, incumbindo a congregação do Colégio Pedro II da “simplificação dos programas das diversas disciplinas do curso secundário”. Em entrevista coletiva à imprensa, o novo ministro explicou os motivos da sua medida:

O objetivo fundamental desse trabalho consistiu, pois, em eliminar dos programas atualmente em vigor os excessos aludidos, reduzindo a totalidade dos conhecimentos alinhados na estruturação das diversas disciplinas, que tornava penosa a tarefa didática. Ao mesmo tempo, verificava-se o flagrante desajustamento desses programas com o nível de assimilação da população escolar, cujas faculdades intelectuais, ainda mal desabrochadas, não a habilitavam a abranger a enorme soma de deveres e atividades de aprendizagem oferecidas ao seu conhecimento (BRASIL, 1952, p. 463).

Com a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e a Lei n. 5.692, de 1971, a progressiva incorporação, pelo ensino de segundo grau, da formação profissional, em detrimento da tradicional formação literária, ou humanística, tornaram a tentativa de Capanema de transformar a literatura em disciplina-tronco do currículo dos estudos secundários incompatível com as novas diretrizes. Desse modo, o ensino das literaturas, depois de alcançar um breve período de hegemonia no currículo, tornou-se mais ou menos subsidiário das línguas correspondentes, mantendo-se o seu ensino pautado pela periodização e pela cronologia, a despeito das novas correntes

teóricas e metodológicas. Contudo, a literatura tem desempenhado, como disciplina escolar, um papel de fundamental importância na consolidação e manutenção dos cânones literários brasileiros, bem como na (re)construção de uma identidade nacional.

Algumas considerações

A reconstrução da ordem social que havia sido minada pelos anos política e socialmente instáveis e economicamente decadentes, em função da grande crise que precedeu a revolução de 1930, almejava processar-se por uma total reforma na educação. Se a revolução de 1930 e a carta de 1934 configuram-se como balizas de um processo de modernização do Estado, pelo qual este reconhecia suas carências e procura supri-las, fica evidente que o desenvolvimento do ensino de literatura no Estado Novo apresenta-se com um papel político e ideológico de afirmação cultural de um novo Estado que acaba de nascer.

A sistematização do currículo de literatura no curso pré-jurídico, que a colocou em um lugar hegemônico perante as demais disciplinas, dando-lhe a função de preparar cultural e intelectualmente os homens que ficariam à frente da sociedade e do povo, já demonstrava o desejo do Estado de educar a nação através da nacionalização da cultura. Essa educação classista, voltada para a preparação de lideranças e, ao mesmo tempo, orientada pelos princípios do populismo nacionalista, se concretizou de fato em 1942, com a reorganização do ensino secundário, no qual o ensino da literatura, fazendo parte dos programas das línguas correspondentes, atingiu seu ápice. Aqui, não apenas o conteúdo e a metodologia do ensino das literaturas estrangeiras, brasileira e portuguesa foram sistematicamente definidos, mas também suas funções sociais e políticas, as quais ganharam um caráter totalmente explícito, bem ao gosto dos interesses oficiais do governo.

No Estado Novo, a imposição de um sistema de ensino a todo um território nacional, a unificação e a nacionalização da língua, a manipulação absoluta dos recursos e meios de comunicação disponíveis, ao lado da marginalização e da repressão, quase não deixava margens para a formação ou ampliação de contra-discursos. Desse modo, a alta centralização política foi balizada, de maneira eficiente e inédita no país, pela centralização do poder simbólico e pela (re)construção da nação. Como afirma Hall (2005, p. 49-50),

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Desse modo, o Estado Novo teria que se valer de uma língua e uma literatura nacional para se afirmar perante as demais nações, (re)construindo assim uma identidade nacional. Para Benedict Anderson (*apud* HALL, 2005, p. 51), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, uma vez que as diferenças entre as nações consistem nas diferentes formas como elas são imaginadas. Desse modo, a nação pode ser vista como uma narrativa, algo que perde suas origens nos mitos do tempo (BHABHA, 2006, p. 1), tornando-se, mais do que uma delimitação jurídica e geopolítica, um “princípio espiritual” de pertencimento a uma determinada nacionalidade (RENAN, 2006, p. 18).

Em seu livro *Teoria da Literatura: uma introdução*, Eagleton (1985), no capítulo intitulado “A ascensão do inglês”, faz um exame do percurso que a literatura inglesa enfrentou até que se instituisse como uma disciplina acadêmica. Vista como um “tema amadorístico”, “difícilmente capaz de concorrer com a filosofia ou com os Grandes da literatura clássica” e, por isso, “mais adequada

às mulheres” e aos “trabalhadores que desejavam impressionar os nativos”, levou muito tempo para que a literatura inglesa se estabelecesse em Oxford e Cambridge como disciplina:

Violentas manobras de retaguarda foram feitas pelas duas velhas universidades contra essa matéria desoladoramente diletante: a definição de uma disciplina acadêmica estava na possibilidade de submetê-la a um exame objetivo, e como o inglês não passava de conversa fiada sobre gosto literário, era difícil saber como torná-lo suficientemente desagradável para que se qualificasse como disciplina acadêmica propriamente dita (EAGLETON, 1985, p. 39).

Segundo o autor, apenas com “a primeira guerra imperialista” é que os estudos literários, em Cambridge e Oxford, começaram a se esboçar, uma vez que a filologia clássica, então a mais séria antagonista da literatura, estava profundamente ligada à influência alemã, uma “raça” da qual os ingleses procuravam se dissociar o máximo possível. Além disso, o renascimento do patriotismo e do orgulho nacional oriundos da vitória da Inglaterra sobre a Alemanha, aliado ao profundo trauma da guerra, despertou uma “fome cultural para a qual a poesia parecia ser a solução”:

A literatura inglesa ascendeu ao poder às costas do nacionalismo de guerra, mas ela também representou uma busca de soluções espirituais por parte de uma classe governante inglesa, cujo senso de identidade havia sido profundamente abalado, cuja psique foi para sempre marcada pelos horrores que suportara. A literatura seria ao mesmo tempo um consolo e uma reafirmação, um terreno familiar no qual os ingleses podiam se reagrupar para explorar e para encontrar uma alternativa ao pesadelo da história (EAGLETON, 1985, p. 41-42).

Outro autor a se preocupar com a questão foi Doyle (1989), que, ao introduzir seu livro *English and Englishness* com um capítulo intitulado “*English and Popular Culture*”, tentou demonstrar como o processo de nacionalização da cultura esteve estritamente ligado à educação literária, e como a literatura inglesa foi e tem sido um grande recurso político e ideológico na formação do “caráter nacional”, do “valor social” do inglês e na manutenção da idéia da harmoniosa da “alta cultura” e da “alta sociedade”.

No caso do Brasil, tal processo não se deu de forma diversa. A crise de 1929, somada a uma série de revoluções que, desde 1920, vinham se empenhando em promover uma ruptura política e econômica com a velha ordem social oligárquica, culminou na revolução de 1930, responsável pela derrubada do presidente Washington Luiz e a implantação do governo provisório liderado por Vargas. Esse governo, obtendo grande influência da igreja católica, de alguns intelectuais e dos militares, revestiu-se de fortes componentes de autoritarismo e nacionalismo, junto a uma onda de salvacionismo e reformismo que provocaram profundas renovações no sistema educacional do país.

Referências

- [1] BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.
- [2] BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua legislação atual*. São Paulo: AIFES (Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário), 1942.
- [3] BRASIL. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1952.

- [4] CAMPOS, Edson Nascimento. *Texto São em Mente São*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.
- [5] DOYLE, Brian. *English and englishness*. London and New York: Routledge, 1989.
- [6] EAGLETON, Terry. “A ascensão do Inglês”. In: *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- [7] HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- [8] NUNES, Maria Thetis. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), 1962.
- [9] OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809 – 1951)*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memória/Teses/index.htm>, 1999.
- [10] RENAN, Ernest. “What is a nation?”. In: BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.
- [11] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 56ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.