



OS SECUNDARISTAS E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA

Daniela Aguiar Barbosa

Orientadora: Diana Klingler

Doutoranda

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo investigar a forma de recepção procurada por jovens discentes de escolas públicas de Ensino Médio, que possa provocá-los a encontros substanciais com a literatura, ao mesmo tempo, que lhes ofereçam sentidos que possam ser incorporados às suas próprias experiências vitais. A busca por respostas me levou a trilhar um percurso de aproximação com jovens secundaristas que participaram efetivamente do processo de ocupação de escolas no município do Rio de Janeiro e Campos dos Goytacazes. Para além das reivindicações apresentadas, o movimento protagonizado por eles deflagrou uma série de ações e escolhas afetivas que nos permitem repensar o atual ensino de literatura em escolas públicas de Ensino Médio. A luta contra o assujeitamento, a experimentação coletiva, os desejos depreendidos nas ações culturais e a potência para agir são alguns dos pontos a serem considerados. A reflexão aqui apresentada, que traça uma inter-relação entre ética, estética, política e prática pedagógica, é fruto de uma investigação ainda em processo e têm como fundamentação textos teóricos de Spinoza, Gilles Deleuze, Tzevan Todorov, entre outros, que versam sobre afeto, ensino de literatura e sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura, Afeto, Potência, Sentido

O Ensino de Literatura e alguns de seus percalços

A obra, *A Literatura em perigo* (2010), de Tzvezan Todorov, propõe uma abordagem diferente para se pensar a literatura, considerando aquilo que ela tem a dizer à sociedade, suas conexões com o mundo real e com a vida contemporânea. Ao reivindicar um olhar maior para o sentido da obra em face de suas estruturas formais, promove uma importante ruptura com suas publicações anteriores, visto que foi um dos principais divulgadores e praticantes do estruturalismo. Todorov considera que há uma tendência equivocada e redutora da literatura,

por parte de jornalistas que resenham livros, dos próprios escritores, da universidade e das escolas, que se recusam a ver a literatura como um discurso sobre o mundo. Para o autor, embora a crítica e o ensino francês pensem a literatura de forma “absurdamente restrita e empobrecida”, a literatura pode muito, “pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2010, p. 76). Apontando para o seu papel vital, o teórico afirma que:

(...) é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. (TODOROV, 2010, p. 76-77).

Ao voltar seu olhar para o ensino de literatura, o autor mostra que, no nível secundário francês, a literatura é “reduzida ao absurdo”. No programa de ensino, por exemplo, privilegiam-se gêneros literários, história e crítica literárias, elaboração da significação, situações de enunciação, entre outras teorias, em detrimento daquilo que, em sua concepção, deveria estar no centro do processo educacional: os textos literários. Para o teórico, os ganhos da análise estrutural são bem vindos e podem servir como instrumentos para compreender melhor a obra, mas não devem suprimir ou substituir o seu sentido.

Em paralelo às abordagens feitas por Todorov, que apontam em direção à importância da produção de sentidos, se buscarmos refletir sobre o ensino de literatura no Brasil, seremos imediatamente levados à apreciação de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), entre eles, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - PCNEM* (2000) e os *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002).

Os *PCNEM* da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – que contemplam, entre suas disciplinas, Língua Portuguesa³¹ - apresentam as competências, as habilidades e os

³¹ Diferente da organização curricular sugerida anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, que dicotomizava a disciplina Língua Portuguesa em “Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira)” (MEC, 2000, p.16) - repercutindo, inclusive, em aulas específicas e professores



pressupostos a serem perseguidos numa perspectiva de Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Os problemas envolvendo o ensino de literatura também são mostrados no documento. Das questões suscitadas nos *PCNEM* a respeito dos estudos literários, é possível perceber certa rejeição de se colocar a história da literatura como foco da compreensão do texto. O ensino de história da literatura deveria, segundo os parâmetros, ocupar papel secundário, abrindo espaço para a formação de leitores de literatura. Também os *PCN+*³², ao apresentarem os critérios a se trabalhar a disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio, chamam atenção para a relativização dos conteúdos tradicionais, que segundo o texto, podem se tornar excessivos. O documento considera mais importante que o Ensino Médio dê especial atenção à “formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (*PCN+*, 2002, p. 71).

Todavia, além de ambos os documentos não apresentarem uma proposta prática e metodológica de rompimento com a valorização da história literária em substituição à obra, o *PCN+* ao propor como competência e habilidade: “Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura” (2002, p. 65), mostra-se contraditório, pois dá margem para que, erroneamente, reafirme-se a prática de estudar a história da literatura, que anteriormente, buscou-se criticar. Ambos os documentos também apresentam certa insuficiência teórica, resultando em pontos obscuros para o leitor. Eis os exemplos:

[...] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (*PCN*, 2000, p. 16.)

[...] Solicitamos que os alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de

especialistas de gramática, redação e estudos literários - a concepção de língua e literatura proposta no *PCNEM* é a integração dos eixos literatura, gramática, produção de textos e a oralidade na disciplina de Língua Portuguesa. A literatura dentro dessa perspectiva se alia à leitura. Desse modo, ao mencionar Língua Portuguesa, entende-se um eixo disciplinar no qual se inclui a literatura.

³² Os *PCN+* foram publicados dois anos mais tarde com o objetivo de esclarecer e aprofundar as propostas do *PCNEM*.

banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercício na escola” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (PCN, 2000, p. 16)

Tanto os *PCNEM* quanto os *PCN+* não deixam claro o modo como o professor deve proceder em relação ao cânone literário, faltam aos documentos, que deveriam fomentar o debate sobre a reforma de ensino na disciplina, maior desenvolvimento das propostas ou maior clareza sobre conteúdos e metodologia a serem adotados. Que resposta dar à pergunta do aluno a respeito escritores e músico? Pelo que parece, fica a cargo do leitor o atestado de “ser ou não literário” e não é feita nenhuma tipo de consideração crítica a respeito disso. De acordo com a proposta dos *PCN+*, continuaremos a ler apenas Drummond, autor de uma obra clássica, porém não incluiremos a obra de Paulo Coelho nem as canções de Zé Ramalho, não por razões de ordem teórica ou pedagógica ou qualitativa, mas por absoluta falta de clareza quanto ao que fazer com elas.

Literatura, afeto e sentido

Para alcançar um dos objetivos do Ensino Médio presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, retomado pelo OCNEM, que diz respeito ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (OCNEM, 2006, p. 53), objetivo este que dialoga bem com o ensino de Literatura e, ao mesmo tempo, tecer uma relação com apontamentos feitos por Todorov sobre sentido na literatura, faz-se necessário levar em consideração a obra *Ética* (1973), de Spinoza, bem como a releitura que Gilles Deleuze faz desta mesma obra, em seu *Spinoza: filosofia prática* (2002). *Literatura e ética: da forma para força* (2014), de Diana Klinger e de *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (1996), de Gilles Deleuze e Félix Guattari também contribuem para a discussão aqui travada.

Para pensar a *Ética* de Spinoza talvez seja importante considerar inicialmente que o teórico foi contemporâneo de Descartes, cujo pensamento – dominante na época - propunha uma ideia cartesiana de dualidade corpo-mente, tendo como preeminência o segundo sobre o

primeiro. A moral era a responsável pela dominação das paixões pela consciência e a mente tinha sob suas ações uma potência absoluta, o que resultava, segundo Deleuze, na seguinte ideia: “quando o corpo agia a alma padecia, dizia-se, e a alma não atuava sem que o corpo padecesse por sua vez (regra da relação inversa, cf. Descartes, tratado das paixões, artigos 1 e 2)” (Deleuze, 2002, p. 24). Neste cenário, Spinoza inverte a teoria de Descartes e propõe o corpo como modelo. Nega, portanto, qualquer superioridade de um sobre o outro, de modo que o que é ação na alma é também ação no corpo e o que é paixão no corpo é também na alma. Mente e corpo são, para ele, atributos de uma mesma substância.

Essa perspectiva de Spinoza incide diretamente na desvalorização da consciência em relação às afecções: “não apetecemos nem desejamos qualquer coisa porque a consideramos boa; mas ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, porque a queremos, a apetecemos e desejamos” (Spinoza, *Ética* III, prop. IX, p.42). O desejo, segundo Deleuze, - na releitura que faz de Spinoza - representa o esforço que encoraja cada um a “perseverar em seu ser, cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento” (Deleuze, 2002, p. 27) e, esse esforço, que motiva a agir, está determinado pelas afecções. Portanto, o que determina a consciência são as afecções e não o contrário.

O sujeito para Spinoza passa a ser pensado não mais em si, mas em suas relações, nos seus encontros. Deleuze afirma que o indivíduo é uma “essência singular”, “um grau de potência”, com grande poder de afetar e ser afetado, e preenchido, pois, por afecções. O afeto (ou afecção) e as escolhas afetivas tornam-se pontos importantes para pensar o texto aqui desenvolvido, isso porque podemos pensar a relação, o encontro, por exemplo, do sujeito com a própria literatura. Diana Klinger (2014, p.49), mostra que para além de pensar a literatura como efeito estético, como trama de significantes, como representativos de identidades sociais e disputas políticas, ela busca entender “a escrita como prática ou ritual, uma forma de estar no mundo. Uma forma de existência. *Ato* de linguagem, sem representação” (Klinger, 2014, p.49). Em outras palavras, entender a escrita como ato significa buscar nela sentido que contribua para pensar a própria vida.

Educação, desejo e linha de fuga

O conceito de “corpo sem órgãos” (CsO), foi utilizado por Artaud, pela primeira vez, ao declarar guerra não aos órgãos, mas à organização e funções que desempenham. O inimigo em sua percepção era o organismo, um estrato sobre o CsO, que impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas. Gilles Deleuze e Félix Guattari - em *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (1996)- recuperam este termo para mostrar que embora os indivíduos sejam compostos por desejos e por intensidades que os afetam, constantemente sofrem estratificações, organizações e sujeições, que tendem a fixar a identidade (1996, p. 21-22). Peter Pál Pelbart no artigo, [Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas](#),³³ alia-se ao pensamento de Godard para dizer que “as crianças são prisioneiros políticos”. Segundo ele, devido ao medo e a intimidação, tornam-se reféns das famílias, das escolas, dos psicólogos, dos psiquiatras, dos pedagogos, da mídia, do mercado, dos jogos eletrônicos a que lhes são destinados.

Se refletirmos sobre o modo como tem acontecido o processo de ensino-aprendizagem em diferentes escolas públicas de Ensino Médio do país e, mais especificamente, o ensino de Literatura - objeto de pesquisa aqui perseguido -, ele pode ser entendido como um desses estratos que aprisionam o desejo e controlam os afetos, à medida que ignora as escolhas estéticas e afetivas dos alunos, com conteúdos que não fazem sentido para eles. Como utilizar as aulas de literatura não como ‘máquina do estado’, que controlam os desejos, mas ao contrário, como meio para não se sujeitar estritamente a esses sistemas, sendo possibilitadas suas próprias escolhas?

Buscando refletir sobre a questão aqui suscitada e, ao mesmo tempo, tendo em vista que para Deleuze, o desejo é entendido como um afeto produtivo capaz “de diversos agenciamentos e, portanto, também fluxo, devir, linha de fuga, rizoma” (Klinger, 2014, p. 157), podendo se transformar também como uma “máquina de guerra” contra o Estado, foi iniciada uma pesquisa de campo (ainda em processo) de aproximação com jovens de Ensino Médio que participaram efetivamente do processo de ocupação de cinco escolas, sendo uma na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, que se encontra ocupado

³³ Disponível em <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>. Acesso em 20.07.2016.

parcialmente e outras quatro no município de Campos dos Goytacazes: Colégio Estadual Nilo Peçanha, Colégio Estadual General Dutra, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) e Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins (JBM).

No estado do Rio de Janeiro, o movimento dos secundaristas surgiu concomitante às mobilizações de greve dos professores. Além das pautas internas criadas, que variavam de escola para escola - sendo as mais constantes a problemática de infraestrutura e degradação das condições de ensino -, existiam as pautas externas, que traziam à tona discussões fundamentais que puseram em xeque a própria condução das políticas que orientam a educação pública no estado, por exemplo, à rejeição ao currículo mínimo³⁴, modelo imposto pelo governo, ao Saerj (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e mesmo a exigência de mais aulas de Filosofia e Sociologia na grade curricular. Pelbart, no artigo já citado, comenta:

com a ocupação, um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola. Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável.

No momento em que alguns alunos perceberam que estavam entregues às instâncias várias do Estado, criaram um corpo sem órgãos - “campo de imanência do desejo (...) ali onde o desejo se define como processo de produção (Deleuze & Guattari, 1996, p. 14) – unindo-se inicialmente pelo vínculo que os ligavam à escola, contagiaram outros, foram para o enfrentamento, para a resistência ativa e passiva, “furando o bloqueio do medo ou da intimidação” (Pelbart, 2016). Os jovens estudantes vendo sentido nas ocupações, aumentaram a sua potência para agir, driblaram hierarquias e construíram um território novo, motivados pelos afetos, assim redesenharam a escola, numa experimentação micropolítica.

³⁴ O currículo mínimo foi uma das principais ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação no início do ano letivo de 2011. Ao adotar o currículo mínimo, foi promovida para todas as escolas da rede estadual, uma expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino.

Para além das reivindicações apresentadas, o movimento por ter deflagrado uma série de escolhas afetivas, desperta interesse em especial, à medida que ajuda a refletir sobre o objetivo do texto aqui apresentado de pensar em um modo de recepção a ser utilizado nas aulas com os jovens discentes de escolas públicas brasileiras, no intuito de provocá-los a encontros substanciais com a literatura e que desses encontros surjam sentidos em suas vidas. Os desejos apreendidos nas ações culturais ocorridas ao longo das ocupações, por exemplo, ajudam a pensar as escolhas estéticas dos alunos e, por sua vez, tecer relações e problematizar as aulas de literatura dadas em escolas públicas de Ensino Médio.

Em busca do sentido perdido: os secundaristas e a (re) configuração do Ensino

As escolas investigadas se destacaram por realizar diferentes atividades artístico-culturais, desde artesanato, passando por aulões, apresentações de Jongo e Maracatu, oficinas de fotografia, música, dança e palestras das mais diversas. O Colégio Estadual General Dutra, por sua vez, segundo os alunos entrevistados, foi o que menos recebeu apoio no município de Campos, tanto de doações como de voluntários interessados em integrar com atividades a agenda de ocupação. Diante deste fato, os alunos decidiam em assembleias o que queriam aprender, eles próprios estudavam sobre o assunto e apresentavam para o grupo, abrindo para discussão. Entre os temas debatidos, foi citada a pesquisa que fizeram sobre o projeto de lei “Escola sem Partido”, além da discussão sobre mídia e alienação. Segundo os alunos entrevistados, além desses debates, para preencher o tempo havia muita música, isso pelo fato de um deles fazer *rap*, “os alunos passavam o dia fazendo rima, o dia cantando rimas sobre a ocupação, sobre o que estava acontecendo”.

Ao serem perguntados sobre as diferenças percebidas entre a dinâmica utilizada na sala de aula e a da ocupação no que tange aos temas discutidos, ao modo como aprendem e aos interesses despertados, os alunos do Amaro Cavalcanti destacam que não há espaço na sala de aula e na escola para as atividades que desenvolveram nos meses de ocupação e questionaram: “nas aulas de história por que não focar mais na raiz africana, abrindo espaço para o Jongo? A parte cultural fica mais perdida e deveria entrar um pouco mais”. Já a aluna, D. J, que cursa o terceiro ano do Normal Médio do ISEPAM destacou:

A escola deveria trabalhar no currículo oculto e acaba não tendo tempo, porque tem muito conteúdo, então o professor acaba passando. Por exemplo, é muito complicado e muito difícil de acontecer de um professor parar a aula toda para explicar política, então assim, na ocupação a gente teve essa vivência e aprendeu de um jeito que não vai ser uma prova que vai avaliar nosso aprendizado, o que a gente realmente entendeu. Tem pessoas que antigamente não entendiam nada de política e hoje é diferente (...) É uma questão de levar o que aprendeu realmente para o resto da vida.

Os estudantes do General Dutra destacaram que não há nenhuma semelhança entre o que viram na ocupação e o que veem na escola. E acrescentaram: “Dentro da escola a gente não tem um debate sobre gênero, sobre racismo, sobre feminismo, a gente não tem isso, então os debates aqui foram sobre coisas que a gente não tem na escola”. Para eles, o aluno não aprende, mas decora dentro da sala determinados conteúdos, além disso, consideram que se existem pessoas mais ligadas à música, deveriam também aprender através dela, porque são várias as formas de ensino. A aluna C.T. acrescenta que:

A gente vive no país do Paulo Freire, ele falava que a educação não é apenas para você sair e se inserir no mercado de trabalho, mas uma educação que você criasse o senso crítico, que entendesse os problemas da sociedade em que vive. Então eu acho que tinha que ter uma Educação assim (...). A gente teve também alguns alunos que achavam que eram os problemas da escola (...) ‘*eu sou burro, eu não consigo aprender*’, mas quando ele participou da ocupação, ele vê que ele não era o problema. O problema está no Sistema Educacional do Brasil. Ele se achava burro, via a escola como uma coisa chata, mas na ocupação ele descobre que a escola pode ser de outra forma, então ele não era o problema, o problema está na forma de ensino.

Ao ser perguntado pelas aulas de Literatura, o aluno do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos, L.V., comenta: “textos, textos, textos, textos diversos... mais análise de texto. O que tenho visto nos últimos anos de colégio terceiro ano e agora EJA é interpretação para formar textos para pré-vestibular, os professores estão focando mais nisso”. Ao ser perguntado especificamente sobre poesia, o aluno demonstra certo desconforto em relação ao estudo do gênero. Apesar disso, revela que entre as atividades culturais ocorridas na ocupação, houve apresentação de Sarau. Segundo ele, neste dia os voluntários declamaram diversas poesias e se apresentaram bandas de rock e MPB. E comentou: “Desse dia eu gostei, da aula não gosto. Tinha que mudar um pouquinho essa forma de só interpretar. Os professores ficam muito focados porque tem muito conteúdo para dar”. Já os alunos do ISEPAM comentaram que a poesia é trabalhada de um jeito muito superficial, mais teórico.



“Traz poesia analisa. Poesia da época que está sendo trabalhada, de algum autor, mas não criamos poesias, é mais análise mesmo”.

Após algumas entrevistas realizadas, surgiu a necessidade de acompanhar de perto o desenrolar de alguma atividade artístico-cultural organizada pelos membros da ocupação. Era necessário compreender melhor o processo de organização, as escolhas, o envolvimento, o desejo compartilhado. Mas como isso seria possível se o Amaro Cavalcanti vivia uma ocupação parcial com agenda de ocupação cada vez mais restrita e com as escolas de Campos dos Goytacazes em sua totalidade desocupadas por ordem judicial? Esta dificuldade existiu até surgir o convite feito por alunos entrevistados do JBM e General Dutra para participar de um evento organizado por alguns estudantes pós-ocupação.

O evento aberto à comunidade ocorreu numa praça da cidade – Jardim São Benedito, participaram estudantes de Ensino Médio de diferentes escolas estaduais - tendo sido elas ocupadas ou não-, professores, universitários da UENF e UFF e membros da comunidade em geral. A tarde foi iniciada com uma palestra dada por dois professores estaduais convidados pelos alunos, falaram sobre “Escola Sem Partido”. Após o debate, houve um revezamento entre música – paródia, MPB e *rap* – e poesias. O microfone ficava aberto para qualquer um que quisesse declamar poemas de sua autoria ou de algum poeta legitimado. Segundo os alunos que organizaram o encontro, o objetivo é de continuar por meio desses eventos pós-ocupação politizando e unindo os secundaristas.

Algumas considerações a respeito das ocupações e do Ensino de Literatura

Diante das observações realizadas e dos teóricos apreciados - mesmo assumindo o risco de uma pesquisa em curso – proponho-me a fazer algumas considerações. Um dos pontos a serem destacados relaciona-se à reconfiguração feita pelos estudantes na percepção social sobre o ensino, a escola e o desejo. Neste contexto, inicialmente destaco que quando motivados pelo desejo, mostraram que todos são igualmente capazes de aprender. Outro ponto a ser destacado a partir do processo apreendido pelos jovens é que a educação antes parecia ser pensada como formadora de determinadas subjetividades, de dualismos (entre o que é e o que deveria ser), há com eles, pois, um rompimento com tal paradigma. Deleuze e os secundaristas nos

orientam que devemos sair do mundo da prescrição e apreciar a imanência da vida. Assim, em vez de uma educação pautada pela dinâmica da norma, da disciplina, do controle, podemos pensar em práticas alternativas que dialoguem, por exemplo, com a Ética de Spinoza, práticas movidas pelo desejo - tal como ocorreu na ocupação - pelo poder de afetar e de ser afetado e de modificar e de ser modificado por aquilo com o que se encontra.

Ética que para muitos é associada a Moral, difere-se dela à medida que Moral é entendida como “um conjunto de valores e regras de ação propostos ao indivíduo de fora, por meio de aparelhos prescritivos diversos, como a família, as instituições educativas, as Igrejas etc”. (Foucault, 1998 apud Klinger, 2014, p. 57). Ao passo que a Ética “diz respeito às opções internas que o indivíduo faz tentando não se sujeitar estritamente a esses sistemas. Falar em moral é falar em deveres, enquanto falar em ética é falar na busca de uma vida que vale a pena ser vivida” (Klinger, 2014, p. 57). Nas práticas de ocupações e pós-ocupações protagonizadas pelos secundaristas, observa-se a primazia da voz dos estudantes, algo que até pouco tempo parecia distante do ambiente escolar, visto que as decisões da escola, na sua maioria, são verticalizadas, tomadas pela Secretaria de Educação, diretores e professores. Os estudantes em assembleias, numa discussão ética, decidiam sobre as escolhas a fazer.

Pensar as escolhas é pensar a Ética. Deleuze relendo Spinoza já alertava para o fato de que as paixões tristes representam “o grau mais baixo de nossa potência: o momento em que estamos separados ao máximo de nossa potência de agir, altamente alienados” (Deleuze, 2002, p. 34). Nesta perspectiva, apresenta um dos problemas práticos da ética de Spinoza, que seria: “Como alcançar um máximo de paixões alegres, e, a partir daí, como passar aos sentimentos livres ativos, (quando o nosso lugar na natureza parece condenar-nos aos maus encontros e às tristezas)?” (Deleuze, 2002, p. 34). Dessa forma, tanto Spinoza quanto Deleuze associam a ética a uma prática que se dá nas escolhas. Spinoza é racionalista e valora de forma positiva o controle dos encontros pela Razão. Para Deleuze:

Ainda que em qualquer encontro haja relações que se compõem, e todas as relações se compõem infinitamente no modo infinito mediato, temos de evitar dizer que tudo é bom, que tudo é bem. É bom todo o aumento da potência de agir. (...) é nesse sentido que a Razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, procura unir-nos às coisas e aos seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa. (DELEUZE, 2002, p.61)



Assim, as escolhas internas que o indivíduo faz, associada aos encontros que aumentam a potência de agir e que dão sentido à existência são territórios da Ética. Se pensarmos a respeito das escolhas feitas pelos alunos durante e pós-ocupação, podemos encontrar o envolvimento afetivo nas atividades culturais e nos temas debatidos. De certa forma, isso nos faz pensar na sedução exercida pela Arte – destaque a Música e a Poesia - e discussões sociológicas, funcionando, inclusive, como combustíveis para os jovens secundaristas reafirmarem, a partir dos encontros com eles, a potência e a força vital.

Considerações Finais

Para pensar – ainda que prematuramente, por se trata de uma pesquisa em curso - numa proposta para as aulas de Literatura de Ensino Médio que alie ética, estética e a dimensão pedagógica, após a aproximação com os secundaristas e reflexão sobre os autores contemplados neste texto, considero que seja importante: a) Centrar a aula no “estudo do objeto” e não no “estudo da disciplina”, como alertou Todorov; b) Considerar a aproximação entre Poesia, Música e discussões sociológicas nas aulas de Literatura, de modo a contemplar as escolhas afetivas dos alunos, num diálogo efetivamente honesto entre as questões críticas, artísticas e teóricas; c) Além de leituras literárias, promover possibilidades para escrita literária; d) O encontro com a literatura pode ser pensado também como sentido que permita compreender melhor o homem e o mundo e também a si mesmo. Desse modo, o estudo da disciplina se aproximaria da vida, enriquecendo a existência.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA . Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Mec/Semtec, 2000.

_____. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

KLINGER, Diana. *Literatura e ética*. Da forma para a força. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

PELBART, Peter Pál - *Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas*. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas>. Acesso em: 20.07.2016.

SPINOZA, B. *Ética*. Sao Paulo: Abril, 1973.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.