
LITERATURA E SUBJETIVIDADE

NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS

DE “ESCOLA SEM PARTIDO

E LEI DA MORDAÇA”*



Maria Eneida Matos da Rosa**
Ana Luiza de França Sá***

Resumo: *o presente trabalho surgiu do projeto intitulado “Formação de professores: interface literatura e subjetividade na educação”, que tem como objetivo tratar da aprendizagem na formação inicial de professores do curso de Letras do IFB - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. O projeto propõe-se a trazer uma breve genealogia da educação no Brasil, a partir do nosso sistema literário, que retrata ainda a imagem de uma escola punitiva, em questões como a conhecida seleção de leituras obrigatórias, na reafirmação ao longo do tempo da própria figura autoritária do professor, ou em práticas de leitura, na sala de aula que se pautam pela decodificação do texto. Tem como pressupostos teóricos a Epistemologia Qualitativa, de González Rey e a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss. Contudo, esses objetivos assumem nesse artigo, um tom secundário tendo em vista a conjuntura social, política e educativa atual a partir da análise crítica das propostas de emendas, medidas provisórias ou projetos de lei que se coadunam com uma visão pautada na neutralidade, objetividade e cerceamento da educação. Nesse sentido, há que se perguntar: qual é a função da literatura diante dos contextos que estudantes e professores vivenciam? É possível discutir literatura e sua função educativa à luz de perspectivas metodológicas que se embasam na neutralidade sem a implicância dos sujeitos e suas vivências sociais e individuais?*

Palavras-chave: *Literatura. Subjetividade. Escola punitiva. Escola sem partido.*

* Recebido em: 13.12.2016. Aprovado em: 12.05.2017.

** Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS. Docente no IFB – São Sebastião. *E-mail:* eneida.rosa@ifb.edu.br

*** Mestre em Pedagogia pela UnB. Docente no IFB – Riacho Fundo. *E-mail:* ana.sa@ifb.edu.br

A formação de professores, tanto inicial como continuada, até hoje parece ter se destinado ao ensino de métodos e técnicas da dimensão do ensinar a despeito das questões da aprendizagem e a condição de aprendiz dos professores enquanto sujeitos de sua formação. Esse posicionamento parece colocar o tema da aprendizagem em segundo plano e, muitas vezes, fora do planejamento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Desse modo, é possível afirmar que se corre o risco de não tratarmos o tema a partir da ótica do professor em formação como sujeito aprendiz.

Partindo de inquietações promovidas por esse tipo de pensamento que perdura nos cursos de Licenciatura, nosso objeto de estudo se direcionou *a priori* a um trabalho realizado em uma turma de formação inicial do curso de Licenciatura em Letras Português do Instituto Federal de Brasília (IFB), na primeira turma do curso e da instituição em seu primeiro semestre, durante a disciplina Prática de Ensino 1. O trabalho teve continuidade em outro momento em uma oficina de vivência, compartilhada com a disciplina de Literatura, a partir de uma apresentação intitulada “Eu odeio Ler”. Nessa oficina, tivemos a oportunidade de fazer uso de estratégias como questionários, apresentação de vídeos e slides que tratavam acerca da genealogia da educação no Brasil, trazendo temas acerca do interesse dos estudantes pelo ato de estudar e de ler, bem como pontuamos como o texto ou a literatura poderia ser trabalhada em sala de aula.

O projeto de pesquisa trata, portanto, sobre o tema da aprendizagem na formação inicial de professores de uma área específica, qual seja, Licenciatura em Letras a partir da análise da educação punitiva à luz do sistema literário brasileiro. Todavia o *locus* onde a pesquisa foi iniciada, no contexto de um instituto federal de ciência e tecnologia, sugeriu a necessária reflexão sobre a aprendizagem de discentes que chegam aos cursos de Licenciatura dessas instituições.

Urge destacar que em Brasília o instituto federal chegou por meio da publicação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) que regulariza antigas escolas técnicas para o exercício da formação profissional, com *status* administrativo, em cidades onde a educação técnica/profissional não era consolidada, como no caso de Brasília.

Segundo a referida lei, em seu artigo segundo

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Sobre as finalidades e objetivos dos institutos federais, quanto à oferta de cursos, uma das modalidades de ensino a ser oferecida é a educação superior com ênfase nas licenciaturas, sobretudo em áreas como matemática e ciências além da formação de professores para o ensino técnico/profissional nas diversas áreas.

O Instituto Federal de Brasília- IFB tornou-se uma opção para aqueles que almejam um curso superior, mas que ainda estão à margem das exigências existentes nos processos seletivos das grandes universidades, que até hoje desconsideram as condições concretas em que se encontram a maior parte dos estudantes diante das dificuldades enfrentadas pela educação em nosso país. Nesse sentido,

o instituto federal é considerado um importante avanço para a concretização do ideal de democratização do ensino superior no Brasil, visto a possibilidade de acesso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os(as) discentes que chegam aos cursos de Licenciatura são oriundos da escola pública, moradores das regiões onde se encontram os campi do IFB, localizados em áreas de vulnerabilidade social (dados coletados por meio de fichas preenchidas por estudantes no ato da matrícula na graduação) e, especificamente, no curso de Licenciatura em Letras, em sua maioria, mulheres. Aspectos relevantes que devem ser levados em consideração, tendo em vista o interesse desse governo, que se instaurou pós golpe de 2016, em desconstruir um modelo de escola que atende às classes menos privilegiadas e as mulheres, que buscam no acesso à educação uma forma de fuga e libertação das violências sofridas no cotidiano, a partir da inserção no mercado de trabalho.

Essa pesquisa inicial foi feita numa tentativa de vislumbrar certos comportamentos recorrentes como falta de interesse em estudar ou ler os textos sugeridos pelos professores, mesmo fazendo parte de um curso de Letras. Daí surgiram questões relevantes como o próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitas alunas sempre tiveram um contato com a leitura de forma quase nula ou de maneira equivocada.

Para tanto, a pesquisa selecionou algumas obras da literatura brasileira, no intuito de comprovar o quanto o modelo de escola punitiva parece perdurar até hoje e se distanciou de um modelo de educação que trate do prazer do texto. Tínhamos nessa senda histórica, figuras que se repetem, mas também métodos utilizados pelos professores na atualidade que não colaboraram para uma reflexão sobre a literatura ou o texto, sempre trabalhado de uma forma descolada da realidade do aluno ou utilizando apenas como mero pretexto para tratar conteúdos gramaticais.

Por isso, num primeiro momento selecionamos algumas obras que ilustravam como a escola poderia ser punitiva ao longo do tempo como em *Memórias de um sargento de milícias* (1854), de Manuel Antônio de Almeida, *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, *O conto de escola* (1884) e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880), de Machado de Assis e, por último, *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos, já numa linha opositiva, como um exemplo de modelo de escola mais idealista, na figura da professora Madalena, mesmo que envolvida por um contexto histórico social de opressão e autoritarismo.

Contudo, tendo em vista os últimos ataques sofridos pela educação com o processo de implantação da MP 746, que visa a Reforma do ensino médio e os Projetos de Lei Nº 867 de 2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF), popularmente conhecida como “Lei da mordaza e a PL 1411/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN)”, resolvemos chamar atenção para esse cenário, uma vez que as mudanças exigidas, sobretudo pela “Escola sem partido”, que abrange esses projetos de lei, mais a reforma do ensino médio, gerará uma espécie de retorno histórico aos modelos e aparelhos repressivos que existem desde o século XIX, que ocasionarão um retrocesso na educação difícil de mensurar.

Pensamos em prosseguir o projeto e aliar a essas mudanças impostas, uma vez que ainda se pode dialogar com os aspectos punitivos presentes nas obras selecionadas que já se mostravam menos graves, mas podem retornar com o avanço de ideias conservadoras e mercantilistas na educação. Assim, além da famigerada leitura obrigatória, do uso do texto como pretexto e da figura autoritária

do professor, os retrocessos se estenderão a todos os componentes curriculares, uma vez que uma das prerrogativas da Reforma do Ensino médio é eleger como disciplinas obrigatórias apenas português e matemática, deixando muitas disciplinas da área de Ciências humanas relegadas a um papel secundário. Por esse motivo, cabe lançar as seguintes questões: qual é a função da literatura diante dessas ameaças? Será possível discutir literatura e ser neutro? Como pensar ao mesmo tempo em questões como o viés político presente nos textos e na formação desse futuro professor?

Os textos teóricos que subsidiaram desde o início a pesquisa fazem parte dos estudos centrados na Epistemologia Qualitativa, de González Rey e a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, que parecem se coadunar em alguns aspectos e, por esse motivo, prosseguem como fundamentação teórica.

González Rey (2014), no artigo intitulado “Ideias e Modelos teóricos na Pesquisa Construtiva-interpretativa”, procura “articular as noções de produção de ideias e de modelo teórico com os demais atributos da Epistemologia Qualitativa” (p. 14). Para ele, “a produção de conhecimento, [...], é um processo permanente de nossa subjetividade”, suscitado por inquietações, reflexões do nosso cotidiano, passíveis de construções teóricas.

Nesse sentido, partindo da ideia de que o leitor será, assim como a leitura um fio condutor da pesquisa, é interessante destacar as postulações do estudioso da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss (s.d), quando afirma que “a história literária só cumprirá a sua tarefa quando a produção literária for representada, não apenas na sincronia e diacronia da sucessão dos sistemas que a constituem mas também compreendida, enquanto história particular, na sua relação específica à história geral” (p. 105).

É importante destacar ainda seu pensamento ao reiterar que “a função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social” (p. 105).

Sendo assim, as escolhas teóricas e o eixo temático da aprendizagem e da leitura parecem se coadunar ao pensamento de González Rey e Jauss, na medida em que se centram em construções teóricas que partem do sujeito e da construção de sua subjetividade, nas dimensões individual e social que se articulam de forma recursiva e não como uma causa da outra. Nesse sentido, o sistema literário e sua pauta escolar pode ser considerado como um provocador de sentidos subjetivos relativos ao processo de aprendizagem de professores de língua portuguesa em seu desenvolvimento formativo profissional, levando a produções que se relacionem com o cotidiano vivido e os “recortes de vida” dos estudantes acerca da obra literária (GONZÁLEZ REY, 2006).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Acreditamos que a formação de professores, baseada em uma eleição de técnicas utilizadas na sala de aula, parecem se distanciar de uma aprendizagem efetiva e do caráter investigativo, necessária para a formação, tanto inicial como continuada, que tem se restringido ao ensino de métodos e técnicas da dimensão do ensinar a despeito das questões da aprendizagem e a condição de aprendiz

dos professores enquanto sujeitos de sua formação. O posicionamento dos cursos de formação inicial utiliza como prerrogativa a didática como única disciplina que proporciona uma adequada e eficiente qualificação para os professores. Deixam, nesse aspecto, o tema da aprendizagem em segundo plano e fora dos currículos dos cursos.

A teoria da subjetividade de González Rey (2003) nos possibilita utilizar as categorias definidas em tal teoria como vias de inteligibilidade para o fenômeno educativo, pois trazem em si um valor heurístico para a interpretação dos fenômenos educativos. No caso desta investigação, a aprendizagem de futuros professores como produção subjetiva a partir da busca pela condição de sujeitos da aprendizagem.

Para González Rey, “[a] subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo”. Assinala ainda que “essas figuras simbólicas sobre as quais se organizam as práticas sociais são portadoras de uma emocionalidade que se constitui no sujeito para além do significado” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 33), o que recai nos sentidos e nas configurações subjetivas que nos permitem falar da mente como sistema gerador (GONZÁLEZ REY, 2012).

Partindo desse pressuposto, da mente como sistema e possibilidade de gerar coisas novas, é que buscamos fomentar a aprendizagem de estudantes, futuros professores, de forma criativa e autônoma. A aprendizagem passa a requerer, portanto, que os estudantes se coloquem como sujeitos de sua aprendizagem, o que exige posicionamento e enfrentamento diante do objeto do conhecimento e de nossas práticas como professores de graduação.

Em seguida, o autor define quais as implicações da utilização da categoria sujeito de aprendizagem. Para ele,

O conceito de sujeito que aprende representa também uma via para começar a conjecturar sobre a natureza dos processos subjetivos implicados em seus problemas de aprendizagem. O sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 35-6).

A profissão docente, na atualidade, exige ações diferenciadas diante do contexto escolar, ações que inovem a maneira como vem sendo tratado o conhecimento na escola. A inovação e a criatividade são requisitos recorrentemente citados para a atuação em sala de aula e para o enfrentamento das situações que o cotidiano escolar apresenta. A busca por fomentar nos estudantes, futuros professores, a condição de sujeitos de seus processos de aprendizagem é considerar os desafios que a profissão docente exige, bem como contextualizar sua formação a partir da relevância do ambiente onde se insere a instituição como outro aspecto necessário para o entendimento do que é ser professor nos dias de hoje.

Esse pensamento de Rey parece se coadunar às palavras de Marisa Lajolo em seu artigo “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo” (2009), quando afirma não acreditar mais, hoje em dia, na autonomia do texto, “nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura”(p. 104). Lajolo contesta seu pensamento inicial, uma vez que ela mesma também mudou o seu horizonte de expectati-

vas. De acordo com suas palavras, “aprendi que no texto, inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade” (p. 104). Para ela, essas personagens são atravessadas pela história: “pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intersecção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor” (p. 104).

É possível chamar atenção para outro aspecto, retomado por Lajolo quando assevera que”

O espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no sentido restrito da expressão) exigidas pela vida social (LAJOLO, 2009, p. 105).

Podemos pensar, por conseguinte, na essência do pensamento da Estética da Recepção proposto por Jauss, de que a emergência de sentido do texto é entendida como o resultado ou o efeito do diálogo de perguntas e respostas que com ele mantém o leitor, a partir de seu horizonte de expectativa. Isso significa que, para essas duas correntes teóricas aqui mencionadas o entendimento do texto, ou a recriação da sua própria teorização é de responsabilidade do receptor, pois deve-se levar em consideração suas experiências, suas leituras e releituras, o lugar que ocupa e pelas suas cognições subjetivas no processo de ensino aprendizagem.

Para Jauss (s.d), a função social da literatura só manifesta as suas possibilidades, “quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta ou modifica sua visão de mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social” (p. 15).

Os pressupostos teóricos selecionados, guardadas as suas diferenças, sobretudo, nos espaços acadêmicos de circulação possuem, contudo, algo em comum, que parece ser relevante para a discussão que se fará a seguir, qual seja, não permitem a passividade do receptor e exigem uma compreensão e interpretação ativa desse receptor.

A ESCOLA SEM PARTIDO, VULGO “LEI DA MORDAÇA” VERSUS A LITERATURA BRASILEIRA

O Projeto de Lei Nº 867, de 2015, popularmente conhecido como “Lei da Mordaça”, está ganhando reforço em vários lugares do país com o apoio de partidos de direita, sabidamente conservadores e avessos a temas ligados aos direitos das minorias. O complemento ao cerceamento da liberdade de aprender e ensinar fica por conta do PL Nº 1411/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB-RN), que pretende alterar o Código Penal, para inclusão de detenção de três meses a um ano para professor, coordenador, educador, orientador educacional ou psicólogo escolar que praticar o dito “assédio ideológico”. Essa última tipifica “o crime de Assédio Ideológico” e modifica a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Segundo o Art.2º:

Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento

causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Partindo dessas duas PLs, criadas em 2015, começou o nosso processo de investigação sobre o avanço do conservadorismo e o cerceamento sobre o ato de ensinar. Em visita à página “Programa escola sem partido”, foi possível conhecer a proposta e também ter acesso a políticos que se comprometeram em várias cidades do país a votar questões relacionadas aos referidos projetos de lei.

Na página, também foi possível encontrar alguns trechos que resumem as intenções do referido projeto. Antes do resumo do que seria a página e/ou o projeto vislumbra-se um cabeçalho em destaque: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Para eles,

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. Por outro lado, a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual ‘os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções’.

É interessante chamar atenção para o trecho que afirma que a escola atual “ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores” e destacar a forma como o sistema de ensino é tratado como uma “luta” ou “jogo” entre competidores. Partindo desse trecho, podemos pensar o quão danoso pode ser para nossa sociedade começarmos a ver a sala de aula como uma arena de competição ideológica, ou pior, a aniquilação de apenas uma concepção. Se antes, existia uma preocupação em tratarmos de questões prementes na escola como o acesso à leitura, a formação do leitor, ou a recorrência de um certo autoritarismo, isto é, da escola punitiva, representada também na figura do professor, o que se vê agora é a descrição de um duelo ideológico, que em alguns anos atrás sequer se imaginaria discutir nesse espaço, pelo menos não com tanta veemência.

Contudo, o projeto de Lei Nº 867/2015, nos faz retornar ao passado, mais precisamente ao século XIX, quando apresenta na sua ementa a obrigatoriedade da afixação de cartazes nas salas de aula “das instituições de educação básica pertencentes ao sistema estadual de ensino”, com a recomendação de que seja produzido com “no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas”.

Apesar da obrigatoriedade na afixação dos cartazes já antecipadamente revelar o seu conteúdo autoritário e um diálogo com o período ditatorial, existem outros artigos que revelam a apreensão que os docentes devem ter com o conteúdo e os temas propostos em sala de aula. O Art. 2º, por exemplo, propõe:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a

respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Como mencionado anteriormente, uma das obras selecionadas para o trabalho de pesquisa no projeto, trata-se de *O Ateneu*, de Raul Pompeia. Essa obra foi escrita no século XIX e apresenta o espaço da escola, em que prevalece o modelo autoritário, tanto na figura do professor Aristarco bem como na cobrança dos conteúdos, e na lista de obras literárias que deveriam ser lidas por obrigação. Nesse mesmo espaço, contudo, mesmo que totalmente envolvido pela ameaça de violência, existem muitos momentos de fuga e prazer marcados pela presença da leitura prazerosa que proporciona, inclusive, um interesse próximo do sexualizado nos discentes, todos meninos, que veem na leitura uma fuga da repressão.

Partindo das palavras de Zilberman (2001, p.38), que afirma: “capacitando o ser humano a agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários”, além do tema da leitura como evasão é impossível não esquecer o fato de que o tema da homossexualidade deverá, com a consolidação dessa lei, sequer ser mencionado sob a pena de o professor sofrer represálias, já que possivelmente terá cometido um crime.

Se essa obra, que apresenta, ainda que de forma tênue, o encontro homossexual entre meninos de um internato, há que se pensar que inúmeras obras de Aluísio Azevedo que também apresentam o mesmo tema deveriam ser deixadas de lado. Dessa forma, deve-se esquecer da metamorfose da menina Pombinha, presente na obra *O cortiço*, que se descobre mulher ao ter o seu primeiro contato sexual com outra mulher. Sem contar outras obras do mesmo autor, como *Condessa Vésper*, por exemplo, que também trata do tema da homossexualidade feminina.

Dessa forma, podemos verificar que esse movimento político de direita na educação, proveniente da chamada “Escola sem partido”, dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e, sobretudo excludentes. Tal movimento foi criado e insuflado nacionalmente para difundir a ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política e de que os valores morais da família são violados por uma suposta “ideologia de gênero” na escola.

Mais adiante há ainda uma parte do projeto de Lei que se refere aos “deveres do professor”, que merece uma atenção maior. Novamente, há que se tratar do diálogo entre a lei e obras da literatura brasileira. No item IV:

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

Partindo dessa premissa, como seria feita essa avaliação da aula do professor? Como tratar a obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, também presente no projeto de pesquisa, sem trazer à lume textos teóricos que se coadunam ao pensamento marxista de reificação ou de análise sociológica de uma obra que fala da exploração dos menos privilegiados? Ou ainda, como trabalhar uma obra com nossos alunos sem refletirmos sobre o contexto histórico de exploração que persiste até hoje?

Deveríamos deixar de lado o fato de que, conforme assinala Dacanal, “o romance de 30 [período literário o qual pertence a obra] fixa diretamente estruturas históricas identificáveis por suas características econômicas e sociais. Os personagens são integrantes destas estruturas, aceitando-as, lutando por transformá-las ou sendo suas vítimas” (DACANAL, 1986, p. 14-5).

A escolha dessa obra na pesquisa se justificou pelo interesse em mostrar um modelo de educação mais idealista, na figura de uma professora que se preocupa com os menos privilegiados e não hesita em lutar por eles. Há, pois, nessa escolha uma tentativa de mostrar uma espécie de enfrentamento ao poderio do capital, mesmo que esse poder esteja personificado na figura do próprio marido e dono da fazenda, Paulo Honório, que objetifica a mulher e reifica os funcionários da fazenda explorados por ele e vistos como animais.

Nesse processo, a professora idealista, sofre com represálias e violência psicológica ao se casar com aquele que também viria a ser o seu patrão, dono da fazenda onde ministrava suas aulas. Para quem trabalha obras pertencentes ao Modernismo de 30, sabidamente mais críticas e até mesmo panfletárias, ficaria difícil não recorrer a autores como Goldmann (1990, p. 9), por exemplo, o qual afirma que

o primeiro problema que uma sociologia do romance deve abordar é o da relação entre a própria forma romanesca e a estrutura do meio social onde ela se desenvolveu, i.e, do romance como gênero literário e da moderna sociedade individualista.

Partindo do pressuposto da “escola sem partido”, que na verdade não é apartidária, mas tem por interesse servir o capital, de que se “devem trabalhar com várias teorias”, nossas discentes que estão em processo de aprendizagem talvez tivessem que desconsiderar o teor de crítica ao capitalismo e ao individualismo, nas obras da conhecida geração de 30 do Modernismo Brasileiro.

Sem contar que, para eles, o modelo de escola atual não promove o diálogo e reflexão crítica, pois as aulas se resumem ao ato de “doutrinar os alunos”. Quando se trabalha com obras como São Bernardo e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, por exemplo, mesmo que não se faça uma escolha teórica de influência marxista, o tema da exploração do menos privilegiado pelo estado e pelo capital salta aos olhos. Quer dizer, deve-se escamotear a realidade, edulcorá-la e fugir do contexto histórico de repressão que apresentam?

Obviamente que esse projeto da escola sem partido, que traz junto com ele as PLs 1411/2015 e 867/2015 visam tentar elidir qualquer discussão ideológica que fuja do que eles pensam ou representam, restringindo os conteúdos de ensino, também proposta pela reforma do ensino Médio através da MP 746, a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do breve recorte que trata apenas de algumas obras do sistema literário brasileiro e do projeto de pesquisa mencionado aqui, é possível considerar que aspectos como a subjetividade e/ou a preocupação com o processo de ensino aprendizagem e formação do professor, com a aprovação das PLs que envolvem a “Escola sem partido”, estão longe de ser contemplados. Com efeito, sem

adentrar na seara da PEC 241/55, mas mencionando alguns pontos urgentes da reforma do ensino médio (MP 746), poderíamos concluir que a educação atingirá retrocessos inimagináveis no país.

Há que se mencionar ainda que a MP 746 de 2016 (Reforma do ensino médio) está interligada a muitos desses retrocessos expostos nas PIs da “Escola sem partido”, uma vez que ela propõe que apenas as disciplinas de matemática e português passam a ser obrigatórias. Deixam-se de lado disciplinas como sociologia e filosofia, por exemplo, que perderão o seu caráter de obrigatoriedade e o seu papel de relevância na construção de um conhecimento teórico já a partir do ensino médio.

Dessa forma, os projetos de lei aqui mencionados juntamente com a MP 746, de 2016 reforçam o cenário de autoritarismo e cerceamento das atividades docentes. Isso significa afirmar que impor projetos de lei, que impedem temas atuais de serem discutidos, aliado a uma reforma do ensino médio que retira disciplinas relevantes para o processo de construção da subjetividade, recaem na formação de um sujeito passivo que prosseguirá no processo de mero reprodutor de conteúdos.

Com efeito, as correntes teóricas que embasam a pesquisa, passarão a ter outros contornos, nesse contexto, uma vez que ambas propõem uma espécie de provocação de sentidos subjetivos, que ao ser cotejada com a temática da escola punitiva, poderia promover inquietações diante de uma pauta que ainda incomoda, por persistir em aspectos como leituras obrigatórias, figura autoritária do professor, ou o uso do texto como mero pretexto. Todavia, a partir desse novo cenário, há que se pensar que métodos, teorias e obras literárias terão que ser trabalhadas sob um novo viés, uma vez que emergiu o manto da falsa neutralidade proposta pela ideologia de direita que prevê uma sociedade passiva e subserviente.

Por fim, essa estratégia nada mais é do que uma tentativa de enfrentar o projeto político educacional de transformação que exigiu rupturas com a concepção de educação pautada numa visão conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória e excludente e que promoverá retrocessos semelhantes ou piores ao período ditatorial em 1964.

LITERATURE AND SUBJECTIVITY IN EDUCATION IN THE AGE OF “NON-PARTY SCHOOL AND GAG LAW”

Abstract: *this work has emerged from a project called “Teachers training: interface between literature and subjectivity”, which focuses on the learning processes which occurs during IFB’s (Brasília’s Federal Institute of Education, Science and Technology) initial teachers training on Language. The project presents a brief genealogy of Brazil’s education from the perspective of our own literary system, which still pictures a punitive school when includes mandatory readings, reaffirming the authoritarian teacher’s role through time, and class readings with the only purpose of decoding texts. It adopts González Rey’s Qualitative Epistemology and Hans Robert Jauss’s Reception Aesthetics as theoretical assumptions. However, these subjects become secondary as the article analyses the social, political and educational context in Brazil, in the midst of legislative propositions oriented towards a neutral, objective and crippled education. In such a scenario, one must ask: is it possible to discuss literature and its educational aspect as a methodology based on neutrality and not related to social and individual experiences?*

Keywords: *Literature. Subjectivity. Punitive school. Non-party school.*

Referências

- GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GONZALÉZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa* In MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; Neubern, Mauricio; Mori, Valéria Deusdará (orgs.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014. Páginas 13-34.
- JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. História da literatura como provocação literária. Lisboa: Vega, s.d.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. Leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.
- NEPOMUCENO, E. et al. *Brasil: Golpe de 2016*. Madrid: Ambulantes, 2016
- RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1975.
- SINGER, A. et al. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. (Org). *A produção cultural para a criança*. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. (Org).. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. (Org). *Escola e leitura*. Velha crise. Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.