



# DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CENTRO DA ENGRENAJEM: ENSINO DE LITERATURA E RESISTÊNCIA ATIVA<sup>1</sup>

*Historical-critical didactics at the center of the engine: literature teaching and active resistance*

NARDY, João Pedro<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta e analisa uma experiência didática à luz da Pedagogia Histórico-crítica e da estética marxista no âmbito do Ensino de Literatura, a qual se realizou numa escola pública no ano de 2018. A proposta didática centrou-se num projeto de estudos da literatura latino-americana, visando a produção de um mural literário pelos alunos. Desse modo, o projeto foi tomado como objeto empírico de análise para uma reflexão centrada na apropriação dos fundamentos histórico-críticos, em meio às condições concretas da escola pública. Não foi o objetivo da pesquisa propor uma sequência didática passo-a-passo, mas discutir o percurso relativamente artesanal de apropriação e objetivação do trabalho didático, enfatizando determinações em torno de um processo que tentou ir além da dinâmica alienante de cisão entre concepção e execução do trabalho. Acredita-se que o artigo tenha elementos de uma “resistência ativa” dos professores, conforme propôs Dermeval Saviani.

**Palavras-chave:** Práxis Pedagógica. Leitura literária. Trabalho docente.

## ABSTRACT

This paper presents and analyzes a didactic experience grounded in Historical-critical Pedagogy and Marxist aesthetics in the ambit of Literature Teaching, which happened in a public school in the year of 2018. The didactic proposal centered itself in a project dedicated to study Latin-American literature, aiming to produce a literary mural by students. Therefore, the project was taken as empiric object of analysis for a reflection centered in the appropriation of the historical-critical foundations, in the context of the concrete conditions of the public school. It was not the research's goal to propose a step-by-step didactic sequence, but to discuss the movement relatively artisanal of appropriation and objectivation of didactic work, emphasizing determinations around a process that tried to go beyond the alienating dynamic of splitting conception and execution of work. The author considers that the article has elements of a “active resistance” by teachers, as proposed by Dermeval Saviani.

**Keywords:** Pedagogical Praxis. Literary Reading. Teacher's work.

<sup>1</sup> Texto que deu origem a uma das comunicações apresentadas na mesa “A contra-mola que resiste no centro da própria engrenagem: o fazer pedagógico histórico-crítico na escola concreta”, a convite da comissão organizadora do Congresso Pedagogia Histórico-crítica: Primavera nos Dentes”, em São Carlos – SP, entre os dias 13 e 14 de abril de 2023. A mesa teve o propósito de reunir práticas docentes em diferentes ciclos e contextos escolares, tematizadas em pesquisas à luz da Pedagogia Histórico-crítica. A apresentação foi resultante de pesquisa concluída em âmbito de mestrado, a qual não recebeu financiamento.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) Araraquara. Mestre em Educação Escolar e graduado em Letras Português-Espanhol pela mesma instituição. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís. Professor de Língua Portuguesa da rede estadual paulista de educação. E-mail: [jpedronardy@gmail.com](mailto:jpedronardy@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

Dermeval Saviani, em entrevista ao professor Newton Duarte (2019a), alegou a necessidade de uma **resistência ativa** dos professores frente aos retrocessos que a classe social dominante do Brasil impunha, valendo-se principalmente dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro. Para Saviani, essa resistência deveria ser coletiva e propositiva, tratando-se da defesa de uma educação escolar livre de ingerências privadas e pautando o desenvolvimento da consciência dos trabalhadores do campo e da cidade. Uma ação política e ideológica eficaz implicaria necessidade de articulação entre educação escolar e ação organizada das massas. Acredita-se que a experiência relatada e analisada neste artigo tenha alguma contribuição para essa resistência ativa, especialmente no quesito **propositivo**. Acredita-se que uma prática pedagógica histórico-crítica não dependa de condições “ideais” para se realizar, mas que deva criar as condições de sua realização nas lutas possíveis. Essa prática propositiva pode florescer no ensino de leituras críticas e criativas “no centro da própria engrenagem”, inventando “a contra-mola que resiste”, tal qual a canção dos Secos e Molhados que tematizou o Congresso Pedagogia Histórico-crítica: Primavera nos Dentes”, realizado em São Carlos – SP, entre os dias 13 e 14 de abril de 2023, onde este texto foi apresentado.

O artigo decorre de pesquisa desenvolvida e concluída em âmbito de mestrado em Educação Escolar pela FCLAr/UNESP, a qual adotou, como objeto empírico da análise, um recorte da prática docente do próprio autor, um projeto desenvolvido em 2018, numa escola pública da periferia de Araraquara, interior de São Paulo, com o tema literatura latino-americana, envolvendo alunos de sexto e oitavo ano de Ensino Fundamental. O objeto empírico foi escolhido para ser confrontado com a pesquisa teórica sobre Ensino de Literatura a partir dos fundamentos ontológicos e estéticos subjacentes ao método da Pedagogia Histórico-crítica, o materialismo histórico-dialético. A experiência de análise da própria prática é pouco recorrente nas pesquisas situadas nessa corrente, mas pode contribuir para reflexão teórica sobre a prática docente não porque visa expor observações ou testar determinada hipótese de maneira axiologicamente neutra, e sim por configurar um relato de experiência marcado pelo esforço de expor os critérios pelos quais os fundamentos teóricos foram mobilizados para aquela experiência prática. Acrescente-se que o projeto não foi concebido tendo em vista a atividade de pesquisa, já que ocorreu anteriormente ao ingresso do então professor no programa de mestrado.

Não se pensou uma pesquisa etnográfica, descriptiva do projeto; optou-se por narrar a experiência perante o confronto com as categorias de análise, posteriormente entendidas como legados da pesquisa para seleção de conteúdo do ensino de literatura, bem como de procedimentos, técnicas e materiais para sua transmissão. Colateralmente, a análise permitiu uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho docente na escola concreta: polêmicas e enfrentamentos a imposições de currículos, apostilas, provas externas; aos fundamentos neoliberais e alienantes do Aprender a Aprender (Duarte, 2001), impostos rotineiramente aos docentes; a falta de espaço para decisão do professor quanto à aquisição de livros, bem como a problematização de critérios que levaram certas obras a comporem os acervos das bibliotecas escolares. A seguir, realiza-se uma exposição do projeto partindo do resultado à concepção, seguida de análise crítica dos textos e das experiências com eles.

## APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Foto 1: Mapa da América Latina preenchido com nome de autores

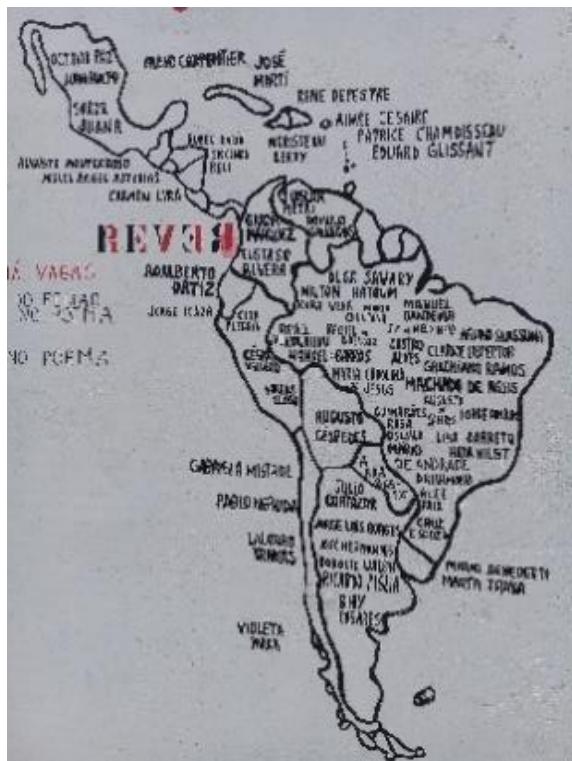


Foto 2: mural pronto



Foto 3: alunos pintando sob guarda-sol



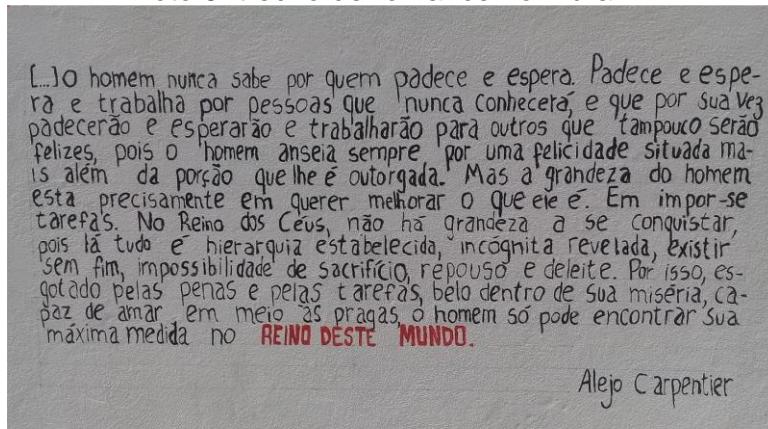
Desde sua concepção, o projeto teve como ponto culminante a produção de um mural de literatura latino-americana, chamado “Mestres na periferia do mundo”, contendo trechos de obras brasileiras e latino-americanas estudadas pelos alunos. Ao centro, ficou o contorno do mapa dos países que integram a região, preenchidos com autores destacados de cada um, que foram estudados previamente em pesquisas biográficas.

Os alunos escreveriam no mural trechos que lhes interessassem após o momento de leituras. Os textos escolhidos tinham a característica da forma breve – alguns bastante curtos, como os haicais, com apenas três versos – e temática cultural mais próxima à vivência deles: um poema dedicado a Zumbi dos Palmares, um soneto crítico sobre amor (Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes), um trecho de Canto Geral, de Neruda, sobre a repressão aos movimentos populares pelo Estado etc. Por direcionamento da ação docente, entraram trechos de narrativas de Guimarães Rosa (excertos do conto Terceira Margem do Rio, lido no projeto), e do romance histórico “O reino deste mundo”, de Alejo Carpentier, tematizando a revolução haitiana.

Foto 4: aluno escrevendo em parede



Foto 5: trecho de romance no mural



A construção do mural teve participação dos alunos antes mesmo da inscrição dos textos na parede. Os alunos das turmas de sexto e oitavo ano precisaram pintar uma parede de cimento, que antes era um muro de blocos de concreto, reformada por um pai de aluno, que era pedreiro, e por alunos do Ensino Médio.

Foto 6: mutirão comunitário para rebocar muro de blocos



Foto 7: alunos preparando parede



Foto 8: pintura de mapa a partir de projeção



Narração e fotos podem sugerir procedimentos frequentemente criticados no âmbito da Pedagogia Histórico-crítica, especialmente pela crítica feita por Saviani (2008) à Escola Nova, corrente que apregoava sobremaneira a ênfase nas formas em detrimento dos conteúdos, que eram priorizados pela escola tradicional. O mesmo valeria para a crítica de Duarte (2001, 2011) ao conjunto de pedagogias agrupadas sobre o lema “Aprender a Aprender”. Seria essa uma prática à luz da “pedagogia de projetos”? Das “metodologias ativas”, porque levou alunos para fora da sala, os colocou em pé, em roda etc.? Seria o uso de métodos novos contra os métodos tradicionais? Antes de se discutir como cada procedimento decorreu de um processo teleológico, isto é, da colocação de um fim e da prefiguração de um resultado do processo de trabalho<sup>3</sup>, de um processo de problematização<sup>4</sup> do programa de ensino, deve-se pôr em cena

<sup>3</sup> Reflexão sobre o trabalho como modelo da práxis social humana decorrente dos estudos de Lukács (2013) sobre a obra de Marx em conjunto.

<sup>4</sup> “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. [...] Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos.” (Saviani, 2008, p. 96 e 99).

as etapas que mais dispêndio de tempo tiveram: as leituras e os estudos dos textos, atividade que é considerada por pirâmides e cones de aprendizagem como um procedimento de estudo no qual o aluno é passivo (Silva; Muzardo, 2018). Fica o questionamento sobre o quanto a atividade aparentemente ativa, de produzir o mural, não se enriquece com a leitura, e o quanto essa atividade individual não mobilizaativamente processos afetivos e esforços cognitivos.

Foto 9: leitura individual em sala



Foto 10: leitura coletiva em ambiente



Foto 11: leitura individual em ambiente externo



As leituras foram sempre do professor: em alguns momentos, esse direcionamento foi total, e a turma leu coletivamente o mesmo texto; em outros, os alunos escolheram livros dentro de uma pré-seleção feita especificamente para o projeto. Não se tratou, portanto, de uma ida livre à biblioteca, para que os alunos escolhessem leituras a seu bel-prazer. A determinação dos livros, do conteúdo da atividade, é o elemento central para o estabelecimento de que houve prevalência do **conteúdo** sobre as **formas** de ensino, e que não surgiram espontaneamente, mas num processo de problematização teórica da disciplina. Isso não quer dizer que, no momento do projeto, o processo de problematização não pudesse ter incorrido em erro, devido a limitações de maturidade teórica do professor que se apropria do referencial teórico enquanto simultaneamente atua na prática social, visto que tanto o processo de produção da teoria é infinito, quanto sua apropriação.

E por falar na materialidade da prática social, vale destacar que esse esforço-teórico prático se dá em condições muitas vezes nada favorável à sua realização – a própria ideia de esperar condições “ideais” para atuar praticamente tem fundamentação totalmente idealista, avesso portanto ao método de interpretação da realidade assinalado pela Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 1996). É relevante expor que escola em questão tinha pouco mais de um ano de existência quando o projeto foi realizado, e não possuía biblioteca escolar ou acervo literário. Recorreu-se a uma escola vizinha, que prontamente se solidarizou, doando obras de programas estaduais e federais de fomento à literatura, fornecidos em anos anteriores. Também se recorreu a empréstimos em outra unidade escolar e ao acervo pessoal do professor. Alguns textos, por serem considerados prioritários, foram copiados em xerox, e outros quatro contos foram lidos em projetor.

## AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Quatro contos foram lidos coletivamente: “Porque somos muito pobres”, do mexicano Juan Rulfo; “Terceira margem do rio”, do brasileiro Guimarães Rosa, “A sesta de terça-feira”, do colombiano Gabriel García Márquez; e “Réquiem com torradas”, do uruguai Mário Benedetti, todos romancistas consagrados. A forma literária “conto” apareceu mais como conteúdo viável para o tempo disponível, com possibilidade de um “começo, meio e fim” alcançável, do que como “porta de entrada” para as obras maiores, con quanto não deixasse de sê-lo. Apesar disso, eles forneceram uma experiência estética completa para cada momento. A situação poderia ser outra se fosse permitido ao professor estabelecer a lista de materiais a serem adquiridos para suas próprias aulas.

O conto “Terceira margem do rio” é narrado em primeira pessoa por um sujeito que, ainda menino, viu seu pai embarcar numa canoa e sem jamais voltar. Passa a vida esperando por esse retorno: ainda criança visitava o rio, deixando ali alimentos e roupas. Permaneceu ali, enquanto o resto da família (irmã, irmão e mãe) se mudou e seguiu com a vida. Não se sabe o porquê da partida do pai: pagamento de promessa religiosa, doença que impunha exílio (lepra), abandono familiar, loucura... Apenas nos momentos finais de sua vida, o narrador, já velho, avista o pai na canoa, e oferece-se para trocar de lugar com ele. Percebendo o aceite do pai, que se sabe vindo “da parte de além”, o narrador foge e realiza sua primeira negativa na história contada.

Trata-se de um conto sobre **alienação**<sup>5</sup>, “aceita como parte dolorosa da rotina da vida” (Rónai, 2001), contendo um **tema típico**<sup>6</sup> (Lukács, 2018): a contradição entre determinação e liberdade, isto é, a possibilidade do sujeito ter uma história própria ou seguir limitado por forças sociais e morais mais fortes que ele enquanto indivíduo. A experiência estética desse conto realiza aquele posicionamento em prol da humanização que Lukács (2023) estabelece como característico da arte, de modo que a essência ontológica, de concepção de mundo, do texto, de modo algum signifique uma submissão do estético ao ético, mas sua indissociabilidade. Um tanto quanto hermético e desafiador, o conto teve fundamental importância na **participação ativa** dos alunos no processo de interpretação do sentido misterioso, os quais são levados a realizar um esforço psíquico de extrair dos objetos o sentido neles existentes, porque este não é impresso no sujeito pelo objeto, mecanicamente (Leontiev, 1984). A extração do sentido não acaba de se revelar ao fim do texto, numa única e rápida leitura; antes convida convincentemente a um retorno a suas páginas, a uma nova leitura, como é próprio do texto clássico. De qualquer forma, destaca-se que manter sentidos possíveis não quer dizer aceitar qualquer sentido, isto é, relativismo, no qual “toda interpretação é válida”, num ato que anularia tanto a objetividade do texto, quanto o direito do autor (e a qualquer ser humano que enuncie algo) a sua subjetividade.

Dois contos destacam-se pela abordagem do tema da violência. No conto “Réquiem com torradas”, do uruguai Mário Benedetti, um menino narra, num café em Montevideo, a história de abusos do pai contra a mãe e os filhos. Entremeada à escalada de agressões, aparecem elementos de história de vida da família – uma perda de emprego, empobrecimento, endividamento, entorpecimento da consciência do pai pelo alcoolismo. A escalada de agressões vai das ofensas e exigências até socos, espancamentos e, por fim, o assassinato, só revelado num ponto alto de tensão, num ponto culminante precisamente estabelecido pelo processo de criação literária. No conto de García Márquez, uma mãe e sua filha vão de trem até a vila de Macondo, de “Cem anos de solidão”, para visitar o túmulo de Carlos Centeno, ladrão morto com um tiro, e que era filho e irmão delas. Precisam pegar as chaves com o pároco local, o qual questiona se a mãe não se preocupou em orientar o filho sobre “o bom caminho”. A resposta da mãe é que sempre disse a ele que não roubasse nada que fizesse falta a alguém para comer, e que só passou a roubar após verem-se sem saídas: o filho ganhava a vida em lutas de boxe que lhe custaram todos os dentes da boca, muitas vezes deixando-o até três dias prostrado na cama, de modo que a mãe dizia que cada refeição sua tinha o gosto do sangue do filho. Recebe uma única trágica impávida do padre: “a vontade de

<sup>5</sup> Entende-se por alienação, grosso modo, a discrepância entre riqueza produzida pelo gênero humano e vida empírica individual; situação na qual o desenvolvimento universal do gênero humano não corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos humanos, (Márkus, 2015).

<sup>6</sup> Personagem ou situação singular, representante orgânico de relações universais, concretamente existentes. Supera o estereótipo e o personagem “médio”. Considera-se, aqui, o recurso ao típico como marca da originalidade em obras realistas.

Deus é inescrutável”, fala ironizada pelo narrador, como dotada de nenhuma convicção por um líder religioso já cético.

Esses textos proporcionaram a confrontação de temas típicos com experiência de vida dos alunos, elemento que é fundamental para a eficácia estética segundo Gyorgy Lukács (2018). Os temas da violência parecem atender àquela reivindicação de “trazer o cotidiano dos alunos à prática pedagógica”, mas não se trata disso. Essa violência é outra quando conformada na obra literária, cuja realidade é recriada numa aparência artificial (isto é, artística), valendo-se de instrumentos culturais – conhecimento teórico científico e/ou filosófico – de modo que suas aparências não ocultem – antes revelem – sua essência, o que não ocorre na vida cotidiana, tampouco numa possível experiência de simples partilha de vivência empírica. Vale citar a experiência contada por um estagiário do curso de Ciências Sociais, presente na escola no contexto do projeto:

Houve situações em que as falas dos alunos manifestaram o drama familiar registrado em narrativa no texto de Mário Benedetti, “Réquiem com Torradas”. É como se os alunos se “confundissem” com a narrativa, já que parte daqueles estudantes vivem essa violência doméstica, onde os pais agrideram as mães e os filhos. (Relatório de Estágio Supervisionado, 2018, s/p).

Além de contos lidos coletivamente, houve leitura individual de romances, antologias de contos, contos impressos, livros de poemas e peças teatrais, experiência em si e por si só necessária e relevante. Os alunos foram orientados sobre como utilizar dicionários, e deveriam consultá-lo a cada vocábulo incompreensível. A verificação da adesão à atividade dava-se pela observação de sublinhados e anotações. Textos completamente em branco representavam uma participação baixa, demandando intervenção docente. Por meio desse esforço lexical, contribuía-se para ampliação da concepção de mundo dos alunos: um léxico maior ocorre em virtude da necessidade de compreensão de fenômenos e relações mais numerosas. Por outro lado, apontou-se a necessidade de estudo sistemático da gramática: o desfrute estético depende da compreensão dos mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que não são dados pelo acaso, e que são as estruturas externas pelas quais se veiculam o conteúdo social e interpsíquico da consciência humana (Márkus, 2015; Marx; Engels, 2007).

### **AVALIAÇÃO CRÍTICA DE ESCOLHAS E SEUS CONDICIONANTES**

O conto não foi pensado como forma inferior, necessariamente reificada e subordinada ao cotidiano, ainda que a pesquisa teórica tenha apontado o romance como gênero moderno mais completo, e que a análise crítica da experiência empírica tenha apontado a falta de leitura de romances completos como uma lacuna.

Como a experiência docente no ensino básico demonstra, a leitura de romances exige a mobilização expressiva de tempo escolar, bem como condução consolidada das turmas, o que não estava dado tendo em vista minha situação de professor não-efetivo, que assumira as aulas das turmas apenas na metade do ano. A leitura de qualquer romance exigiria foco total na obra, o que não permitiria um estudo da Literatura Latino-americana em sua extensão. Vale lembrar que o projeto visava questões além da experiência estética em si, mas a **problematização** do conteúdo do ensino de literatura, feita a partir do professor, ainda que contendo sentido de mobilizar o gosto literário e as referências culturais dos alunos em torno disso. (Nardy, 2022, p. 110).

Essa problematização, entendendo a literatura como forma de conhecimento (Lukács, 1965, 2018), também entendia conhecimento enquanto conhecimento de algo, a saber, a particularidade latino-americana da realidade, isto é, o processo específico de formação da realidade brasileira e desses outros países na totalidade organizada pelo mercado capitalista

mundial, o que apareceu refletido esteticamente nas principais obras lidas. Em detrimento de obras dedicadas a propagandear “panfletariamente” as lutas populares da região, a escolha das obras centrais do projeto assinalou a concordância com Lukács de que o proletariado é herdeiro da grande arte produzida pelas classes dominantes ou por elas apropriadas, imprescindíveis ao movimento histórico e coletivo de transformação da sociedade. Ao possibilitarem a compreensão profunda da realidade, tornam-se mais relevantes, do ponto de vista da ação pedagógica, do que a subordinação direta do pedagógico ao político, desconsiderando-se a especificidade e natureza da educação, incorrendo no que Saviani (2011) chamou politicismo, que não comprehende educação como atividade que transforma a sociedade de maneira mediada, e não imediata.

Uma segunda observação crítica dá-se quanto aos livros que compuseram o acervo. Pela impossibilidade de determinação completa do material escolar pelo professor, foi necessário, em certa medida, trabalhar com o que havia disponível. Os programas de distribuição de livros literários colocaram diversos clássicos nas escolas, mas pode-se questionar a essencialidade de muitas de suas obras. Em educação escolar, todo dispêndio de tempo deve considerar o simples fato de que tempo não é infinito, e que uma escolha sempre se dá em detrimento de outra. Nesse sentido, por mais que se rechace o estabelecimento de uma lista rígida e fixa de obras ou autores, algumas sempre serão prioritárias em detrimento de outras, dado seu caráter seminal, fundador da literatura em geral ou de cada literatura nacional.

#### **CIÊNCIA DE REFERÊNCIA E OBJETO DE ENSINO DISCIPLINAR: COMPREENSÃO DA NATUREZA DA ATIVIDADE LITERÁRIA COMO REFLEXO ESTÉTICO DA REALIDADE**

Teixeira (2021) aponta a permanência de um desafio aos professores que buscam a Pedagogia Histórico-crítica para embasar sua prática docente: o estabelecimento de uma relação entre a(s) ciência(s) de referência e disciplina curricular (por exemplo: estética, gramática, retórica e linguística, no caso da Língua Portuguesa; biologia, física e química no caso das ciências etc.). De fato, esse problema extrapola o desafio dos docentes que se aproximam da PHC e pode abranger toda situação de seleção de conteúdos e definição de formas adequadas à sua transmissão-assimilação. Os livros didáticos e as apostilas já operam esse esforço, conquanto imponham, com isso, a **cisão entre concepção e execução** do trabalho didático e não o façam sem aportar pressupostos político-ideológicos existentes nos conflitos da sociedade atual (a própria atitude de tergiversar a existência desses conflitos é uma atitude que não é neutra). Por outro lado, os materiais didáticos com prescrições passo-a-passo implicam menor autonomia docente.

No caso da experiência que aqui se analisa, foi importante notar a presença de um repertório conteudístico prévio, fornecido ao professor pela própria graduação em Letras Português-Espanhol. O tema “América Latina” não ocorreu por acaso, tampouco as obras dela representativas, mas numa relação orgânica entre formação do professor e atuação na escola. Junto ao repertório literário, teve papel a presença da concepção de mundo histórico-crítica, a qual instiga reflexões sobre a natureza das atividades literária e didática. A seguir, discute-se como apareceu essa relação entre ciência de referência (a estética realista) e a prática singular, valendo-se como exemplo o processo de interpretação e seleção de “O reino deste mundo”, reproduzido em fragmento no mural. O romance sintetiza a concepção materialista-histórico-dialética de mundo, mesmo sendo ficção que recorre ao elemento maravilhoso. Dessa forma, fica evidente o caráter do literário como forma de conhecimento, sem com isso perder de vista o caráter peculiar do reflexo estético da realidade.

Na obra, passados diversos levantes dos trabalhadores escravizados – muitos frustrados e duramente reprimidos – vendo ascensões e quedas de massas e líderes da revolução, o

protagonista do livro se angustia pela situação na qual, após abolida a escravidão, vê a reabilitação do trabalho forçado e degradante, inicialmente pelo esforço de guerra, depois pela desumana imposição de indenização pela França à ex-colônia. Isso se não bastasse ter conseguido a liberdade pela luta, ser recapturado e novamente vendido ao antigo proprietário, até ser solto e adquirir os poderes vodu de transformação que tinha o antigo amigo e agitador revolucionário, Mackandal. Assim, desmobilizado, inutilmente se transformava em diferentes animais por estar frustrado com o mundo humano, até que, no afã de uma sociabilidade coletiva e solidária, tenta juntar-se a um bando de gansos, para ser por eles repelido, até chegar a uma conclusão propriamente humana, não-transcendente.

Ti Noel comprehendeu obscuramente que aquele repúdio dos gansos era um castigo por sua covardia. Mackandal disfarçara-se de animal, durante anos, para servir aos homens, e não para desertar do terreno dos homens. [...] E comprehendia, agora, que o homem nunca sabe por quem padece e espera. Padece e espera e trabalha por pessoas que nunca conhecerá, e que por sua vez padecerão e esperarão e trabalharão para outros que tampouco serão felizes, pois o homem anseia sempre por uma felicidade situada mais além da porção que lhe é outorgada. Mas a grandeza do homem está precisamente em querer melhorar o que ele é. Em impor-se tarefas. No Reino dos Céus, não há grandeza a se conquistar, pois lá tudo é hierarquia estabelecida, incógnita revelada, existir sem fim, impossibilidade de sacrifício, repouso e deleite. Por isso, esgotado entre as penas e pelas tarefas, o homem só pode encontrar sua grandeza, sua máxima medida, no Reino deste Mundo. (Carpentier, 2009, p. 130-131).

Ora, como poderia a obra – a despeito das intenções mistificadoras do autor em seu prefácio – ser partidária do materialismo? Além de ser mais um testemunho do chamado “triunfo do realismo”, o partidarismo humanista (portanto antirreligioso) está dado na síntese de que a máxima medida do homem está dada no reino deste mundo, mediante a ação humana. A propósito, essa é a especificidade do reflexo literário da realidade, teorizada por Lukács:

Na forma artística, universal e singular – os polos que representam a máxima aproximação e o máximo distanciamento do fenômeno – aparecem superados no campo da particularidade. Isso quer dizer que a obra literária informa, mas não se propõe a ser uma encyclopédia ou um livro didático; significa que ela faz viver, mergulha o receptor num fenômeno, num personagem, numa dada situação da vida, mas nunca o deixa ali a “olhos nus”. A imediaticidade da obra aparece como uma totalidade mais rica. (Nardy, 2022, p. 52-55).

Esse mergulho na realidade permite ao leitor “molhar-se” nas águas do místico que de fato existiu – não como transcendência espiritual, mas como força social de agitação política – na revolução haitiana; contudo, o faz superando este místico, tendo presente que existe uma dialética entre produção e recepção na fruição estética. Portanto, ela não é mecânica; a essência elevada à aparência conclama o leitor, a despeito de suas preferências, a concordar com a necessidade da ação humana intencional ao se fazer história. A obra literária transmite conhecimentos, mas não o faz como o reflexo científico, separando as aparências do fenômeno de sua essência. Mesmo quando tem como pano de fundo as vicissitudes dos grandes personagens históricos, como no romance citado, ela é uma experiência centrada no vivenciar o conteúdo objetivo da realidade, e não na sua exposição teórica. Ela mantém consubstanciados aparência fenomênica e essência, revelando sensivelmente a essência, pois a aparência torna-se o que Lukács chamou de uma “segunda imediaticidade”, criada pelo **trabalho** do autor de literatura, valendo-se da unidade entre determinações universais e condição irrepetível da situação singular – e quanto mais se valer delas, melhor recriará esse particular literário. Os indivíduos que viveram a revolução haitiana não poderiam enxergar

todas as determinações da realidade que se lhes apresentava; mas um autor como Alejo Carpentier, nascido um século após a revolução, pôde recriar a vivência dela valendo-se de dados, pesquisas e da continuidade de tendências que ainda não estavam claras à época; contraditoriamente, sua concepção de mundo relativista não impediu esse triunfo do realismo vivenciado pelo leitor.

As diversas experiências literárias, enquanto formas de conhecimento, permitiram algum entendimento dos alunos enquanto membros de um gênero humano universal. Assim, o ensino de literatura pode fomentar o encontro entre indivíduo e gênero humano, buscando produzir a necessidade de se superar (coletiva e historicamente) a alienação (Márkus, 2015). A compreensão teórica do objeto de ensino escolar, por meio de uma ciência de referência (no caso, a estética marxista de György Lukács), permitiu a tentativa de uma prática concreta da Pedagogia Histórico-crítica. Tendo presente os elementos que despersonalizam o professor porque alienam seu trabalho, esvaziando seu sentido, mas dando subsídios para atuar apesar e para além deles. Esses elementos são bem conhecidos: apostilas e livros didáticos, sequências didáticas prescritas pelos sistemas de ensino, metodologias que diminuem a intervenção do professor em detrimento da espontaneidade do aluno etc. Por outro lado, a compreensão concreta da atividade literária permite ir além do estabelecido pela tradição, de modo que os clássicos sejam identificados conscientemente como tais pelo seu valor, e não por uma noção vaga de prestígio dos autores, ou por consenso dos acadêmicos da área.

A teoria estética alia-se ao professor de literatura como ferramenta para seleção e hierarquização do conteúdo conforme o necessário à transformação da prática social, já que essa transformação não se faz com uma consciência desagregada, ingênua, mas com uma consciência filosófica, com uma concepção de mundo sólida. A articulação entre domínio das ciências de referência e objetos de ensino disciplinares é chave da autonomia docente, caminho para superar um currículo da prática<sup>7</sup> (Teixeira, 2021) e colaborar para a construção coletiva de um currículo histórico-crítico. Isso requer, conforme o professor Saviani (Martins; Rezende, 2020), que os professores sejam cultos: cultivem repertório cultural, científico e filosófico, em suma, que tenham uma concepção de mundo histórico-crítica e, a partir dela, problematizem a própria disciplina para instrumentalizarem seus alunos com o necessário à catarse, à produção de um indivíduo transformado, ele mesmo ativo no processo coletivo de transformação social, e carente de novas, diferenciadas e superiores necessidades (Duarte, 2019b).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Algumas conclusões da pesquisa são patentes. 1) é possível ensinar os clássicos; eles não necessariamente soam estranhos aos alunos mais jovens, e certos desinteresses e distanciamentos devem ser compreendidos na linha de alienação, apartamento, entre classe trabalhadora e produtos do trabalho humano, inclusive o trabalho artístico-literário e educativo. 2) os clássicos refletem a realidade e ela não se mostra alheia à realidade empírica dos alunos, devido à dialética de singular, particular e universal presente nas peculiaridades do reflexo estético efetivamente realista. 3) As formas de ensino-aprendizagem não devem ser uma camisa de força, e sua diversidade não deve ser considerada em si mesma, mas a serviço do conteúdo que se quer expressar, o que – acredita-se – na prática expressa, não implicou relativizar pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, assumida desde o princípio. 4) O trabalho objetivado pode ser apropriado pelo trabalho vivo, enriquecendo-o; a formação do professor à luz dos clássicos latino-americanos foi definitiva tanto para seleção

<sup>7</sup> Isto é, recorrer à tradição ou a conteúdos e formas pré-selecionados por apostilas e livros didáticos sem levar a cabo o processo de problematização da prática social, conforme propõe a didática da Pedagogia Histórico-crítica.

de conteúdo, quanto para o ensino de sua fruição. 5) É necessário que a escola transmita direta e intencionalmente formas mais elaboradas da língua portuguesa; ter reflexões críticas sobre o prestígio que a norma culta da língua assume na sociedade não pode implicar a renúncia ao fornecimento de conhecimentos que permitam acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Ao fim desse artigo, pela demonstração do modo como se tentou realizar uma experiência didática à luz da Pedagogia Histórico-crítica, espera-se ter apontado contribuições para fazê-la avançar a em sua implementação prática, a despeito das contradições impostas pela realidade da escola concreta, e sem se recorrer a formulações rígidas e estáticas. A proposta didática não se baseou numa aplicação de “Pedagogia Histórico-crítica” em cinco passos procedimentais (Gasparin, 2002), tampouco se permitiu um ecletismo de combinar incoerentemente contribuições teóricas de uma corrente e procedimentos práticos de outra. Não foi o objetivo dessa exposição apresentar uma proposta replicável; o que se apresentou foi uma experiência, com todas as suas limitações, de, tendo presente os fundamentos, tentar transmitir conteúdos pelas formas que lhes surgiram como possíveis, adequadas e coerentes, uma experiência de resistência ativa, ainda que tímida e muito localizada.

## REFERÊNCIAS

- CARPENTIER, Alejo. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira De Educação**, (18), 35–40, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.
- DUARTE, Newton. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade". **Colloquium Humanarum**. v. 16, n. 2, p. 4–12, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.v16i2.3121>
- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editores Associados, 2011.
- GASPARIN, João. Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El problema de la actividad en psicología (cap. III). In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Cartago, 1984. p. 60-97.
- LUKÁCS, Georg. **Ensaios sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, György. **Estética**: a peculiaridade do estético, volume 1. São Paulo: Boitempo, 2023.
- MÁRKUS, György. **Antropologia e Marxismo**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 144 p.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Os funerais da mamãe grande**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MARTINS, Marcos Francisco; REZENDE, Andre Canevalle. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020018, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007
- NARDY, João Pedro. **Ensino de literatura e pedagogia histórico-crítica**: em busca do confronto com a prática na escola pública. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

RELATÓRIO de estágio supervisionado de prática de ensino em Ciências Sociais III: trabalho docente e didática. 2018. 50f. Estágio. Licenciatura em Ciências Sociais. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

RÓNAI, Paulo. Prefácio: Os vastos espaços. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. Terceira Margem do Rio. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Lucas. André. Pedagogia Histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. In: GALVÃO, Ana. Carolina. *et al.* (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Volume 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

**Data da submissão: 16/05/2024**

**Data da aprovação: 27/09/2024**