

A LITERATURA CLÁSSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*Classical Literature in Teacher Formation*Aline Cristina Santana Rossi¹ <https://orcid.org/0000-0002-8460-317X>**RESUMO**

O presente artigo é instrumento por meio do qual problematizamos a discussão sobre a literatura clássica na formação de professores. Levando em consideração a especificidade da dimensão educativa, debatemos a tese de que quando os docentes se apropriam dos clássicos literários, suas concepções de mundo ampliam-se, assim como sua transmissão dos conteúdos escolares ganham novas formas. Entendemos que se trata de uma postura humanista, que defende os conhecimentos clássicos, a elaboração da crítica e a integridade humana contra todas as deturpações que esta forma de sociabilidade nos impõe.

Palavras-chave: Formação de Professores. Literatura. Conhecimento.

ABSTRACT

This article is an instrument through which we problematize the discussion about classical literature in teacher education. Taking into account the specificity of the educational dimension, we debate the thesis that as teachers take ownership of literary classics, their conceptions of the world are broadened, as well as their transmission of school contents take on new forms. It is a humanist stance, which defends classical knowledge, criticism and human integrity against all the misrepresentations that this form of sociability imposes on us.

Keywords: Teacher Formation. Literature. Knowledge.

¹ Pedagoga pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS em Campo Grande – MS. E-mail: alinesantanarossime@gmail.com

Introdução

Este artigo é instrumento por meio do qual defendemos a tese de que os professores (desde a educação infantil até o ensino superior) podem aprofundar suas concepções de mundo e dos conteúdos escolares com os quais lidam diariamente se investirem esforços, também, na apropriação e transmissão dos clássicos da literatura. Para desenvolver este argumento, partimos das contribuições de Lukács (1965, 1969, 2013) a respeito da especificidade da grande arte e da literatura clássica realista e das elaborações de Saviani (2011) e Duarte (2016) a respeito da função social dos professores numa perspectiva humanista.

Defendemos a ideia de que a natureza do ato de ensinar está na transmissão e apropriação de conhecimentos. Nesse sentido, precisamos analisar, num primeiro momento, a especificidade da autêntica obra de arte, com foco no realismo presente na literatura clássica. A partir deste entendimento, é preciso refletir: quais conhecimentos serão ensinados aos alunos? Os conhecimentos espontâneos estruturados nas aparências do real? Ou, por outro lado, devemos ensinar, numa orientação crítica, a especificidade da disciplina que trabalhamos, junto com os clássicos das ciências, das artes e da filosofia? Sem refletirmos sobre a especificidade do ato de ensino, sobre quais conhecimentos serão ensinados e em qual orientação, muito provavelmente, terminaremos aderindo abordagens idealistas que parecem ser inovadoras e progressistas, porém, na prática real, contribuem de modo acentuado para a separação dos trabalhadores de um entendimento profundo e teoricamente embasado a respeito do mundo e da sociedade.

O núcleo central da prática pedagógica escolar, em nosso entendimento, é a “transmissão do conhecimento” e a função decisiva do professor é justamente realizar a “condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 2013, p. 45). Abdicar deste princípio, que implica necessariamente a reflexão sobre os conteúdos escolares a serem apropriados pelos alunos, é não “lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Estes são os fundamentos desta análise para, ao final, apresentarmos nossas conclusões demonstrando a importância de refletir sobre o ato de ensinar em face da crise atual numa orientação crítica e que defenda as reais necessidades humanas. Para isso, o conhecimento dos clássicos da literatura é algo efetivamente decisivo.

O Realismo da Literatura Clássica

Lukács (2013) nos apresenta importantíssimos elementos para apreendermos a especificidade da grande obra de arte. Entendemos que a literatura, enquanto uma das manifestações efetivas do pôr estético, não deve ser algo apenas a ser considerado pelos professores de artes. Um professor de química, física, geografia ou matemática, por exemplo, que constantemente se apropria de grandes clássicos literários e os transmite em suas aulas (sem perder a especificidade dos conteúdos escolares com os quais trabalham), apresenta mais possibilidades de aprofundamento de compreensão do mundo e da sociedade. Nesse aspecto é fundamental compreender que a arte não se conforma em todo tipo de manifestação cultural.

Na arte, “está o homem, o modo pelo qual ele, nos embates e confrontos com o seu mundo e ambiente, se faz uma individualidade genérica” (LUKÁCS, 1981, p. 90). Desse modo, nem tudo pode ser considerado arte. A arte, a verdadeira e autêntica arte, “quer esclarecer como o homem, vivendo o próprio destino genérico, se eleva – até na ruína da existência particular – àquela individualidade que, exatamente porque, ao mesmo tempo genérica, pode transformar-se em um elemento constitutivo, por fim indispensável do gênero humano concreto” (LUKÁCS, 1981, p. 92).

Duarte (2016) na trilha de Lukács, afirma que “a arte liga o percurso da vida intelectual ao percurso histórico da humanidade” (DUARTE, 2016, p. 79). Aqui temos uma importante reflexão em defesa da transmissão dos clássicos na educação escolar: com a arte, por exemplo, os alunos e professores podem atingir uma forma de conhecimento que conecta as individualidades com a trajetória humana em um sentido positivo e emancipatório. Ou seja:

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 133)

De modo extremamente rápido, podemos afirmar que a autêntica arte fornece um tipo de conhecimento. Diferentemente do conhecimento científico, a arte transmite conhecimentos profundos sobre a realidade social, humanizando os indivíduos, ou seja, conectando-os com a trajetória do gênero humano de um modo extremamente positivo e para além das alienações que imperam no cotidiano desta sociedade cindida em classes sociais antagônicas. A literatura clássica

realista (Shakespeare, Thomas Mann, Balzac, Goethe, Tolstoi etc.) apresenta uma defesa do gênero humano para além das alienações e reificações que imperam em nosso cotidiano:

Ora, a humanitas – ou seja, o estudo apaixonado da natureza humana do homem – faz parte da essência de toda literatura e de toda arte autêntica; daí que toda boa arte e toda boa literatura sejam humanistas, não só ao estudarem apaixonadamente o homem e a verdadeira essência da sua natureza humana, mas, também, por defenderem apaixonadamente a integridade humana do homem contra todas as tendências que a ataca, a envilecem e a adulteram. Como todas essas tendências, e naturalmente antes de todas a opressão e a exploração do homem pelo homem, assumem a mais desumana das suas formas na sociedade capitalista – exatamente por seu caráter reificado e objetivação aparente -, todo verdadeiro artista e todo verdadeiro escritor é um adversário instintivo de qualquer alteração do princípio do humanismo, independentemente do grau (maior ou menor) em que seja alcançada a consciência disso nos espíritos criadores individualmente considerados. (LUKÁCS, 1965, p.21)

Para Lukács, o escritor realista, está empenhado em apreender a rica dinâmica viva da totalidade social, na busca pela tradução das tendências efetivas na essência da realidade, por isso mesmo que:

A meta de quase todos os grandes escritores foi a reprodução artística da realidade: a fidelidade ao real, o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade, tem sido para todo grande escritor (Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoi) o verdadeiro critério da grandeza literária. (LUKÁCS, 1965, p. 26)

A realidade da vida social é um complexo, formado por vários outros complexos (educação, arte, ciência, economia, trabalho etc.) – como demonstrado por Lukács (2013) – e a literatura realista clássica está comprometida com o descobrimento destas dinâmicas para além das contradições visíveis apenas na superfície dos fenômenos vislumbrados. Desse modo:

A verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade onicompreensiva. Quer dizer: ela, a verdadeira arte, aprofunda-se sempre na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a capa dos fenômenos; mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, fazendo abstração dos fenômenos e contrapondo-se àqueles, e sim apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, fixando, também, aquele aspecto do mesmo processo segundo o qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os leva a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção. A verdadeira arte, portanto, fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana,

representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento. (LUKÁCS, 1965, p. 29)

Ao contrário da fragmentação irracional que impera em nossa sociedade, a autêntica arte literária busca a conexão dos processos parciais e singulares com os traços essenciais e universais. Trata-se de explicitar, de modo estético e honesto, a universalidade presente em cada singular e as influências singulares na abstração das grandes questões universais. Eis a dialética da vida social que a obra de arte literária realista capta e desvenda em sua processualidade interna e particular. Estamos diante, de acordo com Lukács (1965), de uma honestidade estética do escritor que busca a narração viva – e não a mera descrição estática! – dos fenômenos sociais que analisa. A subjetividade do escritor é fundamental, mas não é ela quem cria o real. A subjetividade do escritor realista é imprescindível para a criação do mundo próprio da obra de arte que, por sua vez, poderá ou não se efetivar enquanto um autêntico e verdadeiro pôr estético se conseguir desvendar e captar os dramas vivenciados pelas situações típicas dos personagens em articulação dialética com a essência da totalidade de uma determinada época. Com efeito:

Trata-se, antes de mais nada, daquela honestidade estética incorruptível, isenta de qualquer vaidade, própria dos escritores e artistas verdadeiramente grandes. Para estes, a realidade, tal como ela é e tal como ela se manifesta na sua essência, após pesquisas cansativas e aprofundadas, está acima de todos os seus desejos pessoais mais caros e mais íntimos. A honestidade do grande artista consiste precisamente no fato de que, quando a evolução de um personagem entra em contradição com as concepções e ilusões por amor das quais ele se engendrara na fantasia do escritor, este o deixa desenvolver-se livremente até as últimas consequências, e não se incomoda com a anulação das suas mais profundas convicções pela contradição em que ficam face à autêntica e profunda dialética da realidade. Tal é a honestidade que podemos localizar e estudar em Cervantes, em Balzac, em Tolstoi. (LUKÁCS, 1965, p. 37)

Portanto, é errôneo afirmar que o realismo defendido por Lukács seja uma simplória cópia estática do real em sua camada mais evidente. O realismo abordado pelo filósofo húngaro é justamente o método pelo qual o escritor não deixa sua subjetividade, seus desejos, preconceitos, gostos ou preferências “abafarem” o real. Por outro lado, a subjetividade do escritor realista se utiliza de todas as técnicas, conhecimentos (científicos, estéticos, filosóficos etc.) e procedimentos para trazer à superfície as contradições e tendências mais profundas da objetividade. Desse modo, trata-se de uma subjetividade que não “cria” ou “recorta” a realidade, mas sim, a traduz, explicita e

desvenda de maneira efetivamente estética, isto é, particularmente artística, sempre distinguindo as possibilidades e os entraves que o social instaura:

[...] a categoria da possibilidade, que é preciso dividir em possibilidade abstrata e possibilidade concreta (aquela a que Hegel chama “real”). É, antes de mais, a própria vida que nos ensina a relação existente entre estas duas espécies de possibilidade, o que as separa e o que as opõe. Do ponto de vista abstrato, ou subjetivo, a possibilidade é sempre mais rica do que a realidade efetiva; parece ao sujeito humano que milhares e milhares de possibilidades se lhe oferecem, das quais só uma percentagem ínfima pode ser efetivamente realizada. Pretendendo reconhecer nesta ilusória riqueza a verdadeira plenitude da alma humana, o subjetivismo moderno sente por ela uma melancolia matizada de admiração e simpatia, ao mesmo tempo que olha a realidade, que impede que todas estas possibilidades se realizem, com uma espécie de desprezo igualmente melancólico. (LUKÁCS, 1969, p. 40)

As possibilidades concretas, na autêntica literatura realista, são extraídas do exame do real em seus entraves, obstáculos e tendências essenciais. Trata-se da obra que perquiri na elucidação das articulações múltiplas e diversas entre os destinos singulares e o destino e a trajetória do gênero humano.

Dessa maneira, a partir da análise de Lukács (1965; 1969; 2013), podemos afirmar que a grande arte, na literatura apresenta as seguintes características: 1) conhecimento articulado entre a essência e as aparências do real; 2) uma perspectiva realista, não no sentido mecânico ou “fotográfico”, mas sim, enquanto apreensão das dinâmicas estruturais da vida em sociedade; 3) uma perspectiva humanista, não no sentido idealista, mas sim no que se refere à defesa do gênero humano contra todas as suas deturpações e alienações socialmente impostas; 4) uma perspectiva não fatalista, isto é, a literatura clássica realista entende a história humana como fruto da ação dos próprios seres humanos e enxerga no próprio desenvolvimento social os obstáculos e as possibilidades reais existentes efetivamente; 5) uma perspectiva ontológica, ou seja: as possibilidades e os obstáculos para a atuação dos indivíduos estão presentes na própria realidade não apenas na consciência dos sujeitos e; 6) a prioridade da busca pela verdade, o que significa que a arte literária realista preza pela busca das múltiplas dinâmicas que estão presentes na sociedade, sem incorrer em deturpações ou em desejos supervalorizados pela subjetividade do escritor. Concordamos com Candido (2004) ao entender que:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Perante as explicações desenvolvidas até aqui, entendemos que os clássicos literários não são responsabilidade apenas dos professores que lidam diretamente com o ensino de artes. Se o objetivo da educação escolar é o desenvolvimento intelectual dos alunos, para que suas compreensões de mundo e de sociedade se ampliem e se aprofundem, então, a formação de professores (inicial e continuada) não pode prescindir da defesa da apropriação e transmissão da literatura realista enquanto uma das manifestações da autêntica obra de arte. Para esclarecer melhor este argumento, abordaremos esta temática no próximo item.

A Atuação do Professor numa Perspectiva Humanista

A educação escolar é uma dimensão social imbuída de uma *autonomia relativa* perante a totalidade que consubstancia a realidade. Isto quer dizer que a educação escolar dinamiza e é dinamizada pela própria totalidade, todavia, o campo de limites e possibilidades para ela atuar é colocado pela própria objetividade social em sua essencialidade, como demonstra Tonet (2013).

Estes entendimentos são fundamentais para não sobrecarregarmos a educação com tarefas que ela não pode realizar e, ao mesmo tempo, não desprezarmos as suas possibilidades de atuação. A formação de professores, de modo geral e abrangente, é determinada pelos interesses dos grandes grupos econômicos e multinacionais, ou seja, pelo grande capital. As demandas formativas para o mercado de trabalho são as estratégias e as perspectivas mais difundidas e defendidas. Não por um acaso qualquer a temática da “educação financeira”, “educação para o empreendedorismo”, “economia solidária” etc. sejam largamente discutidas e disseminadas. Trata-se do reconhecimento de que “numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante” (CANDIDO, 2004, p. 186-187).

Entretanto, do ponto de vista humano-genérico, ou seja, de uma perspectiva conectada com os interesses essenciais da formação humana em seu sentido amplo, entendemos que a arte é indispensável para um entendimento e uma sensibilidade profunda do real. Não entendemos que seja possível todas as escolas e universidades, ainda no interior desta sociedade, socializar, em

absoluto, a grande arte em todas as suas manifestações. O que é possível é o desenvolvimento e a promoção de atividades educativas de caráter emancipador – Tonet (2013) – que prezem pela defesa do gênero humano contra as alienantes e autocentradas demandas mercadológicas. Candido (2004), por exemplo, já havia demonstrado como que em uma sociedade cindida em classes sociais, haverá também, inegavelmente, uma desigual apropriação da arte literária:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Nesse aspecto, para avaliarmos os interesses essenciais e fenomênicos dos alunos e dos professores é imprescindível distinguir entre o aluno empírico e o aluno concreto. O aluno empírico é uma individualidade, com sonhos, desejos imediatos, frustrações, história de vidas etc. O aluno concreto é tudo isso mais as contradições da classe social a que pertence, o momento histórico em que vive etc. A esse respeito é decisivo esclarecer que:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses dos alunos? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? **O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações** que correspondem à sua condição empírica imediata. **Estes desejos não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.** (SAVIANI, 2011, p. 71, grifos nossos)

Não se trata, portanto, de desprezar o aluno empírico. É preciso avançar, ou seja, superar por incorporação, partir do aluno empírico e alcançar o aluno concreto entendido enquanto síntese das várias mediações históricas das classes sociais e das dimensões que constituem a vida em sociedade. O aluno empírico pode não achar interessante aprender sobre o surgimento e a decadência da sociedade feudal. Todavia, este conhecimento histórico é indispensável para atender os interesses do aluno concreto, já que, neste caso, se estará contribuindo para o entendimento do surgimento da atual sociedade capitalista que, ao contrário do que muitos defendem, não é eterna, nem foi construída de modo pacífico e harmonioso. Isto é:

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele **corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais**, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, **tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber**. (SAVIANI, 2011, p. 122, grifos nossos)

Entendemos que a formação de professores precisa se apropriar de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos e contribuir, no ensino, com a sua socialização. Estes conhecimentos são indispensáveis para avançar sobre a camada superficial da objetividade e, com isso:

[...] precisamente **para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência**, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. (NETTO, 2009, p. 778-779, grifos nossos)

Estes entendimentos se baseiam no fato de que os indivíduos não nascem já prontos, mas com potencialidades para se tornarem membros do gênero humano, então, a educação será um complexo social importantíssimo nesta dinâmica. Ao transformarem a natureza de modo conscientemente intencional os seres humanos criam a própria humanidade. São gerados conhecimentos, habilidades e técnicas, por exemplo, que precisam ser transmitidos às próximas gerações (LUKÁCS, 2013). A partir disso, podemos compreender que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ora, não se trata de uma postura dogmática ou sectária colocar os termos “transmissão” e “apropriação”. Trata-se da apreensão da educação a partir de suas bases reais e concretas. As categorias, como já afirmamos, não são construídas pela subjetividade. Ao contrário, a subjetividade dos pesquisadores deve *traduzir e expressar* movimentos reais em sua essencialidade.

Em outras palavras: o pesquisador deve traduzir teoricamente a *essência* do objeto investigado e, neste processo, deve mobilizar todos os conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos para desvendar seu objeto. Entendemos que Saviani (2011) assim procedeu com a educação e, acertadamente, pôde reconhecer a sua função social, qual seja, a de contribuir com a apropriação e transmissão da cultura humana – em sentido amplo – perante os indivíduos em seu processo de formação humana. Aqui reside a importância da literatura clássica na formação humana dos professores e dos alunos:

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

Desse modo, é importantíssima esta reflexão: O papel do professor é indispensável, de um ponto de vista humano-genérico, para a promoção, o desenvolvimento e a elevação do nível cultural, intelectual, científico, artístico e filosófico dos alunos. Por que isso é necessário? Porque a realidade, em sua essência, não se explicita imediatamente. As aparências são insuficientes e podem levar a conclusões falsas e enganadoras. A apropriação dos clássicos do conhecimento literário realista, numa orientação crítica ontológica, é um processo decisivo do ponto de vista da formação humana em um sentido efetivamente emancipatório. Isto sim é algo significativo e não ficar num ensino apenas no plano da “epiderme” do real. Precisamos lembrar que:

[...] **a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano;** com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque **para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola.** Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. **Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora** que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo. **Se nós, como professores, não temos clareza disto, então nós, acreditando que com isso estaremos servindo o povo, na verdade nós o estamos desservindo** (SAVIANI, 2014, p. 29-30, grifos nossos)

Com efeito, é também preciso pensar qual o critério para entender aqueles conhecimentos que são mais desenvolvidos. Aqui, em nossa compreensão, está uma grande contribuição que o estudo da obra de Lukács (2013), pode oferecer, já que este filósofo nos apresenta as bases reais, históricas e essenciais para entendermos qual a especificidade do conhecimento científico, da filosofia e da arte, por exemplo. De maneira extremamente breve, podemos dizer que à ciência cabe a tradução da dinâmica essencial do objeto em sua totalidade; a arte, por sua vez, como demonstramos anteriormente, possibilita o contato dos indivíduos com o gênero humano de um modo positivo e enriquecedor culturalmente, para além das alienações presentes no cotidiano. A autêntica filosofia, por seu turno, possibilita problematizar as grandes questões que acompanham o gênero humano em sua trajetória épica e contraditória. Portanto, precisamos, em primeiro lugar, compreender a particularidade da ciência, da grande arte e da autêntica filosofia. Em segundo lugar, o critério para entendermos quais conhecimentos são os mais desenvolvidos, dizem respeito à própria concepção de ser humano e de sociedade. Não podemos considerar uma determinada filosofia como algo desenvolvido e enriquecedor, se esta filosofia deturpa a essência humana em modelos a-históricos, predeterminados, preconceituosos, fatalistas etc. Além disso, é preciso notar que:

Qual critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. **O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.** (DUARTE, 2016, p. 67, grifos nossos)

Além disso, é indispensável problematizar a orientação do ensino a ser transmitido pelo professor. Isso é necessário, pois a educação escolar enfrenta uma contradição profunda. Por um lado, ela sofre interferência da totalidade social capitalista que coloca uma série de obstáculos aos trabalhadores em seu processo de apropriação do patrimônio intelectual humano elaborado. Por outro lado, é na educação escolar que os trabalhadores terão algumas oportunidades de se apropriarem de conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia e, talvez, superar as análises imediatistas e espontâneas. Dessa maneira, é preciso chamar a atenção para o fato de que:

O Fausto, o Dom Quixote, Os lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa

sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência. (CANDIDO, 2004, p. 190)

Em razão desta constatação que afirmamos que é preciso, de um ponto de vista conectado com os reais interesses do gênero humano, refletir sobre a orientação e a perspectiva do ensino a ser transmitido na educação escolar. A esse respeito:

[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para a **seleção e organização dos conteúdos escolares é o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano**. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, **é preciso levar em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes**. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. **A identificação dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si**. (DUARTE, 2016, p. 95, grifos nossos)

Portanto, temos, as seguintes conclusões: 1) a grande arte literária realista fornece uma sólida compreensão teórica da essência e da totalidade do real; 2) o objetivo maior do ensino, da formação de professores no processo de transmissão de conhecimentos é contribuir ativamente para a elevação do nível de desenvolvimento científico, artístico e filosófico dos alunos; 3) os conhecimentos clássicos literários são indispensáveis para a elaboração de compreensões e análises que avancem para além das aparências; 4) é imprescindível refletir sobre a orientação do ato de ensinar: se trata de uma postura que se preocupa apenas com a prática cotidiana e aparente dos alunos ou, por outro lado, se trata de uma postura preocupada com a transmissão dos clássicos numa orientação crítica ontológica?

A transmissão dos conhecimentos clássicos elaborados precisa ocorrer numa abordagem crítica ontológica, ou seja, uma “crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 63). A crítica, deste modo, não se baseia num aspecto tão-somente pejorativo, mas sim, tendo como ponto de referência o “conjunto diferenciado da

sociedade”, ou seja, “diferenciado concretamente em termos de classes e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam”, pois apenas dessa forma é possível “fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 64).

Considerações Finais

Com o presente texto abordamos a importância da apropriação e transmissão, na formação de professores, da grande arte literária realista. Demonstramos, primeiramente, como a arte realista, para Lukács (1965, 1969, 2013), fornece um conhecimento dialético da articulação e do movimento dinâmico entre a aparência e a essência do real, numa defesa intransigente do gênero humano contra quaisquer deturpações.

Em um segundo momento, defendemos a tese de que a formação de professores, numa premissa humanista, deve prezar pelo atendimento das autênticas demandas formativas dos indivíduos. Nesse sentido, o objetivo da educação escolar e do papel dos professores é contribuir com a elevação do nível cultural dos alunos.

Professores e alunos que prezem pela apropriação e transmissão dos clássicos da literatura realista aumentam suas chances de compreensão profunda e crítica da realidade social. Trata-se dos interesses concretos, como abordamos a partir de Saviani (2011), dos seres humanos. Isto quer dizer que os interesses imediatos precisam estar articulados com o objetivo maior de aprofundamento e promoção da consciência crítica e intelectual dos alunos e professores, já que a objetividade não se resume às suas aparências mais imediatas.

A literatura clássica realista não deve ser, portanto, preocupação apenas dos professores que lidam com o ensino de artes. Por outro lado, professores das mais diversas áreas de formação precisam desenvolver procedimentos de apropriação e de transmissão dos clássicos da literatura como prática indispensável para a formação humana para além dos interesses mercadológicos que o presente nos coloca. Tarefa extremamente árdua e cheia de obstáculos, porém, efetivamente humana e emancipatória.

Referências

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos** – Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Realismo Crítico Hoje**. Brasília – DF: Coordenada Editora, 1969.

LUKÁCS, G. II Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Livre Docência Psicologia da Educação) Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 250 p. 2011.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.

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

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 03, n. 02, p. 11-36, 2014.

TONET, I. **Atividades Educativas Emancipadoras**. 2013. Disponível em: < ivotonet.xp3.biz > Último acesso: out. 2019.

Recebido em: 30/03/2020

Aceito em: 08/04/2020

Publicado em: 12/06/2020