REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE

ISSN: 0102-1117
e-ISSN: 2526-0847

PARA QUE SERVEM OS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA? O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Adriano Salvi[*], *Alaim Souza Neto*[**]

RESUMO

Este artigo toma como objeto a relação entre educação escolar e o ensino de literatura, com o objetivo de analisar a relevância dos clássicos artísticos e literários para a formação humana omnilateral, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, em oposição ao pragmatismo, ao espontaneísmo e ao imediatismo das pedagogias hegemônicas que pautam a atual Base Nacional Comum Curricular. O texto sinaliza a importância da socialização do saber sistematizado no sentido de promover aos indivíduos das camadas populares o acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, representado pela cultura letrada e erudita, como forma de desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência filosófica, do senso ético e estético e da emancipação humana. Metodologicamente, efetua-se uma pesquisa bibliográfica, tomando como base o entrecruzamento de autores como Saviani (2008, 2011), Duarte (2009b, 2013, 2016) e Cândido (2011), entre outras referências. Os resultados indicam que o uso dos clássicos no ensino de literatura deve ser orientado no sentido de possibilitar seu acesso de forma ampla e democrática, de modo a desenvolver uma formação mais sólida, concreta e humanizada, capaz de superar o modelo fragmentado, tácito, aligeirado e excludente de ensino em vigência. São indispensáveis o diálogo e as reflexões em torno dessa temática frente aos avanços de pedagogias que negam o conhecimento como produção

[*] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE-UFSC) e do Observatório de Práticas Curriculares (OPC-UFSC) ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1911-6109. Correio eletrônico: professoradrianosalvi@gmail.com.

[**] Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Chefe e Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares (OPC-UFSC) e Membro Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE-UFSC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5565-1367. Correio eletrônico: alaim.souza@ufsc.br.

humana histórico-social e a sensibilidade estética como objetivação do desenvolvimento da subjetividade e da sensibilidade social.

Palavras-chave: clássico; ensino de literatura; pedagogia histórico-crítica.

WAT ARE CLASSICS FOR IN BASIC EDUCATION? LITERATURE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This article examines the relations chip between school education and the teaching of literature, aiming to analyze the relevance of artistic and literacy classics for the development of omnilateral human formation from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, in opposition to the pragmatism, spontaneity, and immediatism of hegemonic pedagogies that guide the current Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The text highlights the importance of socializing systematized knowledge as e means of promoting, among individuals from working-class backgrounds, access to the most advanced forms of human knowledge represented by literate and scholarly culture, fostering the development of critical thinking, philosophical awareness, ethical and aesthetic sensibility, and human emancipation. Methodologically, this study is based on bibliographical research, drawing on authors such as Saviani (2008, 2011), Duarte (2009b, 2001, 2016), and Cândido (2011), among other references. The results indicate that the use of classics in literature teaching should be guided toward enabling broad results indicate that the use of classics in literature teaching should be guide toward enabling broad and democratic access, thus promoting a more solid, concrete, and humanized education capable of overcoming the fragmented, tacit, accelerated, and exclusionary teaching model currently in force. Dialogue and reflection concerning this theme are essential in light of the advances of pedagogies that deny knowledge as historical-social human production and aesthetic sensibility as an objectification of the development of subjectivity and social sensitivity.

***Keywords**: classical; teaching of literature; historical-critical pedagogy.*

¿PARA QUÉ SIRVEN LOS CLÁSICOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA? LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre la educación escolar y la enseñanza de la literatura, con el objetivo de analizar la relevancia de los clásicos artísticos y literarios para la formación humana omnilateral en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, en oposición al pragmatismo, al espontaneísmo y al inmediatismo de las pedagogías hegemónicas que orientan la actual Base Nacional Común Curricular. El texto destaca la importancia de la socialización del saber sistematizado para promover, entre los sujetos de las clases populares, el acceso a las formas más desarrolladas del conocimiento humano representado por la cultura letrada y erudita, como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, de la conciencia filosófica, del sentido ético y estético y de la emancipación humana. Metodológicamente, se realiza una investigación bibliográfica basada en el entrecruzamiento de autores como Saviani (2008, 2011), Duarte (2009b, 2013, 2016) y Cándido (2011), entre otras referencias. Los resultados indican que el uso de los clásicos en la enseñanza de la literatura debe orientarse hacia la ampliación del acceso de forma amplia y democrática, con el fin de promover una formación más sólida, concreta y humanizada, capaz de superar el modelo fragmentado, tácito, acelerado y excluyente de enseñanza vigente. Es indispensable el diálogo y la reflexión en torno a esta temática frente al avance de pedagogías que niegan el conocimiento como producción humana histórico-social y la sensibilidad estética como objetivación del desarrollo de la subjetividad y de la sensibilidad social.

***Palabras clave**: clásico; enseñanza de la literatura; pedagogía histórico-crítica; formación humana omnilateral.*

1 INTRODUÇÃO

Neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente,

não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a sua autossuficiência (Brasil, 1998).

A partir da leitura da epígrafe acima, extraída dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podemos realizar um exercício de reflexão retrospectiva a respeito desse documento na conjuntura brasileira em relação ao cenário político-econômico mundial no final da década de 1990. A epígrafe permite compreender a necessidade econômica e política da época, para sintonizar a nação com o ritmo da mundialização do capital e de suas exigências, como fator decisivo para a proposição dos PCN. Não diferente, vivenciamos, nos últimos anos, a inserção impositiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos currículos escolares como mais uma das estratégias de reconfiguração da educação brasileira, por meio de mudanças curriculares, como um dos movimentos realizados para adequar o país às políticas neoliberais que predominam, como, também, atender aos requisitos das agências de financiamento internacionais e políticas de avaliação em larga escala (Paulo Netto, 2008).

Observa-se, assim, que em meio ao capital e à luta de classes, constitui-se um campo de disputas na escola em torno do conhecimento, da leitura e dos autores a serem lidos como patrimônio da humanidade. Coloca-se, assim, de um lado, o esvaziamento de uma tradição clássica de leitura, estabelecida pelas instâncias educacionais e culturais, e, de outro, a valorização da leitura livre, prazerosa e anárquica – termo referido por Petrucci (1999) –, não literária, em que não se releva o cânone como elemento de importância à formação humana. Na contemporaneidade, emerge como ultrapassada, desgastada e obsoleta a concepção de clássico, em especial, a associação comum, no campo literário, entre o clássico e o canônico. É nesse contexto, em remissão ao estudo de Young (2007), "Para que servem as escolas", que emerge este artigo, cujo título indica como problematização a relevância dos clássicos no contexto escolar e curricular contemporâneo. Trata-se de uma disputa para aquilo que Young (2007, p. 1293) diferencia como sendo "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos", ou seja, uma disputa em torno de qual conhecimento (o quê) deve ser ensinado nas escolas, dicotomizada por classes sociais diferentes que demandam interesses das mais diversas ordens: financeiros, políticos, mercadológicos, religiosos etc. Assim, manifesta-se entre as políticas e práticas escolares um conhecimento fragilizado, com intencionalidades reduzidas a um grupo dominante de interessados e não uma educação democrática para todos, mais humana, crítica e analítica.

No contexto e na temática em foco, este artigo tem como objetivo analisar a relevância dos clássicos artísticos e literários à formação humana omnilateral na perspectiva da

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em oposição ao pragmatismo, ao espontaneísmo tácito e ao imediatismo das pedagogias hegemônicas que pautam a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no contexto do avanço das políticas neoliberais no campo educacional. A problemática está inscrita na seguinte questão: qual a relevância dos clássicos no ensino de literatura à luz da PHC?

O artigo está organizado em dois tópicos: no primeiro, apresenta-se o estudo do clássico como um dos elementos estruturantes da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como seu conceito e a relevância da sua socialização e sistematização para o processo de formação humana omnilateral, tomando como base, principalmente, as contribuições de Saviani (2008, 2011) e Duarte (2009a, 2013, 2016). Ressalta-se que a formação omnilateral é conceituada como processo histórico-social que envolve, de acordo com Saviani (2008), a construção da humanidade em cada indivíduo singular. O segundo tópico trata da arte e, mais pontualmente, da literatura como uma forma específica de objetivação humana na totalidade da prática social. Nesse sentido, aborda a desvalorização do valor artístico na sociedade capitalista e suas consequências para as relações humanas. Além disso, ressalta a catarse como elemento de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos indivíduos, entendendo, conforme Candido (2011), a relevância da arte, em especial a literatura, como um direito compreensível e inegável ao ser humano.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O ato de ler e analisar o trabalho de outrem de forma sistemática é uma atitude fundamental que amplia ideias e reflexões acerca do objeto pesquisado, de modo a colaborar para que possamos refletir sobre o próprio trabalho. Conforme Sousa *et al.* (2021, p. 66): "a pesquisa (bibliográfica) baseia-se no estudo da trajetória já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado". É, portanto, na condição de leitores/pesquisadores que nos relacionamos com o trabalho do outro de forma interessada e sistemática, para entender seu processo metodológico, compreender suas nuances e possibilitar a construção e o avanço do conhecimento científico.

No que tange ao método, é fundamental que a pesquisa explicite, para além do percurso e dos instrumentos metodológicos, a perspectiva teórica e a base filosófica em que se apoia. De acordo com Triviños (1987, p. 125), "[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo

que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador". Assim, de forma epistemológica, esta pesquisa se ancora no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ou seja, em uma visão social, científica e concreta da realidade sociológica e educacional observável. Adotou-se como procedimento a leitura imanente dos textos de Candido (2011), Saviani (2008, 2011), Duarte (2013) e um círculo de interlocutores nessa perspectiva teórica. Desse modo, o presente artigo busca a coerência metodológica entre os autores pesquisados, tomando como objeto seus próprios textos. A ideia é relacionar suas contribuições para o objeto desta pesquisa: a formação humana omnilateral por meio dos clássicos, em especial os clássicos literários.

O Materialismo Histórico-Dialético, como método de análise, considera o movimento natural da história e não suporta sua maneira estática e definitiva, enfatizando a importância dos meios materiais e das contradições na compreensão da realidade social. Na concepção do MHD, a dialética é o método que explica a realidade material e as transformações sociais por meio da contradição inerente ao objeto de análise em um processo contínuo de tese, antítese e síntese. Segundo Duarte (2009a), a dialética marxista propõe que as relações sociais estão interligadas às forças produtivas e que a realidade é concreta e material, em constante transformação. Ela se opõe ao idealismo filosófico, defendendo que a mente e o corpo são indissociáveis e que os seres humanos podem modificar o mundo real, não apenas observá-lo. Ajuda, também, a compreender a história e as relações sociais, enfatizando a importância dos meios materiais e das contradições na análise da realidade social.

3 O ESTUDO DO CLÁSSICO COMO ESTRUTURANTE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Saviani (2008), afirma que a educação escolar implica identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente. O intuito é o de converter esse conhecimento em saber escolar que seja assimilável pelos alunos, de modo a prover os meios necessários para que esses estudantes possam aprender o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. Nessa proposta, o ensino é admitido de forma democrática e universal e se põe, de modo efetivo, a contribuir para superar o estágio crônico de marginalização em que se encontra a educação pública brasileira. No entanto, para se pensar nas formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo, que é o produto histórico constituído pela

humanidade, faz-se necessário recorrer ao conceito de clássico, com base nas colocações de Marsiglia e Della Fonte (2016). Para essas autoras,

> desde a Roma antiga, por volta do séc. VI a.C., o termo clássico assume diferentes significados. Foi Sérvio Túlio (578-535 a.C.), sexto rei romano, que, ao proclamar as primeiras leis sociais de Roma, atribuiu o termo clássico aos cidadãos de Roma pertencentes à primeira das classes sociais. Isto é, pertenciam à primeira classe social "[...] apenas aqueles que constavam das listas do censo segundo uma renda de cento e vinte e cinco mil ases ou mais" (ARAÚJO, 2008, p. 21). Clássico era, portanto, o cidadão que, por sua riqueza e família, pertencia à primeira das classes sociais (Marsiglia; Della Fonte, 2016, p. 22).

Foi apenas no século XIX, portanto, que o termo clássico começou a assumir novos sentidos, sendo compreendido, geralmente, como uma modalidade ou escola estética que se distingue pela valorização da harmonia, da medida, do belo e do equilíbrio (Rosenfeld; Guinsburg, 2011). Diante de conotações etimológicas tão antigas, indagamos: em que medida essas concepções podem nos ajudar a compreender o clássico como critério de seleção dos autores e dos conteúdos no ensino de literatura? Interessa compreender que há, historicamente, uma relação subordinada de clássico à classe dominante e, ainda, que o termo clássico, ao longo da história, assumiu sentidos aplicáveis à educação escolar como um critério essencial para a seleção e a escolha de autores e conteúdo (Marsiglia; Della Fonte, 2016).

Em sua obra – "Por que ler os clássicos?" –, Calvino (1993, p. 10) sugere critérios para a seleção de autores que se desvie da lógica da desigualdade: "dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los". Em outros termos, clássico é aquilo que resistiu ao tempo e encontra-se concomitantemente ligado ao presente.

De acordo com Saviani (2011, p. 13), "[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". Nessa perspectiva, o autor ressalta que o clássico pode se constituir em um critério útil para a seleção dos conteúdos pedagógicos. O clássico é atemporal, um saber coletivo e sistematizado historicamente e que, portanto, na perspectiva histórico-crítica, deve se constituir como conhecimento elementar a ser transmitido pelo processo educacional. Em síntese, "[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado" (Saviani, 2011, p. 17). Nessa perspectiva, é tarefa da educação transmitir esses conhecimentos para "[...] que as

novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais" (Saviani, 2011, p. 17).

Em uma perspectiva prática e pedagógica, tomando como exemplo o ensino de literatura, área de atuação e formação dos pesquisadores deste artigo, podemos pensar quais autores e conteúdos poderiam ser considerados clássicos. Essa não é uma resposta simples, mas, ao refletir a respeito, faz-se necessário retomar aquilo que se firmou, historicamente, como necessário à prática da linguagem estética e literária e como necessário à apropriação do conhecimento ético e estético na humanidade. Ao tomar esses preceitos como critérios de seleção de leitura elementar a ser trabalhada com jovens do Ensino Médio, no caso da disciplina de Literatura, precisamos levar em consideração quais autores e textos são classificados como universais e atemporais. Os textos devem refletir valores de época, mas devem ultrapassá-la, sendo sempre atuais, desafiadores e reflexivos frente à condição humana e às conflituosas relações que se estabelecem na sociedade, de modo a se constituírem instrumento poderoso de instrução e formação humana. Certamente, a seleção dos clássicos literários que irão compor o repertório acadêmico dos alunos precisa, previamente, contemplar o repertório de leituras do professor, de modo que a sua experiência leitora e a formação histórico-crítica qualifiquem a seleção dos textos, implicando no seu devido aproveitamento pedagógico, na objetivação de suas aulas e na criticidade de suas escolhas.

Conforme Saviani (2011, p. 14), vemos que "[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". Quando o autor se refere ao saber sistematizado, por certo não é qualquer saber, baseado no espontaneísmo, na fragmentação do conhecimento ou no ensino da cultura popular, já presente na realidade dos alunos. Saviani (2011) se refere, assim, ao conhecimento erudito, metódico e consolidado historicamente, ou seja, o conhecimento sistematizado como patrimônio histórico e cultural da humanidade, justificando, portanto, "[...] a existência da escola" (Saviani, 2011, p. 14). Nessa perspectiva, o propósito da escola é propiciar, aos alunos, o acesso ao saber elaborado representado pela filosofia, pela ciência e pela arte, na sua forma mais elaborada e complexa, por meio da cultura letrada, e não ao conhecimento tácito, espontâneo, imediato e, por vezes, relativista e estéril.

Saviani e Duarte (2010) entendem que um adequado encaminhamento do processo de formação humana está para além da disputa entre quais são as últimas novidades concebidas acerca da educação. Nesse sentido, torna-se desnecessário buscar qual a fórmula idealizada de ensino a ser empregada como promessa de sucesso para a educação do século XXI. Trata-se,

efetivamente, de modismos que pouco ou nada corroboram para uma sólida formação teórica e crítica. Ao invés disso, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, pois é nela que já ocorreu a depuração do saber, a superação da conjuntura polêmica, a recuperação e a consolidação do que é permanente face aos embates do tempo, fundamentada nos ombros dos gigantes (Saviani; Duarte, 2010). Nesse ínterim, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge em sua perspectiva ontológica, tornando o processo de formação humana um *continuum* movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

Cabe ressaltar que o valor das grandes obras de arte e da literatura está no fato de que elas preservam e sintetizam a experiência histórica do gênero humano. O contato com os clássicos permite, ao indivíduo, vivenciar experiências catárticas e, portanto, de superação da relação espontânea e imediata com o mundo, de forma a promover a transformação pessoal (Duarte, 2013). Conforme entende Duarte (2013, p. 67), "a arte traz para a vida de cada indivíduo uma riqueza de experiência humana que a sua cotidianidade dificilmente trará". Experiência essa que nos chega, em sua essência, por meio das objetivações artísticas e da incorporação que fazemos a partir do contato, sobretudo o mediado, que temos com essas produções.

O simples contato direto, mas espontâneo e superficial, com o objeto artístico não resulta apropriação qualificada, fundamentada e complexa por parte do indivíduo que com ele se relaciona, terminando por frustrar a conexão com as objetivações artísticas da natureza do objeto. Para que seja possível esse vínculo interativo, gerando a possibilidade de catarse e ampliação do conhecimento, Duarte (2013) alerta para a necessidade das objetivações do trabalho educativo, ou seja,

> assim, o objetivo 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 *apud* Duarte, 2013).

Conforme Duarte (2016) adverte, para pensar a respeito do que deve ser transmitido às novas gerações e formas mais adequadas de efetivar essa transmissão pressupõe tomar como diretriz a análise histórica social e o que, de fato, se constitui em efetiva humanização. Também, o que, nessa dialética histórica, caracterizou-se como alienação, dada a contradição que caracteriza a sociedade de classes.

Na perspectiva teórica marxista, seja no campo da pesquisa ou da educação, é necessário que o clássico seja concebido de forma histórico-dialética, para não ser entendido

de modo relativista e restrito às expressões e manifestações culturais. Ao contrário, que se constitua na essência histórica do gênero humano. Para Duarte (2016, p. 109-110),

> a definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas, ou são considerados como significativos apenas para a cultura particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

De modo a evitar o relativismo e o dogmatismo, a Pedagogia Histórico-Crítica apoia-se na concepção de desenvolvimento do gênero humano baseada no pressuposto de que o avanço das objetivações humanas se deu de forma contraditória, marcada por conflitos e percalços, mas que, apesar disso, possibilitou o surgimento de objetivações que expressam a máxima potencialidade alcançada pelos seres humanos em cada momento histórico. No entanto, devido a essas contradições, grande parte dos sujeitos não tem acesso às formas mais ricas de produção cultural.

Saviani (2008) e Duarte (2016) entendem, a esse respeito, que superar essas contradições é o que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica no campo político-educacional, de modo a potencializar, por meio da atividade sistematizada e intencional, o amplo desenvolvimento psíquico aos indivíduos por meio do acesso às produções históricas mais elaboradas pelo gênero humano. Trata-se, portanto, dos conhecimentos clássicos, considerando a necessidade de que todos os indivíduos tenham acesso a instrumentos e condições de apropriação da realidade, de modo a promover a transformação social, sobretudo a superação das contradições geradas pelas relações capitalistas de produção.

Por fim, cabe destacar que o processo de apropriação do conhecimento sistematizado, e que se constitui por meio da noção de clássico preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, exige do indivíduo o máximo desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991 *apud* Martins; Marsiglia, 2015) para que possa se utilizar das formas mais ricas e desenvolvidas da objetivação humana. Nesse sentido, para Martins e Marsiglia (2015, p. 32),

> os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas. A compreensão dessa relação torna possível entender por que não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular. A determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades de esse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo.

Nessa perspectiva, o que amplia a consciência é a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, isto é, o acesso aos clássicos que emergem em meio ao patrimônio histórico-cultural. Como consequência disso, o nível de complexidade das ações exigidas aos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas são condições basilares para o desenvolvimento do psiquismo para o qual se almeja uma formação humana omnilateral. Em outras palavras, é a capacidade humana e técnica, com compromisso ético no que se refere à atuação social e política em que pese uma visão de mundo voltada à emancipação dos indivíduos e das transformações sociais, políticas e culturais.

3.1 A arte, a literatura e a catarse: uma condição para a formação humana

A arte é uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade. Assim como as demais formas de objetivação, também a arte tem sua origem naquilo que produz a própria humanidade (Lukács, 2018). Desse modo, como em todas as atividades sociais, a arte é produto da evolução social do ser humano que se faz humanizado mediante seu trabalho. Conforme Tonet (2016), o termo trabalho compreende a definição de ser social, ou seja, se compreendido em sua raiz histórica e material, é possível conceber o ser humano como um ser que tem a necessidade de produzir os meios materiais e simbólicos necessários à sua existência.

A arte não representa um movimento involuntário dado pela natureza, nem mesmo uma dádiva divina como podem sugerir algumas interpretações. Ela surgiu e evoluiu gradativamente do longo processo de trabalho humano, como resultado de uma atividade coletiva de transformação da natureza, da percepção de mundo e produção da vida. De acordo com Duarte (2016), suas origens estão ancoradas no longo processo que se deu entre a passagem do ser puramente natural ao ser social, da continuidade e ruptura, por meio das transformações graduais e dos saltos revolucionários.

A formação dos sentidos, das sensibilidades humanas, é, para Marx (*apud* Ferreira, 2012), um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às

condições objetivas de cada momento histórico. A sensibilidade estética como objetivação repercutirá sobre a subjetividade de cada um na extensão e na profundidade do sentido e da sensibilidade social. Tais sentidos, na fruição estética, confirmam-se como legítimas potências essenciais humanas. Contudo, não se alimenta o espírito sem que o corpo não se sustente, e suprir a necessidade ontológica, apropriar-se das objetivações estéticas do patrimônio artístico humano-genérico é uma tarefa precedida por outro momento decisivo, o da satisfação de necessidades básicas de sobrevivência.

No seio da sociedade capitalista, torna-se raro ou superficial o desejo e a satisfação da necessidade estética, pois a maioria da população que representa a classe trabalhadora se encontra alienada de tal necessidade, condicionada à superficialidade e à satisfação física imediata frente à desigual condição de sobrevivência humana. Dadas essas condições, os indivíduos não encontram espaço para a formação estética ou significativas experiências de catarse e vêm restringidas suas capacidades de apreciação, fruição e prazer estético. Contudo, Duarte (2016) observa que essa situação é historicamente determinada, e, portanto, passível de superação por meio da transformação social, que, não depende exclusivamente da escola, mas, sem ela, tampouco se logra o êxito de uma real revolução no conceito político, social, ético e estético.

De acordo com o Dicionário online da língua portuguesa (Catarse, [20--]), há diversas acepções para o termo catarse, considerada como “libertação do que estava reprimido”. No teatro, “[...] refere-se ao desenvolvimento de uma espécie de purgação de alguns sentimentos do público”. Conforme Aristóteles, em seu texto “A Poética” (2003), que se dedica a analisar a encenação das tragédias gregas da antiguidade, o termo ganha acepção de purgação ou purificação. Em uma perspectiva estética, a catarse representa uma forma de libertação que a ação dramática provoca no ser humano.

Conforme Saviani (2008, p. 57), a catarse é conceituada a partir da visão gramsciana de “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura da consciência dos homens”. Com base nesse pressuposto, em educação, a catarse ocorre a partir do momento em que o aluno inicia o processo de percepção da realidade concreta, considerando o processo histórico e social na elaboração do pensamento e da internalização da aprendizagem. Esse é considerado como o momento-chave para a passagem do conhecimento sincrético para o sintético, em que se dá a incorporação do saber sistematizado e a efetiva apropriação do aluno (Saviani, 2008, 2011).

Para Lukács (2018), no caso específico da obra de arte, o indivíduo pode superar uma visão particular e olhar o mundo por meio das lentes universais da arte, ou seja, o contato com a arte propicia um movimento de superação da particularidade individual, pois ele possibilita observar a realidade concreta a partir de um ponto de referência externo a si próprio, ultrapassando as concepções imediatas e subjetivas presentes nas atividades do seu cotidiano. Assim, pode-se afirmar, com base nos autores supracitados, que a função catártica diante do objeto estético, seja ele um livro, um quadro, uma peça de teatro, é contribuir para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, possibilitando-lhes novas formas de apreensão do real.

No caso específico do ensino de literatura, faz-se necessário promover a leitura de obras literárias de qualidade, clássicos da literatura universal e brasileira, bem como expoentes da contemporaneidade de valor ético e estético, que possibilitem a reflexão e o questionamento dos estudantes. Conforme Duarte (2009b), a seleção das obras deve considerar a relevância social, histórica e cultural de cada uma, e cabe ao professor propor uma abordagem que relacione a leitura literária com os propósitos pedagógicos de sua aula, considerando o contexto da realidade social e as condições humanas, de modo a estimular a reflexão crítica sobre as questões presentes nas obras e suas conexões com a vida em sociedade e as contradições que a caracterizam. Além disso, é necessário que se estabeleça a importância do diálogo e do debate no processo de ensino de literatura, a fim de oportunizar o pensamento crítico e a leitura aprofundada dos clássicos da humanidade.

Com base nos autores supracitados, entendemos que faz parte da ação pedagógica no ensino de literatura a imersão mediada das obras literárias, o incentivo à expressão de opinião crítica e fundamentada, bem como os questionamentos suscitados pelos alunos, o debate de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Tal enfoque dialógico propicia a participação ativa dos educandos, desenvolvendo sua capacidade crítica, o pensamento reflexivo e a sensibilidade necessária ao processo de formação humana omnilateral. Ao refletir a respeito do papel da leitura literária na formação dos sujeitos, Britto (2015, p. 55) a entende como a própria "[...] condição humana e implica a consciência de si, da vida e do mundo". Nessa linha, os processos de leitura e letramento literário, na escola, corroboram a instrumentalização da autonomia dos estudantes, dando-lhes mais condições de pensar e agir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e mais humanizada.

Referência da crítica literária brasileira, Antônio Candido, em seu conhecido ensaio de 2011, intitulado "O direito à literatura", chama a atenção para uma necessidade universal que

todos temos: a de sonhar, de confabular, independentemente de onde ou como. Para esse autor, ninguém passa um dia sequer sem mergulhar no universo da ficção, pois se trata de uma necessidade universal, portanto, um direito de todos, fator indispensável de humanização, de equilíbrio psíquico e social. Conforme explica o autor,

> Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e de educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2011, p. 177).

Ao entender a relevância da literatura como um direito compreensível a todo ser humano, Candido (2011) também nos conduz a refletir acerca da função social e pedagógica da literatura. Nessa análise, o autor evidencia a complexidade da natureza humanizadora e contraditória da literatura no que tange, justamente, ao seu processo de humanização por meio da palavra, da forma de ordenamento da mente, dos sentimentos e consequente organização da visão que temos do mundo. Na reflexão de Candido (2011, p. 182),

> Entendo aqui por humanização 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 de beleza, a percepção de complexidade do mundo e dos seres humanos o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura, de acordo com Duarte (2009b, 2016), resulta um ato de produção de humanidade, de comprometimento social, de enfrentamento das injustiças, de desenvolvimento do senso ético e estético, orientado para o necessário desenvolvimento humano e consequente transformação da sociedade em que vivemos. Assim, tanto Candido (2011) quanto Saviani (2008) convergem na perspectiva de que o ensino da arte, e em especial, em Candido (2011), da literatura, caminha para uma formação omnilateral, na busca pelo comprometimento social, o enfrentamento das injustiças e o desenvolvimento do senso ético e estético que conduzem à necessária transformação social. Ambos comungam da ideia de que a escola é o espaço de socialização do saber sistematizado e potencializador da humanização dos indivíduos.

Pensar o ensino de literatura como potencializador da humanização dos indivíduos é, na visão de Duarte (2009b), conceber que o trabalho educativo não se reduz ao nível da

sociabilidade em-si, mas que tenha como objetivo fundamental o desenvolvimento do indivíduo no sentido da sociabilidade para-si, aspectos esses surgidos nas contradições da realidade social como forma de superação do fetichismo alienante característico da sociedade capitalista. Do contrário, a escola que é o espaço da socialização do saber e potencializadora da humanização dos indivíduos não consegue, mesmo por meio dos esforços de muitos professores comprometidos com sua função pedagógica, desenvolver satisfatoriamente, ou até mesmo minimamente, uma formação para-si, de modo a promover a compreensão dos alunos acerca da riqueza artística concebida pela humanidade ao longo do processo histórico de civilização.

De modo efetivo, o que se observa no uso de materiais pedagógicos apostilados ou mesmo em livros didáticos e a prática pedagógica tácita e aligeirada é que o ensino de literatura se limita a um apanhado de informações superficiais. Isso se dá por meio da disseminação de dados mais gerais sobre a matéria, como as classificações em períodos literários, características das obras, fragmentação dos textos e análises meramente descritivas de forma resumida, com uma finalidade pragmática desvirtuada dos reais objetivos pedagógicos que supõe o ensino das letras para a formação humana.

Trata-se, portanto, de um compêndio literário elaborado de forma rapidamente consumível e voltado a uma pretensa preparação para o ingresso no Ensino Superior. O ensino dessa área também se restringe a resumos, geralmente protocolares e pouco efetivos quanto ao acompanhamento e o desenvolvimento da leitura, ou o uso de fichas de leitura geralmente elaboradas com fim em si mesmas, qual seja, o de preencher uma atividade sem, de fato, propiciar o letramento literário e a experiência leitora dos educandos. Trabalha-se, portanto, nos limites do ideal e quase nunca se chega à condição real e concreta de aprendizagem (Saviani, 2008). Nesse conjunto, o ensino de literatura cumpre uma função oposta ao que deveria ser, e termina por desestimular a leitura ao invés de criar a possibilidade da vivência estética com o texto literário.

Conforme Cechinel (2019), o esvaziamento da especificidade do conteúdo literário, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, a perda de seu caráter estético e potencial humanizador, o desvirtuamento da prática leitora e a negação do direito à literatura, responsável pela construção efetiva de uma educação estética e de qualidade, associada a uma concepção pós-moderna de ensino conforme se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2018) contribuem para a alienação dos indivíduos e a restrição dos direitos a uma formação humana omnilateral.

Frente a essa condição do ensino de literatura, é possível pensar a partir de autores como Saviani (2008), Duarte (2009b, 2016), Candido (2011) e Lukács (2018), adeptos da estética marxista, a necessidade de se oportunizar a compreensão profunda e a genuína preocupação com a dignidade humana. Essa visão marxista tem por objetivo promover a busca da essência e dos fenômenos presentes em uma obra de arte, e que, ao refletir seu tempo, torna-se patrimônio humano-genérico. Conforme os autores supracitados, a apropriação desse patrimônio de maneira ampla e democrática corrobora para a formação dos sentidos e das sensibilidades humanas por meio de um processo dialético, histórico e social, a ser urgentemente assimilado de forma compromissada pela escola pública no Brasil.

4 CONCLUSÃO

Este artigo objetivou analisar a relevância dos clássicos artísticos e literários para a formação humana omnilateral na perspectiva da PHC em oposição ao pragmatismo, ao espontaneísmo tácito e ao imediatismo das pedagogias hegemônicas que pautam a atual BNCC e os PCNs, em especial no contexto das políticas neoliberais no campo educacional.

A análise do conceito de clássico à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e ancorada no Materialismo Histórico-Dialético permitiu-nos observar a relevância atribuída por essa Pedagogia de identificar as formas mais desenvolvidas nas quais se expressa o saber objetivo produzido historicamente. Ainda, observou-se a necessidade de converter esse conhecimento em saber escolar que seja assimilável por parte dos alunos, para que possam aprender tanto o processo de sua produção, quanto às tendências de sua transformação. A partir disso, apropriarem-se de maneira objetiva e ampla dos conhecimentos éticos e estéticos necessários à sua formação crítica e efetiva inserção na prática social.

Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica e seus principais autores, Saviani (2008, 2011) e Duarte (2009a, 2016), uma sólida formação humana está para além de modismos educacionais que desqualificam o saber sistematizado e promovem ações pedagógicas calcadas no pragmatismo imediatista de uma formação aligeirada e tecnicista, com vistas a atender o mercado de trabalho, ou seja, aos interesses da classe hegemônica. Na contrapartida a essa conjuntura estabelecida pela lógica capitalista, Saviani e Duarte (2010) propõem o ensino dos clássicos como uma forma de retomar a função essencial da escola, que consiste

em "[...] socializar o saber sistematizado" (Saviani, 2011, p. 14). Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica assume uma perspectiva ontológica, tornando o processo de formação humana um continuum movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

Na sociedade brasileira, pautada nos valores burgueses que negam o clássico, seja pela exclusão das classes desfavorecidas, seja pela falta de erudição e consequente desinteresse de parte das camadas mais privilegiadas, o que se observa é o empobrecimento cultural, no sentido mais elevado de acepção da cultura, e o atrofiamento do desenvolvimento social e humano. Conforme Cechinel (2019), esse esvaziamento do conteúdo literário é responsável pela perda do senso estético e corrobora para o desvirtuamento de uma proposta humanizadora de ensino, restringindo, aos sujeitos, o direito a uma formação humana omnilateral.

Com este trabalho, buscamos evidenciar de que modo a Pedagogia Histórico-Crítica pautada pelo Materialismo Histórico-Dialético concebe o ensino dos clássicos escolares, em específico a literatura, como fator preponderante para a formação humana omnilateral frente aos modismos de uma educação aligeirada, pragmática e tecnicista que se evidencia na cotidianidade.

Com base no escopo teórico referenciado, pode-se referir que o ensino dos clássicos escolares, em especial os literários, contribui significativamente para o processo de formação humana omnilateral e para a construção de uma sociedade mais humanizada, crítica e plural, na qual a educação não esteja a serviço do capital, mas sim do pleno desenvolvimento dos indivíduos. Cabe ressaltar, no entanto, que a superação do modelo mercantil de ensino requer comprometimento com uma educação que promova a desalienação e a participação efetiva de professores e alunos, visando à transformação social e a emancipação humana.

Por fim, entende-se como necessários outros questionamentos e desafios para pesquisas futuras sobre o tema, como, por exemplo, investigar como as novas tecnologias e a cultura digital impactam, positiva ou negativamente, a formação de leitores e a formação humana. Também é possível analisar as possibilidades de resistência e transformação no sistema educacional, desde a formação de professores até as agremiações de defesa dos interesses da classe docente. Ainda, sugere-se explorar métodos pedagógicos e práticas de leitura capazes de ampliar a capacidade crítica e a autonomia dos alunos. Essas pesquisas poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais justas e

emancipadoras, que estejam alinhadas com os ideais de uma formação humana omnilateral na perspectiva revolucionária.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**.7. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, SP: Extra Libris, 1993. Disponível em: http://academica.extralibris.info/literatura/por_que_ler_os_classicos_italo.html. Acesso em: 15 jan. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre o azul, 2011. p. 169-191.

CATARSE. *In:* DICIONÁRIO ONLINE DA LÍNGUA PORTUGUESA. [*S. l.*: *s. n.*]: [20--]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/catarse/. Acesso em: 27 out. 2025.

CECHINEL, André. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-13, 2019. DOI: 10.1590/2175-623686216. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal, Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9699. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699. Acesso em: 27 out. 2025.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, 2009 a. DOI: 10.5007/2175-795X.2009v27n2p461. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461. Acesso em: 27 out. 2025.

DUARTE, Newton. *In:* SEMINÁRIO "PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS". 2009, Araraquara, SP. **Anais** [...]. Araraquara, SP: Unesp, 2009b. p. 1-12. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1667482/mod_resource/content/1/FUNDAMENTOS%20DA%20PEDAGOGIA%20HIST%C3%93RICO-CR%C3%8DTICA-%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20ser%20humano%20na%20sociedade%20comunista%20%28Duarte%29.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

DUARTE, Newton. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. *In*: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, . p. 94-119.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológtica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 27 de out. 2025.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a Pedagogia-Histórico Crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a22722a3-611c-4c02-9929-3d98ccd08227. Acesso em: 20 mar. 2025.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria estética. São Paulo: Instituto Lukàcs, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 4, p. 19-34, 2017. DOI: 10.47249/rba.2016.v1.142. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142. Acesso em: 27 out. 2025.

MARTINS, Ligia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. *In*: CHARTIER, Roger; GUGLIELMO, Cavallo. **História da leitura no mundo ocidental**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999, p. 203-227.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, Jaco. Romantismo e Classicismo. *In:* GUINSBURG, Jaco (org.). **O Romantismo**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010. DOI: 10.1590/S1413-24782010000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 13 dez. 2024.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo, SP: Edufal, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=html&lang=pt. Acesso em: 27 out. 2025.

Recebido em: 4 nov. 2025.
Aceito em: 28 ago. 2026.