



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

VANESSA KARLLEN SILVA

**O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Anápolis-GO

2021

VANESSA KARLLEN SILVA

**O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob a orientação da Profa. Dra. Mad^{re} Ana Desirée Ribeiro de Castro.

Anápolis-GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Vanessa Karllen

S586m O material didático de história do curso técnico integrado ao ensino médio em enfermagem na modalidade educação de jovens e adultos do instituto federal de goiás: possibilidades políticas e pedagógicas / Vanessa Karllen Silva – – Anápolis: IFG, 2021.
180 p.

Orientadora: Prof. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Material didático – História. 2. Enfermagem – Curso técnico. 3. Instituto Federal de Goiás (IFG). 4. Humanização. 4. Consciência de classe. I. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de orien.. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Rocha Piacenti CRB1/2992

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO
REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **Ana Cecília dos Santos Gumerato**

Matrícula: 20182060150076

Título do Trabalho: **LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo**

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data _____/_____/_____ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito). Ao indicar a opção **2**

ou 3, marque a justificativa:

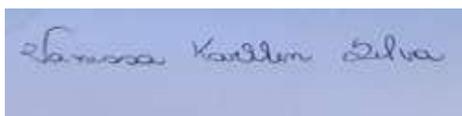
- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- iv.

Goiânia, 20/10/2021.



Assinatura do Autor

VANESSA KARLLEN SILVA

**O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS:
POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Mad^{re} Ana Desirée Ribeiro de Castro

Presidente da banca / Orientadora

ProfEPT/IFG

Profa. Dra. Claudia Helena dos Santos Araújo

ProfEPT/IFG

Avaliadora Interna

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa

Universidade Federal de Goiás

Avaliadora Externa

VANESSA KARLLEN SILVA

***Capítulo de livro: O conceito científico, o saber escolar e a disciplina
de História: possibilidades políticas e pedagógicas na EJA/EPT***

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validade em 30 de julho de 2021.

Dados

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Mad^{re} Ana Desirée Ribeiro de Castro

Presidente da banca / Orientadora

ProfEPT/IFG

Profa. Dra. Claudia Helena dos Santos Araújo

ProfEPT/IFG

Avaliadora Interna

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa

Universidade Federal de Goiás

Avaliadora Externa

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 31 (trinta e um) do mês de julho do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "O material didático de história no curso Técnico Integrado ao ensino médio em enfermagem na modalidade Educação de Jovens e adultos do Instituto Federal de Goiás: possibilidades políticas e pedagógicas" e respectivo Produto Educacional da autoria de Vanessa Karllen Silva, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro-IFG/ProFEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa-UFG** (Avaliadora Externa) e pela professora: **Dra. Claudis Helena dos Santos Araújo-IFG/ProFEPT** (Avaliadora Interna).

Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Vanessa Karllen Silva**.

Anápolis - GO, 31 de julho de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro-IFG/ProFEPT/Orientadora e Presidente da Banca
2. Dra. Claudis Helena dos Santos Araújo-IFG/ProFEPT
3. A presidente da Banca assina a ata pela profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)
3. A presidente da Banca assina a ata por Vanessa Karllen Silva - Discente do ProFEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi substituída a partir da assinatura de avaliação e assina Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG) e por Vanessa Karllen Silva-Discente do IFG/ProFEPT, que participaram da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- Claudis Helena dos Santos Araújo, PROFESSOR(A) BÁSICO TECNOLÓGICO, em 07/08/2021 17:44:38
- Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, PROFESSOR(A) BÁSICO TECNOLÓGICO, em 07/08/2021 17:33:48

Este documento foi emitido pelo SISP em 24/08/2021. Para consultar este documento, siga a linha de QRCode ou acesse <https://sisp.ifg.edu.br/consulta/ata>.

Código Verificador: 143478
Código de Autenticação: 81026308



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Pedro Ludovico, s/nº, Fany Guy, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-0002 (atendimento)

DEDICATÓRIA

Dedico à minha querida mãe. Minha
amiga querida.

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha mãe.

Agradeço à minha orientadora e aos meus colegas de mestrados, em especial Camila, Ana Cecília e Ana Paula que participaram indiretamente da construção do meu produto educacional.

[A] educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e apreendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação.

(DUARTE, 2016, p. 45)

RESUMO

Partindo da premissa de que o saber escolar elaborado é uma questão estratégica para a classe trabalhadora em sua luta contra a superexploração e as formas de sua manutenção em nível econômico, político e cultural fomentadas pela classe dominante, a presente dissertação registra os resultados de uma pesquisa qualitativa relativa à análise do material didático de História I e História II do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do IFG Câmpus Goiânia Oeste. O objetivo foi analisar o aspecto formal e o conteúdo histórico dos recursos didáticos utilizados pelos professores em 2019-2020 nessas disciplinas. No primeiro aspecto, a categoria de *material didático* foi utilizada a partir da concepção de suportes informativos e de documentos de Bittencourt (2018) para mensurar a apresentação textual e gráfica dos textos e slides coletados. O segundo aspecto, que trata do conteúdo histórico, empregou a categoria *movimentos sociais populares* com base em Davies (2021) e nos pressupostos historiográficos de Benjamin (1892-1940) a partir de uma perspectiva científica e política que resgata os atores históricos apagados pela narrativa dos vencedores. Na apresentação dos resultados, a pesquisa problematiza a contribuição desses materiais didáticos no processo de humanização e de sedimentação da consciência de classe dos educandos. No entanto, convém reiterar que esse parecer se refere ao saber escolar de História circunscrito aos materiais didáticos do curso supracitado sem a interferência pedagógica do educador. No âmbito desta pesquisa, por meio da análise dos dados coletados, foi desenvolvido, como produto educacional, um material textual em forma de capítulo de livro direcionado aos docentes que atuam na educação de jovens e adultos. Sua elaboração baseia-se em um diálogo teórico entre Saviani e Vygotsky sobre a utilização de conceitos científicos no saber escolar de História na EJA/EPT.

Palavras-chave: Material didático. Saber escolar de História. Consciência de classe. Humanização

ABSTRACT

Starting from the premise that elaborated school knowledge is a strategic issue for the working class in its struggle against overexploitation and the ways of maintaining it at an economic, political and cultural level promoted by the ruling class, this dissertation records the results of a research qualitative analysis of the teaching material of History I and History II of the Technical Nursing Course Integrated to High School in the Youth and Adult Education Modality of the IFG Campus Goiânia Oeste. The objective was to analyze the formal aspect and the historical content of the texts and slides used by teachers in 2019-2020 in these subjects. In the first, the category of didactic material was used from the conception of informative supports and documents by Bittencourt (2018) to measure the textual and graphic presentation of the collected texts and slides. In the second, the historical content, the category popular social movements was used based on Davies (2021) and on the historiographical assumptions of Benjamin (1892-1940) from a scientific and political perspective that rescues the historical actors erased by the narrative of the winners. As a result, the research problematizes the formal aspects and the historical content, considering that historical knowledge is a strategic issue for the struggle of the working class against the overexploitation to which it is submitted. However, it should be reiterated that this opinion refers to the school knowledge of History circumscribed to the didactic materials of the aforementioned course without the pedagogical interference of the educator. Within the scope of this research, through the analysis of the collected data, a textual material in the form of a book chapter was developed as an educational product, aimed at teachers who work in youth and adult education. Its elaboration is based on a theoretical dialogue between Saviani and Vygotsky about the use of scientific concepts in the school knowledge of History at YAE/PTE.

Key words: Didactic material. School knowledge of History. Class Consciousness. Humanization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

Figura 1: Categorias de análise.	89
---------------------------------------	----

GRÁFICO

Gráfico 1: Avaliação da estética, estilo de escrita e criticidade do livro “Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias”.	125
---	-----

QUADRO

Quadro 1: Ementa de História I.....	84
Quadro 2: Ementa de História II.....	86
Quadro 3: Parte externa do livro	94
Quadro 4: Parte interna do livro.....	94
Quadro 5: Parte externa e interna do caderno 1	95
Quadro 6: Parte externa e interna do caderno 2.....	97
Quadro 7: Parte externa e interna do caderno 3.....	97
Quadro 8: Parte externa e interna do livro do PNLD-EJA 2014.....	98
Quadro 9: Referências textuais e gráficas.....	104
Quadro 10: Grupo Um.....	105
Quadro 11: Grupo Dois.....	105
Quadro 12: Grupo Três.....	107
Quadro 13: Grupo Quatro	108
Quadro 14: Conteúdo programático de História I.....	118
Quadro 15: Conteúdo programático de História II.....	118

LISTA DE SIGLAS

AI-5: Ato Institucional número 5

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFETS: Centro Federal de Educação Tecnológica

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

CNAEJA: Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNEJA: Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

COEJA: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos

COVID-19: Doença por Coronavírus – 2019

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DRU: Desvinculação de Receita da União

DSU: Departamento de Ensino Supletivo

EC: Emenda Constitucional

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EJA/EPT: Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional e Tecnológica

ENCEJA: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FED: Federal Reserve System

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GIFE: Grupo de Institutos Fundações e Empresas

IE: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

JUC: Juventude Universitária Católica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBNC: Movimento pela Base Nacional Comum

MCP: Movimento de Cultura Popular
MDB: Movimento Democrático Brasileiro
MEB: Movimento de Educação de Base
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MHD: Materialismo Histórico-Dialético
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
OS: Organização Social sem fins lucrativos
ONG: Organizações não Governamentais
OPEP: Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAS: Programa de Alfabetização Solidária
PBA: Programa Brasil Alfabetizado
PEC: Proposta de Ementa Constitucional
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC: Pedagogia Histórico-Crítica
PIB: Produto Interno Bruto
PL: Projeto de Lei
PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNLA: Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD-EJA: Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PPC: Projeto Pedagógico do Curso
PPPI: Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT: Partido dos Trabalhadores
SEB: Secretaria da Educação Básica
SEC: Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SELIC: Sistema Especial de Liquidação de Custódia
SEMTEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIRENA: Sistema de Rádio Educativo Nacional
SUS: Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS.....	20
Introdução.....	20
1.1 As respostas do capital à sua crise estrutural	20
1.2 A desertificação das conquistas sociais da classe-que-vive-do-trabalho no Brasil.....	25
1.3 A EJA/EPT como contraponto a desertificação neoliberal.....	35
1.4 O saber escolar e a formação contra-hegemônica.....	45
2. A HUMANIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE NO SABER ESCOLAR DO MATERIAL DIDÁTICO NA EJA.....	48
Introdução.....	48
2.1 O saber escolar de História na EJA.....	48
2.2 O material didático de História na EJA	57
3. ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DOS ASPECTOS FORMAIS, CONTEÚDOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS	73
Introdução.....	73
3.1 Método e metodologia: diálogos entre o materialismo histórico-dialético e a pesquisa qualitativa.....	73
3.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso e as ementas da disciplina de História I e História II.....	77
3.3 Material didático: aspectos formais e conteúdo histórico.....	84
3.3.1 Material didático e aspecto formal.....	85
3.3.2 Movimentos sociais populares e conteúdo escolar.....	103
4. PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
Introdução.....	116
4.1 Elaboração do produto educacional.....	116
4.2 Aplicação e avaliação do produto.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	124
APÊNDICE I PRODUTO EDUCACIONAL.....	134
APÊNDICE II FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	169

INTRODUÇÃO

[...] a pesquisa científica [...] é de fato, um ato político que deve estar, acima de tudo, comprometido com as necessidades e interesses da sociedade que, de forma indireta, a financia.

(GAMBOA, 2018, p. 66)

A sociedade capitalista vive uma crise estrutural cuja gravidade requer uma ação coletiva consciente que leve à socialização dos meios de produção. Como a superação do capitalismo não ocorrerá de forma espontânea, a educação se torna um instrumento estratégico nessa luta. Isto ocorre porque há

[...] uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (SAVIANI; NEWTON, 2012, p. 2).

Essa contradição na educação nos impõe duas direções: servir a classe trabalhadora ou atuar na manutenção da hegemonia burguesa. O atual projeto educacional brasileiro visa estrategicamente o esvaziamento dos conteúdos escolares, apartando os jovens e adultos da classe trabalhadora do conhecimento científico, filosófico e cultural. Em vez de um saber elaborado, a burguesia lhes oferece a falácia da meritocracia e do empreendedorismo, seguindo a lógica do regime de acumulação flexível do capital.

A tendência contra-hegemônica adotada nesta dissertação é a defesa da especificidade da escola que, para Saviani (2019), é a transmissão de saberes sistematizados. A relação entre a superação do capital e o saber escolar ocorre porque

[a] revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. [...] Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas? (SAVIANI; NEWTON, 2012, p. 4, grifo nosso).

Aprofundando essa linha de reflexão,

[...] cumpre não entender a revolução como um momento reduzido à tomada do poder político e econômico, mas como um processo de transformação da sociedade e das pessoas, cuja extensão temporal pode ser grande [...]. Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporâneo. Claro que essa formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. (SAVIANI; NEWTON, 2012, p. 5).

Portanto, descaracterizar a escola como meio de socialização do conhecimento e, assim, estender o esvaziamento do conteúdo escolar ao material didático da EJA é também uma tática da classe dominante para neutralizar a organização da classe trabalhadora.

Partindo da premissa de que o saber escolar elaborado é uma questão estratégica para as classes fundamentais, esta pesquisa analisou dois aspectos do material didático de História I e História II de 2019 e 2020 do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do IFG campus Goiânia Oeste. Correspondendo à primeira dimensão, a categoria de *material didático*, a partir da concepção de suportes informativos e de documentos de Bittencourt (2018), foi utilizada para analisar o aspecto formal dos recursos educacionais coletados. A segunda dimensão, que trata do conteúdo histórico, empregou a categoria *movimentos sociais populares* com base em Davies (2021) e nos pressupostos historiográficos de Benjamin (1892-1940).

A pesquisa tem como tema *A relação forma e conteúdo no material didático de História do curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFG Câmpus Goiânia Oeste*. As categorias de análise foram selecionadas a partir da seguinte indagação: *Como os aspectos formais e de conteúdo histórico do material didático de História I e II atuam na formação omnilateral ofertada pelo curso pleiteado?* O questionamento decorre do estudo de Mad^a Ana Desirée Ribeiro de Castro e Viviane Rosa da Silva de 2019 sobre a formação omnilateral que o curso de Enfermagem na modalidade EJA do IFG campus Goiânia Oeste proporciona a seus educandos.

Com o objetivo de expor essa análise, a dissertação foi dividida em quatro capítulos. Cada um deles mantém uma relação dialética em torno do objeto de pesquisa declarado.

No primeiro capítulo, o tema da pesquisa se articula com a exposição do diálogo entre o Estado Autocrático brasileiro e o regime de acumulação flexível e seus desdobramentos no mundo do trabalho e na educação formal. Partiu do pressuposto de que o Brasil foi incluído na nova divisão internacional do trabalho de forma dependente, criando um Estado Autocrático neoliberal sob a hegemonia do capital financeiro. Essa configuração

renovou a dualidade estrutural no sistema educacional nacional e minou os direitos sociais da classe trabalhadora.

O capítulo seguinte discute a contribuição do saber escolar de História no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como na sistematização e na instrumentalização da consciência de classe. Inclui também uma curta exposição da produção didática da EJA desde 1940 e mostra as investidas do Estado Autocrático neoliberal na construção e na sedimentação do seu projeto de sociedade e de educação. A partir da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural, o aspecto ontológico do conceito trabalho foi retomado para atestar que o processo de humanização não se limita ao domínio das funções superiores, mas se estende à formação da consciência de classe revolucionária. Sob esse atestado, a gênese e o desenvolvimento do capitalismo e o processo de humanização apresentam-se como critérios na seleção do saber escolar..

O terceiro capítulo apresenta os principais eixos metodológicos do materialismo histórico-dialético que nortearam a pesquisa. Revelados os fundamentos epistemológicos, deu-se início à análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cujo objetivo era conhecer os arranjos institucionais que influenciaram os professores na escolha dos conteúdos de História I e História II. Os aspectos analisados incluíram a justificativa, objetivos e princípios do curso, além da ementa, bibliografia básica e complementar das disciplinas de História. Após a discussão do PPC, foram analisados os recursos didáticos coletados com as categorias supraindicadas.

Para verificar o tipo de classificação didática e de projeto gráfico dos recursos didáticos coletados, foram utilizados a ABNT, o PNLD-EJA 2014 e a análise de três cadernos didáticos da EJA como referências. Na apreensão de uma das faces do movimento real da classe trabalhadora, buscou-se analisar os movimentos sociais populares registrados nos materiais didáticos a partir de uma perspectiva científica e política que resgata os atores históricos apagados pela narrativa dos vencedores.

O último capítulo é reservado para a apresentação do produto educacional, que é um material textual em forma de capítulo de livro. Na descrição do processo de elaboração, aplicação e validação do produto, foram apresentadas as impressões dos quatro professores doutores do IFG sobre o capítulo de livro.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

O neoliberalismo traduz o reencontro do capitalismo consigo mesmo, depois de limpar os cremes das máscaras que foi construindo para se disfarçar. O neoliberalismo é a ideologia do capitalismo „vencedor”, mais uma vez convencido da sua eternidade, convencido de que não tem que aceitar „compromissos” com os trabalhadores, convencido de que pode regressar impunemente ao „modelo” puro e duro do capitalismo „selvagem” dos séculos XVIII-XIX (...). O neoliberalismo é a expressão ideológica da supremacia do capital financeiro sobre o capital produtivo, supremacia construída e consolidada com base na ação do Estado capitalista, que é hoje visivelmente, a ditadura do grande capital financeiro.
(NUNES, 2015, p. 45).

Introdução

Este capítulo traz uma breve historicização e descrição da reformatação do mundo do trabalho e do ensino escolar desencadeada pela reestruturação produtiva de base flexível. Considera-se, então, que toda a exposição teórica se presta a subsidiar a análise da configuração omnilateral do projeto político-pedagógico da EJA/EPT no IFG - Câmpus Goiânia Oeste.

1.1 As respostas do capital à sua crise estrutural

O sistema capitalista, ao criar necessidades contínuas de troca, desenvolve uma dinâmica interna de autorreprodução, e, para tal fim, o capital conteve os atributos ontológicos do trabalho. Ironicamente, o sociometabolismo do capital que reproduz a sua condição de existência é o mesmo que produz as contradições que comprometem a sua reprodução e expansão. Essas contradições que residem no processo de produção/circulação/consumo são sinalizadas por crises de ordem estrutural e conjuntural.

Com crises constantes, que resultam do cerceamento ao seu ciclo reprodutivo, observa-se que o capital

[...] vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo. Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento autossustentado, exhibe as características de uma crise

cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda *crise estrutural*. (ANTUNES, 2009, p. 29, grifos do autor).

Essa crise estrutural “cumulativa e endêmica” tem como expressão fenomênica o colapso do regime de acumulação rígido que se sucedeu em meados da década de 1970. Este modelo de acumulação, também denominado de fordismo-taylorismo, estabeleceu uma cadeia produtiva rigidamente verticalizada e hierarquizada. Empregando uma tecnologia estável, de base eletromecânica e um controle rígido de produção na unidade fabril, a “participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores” tornou-se desnecessária para a extração de mais-valia¹ (KUENZER, 2005, p. 82).

O esgotamento desse modelo de acumulação, para Antunes (2009), pode ser vinculado à queda das taxas de lucro do setor manufatureiro. Devido ao excesso de capacidade e de produção, parte significativa do capital se desloca da economia real para o setor financeiro tornando-o o principal responsável pela expansão e pela reprodução do capital. Com a preeminência do capital financeiro associado à reestruturação produtiva de base flexível, a desregulamentação do mundo do trabalho se tornou necessária. Consequentemente, esse processo de reordenação das práticas e da gestão do trabalho depreendeu um novo tipo de sociabilidade, que, metodicamente, se transfigurou em políticas-pedagógicas promotoras de uma formação técnica e ideológica da força de trabalho alinhada à resposta do capital à sua crise estrutural.

Essa reestruturação flexível, concebida como solução à crise “permanente e crônica” vivenciada pelo capital, não alterou os fundamentos do modo de produção capitalista. Nessa reconfiguração do regime de acumulação, coube ao Estado o “papel de gestor dos negócios da burguesia financeira, cujos governos, em sua imensa maioria pautam-se pela desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro e o de trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 150). Para viabilizar as novas atribuições delegadas ao Estado, os preceitos basilares da doutrina liberal clássica de Estado mínimo e do mercado livre são recuperados e adaptados às particularidades do capitalismo monopolista pós Terceira Revolução Industrial. Releitura essa denominada de neoliberalismo.

Em consonância com o exposto, nota-se a existência de uma relação orgânica de complementariedade entre o neoliberalismo, o regime de acumulação flexível e o capital financeiro. A fim de compreender a atuação dessa tríade na reformatação do mundo do trabalho e, por consequência, no sistema educacional brasileiro, a retomada dos acontecimentos que desencadearam essa releitura, mesmo que brevemente, se faz necessária.

¹ A mais-valia corresponde ao tempo de trabalho não remunerado. Denominado de “tempo excedente”, toda a produção efetuada nesse intervalo é apropriada pelo empregador. Em oposição ao “tempo excedente”, tem-se o “tempo necessário”, que corresponde à produção necessária para efetuar o pagamento do salário do empregado. Por isso a mais-valia significa a expropriação dos frutos do trabalho do trabalhador pelo patrão.

Diversos estudiosos apontam que o fim da convertibilidade do dólar em ouro decidida arbitrariamente pelo FED² em 1971, as Crises do Petróleo de 1973 e de 1979, bem como a política monetária de Paul Volker à frente do FED (1979-1987) são acontecimentos que lançaram as bases do retorno à economia clássica. O fim da conversibilidade obriga que todos os países tenham que constituir reservas externas em dólar, não mais em ouro, ficando sujeitos à política monetária e cambial norte americana. Essa crise petrolífera, decorrente do embargo que os países membros da OPEP³ lançaram contra as nações alinhadas a Israel durante a Guerra do Yom Kippur, resultou na elevação do valor do barril em aproximadamente 400%. Esse processo desencadeou massas extraordinárias de dólares nas mãos das elites árabes – os chamados “petrodólares”. Dólares que foram canalizados para os sistemas financeiros dos Estados Unidos e da Inglaterra, retornando ao capital bancário e financeiro internacional como dólares reciclados disponíveis para países periféricos financiarem seus processos de industrialização ou cobrir desequilíbrios nos seus balanços de pagamento e comércio.

A Crise do Petróleo de 1979 reitera os fenômenos decorrentes da Crise do Petróleo de 1973. Mas seus efeitos foram de amplitude e escala maior, fato que foi acompanhado da política de elevação por longo prazo das taxas de juros do FED por Paul Volker. Essa supervalorização do preço do petróleo aumentou a demanda pela moeda estadunidense, em decorrência disso, o FED se transforma em uma instituição monetária internacional soberana capaz de interferir no sistema internacional bancário privado como nos Bancos Centrais de outros países. Soberania que se fez pela quebra da relação dólar-ouro nas transações econômicas internacionais.

A grande procura pela moeda estadunidense gerou o excesso de liquidez dos dólares em circulação, e, em virtude disso, houve um declínio das taxas de juros que levou diversos países a contraírem empréstimos para se adequarem ao novo marco tecnológico do sistema produtivo. Subitamente, os EUA, articulados ao sistema bancário europeu no combate à desvalorização do dólar, elevaram a taxa de juros por meio da amortização destas, tendo, como desenlace, a Crise da Dívida Externa iniciada nos países de capitalismo periférico na década de 1980. Para garantir a liquidação desses empréstimos, o FED, articulado a outros órgãos internacionais, repassou um conjunto de orientações a serem adotadas pelos países devedores sob a ameaça de terem futuros empréstimos suspensos, além da elevação da sua taxa de risco.

Esse conjunto de medidas de viés neoliberal, que desertificou as conquistas sociais da classe trabalhadora para contemplar os interesses da burguesia financeira, tornou-se um

² Banco Central dos EUA.

³ Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo.

plano prático e institucionalizado a nível global, justificando a privatização de empresas públicas, a redução de recursos orçamentários para o serviço público e dos salários dos servidores públicos. Contando com a cooperação do sistema jurídico-político e da mídia, os processos de financeirização da economia que se autovalorizam por meio de títulos públicos, ações e moedas, são exacerbados. Como efeito, o crescimento da economia real é travado pelo direcionamento dos recursos monetários a aplicações financeiras.

Nesse ínterim, o trabalhador vivencia em seu cotidiano as medidas de valorização do capital financeiro,

[e] o que parece restar é um sentimento de impotência. Perplexas e endividadas, as famílias vêm aparecer o seu „nome sujo“ na Serasa-Experian – aliás uma multinacional – caso não respeitem as truncadas regras do jogo. Na confusão das regras financeiras, contribuem para a concentração de riqueza e de poder com os altos juros que pagam nos crediários e nos bancos, com juros surrealistas da dívida pública, e pelas políticas ditas de austeridade, que as privam dos seus direitos. (DOWBOR, 2017, p. 137).

Esses “juros surrealistas da dívida pública” – uma das mais altas do mundo - tem no sistema financeiro nacional e no Estado autocrático brasileiro⁴ a razão de sua existência. Com um forte endividamento que compromete uma parte significativa da arrecadação estatal, articulada a uma burguesia pró-imperialista que incita contrarreformas institucionais de caráter estrutural, os mecanismos liberais democráticos de controle do capital sobre o trabalho são restringidos.

Na perspectiva de Piketty (2014), essa desregulamentação do capital depreende uma dinâmica discrepante entre taxa de remuneração do capital e a taxa de crescimento de produção e a de renda. Com a primeira taxa ultrapassando a segunda e a terceira, o que “ocorreu no século XIX parece que volta a ocorrer no século XXI, o capitalismo produz automaticamente desigualdades insustentáveis” (PYKETTY, 2014, p. 11). Estando o crescimento do capital descolado do crescimento da economia real, o capitalismo do século XXI ganha o epíteto de patrimonial e rentista.

Em um capitalismo patrimonial análogo ao do século XIX, mas com especificidades próprias, a riqueza herdada recupera seu papel decisivo na consolidação do 1% mais rico da população – um segmento de „dinastias familiares“ que não investem seu capital no processo

⁴ Para Mazzeo (2015), o Estado Autocrático corresponde a uma postura conciliatória com os centros capitalistas articuladas a uma postura repressiva frente às massas populares, onde a classe dirigente nega o seu potencial revolucionário e o das massas, que reiterando o papel subordinado do Brasil na divisão internacional do trabalho, acarretando uma postura contrarrevolucionária permanente. Além de tornar a modernização brasileira não apenas tardia, mas impulsionada pela articulação entre o “velho e o novo”, onde os setores modernos integrados ao capitalismo mundial se nutrem dos setores atrasados. Essa relação de simbiose presente na „modernização do arcaico“, depreende na impossibilidade de construção de um capitalismo autônomo e de uma burguesia verdadeiramente nacional (OLIVEIRA, 1988).

produtivo. Direcionando o seu capital ao setor financeiro, por garantir retornos mais altos que o do setor produtivo, a expansão e a reprodução do capital dessa fração bilionária não estabelecem vínculos com a produtividade social. Tendo pouquíssima utilidade para a economia real e para a sociedade em geral, esses ganhos privados exorbitantes acentuam a desigualdade social e mantêm a lógica de financeirização do capital e do Estado neoliberal.

Sobre os 1% no Brasil, Dowbor (2020) observou uma ampliação quantitativa do número de bilionários (de 74 em 2012 para 206 bilionários em 2019) e da fortuna total deles. Em uma economia que cresce a 1% ao ano, mas que garante uma rentabilidade de 5% a 10% em aplicações financeiras de médio e grande porte respectivamente, esses bilionários garantiram em 2019 uma riqueza total correspondente a 17,7% do PIB nacional. Essa fração que se apropriou de 30% da renda nacional nesse período tornou o Brasil o país com o maior índice de concentração de renda entre o 1% mais rico da população. No ano seguinte,

[...] 42 bilionários brasileiros aumentaram as suas fortunas pessoais em US\$ 34 bilhões entre 18 de março e 12 de julho de 2020. É o equivalente a cerca de 180 bilhões de reais, 6 anos de Bolsa Família, para apenas 42 pessoas, com a economia em queda, e isentos de impostos, enquanto tantos estão em dificuldades, porque a pandemia agravou o processo. (DOWBOR, 2020, on-line).

O que garante o contínuo aumento do rendimento dos mais ricos em uma economia estagnada e assolada pela pandemia do Covid-19 são as deformações do sistema financeiro que se sobressaem no Brasil. Como exemplo dessa exacerbação, tem-se a revogação de todos os incisos, parágrafos e alíneas do artigo 192 da Constituição Federal que regulava o sistema financeiro. Com a sua suspensão, as taxações sobre as fortunas e as operações financeiras ao serem suprimidas/atenuadas gerou uma participação assimétrica do capital financeiro no sistema tributário. Para além de não contribuir com as arrecadações do Estado, o sistema financeiro capta os recursos públicos por meio dos juros da dívida pública, logo, o movimento cíclico do endividamento do Estado e das famílias brasileiras se mantém.

Esse “sistema nacional de agiotagem legalizada” (DOWBOR, 2017, p. 153) é garantido pela manipulação da taxa Selic e da DRU (Desvinculação de Receita da União) de 30%. O primeiro dispositivo gera uma exorbitante dívida pública ao elevar a taxa de juros que incide sobre ela; o segundo dispositivo cria os meios de quitar os juros ao desviar tributos constitucionalmente vinculados a despesas específicas, como vem ocorrendo com a seguridade social (saúde, previdência, assistência social). Intensificando o uso do “sistema de agiotagem legalizada” viabilizada por um regime fiscal que limita os gastos do Estado com políticas sociais, a burguesia financeira nacional e transnacional instala “uma nova fase da contrarrevolução preventiva, agora de tipo ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva” (ANTUNES, 2018, p. 275).

A contrarrevolução preventiva, que tem como marco o golpe de Estado de 2016, resultou em

[...] uma das mais significativas regressões civilizatórias da sociedade brasileira [...] um programa de regressão civilizatória voltado para promover a desigualdade social e a concentração de renda num patamar inédito na história brasileira – tal como ocorre hoje no capitalismo global. (ALVES, 2016, p. 146 e 147).

Essa regressão civilizatória, em termos de direitos sociais, se faz presente no congelamento de gastos públicos com saúde e educação (Emenda Constitucional 95/2016), na Reforma Trabalhista (Lei 13.467 de 2017) e nas políticas de governo que compõem a espoliação do fundo público, que vem a ser a Reforma Previdenciária (Emenda Constitucional 103/2019); e produzindo o “estreitamento das conquistas dos trabalhadores, com a paulatina perda de seus direitos e a consequente miserabilização das massas populares” (ANTUNES, 2018, p. 134). Ou seja, o esvaziamento das conquistas sociais da classe trabalhadora. Todo esse processo se faz acompanhar do estreitamento das liberdades democráticas, do acirramento dos elementos liberais autoritários e fascistas na composição do sincrético Estado autocrático brasileiro e da redução da representação política dos trabalhadores. Enfim, a regressão civilizatória também se estende ao plano das superestruturas.

1.2 A desertificação das conquistas sociais da classe-que-vive-do-trabalho no Brasil

Como salientado no item anterior, a reestruturação da cadeia produtiva pautada na microeletrônica também impactou a constituição da classe trabalhadora. Denominada por Antunes (2009) como a “classe-que-vive-do-trabalho”, essa nova configuração inclui os trabalhadores produtivos e os improdutivos, sendo assim, a classe trabalhadora passa a corresponder àqueles que necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver. Essa concepção do trabalho em sua totalidade social implica um “desenho compósito, diverso e heterogêneo”, distinto do período fordista que foi composto fundamentalmente por operários (ANTUNES, 2009, p. 117). Entretanto, essa ampliação exclui os gestores do capital, rentistas e os pequenos proprietários de meios de produção urbana e rural.

A classe-que-vive-do-trabalho, além de ser caracterizada pela instabilidade e intensa exploração do trabalho, possui contornos peculiares. Observa-se o crescimento da mão de obra feminina, especialmente em atividades manuais rotinizadas e com baixos salários; o aumento do trabalho em ambientes domésticos com a criação de pequenas e médias empresas; a exclusão de jovens e “velhos” de quarenta anos do mercado de trabalho; e a

inclusão de crianças nos processos produtivos. A essa nova configuração articula-se a dinâmica denominada por Kuenzer (2005) de inclusão pela exclusão do trabalhador.

Essa dinâmica é identificada em

[...] estratégias de *exclusão do mercado formal* onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de *inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias*. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2005, p. 14, grifos nosso).

O processo de inclusão no mundo do trabalho⁵ pela exclusão de direitos, como exposto, se apresenta na forma de trabalho terceirizado, intermitente (*part time*) e informal. No cenário brasileiro, essas formas de subcontratação se tornaram um dos elementos mais marcantes das relações de trabalho. Procurando legalizá-las, a reforma trabalhista (lei nº 13.467 de 2017) alterou diversos dispositivos da CLT e, sendo os direitos trabalhistas um dos mecanismos existentes de controle público sobre o mercado, esta reforma representou o desmonte de tentativas exíguas de equidade social⁶. Em virtude disso, a integração ao mercado de trabalho em um cenário de desemprego estrutural se torna “o privilégio à servidão” (ANTUNES, 2018, p. 16).

A suspensão desses dispositivos de proteção ao trabalhador é legitimada pelo discurso do medo ao desemprego, da despolitização, e da justificativa de competitividade econômica. Alegando que a nova legislação trabalhista criará postos de trabalho, o discurso favorável a essas medidas flexibilizadoras se instala, todavia, essas medidas não elevam o quantitativo de vagas de emprego, visto que o desemprego estrutural se faz necessário à dinâmica de coerção e de rebaixamento do valor da força de trabalho. Porquanto, a instabilidade e a insegurança geradas pelas novas formas de subcontratação levam à precarização da vida e ao sofrimento subjetivo intenso ao retirar do trabalhador “uma perspectiva de continuidade, de carreira, de permanência”, tornando-o incapaz de “atribuir sentido à noção de futuro” (TRINDADE, 2016, p. 364)

Abrindo um pequeno parêntese a partir da relação insegurança/adoecimento psicológico oriundo do mundo do trabalho, nota-se que a subjetividade do trabalhador, como dimensão afetiva-cognitiva, tornou-se objeto de cooptação do capital no regime de

⁵ Cabe apontar que mundo do trabalho e mercado de trabalho são conceituações distintas. O mundo do trabalho corresponde às relações sociais que permeiam a atividade laboral, enquanto o mercado de trabalho corresponde à dinâmica de oferta e procura de força de trabalho, ou seja, de postos de trabalho.

⁶ A Lei 13.874 de 2019, popularmente conhecida como “Lei da Liberdade Econômica”, encaixa-se na mesma lógica destrutiva da reforma trabalhista. Ao alterar alguns dispositivos da CLT e do Código Civil procurou proteger a livre iniciativa e o livre exercício econômico em detrimento do trabalhador.

acumulação flexível. Na recomposição da linha de produção, os modelos organizacionais estabelecidos⁷ mobilizam alguns aspectos cognitivos e afetivos do trabalhador, o que torna o processo de precarização da classe trabalhadora mais intensa quando comparada ao período fordista que restringia a maior parte dos trabalhadores ao “saber” e o “fazer” laboral. E essa subjetividade, ao ser manipulado tanto por dispositivos organizacionais quanto ideológicos do capital, “aparece como “fragmentação sistêmica” da classe dos trabalhadores assalariados, isto é, “fragmentação” de consciência de classe” (ALVES, 2007, p. 187).

Para o autor supracitado, a captura da subjetividade é um processo social contraditório assentado em estratégias de coerção e de consentimento que permeiam todo o sistema do capitalismo. Sendo assim, o atual regime de acumulação emprega um conjunto de inovações tecnológicas que atrelados a inovações sociometabólicas de produção reduz o tempo livre, bem como o formata como espaço de internalização dos valores toyotistas. E uma das inovações sociometabólicas que contribui para essa captura são os aparatos de contrapartida salarial e de organização da linha de produção em equipes.

Essa contrapartida salarial, como bônus por produtividade ou participação nos lucros e resultados, são formas de remuneração que rebaixam o valor real do salário, mas que são capazes de promover a captura pela via do consentimento do trabalhador. Nesses modelos de gratificações, encontra-se o imo da lógica do salário por peça:

[...] é naturalmente interesse pessoal do trabalhador empregar sua força de trabalho o mais intensivamente possível, o que facilita ao capitalista elevar o grau normal de intensidade do trabalho. É também interesse pessoal do trabalhador prolongar a jornada de trabalho, a fim de aumentar seu salário diário ou semanal. [...] A exploração dos trabalhadores pelo capital se realiza então por meio da exploração do trabalhador pelo trabalhador. (MARX, 1996, p. 184).

Dentro da lógica do salário por peça, o trabalhador “se auto-oprime, assumindo como seu interesse pessoal, sua própria exploração pelo capital” (ALVES, 2007, p. 196). Mas essa postura também resulta na opressão aos demais trabalhadores que se intensifica sob a organização da linha produtiva em equipes de trabalho, onde a pressão coletiva atua como um estímulo à adesão de novas posturas psicocognitivas. Além desses elementos de consentimento de subsunção do trabalho ao capital, pode-se apresentar o medo do desemprego como um elemento bastante eficiente nesse processo de captura.

Nesse processo de aliciamento da subjetividade do trabalhador, a educação básica viabiliza essa cooptação por meio do conceito de polivalência. Para Grabowski e Kuenzer (2016), esse conceito se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades,

⁷ Just-in-time, kanban e kaizen são exemplos de organização da cadeia produtiva que mobilizam a subjetividade do trabalhador.

atitudes e valores que permitam ao trabalhador executar diversas atividades de um ciclo completo de produção, em que a criatividade e a autonomia cognitiva se fazem necessários como mecanismos de adaptabilidade e não de transformação social. Essa capacidade de readaptação laboral contínua e inevitável pelos constantes rearranjos da cadeia produtiva a partir dos avanços tecnológicos e da extração de mais-valia é apresentada como aprendizagem autônoma amplamente defendida pelas pedagogias do aprender a aprender⁸. O que torna a qualificação um empreendimento perene e a empregabilidade um fator essencialmente de ordem individual, independente da dinâmica do mercado e do mundo do trabalho.

Mas cabe apontar que a polivalência apresenta configurações distintas de competência na formação destinada ao trabalho complexo e ao trabalho simples. A polivalência se constitui tanto de competências gerais garantidas pela educação básica, como de competências específicas presentes no ensino científico e tecnológico de ponta. As competências básicas são direcionadas a atividades simples e repetitivas, enquanto as específicas compreendem atividades complexas de concepção. Sendo essa última, um tipo de conhecimento estratégico na manutenção do poder da burguesia e, como tal, torna seu acesso restrito às elites.

Assim, ser polivalente ou multitarefa

[...] para os trabalhadores que atuam nos pontos mais qualificados das cadeias produtivas, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica. [...] Os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica em exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para o que é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa. (GRABOWKI; KUENZER, 2016, p. 27).

Essa lógica do ser polivalente ou multitarefa se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio das dez competências gerais⁹ que norteiam toda a educação básica; logo, esse dispositivo normativo apresenta-se como uma das medidas de

⁸ Para Newton Duarte (2011) as pedagogias do „aprender a aprender“, do qual a pedagogia das competências participa, defendem o aprender sozinho, onde o aluno deve desenvolver o seu próprio método de aquisição e elaboração do conhecimento. Uma autonomia cognitiva concatenada com o discurso da empregabilidade, e das ilusões promovidas pela concepção de sociedade do conhecimento.

⁹ As dez competências gerais listadas na BNCC são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania.

administração da crise estrutural do capital. Esse documento é fruto de um projeto empresarial de educação concebida por uma fração da classe empresarial denominada de „direita para o social“ (MARTINS, 2009), tal movimento emerge no Brasil na década de 1990 como um véu para as medidas neoliberais que

[...] vêm se afirmando como fração importante na condução das “questões sociais”, na delimitação da sociabilidade e da coesão social, com a promessa de realização do chamado “capitalismo de face humanizada”. Atua nas relações de hegemonia pela dominação cultural – que é moral, intelectual, social, econômica e política –, buscando obter o consentimento ativo para que todos acreditem que a vida só é possível nos limites das relações capitalistas. (MARTINS, 2015, p. 296).

Na busca por esse “consentimento ativo”, frações dos setores financeiros, de serviços e bancários adotaram o lema „responsabilidade social“ como uma tentativa dupla de auto-organização e de subordinação das classes subalternas às reformas neoliberais. Essas intervenções em questões sociais, em especial na educação, indicam uma nova estratégia nas relações hegemônicas viabilizadas pela criação de dois organismos empresariais: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) em 1995; e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) em 1998. E no caso da BNCC, a influência desses aparelhos da hegemonia empresarial se fez pela participação do Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) iniciado em 2013.

Para Freitas (2018), essas entidades da sociedade civil defendem um projeto empresarial para a educação básica estruturada na tríade responsabilização, meritocracia e privatização que se legitimam pelo discurso do aumento da qualidade do ensino público. Essa qualidade a ser verificada e atestada por avaliações censitárias omite a real intenção de privatização da educação básica a se efetuar pelas parcerias público-privadas, pelo gerencialismo empresarial via OSs, e/ou dos processos pedagógicos *stricto sensu* (desenhos curriculares, assessoria didática e tecnológica). Nesse modelo de privatização, a divisão técnica do trabalho pedagógico está colocada em três níveis: formuladores pedagógicos constituídos por intelectuais burgueses responsáveis pela elaboração de diretrizes e avaliações internas e externas de eficiência; gerentes escolares responsáveis pela fiscalização e garantia da aplicação do projeto empresarial, por vezes, apresentado como tutoria pedagógica; e do professor como mero aplicador do plano de aula proposto.

Com essa configuração, a relação teoria e prática na atividade pedagógica é rompida, depreendendo uma proposta neotecnicista. Racionalizando o ensino formal, o trabalho educativo se reduz a treinamento de competências funcionais a serem quantificadas em avaliações censitárias padronizadas. Esse mecanismo de controle dos resultados, a partir da

dinâmica avaliação externa e prestação de contas, compreende o princípio de responsabilização educacional como, também, justifica a relevância da BNCC na padronização dos conteúdos curriculares.

Os resultados dessas avaliações padronizadas, ao serem manuseados pelo princípio da meritocracia, criam mecanismos de premiação e sanções aos professores e às escolas pelo desempenho dos alunos nesses testes externos. Para a instalação da dinâmica incentivo/punição, a estabilidade no serviço público precisa ser suprimida e a remuneração variável adotada com base nos resultados dessas avaliações adotadas¹⁰. A gestão por resultado, além de quebrar a isonomia salarial, abre espaço para as novas formas privatistas de gestão pedagógica ao tornar o professor o único elemento responsável pela qualidade do ensino. Na busca pelo privatismo da educação básica, os fatores extraescolares são negados e a finalidade ética e social de avaliações censitárias direcionadas à verificação da qualidade do ensino são distorcidos.

Esses testes em larga escala, que exigem uma qualidade institucionalmente pré-definida, são empregados como pretexto para os processos de *privatização*, *divisão técnica do trabalho* pedagógico e de *responsabilização* do docente pelo fracasso escolar dos educandos. Para Freitas (2018), essa tríade processual objetiva a precarização do ensino formal e das condições de trabalho docente; bem como a alienação dos trabalhadores por meio da negação de acesso irrestrito ao conhecimento sistematizado. Essa negativa decorrente do esvaziamento curricular redundando na subordinação dos conteúdos à lógica das habilidades e competências, que, sendo funcionais, são demandas da reestruturação produtiva de base microeletrônica.

Se o acesso ao conhecimento sistematizado é negado ou restringido para uma parcela expressiva da sociedade, a ideia de um currículo nacional capaz de assegurar a qualidade do ensino e assim estabelecer a todos as mesmas oportunidades se pulveriza, reiterando a dualidade do ensino brasileiro. Posto isso, a formação que a “direita para o social” propõe a classe trabalhadora efetiva-se em um saber fazer direcionado à demanda imediata do cotidiano e do mundo do trabalho a ser oportunizada na BNCC consorciada à Reforma do Ensino Médio. Como exposto anteriormente, esse saber escolar deve produzir trabalhadores resilientes, produtivos e proativos por meio das habilidades de adaptação e flexibilização a ser utilizado, majoritariamente, em trabalhos simples.

Para a formação dessa nova força de trabalho, o projeto empresarial de educação básica contemplou aspectos cognitivos e socioemocionais que garantam a inserção desse sujeito-trabalhador na dinâmica de produção e consumo do regime flexível de acumulação.

¹⁰ Esses princípios, condizentes com um plano de carreira meritocrático, já se encontram contemplada na PEC da Reforma Administrativa nº 32/2020.

Sendo assim, a noção de competências presentes na BNCC não condiz, na prática, com a autonomia cognitiva que esta tanto defende.

Pina e Gama (2020) salienta que ao examinar as “competências gerais da educação básica”, expostas nas páginas nove e dez do documento, observa-se o emprego dos seguintes verbos: valorizar e utilizar (três vezes cada); exercitar (duas vezes); recorrer; fruir; compreender; criar; argumentar; conhecer-se, apreciar-se; cuidar e agir (uma vez cada). E questiona o porquê do não uso dos verbos conhecer; relacionar; analisar; sintetizar generalizar; abstrair; explicar, afinal são capacidades necessárias à formação dos comportamentos complexos, viabilizados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que perpassam pela socialização e apropriação dos conhecimentos nas suas formas mais ricas e desenvolvidas.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos por Pina e Gama (2020, p. 93, grifo nosso) apontam para

o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo complexo, o que se dá pela superação dos conceitos cotidianos (que predominam nas competências elencadas na BNCC), na direção da produção dos conceitos científicos, conforme preconizam a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Efetivamente, essa autonomia como capacidade de elaborar e reapropriar o conhecimento científico, filosófico e cultural, defendida na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, opõe-se à noção de competências e habilidades propostas na BNCC. Partindo da perspectiva de que o desenvolvimento das funções psicológicas¹¹ superiores ocorre pela superação dos conceitos cotidianos via incorporação dos conceitos científicos, conclui-se que a seleção e a disposição didática dos conteúdos da BNCC traçam competências e habilidades imperiosas à dinâmica flexível da cadeia de produção.

Em suma, o descortinamento da lógica empresarial na educação básica revela que

[...] os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgão de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso

¹¹ As funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (2010) são: memória mediada, percepção, atenção voluntária, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, emoção e sentimento.

[...] que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da escola pública, desmoralizando a educação pública e o magistério. (FREITAS, 2018, p. 80).

A vista disso, a busca pela “qualidade no ensino” oculta a instalação de uma administração gerencial pautada nos preceitos de privatização, divisão técnica do trabalho e responsabilização educacional que, de imediato, requer uma normatização e uma padronização dos objetivos e das metas da educação formal oportunizadas na BNCC. Dessa forma, o índice de qualidade se instrumentaliza nas mãos da „direita para o social“ e, concomitantemente, justifica formas de privatização do ensino público bastante sutil, como é o caso das OS, vouchers e venda de pacotes pedagógicos (sistema estruturado de ensino) para a administração pública.

Para Guimarães (2020), a instalação desses mecanismos sutis que compõem uma privatização “por dentro” da rede pública de ensino pode ser acelerada pelo ensino remoto e o planejamento da volta às aulas impostas pela pandemia do Covid-19. Entre as entidades filantrópico-empresariais atuando nesse cenário pandêmico pode-se destacar:

[...] a Fundação Lemann – entidade sem fins lucrativos [que militou pela BNCC e] vinculada ao grupo empresarial a que pertence, por exemplo, a cervejaria Ambev, e que tem à frente o homem mais rico do país – lista, no seu site institucional, oito grandes iniciativas de educação a distância desenvolvidas em parceria com mais de 30 “organizações sociais” já no contexto da pandemia. Reunidas na *hashtag*#PeloFuturoAgora, [...] a entidade está oferecendo conteúdos de aulas, vídeos, exercícios complementares, roteiros de estudo, programas educativos e outros recursos educacionais, além de aplicativos, plataformas de internet e canais de rádio e TV. (GUIMARÃES, 2020, p. 18).

Esses pacotes e serviços prestados oferecem cursos de formação docente direcionados à mera aplicabilidade das plataformas tecnológicas e, por composição, do saber escolar que os acompanha. Nesse fazer educativo, os processos didático-pedagógicos são padronizados e retirados do contexto, tendo, como respaldo, as competências e as habilidades delineadas na Base Nacional Comum Curricular.

Constata-se também que o projeto empresarial da educação básica não sobressai a EJA por ser, na perspectiva mercadológica, pouco lucrativa¹². Esse raciocínio também comparece de forma diluída e, por vezes, escamoteada pelo índice de evasão escolar, nas justificativas para a suspensão de sua oferta em algumas unidades da rede pública de ensino.

¹² Um exemplo desse desinteresse das editoras é a aprovação de apenas uma coleção para o ensino médio no PNLD/2014. (MELLO, 2015).

Ademais, nas políticas públicas direcionadas a essa modalidade na gestão de Temer (MDB) e de Bolsonaro (sem partido) transcorre um declínio de investimentos quando comparados aos governos do PT.

A primeira medida para a desaceleração de investimentos na EJA iniciou em 2017 quando os programas Projovem¹³ e Brasil Alfabetizado tiveram suas verbas suspensas pelo governo federal. Sem esses recursos, os estados e os municípios passaram a ter dificuldades em mantê-los, e, não adentrando suas falhas, a suspensão de bolsas estudantis como o fechamento de espaços nas escolas reservados aos filhos dos alunos representou um retrocesso. Mais adiante, no governo Bolsonaro, a precarização da EJA é ampliada pelo fechamento da SECADI¹⁴ por meio do Decreto 9.465 e pela extinção do CNAEJA¹⁵ via Decreto 9.759, que extinguiu diversos canais de participação social em políticas públicas.

Ao que se sabe, decretou-se também o fim da política de EJA no governo federal. Embora ela tenha sido alocada formalmente na Secretaria de Educação Básica (SEB), não há diretoria ou coordenação responsável pela EJA. Ela existe só no papel, não há programa, gestor, proposta para a modalidade. O programa de alfabetização também só se refere às crianças. É trágico, considerando a enorme dívida social no campo da educação. (CATELLI, 2019, on-line).

A lei orçamentária de 2019 e 2020 direcionada à EJA também sinaliza o seu desmonte, foram os piores dos últimos 40 anos, não sendo o bastante, dos 74 milhões liberados em 2019 apenas 22% desse montante foi investido¹⁶.

A EJA já vinha sofrendo reduções significativas de orçamento desde 2014, quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões. Em 2017, já no governo de Michel Temer (MDB), o orçamento foi de R\$ 161,7 milhões. Em 2018, foram R\$ 68,3 milhões [...] Apesar das reduções, a execução do orçamento vinha sendo próxima àquilo que fora planejado. Já este ano [2020], “o quadro é de desolação”, na avaliação de Catelli. (GOMES, 2019, on-line).

Soma-se a esse estrago, a intermitência do PNLD-EJA¹⁷ que iniciado em 2010 teve seu penúltimo edital em 2014, abrindo uma nova audiência pública para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas e literárias para a EJA no primeiro semestre de 2020. Analisando essa última audiência e comparando-a com o PNLD/2021 do Ensino Médio, observa-se em seus catálogos um total alinhamento com a BNCC e a Reforma do

¹³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

¹⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

¹⁵ Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

¹⁶ Dados retirados do site <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>.

¹⁷ Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

Ensino Médio, deixando claro que o projeto político-pedagógico “é o de *esvaziamento profundo dos conhecimentos científicos ensinados na escola*” (DANTAS, 2021, p. 14, grifo nosso). Em outras palavras, “[t]rata-se de um projeto que veio para acirrar a dualidade estrutural da educação brasileira, direcionando os filhos da classe trabalhadora que estão nas escolas públicas para o mercado de trabalho precarizado” (TORRES, 2021, p. 14).

Nesse cenário,

[t]udo se resume ao papel do indivíduo na sociedade: como ele lida com as adversidades, com a diversidade, com a desigualdade. Se cada um fizer a sua parte, está tudo bem – não tem estrutura, não tem classe, não tem dominação, não tem nada mais aprofundado em termos conceituais que dê conta de apresentar essa realidade. [...] O projeto de vida, de maneira geral, se volta para o desenvolvimento de competências socioemocionais como resiliência, tolerância e administração de situações de estresse [que torna a escola] uma mera atendedora de demandas de um mercado de trabalho violento que precisa ser suportado. (DANTAS, 2021, p. 14 e 16).

Enfim, nesse projeto ultraliberal de Estado mínimo, os sujeitos da EJA vivenciam a inclusão pela exclusão no mundo do trabalho e reiterativamente no sistema escolar brasileiro. Muitos trabalhadores expostos à insegurança e à instabilidade do mundo do trabalho optaram por retomar os estudos, mas este retorno os levou a experienciar novamente a inclusão pela exclusão do sistema educacional que vivenciaram no ensino regular, seja por políticas públicas precárias de acesso e permanência ou mesmo por culturas institucionais depreciativas acerca da EJA. E quando se observa o desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos, nota-se que esta é marcada por rupturas e discontinuidades que acentuam a lógica da inclusão pela exclusão do sistema escolar, condicionando-a a um papel coadjuvante tanto no sistema educacional brasileiro quanto nas políticas de Estado.

Por certo, a superação da EJA como um fazer político-pedagógico periférico na rede pública de ensino se torna um grande desafio. Afinal, o enlace entre neoliberalismo, Estado autocrático e regime flexível, como mencionado no epílogo, resultou na desertificação de direitos sociais e políticos equiparáveis aos vivenciados no século XVIII-XIX pela classe trabalhadora. No entanto, todo cenário histórico é marcado pela contradição dialética, e na EJA esse processo não seria distinto.

1.3 A EJA/EPT como contraponto à desertificação neoliberal

Como salienta Ramos (2014), a burguesia brasileira, ao recusar uma postura revolucionária, vinculou o desenvolvimento industrial ao capital estrangeiro, especialmente ao norte-americano. A presença desse capital ocorreu mediante a importação de equipamentos e técnicas de produção quanto da instalação de unidades de produção

multinacionais. Com uma modernização tecnológica sob a batuta estrangeira, não se desenvolveu um capitalismo independente nem uma democracia liberal representativa robusta. Antes, depreendeu na criação de um Estado autocrático onde a extrema concentração social e regional da riqueza é a regra.

A abertura ao capital estrangeiro se consolida no regime militar conservando os aspectos centralizadores e corporativos do Estado autocrático brasileiro. Tais características permitiram ao Estado atuar em favor da acumulação nacional, mas em sobremaneira ao capital internacional. Essa atuação teve o aval da burguesia local, que

[...] se deu conta de que tinha muito a lucrar com a associação ao capital internacional, ainda que como sócia menor. Portando, a ideia de que haveria no Brasil, como em outros países do Terceiro Mundo, uma “burguesia nacional” enquanto fração de classe contrária ao imperialismo (...) revelou-se uma ideia sem correspondência na realidade: não havia nenhum segmento significativo da burguesia brasileira realmente interessada em impedir o ingresso do capital estrangeiro em nosso país. (COUTINHO, 2006, p. 181, grifo do autor).

Essa burguesia antirrevolucionária garante a sua acumulação com a aplicação de capital excedente proveniente dos países centrais no mercado nacional brasileiro. Como contrapartida, a burguesia brasileira cria uma “condição de heteronomia [resultando] na baixa capacidade de decisão, direção e gestão de produção e reprodução do capital” (RAMOS, 2014, p. 20). Forjando um ambiente facilitador para a superexploração e superexpropriação do trabalhador, a burguesia local se torna uma associada na aparência, mas vassala na essência ao capital internacional. O que torna os representantes desse capital os reais dirigentes da política econômica do Estado autocrático brasileiro.

Com um desenvolvimento nacional dependente e subordinado, a política de educação tecnológica também se configurou sobre este molde tendo sua expansão iniciada na década de 1930. Com a Era Vargas, a formação da força de trabalho operária é observada como um dos gatilhos para a expansão industrial, porém a dualidade educacional entre ensino propedêutico e profissional presentes na República Velha (1894-1930) foi preservada. Em 1961, quando a LDB tornou essas modalidades equivalentes ao permitir aos egressos dos cursos técnicos pleitearem vagas no ensino superior, essa dualidade foi superada apenas formalmente. Entretanto, a perspectiva econômica continuou preponderando no ensino profissional.

O processo de democratização iniciado na segunda metade da década de 1980, favoreceu novas discussões não apenas acerca das políticas educacionais propedêuticas como também das profissionalizantes. Entre as propostas apresentadas, destaca-se a perspectiva em prol do trabalho como princípio educativo que defende a articulação entre teoria e prática

onde as técnicas ensinadas devem se pautar na ideia de politecnia, que vem a ser o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Sob esse ideário, o ensino profissional se pauta na integração dos conceitos ciência, cultura, trabalho e tecnologia visando o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Buscando promover o processo de humanização em detrimento dos interesses estritamente econômicos, a formação geral torna-se tão importante quanto a formação específica na educação básica, opondo-se radicalmente à profissionalização “como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p. 140).

Compreende-se esse momento como uma tentativa histórica de superar a dualidade classista do sistema educacional brasileiro, mas que foi suplantada pelas políticas educacionais de base neoliberal implantadas na Era FHC por meio da retomada da oposição entre ensino propedêutico e profissional. Contraposição claramente observada na reforma do ensino médio que tinha “como espinha dorsal a separação entre ensino médio e educação profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades” (RAMOS, 2014, p. 65). E atendendo as demandas dos empresários que passam a exigir a ampliação de oferta da educação básica, o ensino fundamental regular torna-se o foco das políticas educacionais desse governo.

Com esse posicionamento, a União passa a ter uma postura supletiva e redistributiva frente às outras modalidades de ensino, delegando a responsabilidade de oferta do ensino médio, da educação profissional e tecnológica e da EJA aos estados, municípios e, principalmente, à iniciativa privada no que se refere à educação profissionalizante. Cabe reiterar que até mesmo o ensino fundamental passou por um processo de municipalização e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a EJA deixaram de ter ofertas obrigatórias pelo setor público¹⁸.

Como exposto, a União define um ensino médio concomitante ou sequencial à educação profissional que proporcionava uma habilitação técnica executada sob um conhecimento científico-tecnológico parco. Próximo disso, havia a oferta de qualificação profissional sem um nível de escolaridade pré-definido que se voltava para uma capacitação em massa. Tais cursos profissionalizantes de baixo nível de escolaridade passaram a ser

¹⁸ O artigo 2 da Emenda Constitucional nº 14 previa apenas a “gratuidade de ensino público nos estabelecimentos oficiais de educação infantil, fundamental e média e, no ensino superior, para os cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado”. Tornando a educação profissional separada do ensino médio, sua gratuidade foi desconstitucionalizada, alterando o inciso IV do artigo 26 da Constituição de 1988. Essa mesma emenda, modificou os incisos I e II do artigo 208 da Constituição Federal, suprimindo a obrigatoriedade de oferta do ensino fundamental para aqueles que não terminaram na idade própria.

responsabilidade tanto do Ministério da Educação quanto do Ministério do Trabalho, que, efetivamente, nunca demonstraram um diálogo orgânico.

Ao adequar as diretrizes da educação profissionalizante à política neoliberal brasileira,

[...] a identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, subemprego ou trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem. (RAMOS, 2014, p. 58).

Para a autora supracitada, a Era Lula apresentou uma possibilidade distinta frente à EPT que não se efetivou plenamente. Em seu primeiro governo, ocorreram esforços de reconstruir a política pública dessa modalidade de ensino, sendo sintetizada com o decreto 5.154/2004, que regulamenta § 2º do art. 36 e os art. 39 ao 41 da LDB. A proposta embutida nesse decreto foi resultado de debates que a SEMTEC¹⁹ estabeleceu com a sociedade civil, que, partindo do princípio que a valorização da formação profissional se constitui em um direito ao trabalho e a educação, procurou atender as demandas de base científica digital-molecular da sociedade brasileira sob a ótica de uma cidadania politicamente ativa.

Estabelecendo a EPT como um sistema nacional articulando os três níveis da administração pública, se procurou, paralelamente, reduzir a atuação da iniciativa privada nessa área do ensino. Pautando-se no eixo ciência, trabalho e cultura, o governo, nos limites da política de conciliação de classes, sinalizou uma educação básica integrada à educação profissional, porém, esta proposta não fora plenamente efetivada devido às resoluções adotadas pelo MEC²⁰ e o CNE²¹. Essa obstrução fora efetiva e iniciada pela separação gerencial do ensino médio integrado, onde a formação propedêutica ficou sob a responsabilidade da SEB²² e a formação profissional e tecnológica a cargo da SETEC²³. Outro fator que colaborou nesse atravancamento foi a negativa de revisão da DCNs²⁴ do ensino médio e da educação profissional, que com a Resolução CNE/CEB²⁵ nº 1/2005 reiterou as diretrizes curriculares concebidas pelo governo anterior. Com o esvaziamento do decreto 5.154/2004, a dicotomia formativa foi preservada e o diálogo entre cidadania e mundo do trabalho suprimido.

¹⁹ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

²⁰ Ministério da Educação e Cultura.

²¹ Conselho Nacional de Educação.

²² Secretaria da Educação Básica.

²³ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

²⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

²⁵ Câmara de Educação Básica (CEB).

Entretanto, nos dois últimos anos do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, observam-se novas ações para a integração entre a educação básica e o ensino profissional, sendo uma delas a valorização da EPT com a expansão da Rede Federal. Com a Lei nº 11.892/2008, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cuja atuação transita entre a educação básica, profissional e superior sob uma estrutura multicampi e pluricurricular, tornando-se um marco na ampliação e interiorização da EPT no país²⁶. E reservando por lei 50% de todas as vagas ofertadas ao ensino médio *preferencialmente* na modalidade integrada, a institucionalização da educação profissional integrada à educação básica fica a depender da disposição político-pedagógica de cada Instituto Federal.

Outra medida de valorização da EPT, asseverado pelo Decreto nº 5.840/2006, foi a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Tecnológica à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Nessa resolução, ficou determinado que esse programa pudesse ser articulado ao ensino fundamental ou ao ensino médio na forma integrada ou concomitante. No art. 2º, foram estabelecidas duas metas a serem cumpridas até 2007 referentes à implantação de cursos e de programas regulares do PROEJA nas instituições federais; e a disponibilização de no mínimo 10% do total de vagas de ingressos da instituição em 2006, devendo ser esse percentual ampliado no ano seguinte sem especificações quantitativas.

Essas metas, mesmo não concretizadas em sua plenitude, se tornaram

[...] uma conquista advinda de lutas pelo direito a educação e de resistência a lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente. Ela avança significativamente por se constituir como política de inclusão educacional visando à elevação de escolaridade da população e uma formação de qualidade, mediada pelo trabalho, a ser assumida pelos sistemas e pelas instituições de ensino. (RAMOS, 2014, p. 78-79).

Não obstante, Ramos (2014) indaga se nesse quadro juridicamente favorável à EPT os IFs atuaram “na perspectiva da educação tecnológica vinculada aos princípios científicos da produção social ou retomam a ideologia de formar para o mercado de trabalho” (RAMOS, 2014, p. 80). Uma pergunta bastante complexa ao julgar que os dispositivos de valorização da educação profissional e da educação de jovens e adultos encontram-se, na conjuntura política atual, expostas a um retrocesso a exemplo do programa Future-se (PL 3076/2020),

²⁶ De acordo com o portal do MEC (2021), a “Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”.

que representa um processo de contrarreforma universitária centrada no desmonte do financiamento público e da redução da autonomia universitária.

Expondo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás à indagação levantada por Ramos (2014), verifica-se em seu PPPI uma orientação pedagógica-institucional emancipatória. Com efeito,

[a] formação acadêmica da/o cidadã/ao pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamental em uma opção política, a de oferecer à/ao cidadã/ao um saber omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural. (IFG, 2018, p. 3).

Nesse saber omnilateral, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico, são apresentadas como princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que orientam as práticas acadêmicas do IFG. Sob essa ótica, verifica-se que o IFG tem como fim uma formação básica consistente e uma formação profissional ampla capaz de incitar no educando uma postura autônoma e ativa no mundo do trabalho e na vida pública. Perspectiva que se propõe a permear todos os níveis e modalidades de ensino.

No caso da educação profissional técnica de nível médio, esta deve ser ofertada preferencialmente na forma integrada ao ensino médio, tanto para os ingressos do ensino fundamental como para os da modalidade EJA²⁷. Diante disso, a construção de seus respectivos currículos precisa romper com a fragmentação do saber e conceber a tecnologia sob os aspectos sociais, culturais e econômicos. Pois,

[o] entendimento que a instituição educacional tem sobre a técnica e a tecnologia orienta o tipo de desenvolvimento que se deseja para o Brasil, ou seja, para uma posição de emancipação e desenvolvimento, de fato, soberano. (IFG, 2018, p. 5).

Concebendo discursivamente a educação profissional e tecnológica sob o ensejo de romper com um capitalismo dependente, mas não a superação do capital, o IFG explicita o caráter político de uma formação integrada. Entretanto, essa identidade institucional apresentada nos documentos oficiais não significa sua anuência ou sua efetivação pelos servidores.

²⁷ No processo seletivo de 2021, o Instituto Federal de Goiás (IFG) ofertou 1.343 vagas para o Ensino Médio Integrado, 153 vagas para o técnico subsequente e 501 vagas para a EJA na modalidade integrada. Essas vagas estão distribuídas em 42 cursos Técnicos Integrados, 19 cursos Técnico Integrado na modalidade EJA nos 14 campus que a instituição possui e 5 cursos Técnicos Subsequentes dispostos em 2 campus.

De antemão, como expressão das históricas disputas, das contradições e dos conflitos de classe que vão se atualizando enquanto o capitalismo subsiste, é preciso reconhecer que há embates por concepções, muitas vezes antagônicas, de educação integrada no âmbito dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De um lado, ainda predominantemente, o tecnicismo, ancorado em perspectivas morais burguesas [...]. De outro lado, ainda minoritariamente, as perspectivas humanistas, ancoradas em pressupostos éticos, pensam a educação integrada para além das determinações do capitalismo, buscando integrar educação básica com a profissional, por intermédio do conceito de omnilateralidade do ser humano. (BARBOSA, 2017, p.15-16).

Ou seja, o documento não garante um consenso acerca da concepção de formação integrada como de sua efetivação na Rede Federal, o que torna os IFs um espaço de contradição e de luta contra a hegemonia burguesa. E no caso do IFG, essa formação omnilateral definida por Barbosa (2017, p. 25) “vai se dando no “varejo”: pelas “veredas” que as contradições possibilitam”. Assim, a nova institucionalidade da Rede Federal de educação, ocasionada pela transformação acordada de vários CEFETS em IFs no ano de 2008, ora favorece ora cerceia a educação pautada no trabalho como princípio educativo. Fazendo com que, “sua afirmação (ou não) dependerão da luta política e da força social dos projetos colocados para o Brasil” (CASTRO, 2011, p. 203).

Não bastasse essa disputa se fazer presente na EJA/EPT, esta modalidade também precisa lutar com o descrédito lhe imputado por parte de docentes, gestores e servidores administrativos cuja presença indesejada é exalada por “argumentos perversos como: “eles enfeiam a Instituição”, “eles não aprendem”, “aqui não é o lugar deles”” (BARBOSA, 2017, p. 102). Essa fração de servidores que lançam mão do discurso de preservação da excelência do serviço prestado pelo IFG para justificar seu desdenho à EJA/EPT, obstrui a busca por uma formação integral de sujeitos provenientes “de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas” (IFG, 2018, p. 2).

Esse setor contrário à EJA/EPT na Rede Federal indica

[...] a permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do pressuposto da dualidade estrutural da educação, determinando os lugares educacionais de acordo com as classes sociais [...] A predominância dessa resistência inibe a ampliação do PROEJA na instituição e enfraquece o envolvimento de coordenadores, chefes de departamento, pró-reitores e reitor com o Programa. Nesta condição, a dualidade estrutural fomenta internamente, diferenciações entre cursos e uns terão mais “status” e valorização do que outros. (CASTRO, 2011, p. 200).

Todavia, essa contradição entre o discurso oficial institucional e a cultura institucional preponderante não anula a existência de “práxis pedagógicas contra-hegemônicas no IFG. E seus fundamentos estão *inscritos e potencializados* em práticas político-pedagógicas existentes no Proeja [EIA/EPT]” (BARBOSA, 2017, p. 187, grifo nosso). Assim, essa postura emancipatória “para além das determinações do capitalismo” observável individualmente, também é notada como marca de alguns departamentos e cursos, que claro, não se restringem à EJA/EPT.

Essa afirmativa fora atestada no Curso Técnico Integrado em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste pelas pesquisadoras Castro e Silva (2019). Utilizando o estudo focal com alguns estudantes desse curso, as autoras apontaram para a efetivação de uma formação integrada de caráter político-pedagógica individual e coletiva. Nesse sentido,

A primeira diz respeito à da formação individual para a inserção destes sujeitos no mundo do trabalho e na participação política na sociedade; a segunda, vincula-se à necessidade de trazer à tona, a práxis educativa que tem evidenciado a qualidade da aprendizagem destes estudantes em relação ao desenvolvimento cognitivo complexo que o remeta às funções outras do que aquelas historicamente destinadas a eles: trabalho simples. (CASTRO; SILVA, 2019, p. 18).

Ofertando uma aprendizagem de qualidade sob os preceitos da formação integrada omnilateral, o curso trabalhou com aspectos cognitivos e psicológicos que assegurassem o desenvolvimento das potencialidades humanas nos educandos. Assim, ao apresentar os conteúdos específicos sob os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, a formação técnica se sobrepôs ao uso instrumental do conhecimento e fomentou uma consciência crítica frente ao seu exercício laboral. Desse modo, essa criticidade se estende à totalidade da realidade na qual estão inseridos, possibilitando que

[...] tomem consciência das estruturas sociais nas quais estão inseridos para que assim possam transformá-las. Além de possibilitar a oportunidade de exercer uma profissão com trabalho e salário dignos e não precarizados, representando também a consolidação do exercício de sua cidadania, pois a volta à escola representa a sua superação do direito que lhes foi negado no passado, quando tiveram que abandonar os estudos. (CASTRO; SILVA, 2019, p. 36).

Por conseguinte, o curso de enfermagem do IFG- Câmpus Goiânia Oeste ao se pautar no conceito marxiano de qualificação profissional na área da saúde se dispôs a ir

[...] além dos próprios limites colocados pelas demandas da produção definidas pela divisão social e técnica do trabalho, posto que se

desenvolveu tendo as ciências básicas como fundamento. Isto configurou a capacidade dos técnicos para o trabalho complexo, e para a produção de conhecimentos, ainda que sua atuação formal estivesse definida para as funções de execução e de supervisão. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 105).

Para Pereira e Ramos (2006, p. 105), essa capacidade de formar técnicos “para o trabalho complexo e para a produção de conhecimento” requer um quadro político-pedagógico de posição contra-hegemônica ao capital. Para tal, o valor de uso da saúde como serviço deve ser resgatado e, concomitantemente, combater sua transformação em mercadoria.

Por esse sentido, o trabalho não é uma mercadoria, o trabalho não é um recurso e a educação não se reduz ao método. O trabalho em saúde é uma mediação na produção da existência humana – degradada ou digna – seja para quem o realiza, seja para quem o recebe. O trabalho voltado para a produção de vidas dignas de seres humanos exige a transformação radical não somente das práticas de atenção, mas das próprias relações social de produção. Portanto, *a formação do trabalhador em saúde, estando a eles integrada, deve ser orientada pela e para a emancipação humana, devendo se integrar à totalidade contraditória da realidade social* (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 105, grifo nosso).

Essa formação do trabalhador em saúde, que combate o valor de troca que transforma o direito à saúde em um privilégio de poucos, requer que esse trabalhador compreenda as relações de produção capitalista. Para esse fim, o saber escolar na educação profissional não pode se restringir a conhecimentos laborais; antes, deve incorporar todas as formas de saberes que permitem o indivíduo apreender a sociabilidade do capital. Isto posto, a educação profissional em saúde se torna uma mediação na consolidação do SUS sob os princípios da integralidade, universalidade e equidade. Assim, a “perspectiva de uma educação comprometida com a classe trabalhadora nos parece uma condição fundamental para a consolidação do SUS” como uma política pública de saúde gratuita e universal (RAMOS, 2010, p. 282).

Abrindo um breve parêntese, nota-se que as políticas públicas de saúde física, mental e psicossocial asseguradas pelo SUS tiveram sua relevância apreciada e problematizada pela crise do novo coronavírus. Se o sistema de saúde ainda permanecesse sob a lógica da assistência social, onde o acesso à assistência médica estava reservado aos brasileiros com vínculo formal de trabalho, “os mais de 12 milhões de desempregados e 38 milhões de trabalhadores informais que existem hoje no Brasil simplesmente estariam sem cobertura em meio à pandemia” (ANTUNES, 2020, on-line).

No entanto, os princípios da integralidade, universalidade e equidade do SUS não garantem uma cobertura digna e eficiente e as causas remontam à ratificação da lei 8080/90,

que regula o sistema único de saúde. Essa lei, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello, teve diversos dispositivos vetados que contemplavam a participação popular na elaboração das diretrizes públicas de saúde, como das garantias de financiamento do sistema público de saúde. Tais indeferimentos, que dificultam a consolidação do SUS nesses últimos 30 anos, acompanham o início e o desenvolvimento da hegemonia neoliberal brasileira. E com a pior crise de saúde pública desde a gripe espanhola de 1918, a desigualdade no atendimento à saúde é escancarada e, simultaneamente, a redução dos recursos públicos promovidos pela EC 95 é observada de forma direta e imediata pelos trabalhadores.

Soma-se a esses gargalos a ausência

[...] de um processo de formação que fosse vocacionado para essa noção de saúde, de cuidado, de um sistema público e universal como é o Sistema Único de Saúde. Muitas das deformações na saúde, especialmente a formação médica, ainda são voltadas para uma atuação mercadológica em detrimento de um processo que leve em consideração as reais necessidades de saúde da população. (ANTUNES, 2020b, on-line).

Por isso, a educação omnilateral como meio de fortalecimento do SUS vai de encontro à corrente hegemônica pós-reestruturação fordista que, pautada na pedagogia das competências, reduz a educação profissional na área da saúde em um meio de acesso e permanência no mercado de trabalho. Como mencionado antes, a qualificação estruturada em competências equivale à multifuncionalidade e à polivalência do trabalhador e significa uma flexibilização funcional que o permite exercer várias funções laborais, controlar diferentes máquinas, como trabalhar em equipes de produção. Por isso,

Não é difícil compreender por que a pedagogia das competências ocupou esse espaço tão facilmente. A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego [...]. A formação responsabilizar-se-ia somente por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e funcionamento dos processos de produção. (RAMOS, 2010, p. 57-58).

Nesta perspectiva político-pedagógica, a educação profissional não está direcionada aos interesses do trabalhador, seja como sujeito singular ou como classe social. Portanto, a sua ênfase nos aspectos cognitivo e comportamental, via supressão da dimensão sociopolítica do conhecimento científico como saber escolar, corrobora para a desarticulação da classe trabalhadora e fortalece o Estado autocrático neoliberal. E na atual conjuntura de defesa do Estado mínimo, o funcionamento e a própria existência do Sistema Único de Saúde se encontram ameaçados. Por essa razão, Pereira e Ramos (2010) são tão enfáticas ao

atestar que a educação profissional técnica em saúde, ao se pautar na omnilateralidade, atua, por extensão, na defesa do SUS por conceber a saúde como um serviço pautado no valor de uso. Conseqüentemente, conceber a saúde como um produto essencial ao desenvolvimento pleno do ser humano que não deve estar a serviço da reprodução e expansão do capital implica

[...] uma nova compreensão sobre o papel da educação profissional, radicalmente diferente da que predominou até então. Uma nova concepção deve tomar a educação profissional como importante mediação no processo de construção de conhecimento científico-tecnológico na esfera nacional e da formação humana dos trabalhadores, na perspectiva de se tornarem dirigentes [...]. Postura oposta a esta delimita a política de educação profissional pelas necessidades do mercado de trabalho e pelos interesses do empresariado internacional. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 105).

Essa nova compreensão da educação profissional, que habilita o trabalhador como classe social a se tornar dirigente nos processos e nas relações de produção, perpassa, inevitavelmente, por uma concepção omnilateral de formação escolar.

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. (PEREIRA; LIMA, 2008, p. 284).

Sendo assim, a educação omnilateral se propõe a romper com o capitalismo e os cerceamentos que este impõe ao desenvolvimento das potencialidades humanas no sujeito singular. E esse desenvolvimento humano amplo e livre, que só pode ocorrer em sua plenitude fora da lógica do capital, apresenta-se dentro das condições materiais impostas como uma via a mais no processo de superação do capital. Para tanto, a construção político-pedagógica contra-hegemônica perpassa pela concepção de saber escolar e sua relação forma e conteúdo no material didático. E na EJA/EPT, essa problematização é dilatada pela lógica da inclusão pela exclusão que as políticas públicas e institucionais dispensam a essa modalidade.

1.4 O saber escolar e a formação contra-hegemônica

O grupo que compõe a educação de jovens e adultos é um segmento majoritariamente composto por trabalhadores, cuja trajetória laboral e escolar é marcada pela violação de direitos individuais e coletivos que impactam negativamente o processo de humanização desses indivíduos como seres singulares. Esse cerceamento à construção da subjetividade e da consciência de classe do trabalhador ocorre porque

[...] a possibilidade de incorporar as objetivações do ser social sempre foi posta *desigualmente* para os homens singulares. Ou seja: até hoje, o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido *uma humanização extremamente desigual* – ou, dito de outra maneira: até hoje, o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 36, grifo do autor).

A incorporação dessas objetivações, de modo preciso, compreende o consumo dos produtos materiais e imateriais resultantes de um processo histórico-social de transformação da realidade natural em realidade social. Todavia, ao ser concebido em um processo produtivo pautado na exploração da força de trabalho e ser distintivamente distribuída, a objetivação esvazia-se do aspecto ontológico do trabalho e passa a promover o processo de desumanização nos sujeitos que tiveram o seu acesso a ela restringido.

Na conjunção da reestruturação produtiva com o Estado neoliberal, a objetivação mais cerceada é o conhecimento sistematizado, que do ponto de vista da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é um elemento estratégico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência de classe. À vista disso, a concepção de saber escolar se torna um tema delicado nessa conjuntura pedagógica de desvalorização dos conteúdos nos projetos empresariais para a educação básica; que se realiza pelo condicionamento da aprendizagem de conteúdos a relações interindividuais e cotidianas e/ou na negação das dimensões política e pedagógica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (SAVIANI, 2019).

Entretanto, reconhecer o aspecto desumanizador que permeia a produção e a distribuição das objetivações não implica uma postura niilista frente a sua existência, mas, em tal caso, significa o questionamento das formas de produção e distribuição a que estão subordinadas. Posto isto, o fato de o conhecimento atuar como instrumento de produção e de controle social “da classe dirigente não significa por si só que seja irracional e deva ser rejeitado” (GRAMSCI, 1999, p. 258). Em outras palavras, “ninguém (a menos que esteja

louco) defenderá que não mais se ensine a ler e a escrever, porque ler e escrever certamente foram introduzidos pela classe dirigente” (GRAMSCI, 1999, p. 258).

Partindo dessa premissa, que supõe a reapropriação das objetivações a partir do aspecto ontológico do trabalho, é que Saviani (1989) desenvolveu sua concepção de saber escolar. Esse saber se pauta em saberes sistematizados que “ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar”, permanecendo e se firmando como conhecimentos estratégicos sobre a natureza e a sociedade humana. Assim, possibilita ao sujeito compreender as dinâmicas e as estruturas entre as forças de produção e as relações de produção ao longo do tempo e do espaço; como lhe permite contrapor, como membro da classe-que-vive-do-trabalho, ao processo de desumanização fomentado pelo capitalismo.

Esse conhecimento tão necessário para o desenvolvimento cognitivo e da consciência de classe dos trabalhadores se torna, para Saviani (2019), o objeto específico do processo de ensino. Por isso,

[a] educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas como, aliás [...] considerar a educação como mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada. (SAVIANI, 2019, p. 5).

Supradito, a escola é uma mediação estratégica na promoção das “conquistas históricas da humanidade”, assim dizendo, das objetivações entre os trabalhadores. Todavia, a educação escolar não deve ser concebida como determinante principal na superação do sistema capitalista, sequer um tipo de mediação autônoma nos processos de transformações sociais. Afinal, “sendo uma modalidade da prática social global, a educação só pode impulsionar as transformações articulando-se aos movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual” (SAVIANI, 2019, p. 61).

Cabe apontar que o movimento nuclear responsável pela ruptura de um determinado modo de produção ocorre quando

[...] as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradições com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. (MARX, 1973, p. 29).

Esse “entrave” que atua como motor do movimento histórico constitui-se na contradição entre as forças de produção e as relações de produção, que objetivamente presentes no modo de produção capitalista, *abrem espaço* para a construção de uma sociedade socialista. No entanto, se faz necessário que “os homens tomem consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências” (MARX, 1973, p. 29), uma vez que é na compreensão dessa contradição que o trabalhador assume um posicionamento de classe, contribuindo, assim, para a intensificação da contradição já existente capaz de suprimir a subordinação do trabalho ao capital.

Daí a importância de se prover as condições subjetivas para a transformação da sociedade; daí, a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência como compreensão da situação em que vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles. (SAVIANI, 2019, p. 97).

Para mais,

O conhecimento das contradições da vida material, expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção, implica, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações [de viés socialista] não poderão acontecer. (SAVIANI, 2019, p. 97).

Afinal, as condições objetivas da superação do capitalismo não se deslocam teologicamente rumo ao socialismo, ao contrário, a saída socialista necessita ser conduzida pela classe trabalhadora. E para esse fim, as condições subjetivas que necessitam estar amadurecidas também perpassam pelo desenvolvimento cognitivo e da consciência de classe do sujeito enquanto ser singular e social; logo, essas dimensões subjetivas podem e devem ser estimuladas no ambiente escolar, tendo, como uma de suas mediações, o saber escolar registrado no material didático. E essa relação entre saber escolar e material didático na EJA será apresentada no próximo capítulo.

2. A HUMANIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE NO SABER ESCOLAR DO MATERIAL DIDÁTICO NA EJA

[...] a consciência socialista de hoje não pode surgir senão à base de um profundo conhecimento científico.
(LÊNIN, 2010, p. 47).

Introdução

Este capítulo examina a contribuição do saber escolar, proveniente do material didático de História, no processo de humanização e no desenvolvimento da consciência de classe revolucionária em estudantes da EJA. Para tanto, utilizou-se a Pedagogia Histórico-crítica e alguns dos pressupostos psicológicos de Alexis Leontiev (1978) e Lev Vygotsky (1996, 2009 e 2010) sobre as funções psíquicas superiores. Há também uma breve apresentação da produção de recursos didáticos na EJA desde 1940 no Brasil.

2.1 O saber escolar de História na EJA

O homem é o único animal que adapta a natureza às suas necessidades por meio da ação transformadora sobre o meio natural denominado trabalho. Ação essa que exige que o homem estabeleça relações com outros homens. Garantindo a sobrevivência da espécie, a atuação sobre a natureza e a necessidade de organização social dela derivada produziu dialeticamente a consciência que, a valer, é a capacidade lógica de estabelecer um objetivo e os meios necessários para alcançá-lo. Essa potencialidade pode ser compreendida como uma projeção mental antecipada, um esboço da ação a ser executada que permite ao homem controlar deliberadamente o seu comportamento.

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades, essa é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual *o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a as suas necessidades.* (SAVIANI, 2011, p. 80, grifo nosso).

A capacidade do trabalho em humanizar o homem, distanciando-o e singularizando-o dos demais animais, corresponde ao seu aspecto ontológico. No caminhar de um ser puramente biológico para um ser social,

[o] trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Por meio desse ato propositado, onde os homens representam mentalmente o fim e os meios para a sua objetivação, o homem transforma o meio natural e cria o mundo cultural.

O trabalho, enquanto atividade intencional, é o mantenedor das condições materiais e imateriais que permitem a existência do homem como ser social. Enquanto o comportamento animal estabelece uma relação imediata com a natureza, com o intuito de saciar necessidades biológicas fixas, o homem por meio do “trabalho rompeu com o padrão natural daquelas atividades [geneticamente determinadas]” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30). Esse rompimento significou o estabelecimento de uma relação mediada com a natureza via atividades planejadas, e, na manipulação dessa mediação primária, que vem a ser o trabalho, surge a necessidade de criar mediações secundárias diversas que estabelecem relações indiretas com o trabalho, a exemplo da política e da cultura que colaboram na sedimentação das regras sociais. Conseqüentemente,

[...] o surgimento da espécie humana não configura [...] desdobramento de uma programação genética: foi uma autêntica ruptura dos mecanismos e regularidades naturais [...]. A espécie humana desenvolve-se como um outro **novo tipo de ser**, até então inexistente, e cujas peculiaridades não se devem à herança biológica, nem a condições geneticamente predeterminadas: um modo de ser radicalmente inédito, o **ser social**, dotado de uma complexidade de novo tipo e exponencialmente maior que a verificável na natureza (orgânica e inorgânica). (NETTO; BRAZ, 2006, p. 36, grifos do autor).

Esse “ser social, dotado de uma complexidade” correspondente à sua capacidade de projetar mentalmente um fim e os meios para concretizá-lo, explicita a relação orgânica entre *o que* e *como* produzimos e a constituição humana. Se a humanização é um processo histórico-social e, por composição, educativa, “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (SAVIANI, 2019, p. 35). Por cúmulo, a luta pela sobrevivência humana configura-se em um processo de aprendizagem por resultar, inicialmente, na produção de um conhecimento espontâneo sobre a natureza e na necessidade de seu compartilhamento com as próximas gerações. A relação direta entre trabalho e educação é bem ilustrada pela

comunidade primitiva que, ao se organizar em torno da propriedade coletiva, garantia a sua sobrevivência e concomitantemente educavam-se.

Todavia, a unidade educação-trabalho existente no comunismo primitivo foi rompida com o advento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, onde a classe proprietária dos meios de produção passa a viver do trabalho dos não proprietários. Alterando a concepção de propriedade e a forma como os homens se organizam em torno dela, a educação passa a ocorrer em consonância com o posicionamento dessas classes fundamentais no processo de produção. Nessa nova configuração de propriedade e de relações de produção, surgem duas modalidades de ensino engendradas a partir da divisão do trabalho em manual e intelectual. Nessa bifurcação, a aprendizagem passa a se efetivar com finalidades diferentes e em ambientes distintos.

Na Idade Antiga e na Idade Média, a preparação para o trabalho manual continua ocorrendo de forma assistemática no exercício laboral, se restringindo a escravos e a servos. Reservada à aristocracia, a preparação para o trabalho intelectual se efetiva em um ambiente desconectado das atividades laborais, resultando em uma educação institucionalizada. Imprimindo uma dupla identidade ao processo de ensino, a escola, circunscrita às atividades de concepção,

[...] constitui-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais). (SAVIANI, 2019, p. 37).

Com o advento da racionalidade produtiva do capitalismo, sobretudo a partir da sua etapa industrial, onde o conhecimento se torna uma potência material, a educação institucionalizada passa a dialogar com a cadeia produtiva ao estender seus processos formativos sistematizados às atividades de execução. Isto ocorre pelo fato de a indústria moderna ser uma objetivação do trabalho intelectual, que resultando na simplificação do ofício torna o trabalhador um mero operador de maquinários. Todavia, essa atividade operacional exige do operário uma qualificação geral a ser ofertada como ensino escolar elementar. Também surge a necessidade de uma qualificação específica voltada para a manutenção e aperfeiçoamento do maquinário a ser suprida por escolas profissionais que ofertam uma formação intelectual e manual específico, bem como uma formação científico-tecnológica mais avançada por meio universitário. Além disso, as relações e as forças de

produção capitalista redundam em uma sociedade letrada pautada no direito positivo e ordenada pelo Estado, o que torna a escrita e a leitura instrumentos de inserção e, por extensão, de reprodução da sociabilidade do capital e da sociedade burguesa.

Em outros termos,

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. À Revolução Industrial correspondeu, portanto, uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante da educação. (SAVIANI, 2019, p. 39).

A Revolução Industrial do século XVIII depreendeu uma Revolução Educacional por ser o conhecimento científico um elemento estratégico na reprodução e na expansão do capital. Por isso, a transmissão desse conhecimento não ocorre de forma homogênea dentro e fora do ambiente escolar. Contraditoriamente, a classe dirigente se vê condicionada a compartilhar parte do conhecimento científico que lhe garante a sua hegemonia e a expansão e reprodução do capital com a classe dos não proprietários.

Essa instrumentalização do conhecimento científico pelo capital é categoricamente problematizada pela Pedagogia Histórico-crítica (PHC) que se propõe a usar o conhecimento científico como um saber capaz de promover o processo de humanização no sujeito individual e, por extensão, colaborar na formação de uma consciência de classe revolucionária e emancipatória frente à alienação do trabalho. Reconhece-se, desse modo, “que um ensino sólido é uma das condições para que os indivíduos possam compreender a raiz desse modelo de sociedade, instrumentalizando-se para as ações necessárias a sua superação” (MARTINS, 2017, p. 139).

Tal proposta educativa, de base epistemológica materialista-dialética concebida por Saviani (2011), apresenta-se como uma alternativa às pedagogias denominadas não-críticas e crítico-reprodutivistas.

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. (SAVIANI, 2011, p. 119, grifo do autor).

Uma das diferenças básicas entre as perspectivas pedagógicas não-críticas e crítico-reprodutivistas reside na “apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente” entre educação e sociedade. O modelo não-crítico, ao estabelecer a educação

como elemento determinante, torna a sociedade um elemento determinado, pressupondo um poder de transformação, que, por si só, a educação não possui. Tal premissa acaba agindo como um mecanismo ideológico, voltando para o encobrimento das reais causas da desigualdade social e das reais possibilidades para a sua superação. Na contramão, temos a pedagogia crítico-reprodutivista, que, atuando sobre bases weberianas e/ou pseudo-marxista, inverte a relação determinante-determinado, identificando a educação como o elemento determinado, entretanto, é apresentada como um fenômeno inerte. A educação, apreendida como sendo incapaz de inferir uma reação ativa no elemento determinado, passa ser um mero reprodutor da ideologia burguesa.

É justamente nesta capacidade de reação que a PHC se distancia do modelo crítico-reprodutivista. Para Saviani (2011), a educação mesmo sendo determinada mantém uma postura ativa ao estabelecer uma interação recíproca com seu determinante. Essa percepção obtida por meio da lógica dialética torna a PHC uma abordagem que se propõe a apreender o movimento do real, ou seja, o movimento histórico do objeto por meio de suas contradições, mediações e nexos. Neste contexto, a educação demonstra-se capaz de auxiliar o processo de emancipação do trabalhador frente ao capital, constituindo-se como possibilidade de veiculação dos interesses da classe dominada. Enfim, sendo a educação escolar

[...] determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa, e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, p. 80).

Partindo dessa premissa de ação recíproca entre determinante e determinado e das categorias dialética e de luta de classe, Saviani (2019) desenvolve o conceito de saber escolar. Esse saber origina-se do saber clássico que, por sua vez, estrutura-se no conhecimento científico, tornando-se apenas saber escolar quando repassado de forma “dosada e sequenciada” aos educandos. Na elaboração do saber clássico, se emprega como critério de seleção de conteúdos o processo de humanização e a gênese e o desenvolvimento do processo produtivo capitalista. Ressaltando que “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” ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas e na compreensão da lógica do capital visando sua superação (SAVIANI, 2019, p. 41).

Sendo assim, o saber escolar de História na EJA necessita incluir em seu repertório conhecimentos que impulsionem “a consciência humana para além do imediatismo e do

pragmatismo da vida cotidiana” (DUARTE, 2011, p. 114). O potencial dos conteúdos escolares de influir na consciência do educando deriva do viés ideológico presente no saber sistematizado, ao criar e transformar concepções de mundo envolve “os posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (DUARTE, 2016, p. 99).

Na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético (MHD) e da Psicologia Histórico-cultural, a origem da consciência humana reside no trabalho, posto que, por ser uma ação intencional, demanda uma reflexão subjetiva da realidade objetiva e impõe, como uma de suas mediações, as relações sociais. Sendo assim, a consciência humana

[...] é diretamente dependente do desenvolvimento tecnológico, das forças de produção e da estrutura do grupo social a qual este indivíduo pertence. A constituição psíquica do homem varia de acordo com a sociedade em que este vive, de acordo com a estrutura do grupo social e o grau de desenvolvimento das forças produtivas. (AITA; TULESKI, 2017, p. 100).

O vínculo da consciência com as forças e as relações de produção que, por composição, é modelado em consonância às características históricas do trabalho predominantes na sociedade²⁸ não suprime as condições psíquicas biológicas. Isso se sucede porque remontar “a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é impossível sem o estudo da pré-história das funções superiores, de suas raízes biológicas, de suas qualidades orgânicas” (VYGOTSKY, 2010, p. 74). A estrutura orgânica da consciência, ou “suas raízes biológicas”, tem como base concreta o cérebro onde o sistema nervoso, integrado aos órgãos do sentido, produz as funções psíquicas elementares. Um processo funcional elementar é a captação sensorial produzida pelos nervos óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos “que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e subcorticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta” (MARTINS, 2013, p. 122-123).

Do processo funcional da sensação tem-se, em nível de exemplo, a *atenção involuntária* que se encontra subordinada a estímulos naturais externos. Todavia, por conta do processo histórico-social, o homem complexificou essa função ao transformá-la em *atenção voluntária*. Assim, o ser humano “adquire a possibilidade de se libertar do padrão fusional entre estímulo e resposta, ou seja, como o indivíduo conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o qual prestar atenção” (MARTINS, 2017, p. 149).

Para VYGOTSKY (2009), a função psíquica elementar resultante de evoluções biológicas é a base da função psíquica superior, estando ambas relacionadas à sobrevivência

²⁸ Trabalho livre, escravo, servil e assalariado.

e à perpetuação da espécie. Essas funções psicológicas compõem a capacidade psíquica de apreensão da realidade concreta, diferenciando-se pela base do seu desenvolvimento, sendo a primeira biológica e a segunda social, e pelo nível de complexidade em processar os estímulos externos. Portanto, as funções psicológicas elementares de atentar, memorizar, sentir e perceber existe em todos os animais, enquanto as funções superiores se restringem ao ser humano.

Os processos funcionais superiores, compostos pela memória mediada, percepção, atenção voluntária, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, emoção e sentimento, são as engrenagens da consciência que permitem ao homem dominar o seu comportamento dando às suas ações intencionalidade. Essas funções se organizam em sistemas funcionais com nexos interfuncionais complexos mediados por símbolos e signos. Logo, são estimulados a partir da cultura humana historicamente construída e com transmissão geracional. Em suma,

[...] no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmissível por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física mais social difere-o do animal. (VYGOTSKY, 2010, p. 41-42).

As funções superiores, estimuladas pelas produções materiais e imateriais do homem ao longo do tempo, habilitam-no a apreender a essência dos fenômenos. Estando a origem e o desenvolvimento da consciência humana diretamente relacionados ao trabalho e às suas objetivações, pode-se afirmar que a consciência tem particularidades históricas provenientes das especificidades do modo de produção predominante de uma época, gerando formas dominantes de pensar, comportar e sentir sobre acontecimentos sociais e naturais. Consequentemente,

A sociedade capitalista e sua divisão de classe produzem um tipo particular de consciência, visto que as transformações na forma de produção da vida determinam a ocorrência de mudanças nas propriedades da consciência. As características da consciência humana na sociedade de classes são dadas pelos processos de alienação que ocorrem nesta forma de organização social. Por isso, só é possível compreender a estrutura da consciência mediante a análise da produção histórica da vida material dos homens. (AITA; TULESKI, 2017, p. 102).

Tais especificidades, originárias da produção social e histórica dos meios de vida, ocorrem porque a consciência é “um sistema de conhecimentos que vai formando-se no

homem à medida que ele vai apreendendo a realidade” por meio das funções superiores (MARTINS, 2007, p. 67). Sendo assim, a consciência humana é um processo que dialoga com a consciência de classe na construção e no desvelamento da ideologia predominante que disfarça e justifica a dominação da classe-que-vive-do-trabalho. A consciência de classe do trabalhador, que se opõe ao processo de alienação promovida pela classe dirigente, corresponde à compreensão do lugar que os trabalhadores ocupam nas relações de produção, isto é, de não proprietários.

Essa consciência de caráter revolucionário se pauta na ação coletiva que mobiliza as dimensões cognitiva e afetiva do sujeito.

A característica especial das emoções reside no fato de que refletem relacionamento entre os motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos. Não estamos falando, aqui, sobre o reflexo desses relacionamentos, mas sobre um reflexo seu que se dá de forma direta e sensorial, sobre a experiência. Assim, eles aparecem como resultado da atualização de um motivo (necessidade), e antes de uma avaliação racional por parte do sujeito a respeito de sua atividade. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

As emoções são como um reflexo „que se dá de forma direta e sensorial, sobre a experiência“ e manifestam-se a partir das necessidades (motivos) e da expectativa de êxito, ou não, da ação que a emoção impele no sujeito. Logo, a consciência de classe revolucionária é um processo endógeno da classe trabalhadora cujo germe são as emoções derivadas da exploração econômica, dominação política e opressão ideológica que o sistema do capital se lhe impõe. A necessidade de se libertar do sofrimento causado pelo trabalho alienado é a primeira etapa para „uma avaliação racional por parte do sujeito a respeito de sua atividade“. Se „toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela“, cabe ao saber escolar instrumentalizar a resposta como ação coletiva direcionada à superação da sociedade de classe e não, como propõe o neoliberalismo, a uma promoção individual de emancipação pelo sucesso profissional, uma vez que “nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 139).

Para isso, se faz necessário estimular as funções superiores para que os trabalhadores possam promover ações intencionais como classe social pautadas na essência da realidade concreta. Deste modo, as emoções se tornam a porta de entrada para a construção assistemática da consciência de classe mediante conceitos espontâneos, visto que “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas de comportamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 143). Todavia, cabe ao conhecimento elaborado contribuir na introdução da etapa sistematizada e instrumentalizada da consciência de classe revolucionária por meio dos conceitos científicos, atribuindo também a esse conhecimento,

na forma de saber escolar, o potencial de estimular o desenvolvimento das funções superiores a depender do conteúdo e da forma como será executado em sala de aula e nos materiais didáticos²⁹. Ressalta-se que na presente pesquisa o material didático é concebido como uma das diversas mediações no cenário escolar que pode colaborar para esse processo que ultrapassa o ambiente escolar.

Em outros termos, o indivíduo jovem e adulto

[...] pertencente à classe trabalhadora é capaz de identificar determinadas relações injustas das quais é vítima e, a partir daí, reivindicar melhores condições de vida, de trabalho ou de salário. Porém, para vivenciar o rompimento com a própria infraestrutura burguesa que sobrevive da exploração da força de trabalho despendida e sacrificada para a mera reprodução do acúmulo progressivo de valor como necessidade radical de classe, é necessária uma intervenção intencional e organizada no intuito de auxiliar a superação das representações gerais limitadas ao imediatamente experienciado, pautando-se na apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 258).

Nesse cenário teórico de “rompimento com a infraestrutura burguesa”, a disciplina de História encontra-se privilegiada no que se refere aos conteúdos que colaboram na formação da consciência de classe daqueles que vivem do seu trabalho. Isso ocorre porque a História analisa o homem ao longo do tempo, o que, conseqüentemente, pode incorporar no seu ensino a contradição entre o processo de humanização e o desenvolvimento do capital. Assim, apresentar os períodos históricos clássicos³⁰ sob o enfoque do movimento real da classe dos não proprietários, no segmento estudantil da EJA, é a forma de retirar a consciência burguesa que os conteúdos previstos por lei impõem ao professor. Ou seja, ainda que o professor tenha que atuar dentro dos limites dos dispositivos legais, ele pode imprimir em sua exposição a perspectiva da classe-que-vive-do-trabalho.

Em suma, a exploração que os trabalhadores experienciam emocionalmente permite que percebam as contradições da realidade por meio de conceitos espontâneos, todavia, os conceitos científicos lhes permitem apreender a essência da realidade que produz a alienação do seu trabalho. Posto isso, o educador deve atentar para “com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2019, p. 44). Por isso, o processo de humanização e a consciência de classe do trabalhador são dois critérios complementares que atuam como parâmetros na seleção dos conteúdos, cabendo à lógica

²⁹ A relação entre conceito espontâneo e conceito científico e sua intersecção com as funções psíquicas elementares e as superiores são analisadas no produto educacional. Tal exposição encontra-se articulada ao processo de ensino-aprendizagem na EJA/EPT.

³⁰ Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea.

forma-conteúdo viabilizar o processo de transmissão-assimilação do saber escolar presente no material didático de História da EJA.

2.2 O material didático de História na EJA

A primeira iniciativa nacional, com garantia de recursos e produção didática sistematizada na EJA, ocorreu em 1947 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Gerenciado pelo Ministério da Saúde e Educação, o projeto também foi o primeiro programa de alfabetização do país a atingir capitais e cidades do interior, inclusive áreas rurais. O CEAA, que terminou em 1954 e se limitou à alfabetização do público-alvo, foi fruto da industrialização, da urbanização do Brasil e da reabertura política com o fim do Estado Novo. No entanto, o principal estímulo para mobilizar essa população analfabeta foi a capacidade de ler a Bíblia autonomamente, escrever cartas para parentes e amigos distantes e obter o título eleitoral.

A CEAA visava a “difusão das técnicas básicas de comunicação, escrita e leitura” associada a um “conjunto de conhecimentos básicos, especialmente nos campos de higiene, alimentação, saúde, cooperação no trabalho, [e] conservação do solo” (BEISIEGEL, 2004, p. 100). Com ênfase na leitura e na escrita, esse processo de escolarização de adolescentes e adultos analfabetos ocorreu via ensino supletivo. Em parceria com governos estaduais e municipais, a União produziu e distribuiu em larga escala cartilhas de linguagem, aritmética, saúde, higiene e técnicas de produção agrícola.

As cartilhas dessa campanha foram criadas com base no método de *Laubach*, em que são apresentadas vogais e letras vinculadas a histórias que, juntamente com a transposição do conteúdo, se aproximavam da lógica do ensino primário para crianças. Uma das orientações do manual do professor para o uso do livro exemplifica esse método de alfabetização:

[t]odos os alunos terão o guia de leitura em mãos aberto na página dois. Direis algumas palavras de encorajamento. Insistindo que a aprendizagem de leitura será fácil. Começareis por pedir que olhem para os desenhos da página. Aqui está uma Asa, embaixo está um Elo; depois uma Ilha. E depois? Obtidas as respostas, direis: lendo os desenhos, poderemos agora dizer: „asa, elo, ilha, ovo, uva“. Pedireis a um aluno que repita essas palavras em voz alta e que os demais o acompanhem atenciosamente. Item B: todos sabem ler desenhos. Agora vamos ler palavras. O desenho representa a figura de cada coisa. A escrita representa os sons de cada palavra. E assim por diante. (FÁVERO, s/d, p. 4).

Apesar das limitações de forma-conteúdo dessas cartilhas, a experiência representada pela CEAA timidamente iniciou uma fase de pós-alfabetização inspirada no movimento mexicano conhecido como “missões rurais” restrita ao estado do Rio de Janeiro. Essa ação,

do final da década de 1940, ministrou temas como educação sanitária, higiene e técnicas agrícolas nas comunidades rurais. Para Fávero (s/d, p. 4), a campanha teve sucesso na criação de “excelentes quadros médios, principalmente para os trabalhos relativos aos setores da saúde: agentes sanitários, prevenção da malária, tratamento da esquistossomose [...] encontravam-se ótimos técnicos trabalhando no meio rural”.

Em 1957, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) foi lançado, cujo objetivo principal era atingir adultos analfabetos por meio das estações de rádio da Igreja Católica. Especialistas contratados nas áreas da educação, agronomia, veterinária e saúde conceberam um projeto bem definido. Além disto, o ensino radiofonizado contava com grandes locutores da Rádio Nacional, principal emissora da “Era do Rádio”. Todavia, a precisão técnica na edição radiofônica e nas cartilhas não atenuou a infantilização do conteúdo transmitido. O problema didático na relação forma-conteúdo pode ser ilustrado na seguinte citação:

[...] é interessante examinar a lição da pág. 30, intitulada “Eu, a casa e a família”. A figura: o pai, de paletó e gravata, provavelmente chegando do trabalho com sua pasta e sendo recebido alegremente pela mãe e por um casal de filhos. O texto: “Eu vivo na cidade.../ Eu e a família/ A casa é de tijolo e de madeira/ Amo a casa e a família/ Meu pai é dono da casa”. A lição que introduz o x é especialmente divertida. A figura apresenta um peixe com um xale tomando uma xícara de chá. (FÁVERO, s/d, p. 5).

Após a desativação das campanhas de abrangência nacional por parte do governo de Juscelino Kubistchek, a atuação de diversos movimentos sociais no ensino de jovens e adultos foi ampliada. Fávero (s/d) relata com grande entusiasmo o Movimento de Cultura Popular (MCP) coordenado por Paulo Freire, Paulo Rosas, Abelardo da Hora e Germano Coelho na cidade de Recife. Um dos motivos da sua empolgação foi a preocupação do MCP em produzir material didático adequado a esse público. Algo bastante sintomático foi a influência cubana do pós-revolução de 1959 na confecção de recursos didáticos do MCP. Esse influxo foi viabilizado pelo presidente João Goulart ao enviar um grupo de estudantes a Cuba para conhecer a brigada de alfabetização de Fidel Castro que, na volta ao Brasil, compartilharam a experiência e a cartilha cubana de alfabetização.

Essa cartilha, impressa em papel jornal, tem como título do primeiro capítulo a sigla OEA, que assinala o bloqueio e a expulsão de Cuba pelos EUA da Organização dos Estados Americanos. Para Fávero (s/d, p. 7), isso foi partir do concreto no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, “não o a, e, i, o, u, mas OEA, com um sentido político forte e concreto para os cubanos. [E] qual seria o concreto que poderíamos ter para motivar a alfabetização de adultos brasileiros?”.

Para Fávero (s/d), o concreto na “alfabetização de adultos brasileiros” se fez no *Livro de leitura para Adultos* confeccionado pelo MCP e publicado em 1962. A capa retrata um

trabalhador negro sentado em um banco de escola, vocábulos como vida, saúde e pão aparecem como palavras geradoras presentes nas frases “*O voto é do povo. O pão é do povo. O pão dá vida e saúde ao povo*”, seguido por decomposição silábica. A apresentação dos verbos também é feita em frases como “*Eu vou, o povo vai, o povo veio*” (FÁVERO, s/d, p. 8).

Beisiegel (2013) reitera as semelhanças na forma e no conteúdo na cartilha do MCP e da cartilha de Cuba, apontando que ambas iniciam as lições com imagens (fotografia ou gravuras) relacionadas ao mundo do trabalho e às condições socioeconômicas locais. Todavia, a cartilha cubana contém um viés ideológico revolucionário de superação do capital usando a Revolução Cubana e seu desdobramento como ponto de referência; enquanto a cartilha do MCP propõe uma transformação pacífica da sociedade por meio da consciência do poder do voto.

O *Livro de Leitura para Adultos* do MCP também foi utilizado na campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão* implantada em Natal-RN em 1961 e suspensa em 1964. Entre os cursos ofertados estavam o de sapataria, corte e costura, alfaiataria e barbearia. O projeto foi uma extensão da campanha *De pé no chão também se aprende a ler* que se tornou uma inovação metodológica ao criar uma rede de ensino e cultura com a implantação do ensino primário regular, bibliotecas populares, praças de cultura e museus de arte popular em bairros periféricos.

Nos anos de 1960, a igreja Católica empreendeu uma jornada educativa no campo para combater o comunismo expresso nas „ligas camponesas“. Para tal fim, a Rádio Católica expandiu-se de forma a viabilizar o projeto de escolas radiofônicas à semelhança do projeto SIRENA coordenado pelo MEC. A proposta de Dom Távora ao Presidente Jânio Quadros de implantar a educação de base no meio rural por meio do ensino radiofônico foi aceita pelo Presidente e, por decreto, concedida à Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB). Inicialmente, o projeto limitava-se às regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte.

Este projeto, nomeado de *Movimento de Educação de Base* (MEB), dirigido a crianças, jovens e adultos que não foram escolarizados na idade regular, incluía em seu conteúdo leitura, escrita, contagem, higiene, prevenção de doenças endêmicas, práticas agrícolas, economia doméstica, educação cívica e catecismo. Mas em 1962, o ensino da doutrina católica foi suprimido em decorrência do avanço do pensamento de esquerda dentro da própria Igreja, especialmente no âmbito da Juventude Universitária Católica (JUC), que em 1960 assumiu uma posição radical sobre as causas do subdesenvolvimento brasileiro e do imperialismo estadunidense. Nesse processo de realinhamento interno de instâncias da igreja Católica, a educação passou a ser vista como um direito de todos a uma vida digna, extrapolando as demandas oriundas do processo de urbanização e de industrialização pelo

qual o país atravessava. Além disso, a presença Católica nas comunidades rurais não se limitou à paróquia, sendo também realizada por meio de alianças com os sindicatos.

O novo conceito de educação de base exigiu mudanças no conteúdo, no método de alfabetização e no material didático. Nessa nova etapa foram publicados dois livros, no qual a diferença do *Saber para viver* para o *Viver é lutar* está nas lições gramaticais e na similitude no conteúdo. No livro *Viver é lutar*, todas as 32 lições possuem um complemento gramatical que fixa a alfabetização e dá exemplos de carta, bilhete e outras formas de comunicação escrita. O novo programa também disponibilizou aos professores manuais sobre os livros e produtos dos programas radioeducativos.

Quanto à importância desse material para os trabalhadores rurais, pode-se tomar como parâmetro o seguinte relato: “„Essa é a história da minha vida“ – o que é o máximo que se dispõe como avaliação de sua aceitação como material didático” (FÁVERO, s/n, p. 14). Além desse certificado, há o fato de esse material ter sido publicado em francês, espanhol e italiano. Mas o novo posicionamento do MEB gerou conflitos internos na igreja Católica, com campanhas e processos contra os bispos comunistas. Externamente, teve curso, por exemplo, o confisco de materiais didáticos pelo ex-governador da Guanabara Carlos Lacerda.

Ressalte-se que esse movimento foi o único preservado pelo regime ditatorial civil-militar, instituído em 1964, por se tratar de uma atividade vinculada à Igreja Católica. Porém, em 1966, por falta de recursos, os principais sistemas de ensino radiofônicos foram cancelados e os que sobreviveram retroagiram à proposta inicial do programa. Quanto às ações isoladas que continuaram até a radicalização política do regime, observa-se uma adaptação inovadora ocorrida entre

[...]1965-1966, na zona da mata de Pernambuco, sob estreita vigilância das forças policiais e militares. Nesse caso, os camponeses e os trabalhadores rurais estavam pressionados com a perseguição policial, do Exército e dos proprietários, por meio de seus capangas. Traziam para os encontros e treinamentos seus relatos da situação. Oralmente, faziam isso muito bem; imediatamente, eram colocados para escrevê-los. Ao mesmo tempo, esses relatos passavam a ser trabalhados como “análise de conjuntura”, como conscientização (*O que se pode fazer a essa realidade?*) e, paralelamente, eram trabalhados pelas professoras para ver os problemas de escrita. [...]. Assim, após dois ou três dias de encontro ou treinamento, as informações sobre os fatos ocorridos estavam trabalhadas ideológica e politicamente e o progresso dos educandos na comunicação escrita era acompanhado, ensinando-os a escrever telegramas, cartas e ofícios contra a situação, para delegados e prefeitos. (FÁVERO, s/d, p. 14, grifo do autor).

O Método de Alfabetização Paulo Freire também foi sistematizado, no início dos anos 1960, com a entrada de Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC). Sua proposta de alfabetização mostrou-se capaz de alfabetizar em 40 horas e

“quarenta anos mais tarde foi feito um teste com a população que participou da experiência, atestando que os que aprenderam a ler e escrever naquela época mantiveram suas habilidades de leitura e escrita durante todo esse tempo” (FÁVERO, s/d, p. 14).

Esse feito, reconhecido em todo o país, mobilizou o então Presidente da República, João Goulart, a participar da cerimônia de formatura da primeira turma de jovens e adultos alfabetizados pelo Método Paulo Freire.

No grupo das autoridades, uma presença chamava a atenção. Fardado, lá estava o general Castelo Branco, que um ano após aquela aula de conclusão de curso assumiu a presidência da República com o golpe militar de 1964. Ele não fez pronunciamento público no encontro, mas disse a Calazans Fernandes que o projeto estava “engordando cascavéis”. Um ano depois, um dos atos de Castelo Branco após sua posse foi o de desarticular o grupo do educador Paulo Freire, que foi preso e exilado. (PEREIRA, 2013, online, grifo do autor).

Poucos meses antes desse golpe de Estado, Paulo Freire aceitou o convite do então Ministro da Educação, Paulo Tarso, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização que visava alfabetizar 5 milhões de jovens e adultos. O material didático da campanha incluía as fichas de cultura para reprodução em um projetor de slides, posteriormente confiscado pelo Regime Militar devido ao seu caráter subversivo. As primeiras fichas de cultura exploram a distinção entre os seres naturais e culturais, dispendo de situações e de cenas compostas por objetos da natureza e de objetos criados pelo homem. Em sequência, são apresentadas as diferenças culturais dentro do país e a forma como as necessidades humanas se tornam uma prática social.

Uma dessas fichas,

Mostra[m] o trabalho de oleiros fazendo um jarro e um jarro com um arranjo de flores. Essas ilustrações reforçam o sentido de produção cultural, a partir dos elementos da natureza: as flores são da natureza, o arranjo é cultura. Outra ficha apresenta uma poesia; explora-se que quem escreve poesia também faz cultura, outro nível de produção cultural. Depois, retratam-se dois vaqueiros, um do Nordeste e outro do Sul, ambos desenvolvendo as mesmas atividades, mas um vestido com roupas de couro porque trabalha no agreste e outro com roupas de lã por causa do frio. Mostram-se as diferenças culturais existentes entre regiões de um mesmo país e como algo que faz parte das necessidades das pessoas passa a ser um objeto de prática social; mesmo que a pessoa não trabalhe mais como um vaqueiro continua a usar o chapéu de couro ou as sandálias nas festas. (FÁVERO, s/d, p. 16).

Cabe destacar que na década de 1960 surgiram vários movimentos de alfabetização de jovens e adultos com projetos político-sociais de esquerda que, preocupados com a participação e com a conscientização política desses homens e mulheres, passaram a discutir a relação forma-conteúdo do material didático. Nessa conjuntura,

[...] embora criativas, as experiências desses movimentos de cultura popular e educação popular duraram apenas três ou quatro anos; foram cortadas pelo golpe de março de 1964. Após seu desmonte, foram repostos concepções, perspectivas e modos de agir anteriores; propostas inovadoras pensadas para o Nordeste, por exemplo, também não vingaram, pelas condições políticas adversas. [...] Considero que o ponto mais rico da memória dessas campanhas e movimentos, ou pelo menos o elemento que mais os revelam, além dos traços históricos que os distinguem e das pessoas que os dirigiram, é o material didático por eles produzido. (FÁVERO, s/d, p.1-2).

A região Nordeste, onde esses movimentos começaram, “era considerado pela política norte-americana como um “barril de pólvora” e a Aliança para o Progresso derramava voluntários e recursos, com vistas a evitar que o Nordeste se transformasse em outra Cuba.” (FÁVERO, s/n, p. 13). Esses movimentos foram os primeiros a debater a relação conteúdo-forma em materiais didáticos para jovens e adultos. Percebe-se uma diversidade de suportes didáticos: programas radiofônicos, slides do Método de Alfabetização Paulo Freire, cartilhas de alfabetização, livros de leitura e outros. Todavia, grande parte dos programas e do material didático estava voltada para o processo de alfabetização, sendo pouco direcionados para a fase de pós-alfabetização. Há também a tendência de não nacionalizar a produção didática, mas regionalizá-las.

Após o golpe civil-militar, os projetos iniciados pela sociedade civil foram interrompidos pelo AI-5 em 1968. Como parte da nova orientação político-pedagógica na educação de jovens e adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Articulado à Cruzada ABC, o projeto começou ofertando a alfabetização, posteriormente contemplou o ensino primário, profissional e sanitário. Seu material didático consistia em uma nova Cartilha ABC, livros de leitura e materiais didáticos para o supletivo. Esses materiais eram distribuídos gratuitamente, e as pessoas que frequentavam as aulas regularmente recebiam alimentos básicos.

Para tanto, editoras com grande capilaridade territorial, como Abril S.A., Bloch Editores e a Editora Primor S.A. foram licitadas para produzir livros em grandes tiragens e com foco na alfabetização. Em termos de conteúdo, notou-se que as obras não levaram em consideração a realidade regional e socioeconômica do público-alvo. Esse

[...] material havia sido elaborado dentro da técnica utilizada para as cartilhas destinadas às crianças, sem relacionar os conteúdos das lições aos interesses imediatos da vida do adulto. As primeiras lições apresentavam frases como – Vovô vê a arara|| e – ele viu o dado//. [...] Um dos pontos mais criticados na cartilha encontrava-se na página 6: - Ada dá o dedo ao urubu? Duvido. Ada dá o dedo à arara||. Deixando de lado o fato de que o nome Ada não é encontrável na região, o regionalismo linguístico nordestino havia atribuído à expressão – dar o dedo|| um significado

obsceno e a superstição local havia transformado o urubu em símbolo de azar. (PAIVA, 1983, p. 350).

Esse material de abrangência nacional não promoveu a leitura das contradições sociais e políticas ocorridas em nível nacional e regional. Ao contrário, expressava uma visão ufanista das riquezas naturais do Brasil e a necessidade de cada cidadão contribuir para o desenvolvimento do país. A ditadura civil-militar também regulamentou a educação de jovens e adultos em capítulo próprio pela Lei nº 5692/71, diferenciando-a do ensino regular e mencionando a necessidade de formação docente específica para atuar nessa modalidade de ensino. O MEC chegou a criar o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) que produziu módulos e séries de qualificação profissional sob o método do estudo dirigido.

No ensino a distância, houve o Projeto Minerva com transmissões radiofônicas e o Projeto Conquista que, em convênio com a Fundação Padre Anchieta, disponibilizou programas televisivos na TV Cultura de São Paulo em 1978 a 1979. Em 1980, o MEC, em conjunto com a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Bradesco, lançou um novo programa de TV chamado Telecurso 1º Grau que contemplou as quatro séries finais do ensino fundamental.

Fávero (s/d) destaca que o Regime civil-militar não cerceou completamente o material didático produzido pelos movimentos sociais que passaram a se rearticular nos anos 1970. O consentimento relativo se deu por meio do controle e da censura a essas produções que iam do formato impresso ao audiovisual, como coleções de slides, documentários e filmes. No entanto, houve resistência junto às camadas populares embasadas em autores marxistas como Althusser, Lukács e Gramsci. Uma

[...] rica experiência foi organizada, também desde meados de 1970, por operários e ex-líderes sindicais, perseguidos pelo governo autoritário, que discordavam da orientação dos cursos oferecidos pelo SENAI – Serviço de Aprendizagem Industrial: treinamentos usando manuais de ensino dirigido e formação política na educação de trabalhadores na aceitação do sistema. Um grupo de 13 escolas se reuniu no Conselho das Escolas de Trabalhadores e, assessorados pela agência CAPINA – Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa, passaram a realizar seminários anuais, revendo sua ação, e seminários temáticos, para aprofundar a metodologia de trabalho. Os documentos resultantes desses seminários, na definição de sua pedagogia e os relatórios das oficinas pedagógicas expressam exemplar definição da pedagogia para a formação técnico-política de adultos operários. (FÁVERO, 2019, on-line).

Iniciado o processo de redemocratização, na década seguinte, os movimentos sociais recrudesceram e se destacaram na produção didática para processos formativos em ambientes de ensino não formal. No âmbito institucional, o Mobral foi substituído, em 1985, pela Fundação Educar (Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos), que prestava

apoio técnico e financeiro a prefeituras e instituições da sociedade civil. Em 1990, Fernando Collor, então presidente, encerrou as atividades da Fundação.

Para Haddad (2007), as políticas públicas da EJA na década de 1990 foram marcadas pela contradição. A Constituição de 1988 fez da educação de jovens e adultos um direito assegurado pelo Estado, mas a LDB/96 priorizando o ensino fundamental regular e limitando a educação de jovens e adultos a cursos de exames supletivos, preservando o conceito de suplência, trouxe perdas significativas a essa modalidade de ensino. Nesse processo de desresponsabilização, o governo federal se limitou à oferta de creditação e certificação, não desenvolvendo políticas públicas de permanência e um currículo próprio para essa modalidade.

A mesma LDB/96, que descentralizou e focou no ensino fundamental em detrimento da educação de jovens e adultos, sancionou o princípio da gestão democrática no sistema educacional. Isso resultou na criação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), que funcionou no período de 1994 a 1996. Uma de suas realizações foi a criação dos Fóruns de EJA implantado em vários estados desde 1996, tendo como base de suas discussões a educação de jovens e adultos como política pública.

No que se refere aos projetos de alfabetização e educação profissional de jovens e adultos na gestão de Fernando Henrique Cardoso, pode-se dizer que se trataram de medidas compensatórias e pontuais geridas por órgãos não educacionais da União. Tais iniciativas foram coordenadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego com o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Programa Alfabetização Solidária (PAS) pelo Conselho da Comunidade Solidária. No período de 1997 a 2002, a União, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), financiou programas de ensino fundamental na modalidade EJA desenvolvida por estados e municípios.

Em 2000, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) realizou reformas curriculares nos PCN e nas DCN que orientaram a criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essa reorganização da EJA, por meio desses dispositivos normativos e da combinação de currículo, exames e material didático, redirecionou a política dos entes públicos e privados, mas a reestruturação gerou situações de resistência por parte dos atores sociais ligados à EJA.

O governo federal em colaboração com estados e municípios lançou o *Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade* em 2001. Esse projeto, voltado a municípios das regiões Norte e Nordeste com IDH baixo, também ofertou o ensino fundamental aos egressos do PAS. O seu orçamento contemplou a formação continuada de docentes atuantes na EJA, a

aquisição de material didático ao 1º e 2º segmentos do ensino fundamental nessa modalidade, e a oferta de merenda escolar para os educandos. Nesse programa, o material didático usado no 1º segmento (1º ao 5º ano) *Viver é Aprender* foi elaborado pela ONG Ação Educativa em 1996, enquanto a produção do 2º segmento (6º ao 9º ano) ocorreu em 2002 em decorrência da reestruturação do ENCCEJA.

Em suma,

A política do governo FHC oscila entre a descentralização de recursos para a produção didática localizada e a definição de instrumentos normativos – currículos e exames – que definem formas e conteúdos para essa produção. Não há, no contexto dos governos FHC, qualquer movimento visando a criar mecanismos de avaliação dos materiais produzidos ou vincular a produção a um programa de aquisição em larga escala como o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. (MELLO, 2015, p. 85).

No governo Lula, as políticas públicas da EJA e a estrutura do MEC foram revisadas. Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e o *Programa Recomeço*, (rebatizado de *Fazendo Escola*) expandido para todas as regiões do Brasil. A produção didática incluiu a coleção *Trabalhando com EJA* de 2006, cujo conteúdo era voltado para a formação de professores, e materiais de leitura como o *Almanaque Aluar nº 2* e a coleção *Literatura para Todos* em 2006.

Além desse material, a SECAD elaborou em 2006 a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* para professores da EJA, estando organizada em cinco cadernos temáticos.

O primeiro caderno, intitulado *Alunas e alunos da EJA*, traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem o perfil do público da educação de jovens e adultos. No segundo caderno, intitulado *A sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem*, são apresentadas algumas estratégias capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula como um grupo de aprendizagem onde cresçam os vínculos entre educador/educando e educandos entre si. Nos dois cadernos seguintes são abordados quatro instrumentos da prática pedagógica dos professores: *Observação e registro, avaliação e planejamento*. O último caderno, *O processo de aprendizagem dos alunos e professores*, apresenta orientações e discussões relativas à teoria do conhecimento: como os alunos aprendem e como os professores aprendem ensinando. (MELLO, 2010, p. 91).

A coleção *Cadernos da EJA*, confeccionado em 2007 e disponibilizado para as redes públicas em formato impresso e digital, que abrange a 1ª. e a 2ª. fase do fundamental, é o resultado de uma parceria entre o FNDE, a SECAD³¹ e a Fundação UNITRABALHO. Esse material, cujo conteúdo é organizado por eixos temáticos sempre integrados ao conceito de trabalho, pode ser utilizado no ensino formal e não formal, integralmente ou em partes.

³¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Todavia, essa proposta temática e interdisciplinar embasada no conceito de trabalho visa a conformação do trabalho assalariado em um capitalismo de democracia representativa. Além disso,

[...] ressalta-se a deliberada inexistência de textos didáticos, ou seja, de textos dissertativos ou expositivos que tenham como base a linguagem de um saber científico de referência e que realizam a transposição didática dos conhecimentos de uma área para o texto didático. Também é praticamente inexistente a presença de textos oriundos de obras de historiadores, geógrafos, e autores das diferentes áreas do saber, predominando os textos informativos obtidos em sites e revistas. (MELLO, 2015, p. 97).

O MEC criou também, em 2007, o Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) que contemplava, inicialmente, os inscritos no PBA. Apenas nas edições de 2009 e 2010 que os alunos da modalidade EJA das redes estadual e municipal de alfabetização foram inseridos. Após o cancelamento do *Programa Fazendo Escola* e a incorporação da EJA no FUNDEB, a SECAD passou a direcionar recursos financeiros a programas que centralizavam a produção de materiais didáticos, favorecendo as grandes editoras. Em 2011, esse plano nacional se expandiu para o ensino fundamental que, atendendo as turmas de EJA do 1º ao 9º ano da rede pública, passou a se chamar PNLD-EJA. Na edição de 2014, todas as etapas da educação básica são atendidas, ou seja, desde a alfabetização até o ensino médio.

Para Mello (2015), esse programa estabeleceu um novo padrão de qualidade para obras didáticas direcionadas exclusivamente à EJA, mas a dinâmica de seu funcionamento não abriu espaço para a flexibilidade e a diversidade na produção. Isso porque o livro didático não é escolhido pela unidade escolar, como pode ocorrer no ensino regular³², mas sim por rede pública, isto é, cada rede (federal, estadual e municipal) escolhe um livro a ser utilizado em todas as escolas que a compõe. A forma centralizada de seleção da obra faz o PNLD-EJA ser

[...] incapaz de atender às diversas realidades locais que caracterizam as redes estaduais de ensino, ou mesmo as realidades diversas e singulares que caracterizam os bairros de um mesmo município. Afinal como atender às especificidades de todas as escolas senão atendendo ao que está sendo proposto em seu projeto político pedagógico? Se a identidade da EJA é a diversidade, o processo de escolha deve fortalecer esta característica e não confrontá-la pela escolha de uma única obra ou coleção didática que passa a atender a toda uma rede de ensino. (MELLO, 2015, p. 92).

³² O decreto nº 9.099 de 2017 “deu margem para que as redes pudessem determinar o uso de um material único ou dividir as unidades em grupos que elegem as obras por meio de votação. Levantamento realizado pela Poli junto às secretarias estaduais de educação de todas as unidades da federação mostra que essa prática ainda não é muito comum” (MATHIAS, 2021, p. 17).

Além disso, o autor chama a atenção para a baixa qualidade pedagógica dos livros didáticos elaborados em decorrência do alto índice de reprovação das obras avaliadas, mesmo com edital indicando as características desejadas no livro didático. Como apontado no Capítulo I, as editoras não investiram na confecção do material, o que se refletiu no PNLD-EJA de 2014, no qual apenas uma obra direcionada ao Ensino Médio foi aprovada. Esse monopólio editorial fortalece a homogeneização curricular que, reiterado pela BNCC, cerceia a autonomia didática e pedagógica das escolas e retira a possibilidade de organização do currículo conforme as demandas locais.

A produção de material didático também contemplou obras literárias para todas as etapas da EJA, sendo as obras desenvolvidas especialmente para essa modalidade. Porém, após quatro anos, em 2009, a lógica da produção de materiais literários específicos para a EJA foi suspensa, o que levou a sua entrada no PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Em 2008, a SECAD incentivou diversas produções que incitavam nos educandos o hábito da leitura, além de material pedagógico-formativo. Disto,

[...] podemos resumir que a União no governo Lula, por meio da SECAD, desenvolveu uma política de materiais didáticos para a EJA que oscilou entre o estímulo dirigido à produção de materiais didáticos diversos, mas com um perfil pedagógico e editorial definido, que deveriam favorecer os setores da sociedade civil; e as iniciativas de captação ou chamada pública de materiais didáticos por meio de editais conjuntos com a Secretaria de Educação Básica – SEB, que, de certo modo, privilegiam segmentos organizados do mercado editorial com maior capacidade de atender os rígidos critérios formais e técnicos de avaliação dos programas do livro, em especial o PNLD. Por outro lado, essas iniciativas de distribuição de materiais careceram de acompanhamento e avaliação sobre seus impactos nas práticas educativas da EJA e na produção didática para a modalidade, em particular do mercado de livros didáticos no Brasil, tendo gerado distorções que podem descaracterizar a EJA como espaço de propostas plurais. (MELLO, 2015, p. 94).

Analisando as políticas públicas na educação de jovens e adultos dos governos de FHC e Lula da Silva, nota-se que a EJA ganhou mais espaço nas políticas públicas sob a gestão do PT (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020). A adesão ao neoliberalismo na década de 1990, com forte compromisso de ajuste fiscal, via os gastos com essa modalidade como uma ação improdutiva, levou o Estado a dar primazia ao ensino fundamental. Para tanto, a Era FHC descentralizou a oferta dessa modalidade e das demais etapas da educação básica, além de abrir espaços para instituições sem fins lucrativos atuarem nesses setores, a exemplo da Fundação Itaú Social, por meio de investimentos financeiros e logísticos ao PAS, e a Fundação Bradesco com cursos supletivos para o ensino fundamental e médio. O ato emblemático dessa posição foi o veto presidencial à inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF), resultando na redução das vagas nas redes municipais e estaduais, na escassez de recursos didáticos e de formação continuada para os professores atuantes nessa modalidade.

O expressivo espaço que a EJA teve no governo de Lula da Silva está representado no PBA, na criação da SECAD e CNAEJA em 2004, no Projovem e Proeja no ano seguinte e na inclusão dessa modalidade no FUNDEB – porém, a sua participação foi modesta, com um percentual máximo de 15% de recursos reservados neste fundo. Segundo Di Pierro e Haddad (2015), o governo de Dilma Rouseff deu continuidade à lógica das políticas educacionais da educação de jovens e adultos fixadas no governo Lula, contudo,

[a]pesar da diversidade de oportunidades educativas para a EJA nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), verifica-se o quão pouco se avançou em relação à concepção sobre a modalidade, ainda compreendida sob os marcos da lógica supletiva e como uma educação compensatória e aligeirada. (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020, p. 8-9).

Os governos federais do pós-golpe “iniciado” em 2016 estouraram uma série de outros golpes, a exemplo do congelamento de gastos públicos sociais por 20 anos, reforma previdenciária, trabalhista e educacional. Essas contrarreformas neoliberais representam retrocessos jurídico-sociais e um sério ataque à classe-que-vive-do-trabalho que, diante dessas agressões, necessita construir frentes de lutas para barrar essa “desertificação” neoliberal. Conforme destacado no capítulo anterior, as políticas públicas na EJA nos governos do PT que favoreciam essa modalidade, com ressalvas político-pedagógicas, foram desmanteladas, resultando na estagnação na produção e na distribuição de material didático nesse segmento pela União. Referente às políticas educacionais do governo Bolsonaro, Saviani (2020, on-line) faz a seguinte observação:

[...] é exatamente agora que a educação, explicitamente, não é prioridade. Antes havia pelo menos um discurso favorável à prioridade da educação o que, entretanto, não chegava a se traduzir em medidas efetivas especialmente no âmbito orçamentário. Agora a não prioridade se expressa na forma de corte de recursos, no descaso, em acusações descabidas às universidades públicas e aos profissionais da educação, numa visão obscurantista, numa ideologia retrógrada, em ministros incompetentes.

Em suma, este breve panorama da produção didática na EJA sinalizou que grande parte desses materiais é inadequada para esse público. Parte significativa dessa inadequação, que reside na apresentação infantilizada do saber escolar, representa o desconhecimento de que “em cada momento do desenvolvimento [psíquico] nos relacionamos com o mundo de modo particular e irrepitível” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 51). Isto é, cada período histórico-cultural do desenvolvimento psíquico humano

[...] é caracterizado por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e às particularidades fundamentais de sua personalidade. Essa atividade desempenha a função de “guia” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a experiência. Nesse sentido, nas relações com as demais atividades de que a pessoa participa, caracteriza-se como atividade dominante no processo de ativar transformações no modo característico de o indivíduo vincular-se com a realidade. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 241-242, grifo dos autores).

Para Leontiev (1978 b), a atividade-guia, por ser o principal meio/forma de o sujeito garantir a sua sobrevivência física e psíquica, torna-se o elemento central de seu processo contínuo de humanização. Para o adulto e, por extensão, o jovem da classe trabalhadora, a sua atividade central é o trabalho. Abrantes e Bulhões (2016, p. 256) apontam que esta atividade dominante é moldada pela posição que o jovem e o adulto ocupam na ordem social, portanto “a questão de classe permeia integralmente a discussão acerca do processo de desenvolvimento psíquico na época adulta. Em outras palavras, no modo de produção do capital, o momento adulto terá configurações opostas de acordo com a classe”³³.

Como exposto, o trabalho na ordem capitalista neoliberal representa o processo de desumanização da classe-que-vive-do-trabalho, logo, contemplar pedagogicamente essa atividade-guia nos materiais didáticos da EJA não significa utilizar o trabalho como contexto de conteúdo ou simplesmente retratar formas históricas de trabalho. Também não se resume a oferta de escolarização e formação profissional técnica de qualidade. Considerar a atividade-guia na estruturação dos recursos didáticos significa utilizar o trabalho, em sua dimensão ontológica, como referência na seleção de conteúdos e práticas didáticas de exposição e aquisição, cuja unidade dialética da forma/conteúdo possa favorecer o desenvolvimento cognitivo do educando e de sua consciência de classe.

Para Ramos (2010), o trabalho associado à ciência e a cultura, que são mediações dele derivadas, passam a constituir a base conceitual da formação integrada na EJA/EPT. Essa tríade, que contempla as diversas dimensões da vida, permite o alunado da EJA compreender o desenvolvimento contraditório das relações de produção e das forças produtivas e, por consequência, das condições de exploração do trabalho pelo capital. Por conseguinte, é necessário apreender a acepção geral e particular do trabalho, sendo o primeiro aspecto sua forma ontológica e a segunda sua dimensão histórica.

³³ Para Elkonin (1987 apud AITA; TULESKI, 2017, p. 52), a atividade-guia no “primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo”.

Portanto, o trabalho como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação da capacidade, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender a relação social e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano. (RAMOS, 2010, p. 69).

As particularidades históricas do trabalho, além de expor o processo de alienação e exploração do trabalho pelo capital, apresentam as exigências específicas do conhecimento técnico-científico que garantem a produção da existência humana. Sendo assim, a formação profissional da EJA/EPT deve permitir ao educando participar do mundo do trabalho por um processo formativo que busque a superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual. Saliente-se que a proposta de formação integrada não é automaticamente profissionalizante, antes, se impõe à educação brasileira por um fator econômico de sobrevivência para uma parcela significativa da classe-que-vive-do-trabalho. Porém, a julgar pelos resultados do censo escolar de 2020, essa demanda não é atendida. Neste ano, apenas 3,6% dos alunos do ensino médio da EJA cursavam a educação profissional de forma integrada.

Conforme afirma Ramos (2010), o aspecto profissionalizante da EJA/EPT, decorrente das características do mundo do trabalho brasileiro, não pode ser convertido em educação compensatória devido ao seu papel político-social em reparar o direito à educação básica negado a sujeitos que não acessaram ou permaneceram no ensino formal na idade apropriada. Outra implicação da reestruturação produtiva de base flexível é a inserção dessa modalidade no contexto discursivo da empregabilidade e da polivalência, o que torna necessário desconstruir o potencial místico da educação de garantir a permanência do educando no mercado de trabalho.

Esse tipo de lógica discursiva neoliberal atesta a presença ideológica na educação e, por composição, nos materiais didáticos. Na perspectiva marxiana-lukacsiana, a ideologia está presente no pensar e no agir humano, portanto, “aquilo que se torna ideologia não é de modo nenhum necessariamente idêntico à falsa consciência” (LUKÁCS, 1981, p. 20). Nesse ponto de vista, a ideologia, por ser uma objetivação humana, é um processo que ocorre nas relações sociais concretas e, portanto, uma „falsa consciência“ dos fenômenos e uma das várias conceituações de ideologia. Destarte,

[...] a correção e a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual correta ou errônea, nem uma hipótese, uma teoria etc. científica correta ou errônea são em si e por si ideologias: podem, somente, como vimos, vir a sê-lo. Somente depois de terem se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, é que são ideologia. (LUKÁCS, 1981, p. 5).

Assim, a transformação de uma ideia em ideologia não reside na veracidade ou na falsidade de seus enunciados, seja ela uma opinião ou teoria científica, mas em sua capacidade de direcionar o comportamento das pessoas. Por isso, a ideologia não se limita às sociedades de classes, também se faz presente nas sociedades primitivas como ideias que sedimentam os comportamentos necessários às atividades de coleta e de caça. Percebe-se que Lukács sustenta a caracterização ampla da ideologia como “uma forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 1981, p. 2). Para mais, o autor destaca o aspecto restrito da ideologia como instrumento de luta das classes fundamentais dos proprietários e não proprietários em sua conceptualização.

Desse modo, a ideologia pode ser uma expressão das relações humanas com a natureza e outros homens, como uma manifestação da luta de classes da burguesia e dos trabalhadores. Logo, a educação encontra-se vinculada a um tipo de concepção ampla e restrita de ideologia, contendo visões de mundo, de homem e de tempo que os torna um veículo de projetos político-pedagógicos emancipadores ou reprodutores do *status quo*. A educação escolar como uma das plataformas de internalização da ideologia burguesa, que leva à conformidade e ao consenso, se efetiva

[...] (i) através do ensino dos conteúdos, quando este ensino é realizado descontextualizado do real; quando a luta das classes subalternas “desaparece da História; (ii) nas relações autoritárias, sobretudo, entre professor e aluno, relações que posteriormente serão reproduzidas; (iii) e, ainda, por meio do material didático que, inúmeras vezes, reproduz a visão burguesa de mundo como única e verdadeira, rechaçando a vivência e a cultura das classes dominadas. Nesses materiais, generalizam-se os interesses, os valores e a forma de viver da classe dominante como se fossem válidos para toda a sociedade. (NOBRE, 2009, p. 25-26).

O período posterior à Segunda Guerra Mundial é um exemplo concreto da instrumentalização do material didático de História por agentes institucionais, evidenciando a complexidade desse objeto e retratando com clareza as questões políticas que o cercam. Para Bittencourt (2018, p. 246),

[os] livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra

Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, bem como bem o demonstra a imprensa periódica.

Todavia, é necessário que fique “bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZAROS, 2008, p. 45, grifo do autor). Mas, se “a luta das classes subalternas” e “a vivência e a cultura das classes dominadas” estiverem representados nos saberes escolares registrados nos materiais didáticos, a educação escolar, embora limitada e tendenciosa ao capital, poderá contribuir à luta da classe trabalhadora (MÉSZAROS, 2008, p. 45).

Além disso, deve-se apontar que o desenvolvimento das funções superiores não significa a construção de uma consciência de classe revolucionária nos trabalhadores. Conforme evidenciado nos materiais didáticos do MCP e do MEB em sua segunda fase, a relação forma-conteúdo que estimula as funções cognitivas não necessariamente promove uma proposta político-pedagógica de superação do capital, mesmo que apresente um pensamento crítico. Portanto, foi necessária a retomada do conceito de trabalho em seu aspecto ontológico e histórico nesse subtítulo, de modo a reiterar que o processo de humanização inclui a consciência de classe revolucionária e o domínio das funções psíquicas superiores, onde a plenitude desse processo apenas se afirmará em uma sociedade sem classe.

Sendo assim, a análise do material didático do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste será analisado sob a seguinte premissa: contemplar o movimento real da classe dos não proprietários no saber escolar de História é combater a ideologia burguesa nos recursos didáticos na EJA/EPT e opor-se à lógica do esvaziamento do conhecimento científico proposto na BNCC e na minuta do PNLD-EJA de 2021.

3. MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ASPECTOS FORMAIS E CONTEÚDO HISTÓRICO

[...] conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídos no movimento da história.

(KUENZER, 2000, p. 87)

Introdução

Este capítulo apresenta brevemente os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético que norteiam esta pesquisa. O PPC foi analisado para identificar os dispositivos institucionais que influenciaram os professores de História I e História II na construção dos conteúdos programáticos. As categorias de *material didático* e *movimentos sociais populares* foram utilizados para analisar, respectivamente, os aspectos formais e o conteúdo histórico dos textos e slides coletados.

3.1 Método e metodologia: diálogos entre o materialismo histórico-dialético e a pesquisa qualitativa

A teoria social desenvolvida por Marx, preocupada em compreender a lógica do capital, tem como premissa a emancipação dos trabalhadores por meio da superação da sociedade capitalista. Isto é, o autor concebe

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Embutido das ideias de Hegel, Smith, Ricardo, Owen e Fourier, Marx (1973) desconstruiu a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês, dando um novo sentido à noção de teoria: “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2009, p. 7). Ele compreendeu a teoria como conhecimento concreto que apresenta a estrutura e a dinâmica de um objeto, verificando suas transformações sob a influência de contradições inerentes à realidade específica em que se inscreve. Porém, a teoria apresenta a constituição de um objeto (mudanças em sua estrutura e dinâmica)

somente após o pesquisador estabelecer suas diversas determinações e utilizá-las para chegar à sua essência.

Nesse processo de abstração, a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto. O objeto é considerado uma realidade objetiva e, portanto, externa ao pesquisador. O investigador, porém, é um sujeito ativo, analisando e sintetizando as determinações do objeto em nível do pensamento. Desse modo, o conhecimento não surge pela objetividade ou subjetividade, mas sim pela “concretude [que] se constrói na síntese dos pressupostos anteriores” (GAMBOA, 2018, p. 89).

Entretanto, a ausência de neutralidade do pesquisador não implica na falta de objetividade da pesquisa. O critério de veracidade do conhecimento científico reside na

[...] verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica. Tomemos um exemplo [...] analisando o mesmo movimento do capital, Marx [...] descobriu a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas; também, no último século e meio, a prática social e histórica demonstrou o rigoroso acerto dessa descoberta. Essas e outras projeções plenamente confirmadas sobre o desenvolvimento do capitalismo não se devem a qualquer capacidade “profética” de Marx; devem-se a que sua análise da dinâmica do capital permitiu-lhe extrair [...] uma tendência histórica determinada. (NETTO, 2009, p. 9, grifo do autor).

Observe que o movimento real do objeto ocorre ao longo tempo, portanto, essas tendências ou leis são historicamente circunscritas, não atemporais. Por isso, a compreensão do movimento real só poderá ser apresentada após a conclusão da investigação científica.

As proposições teórico-metodológicas de Marx baseiam-se na premissa de que a análise dos fenômenos deve começar com as condições materiais de existência. Nesse contexto, o homem deve ser entendido como um ser “social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos” (GAMBOA, 2018, p. 89). A realidade é compreendida como um processo constituído por vários elementos em constante transformação, impulsionados por sua contradição. Portanto, uma investigação necessita ter uma

[...] visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de “mundo inacabado” e “universo em construção” e [...] perceber os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico, utilizando categorias fundadas na lógica dialética e no movimento e conflito de contrários. (GAMBOA, 2018, p. 90, grifos do autor).

Para Netto (2011, p. 16-17), o pesquisador deve compreender a posição central da produção material na concepção teórico-metodológica de Marx, apreendendo-a como uma dinâmica que inclui “sempre um mesmo sujeito (a humanidade, a sociedade) e um mesmo objeto (a natureza)” e cujo “procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se

produz a riqueza material”. As condições materiais de existência e reprodução da vida social baseiam-se nas etapas de produção, distribuição, troca e consumo, e entendê-las é fundamental porque uma pesquisa deve partir da realidade concreta.

A dinâmica da pesquisa parte do pensamento empírico e chega ao pensamento concreto por meio de processos abstratos. Ou seja, para se chegar ao pensamento concreto é preciso passar pelo pensamento abstrato, que permite ao inquisidor verificar as determinações do objeto. Após esse processo, o elemento é integrado ao plano real. Torna-se um pensamento concreto pelo resgate da relação de elementos contraditórios que compõem a realidade da qual esse fenômeno foi retirado, possibilitando a construção da totalidade.

Em outras palavras, o processo de abstração

[...] é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo, é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”.

Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade.

O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente no pensamento: deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução. (NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

Voltando à questão da totalidade, o autor apresenta a necessidade de articulá-la com as categorias de contradição e mediação. Ele enfatiza que a totalidade não é obtida pela simples articulação das partes, mas sim “constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2009, p. 27). Essa articulação se dá por meio de sistemas internos e externos de mediação, e uma das incumbências do investigador é mensurar as relações existentes entre totalidades menos complexas.

A fim de aplicar as categorias do materialismo histórico-dialético, é imperativo que o pesquisador adote as seguintes atitudes investigativas:

Em primeiro lugar [...] possuir uma visão global da dinâmica social concreta. Para isso, precisa conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização na nossa sociedade (ou seja, na formação social brasileira).

Em segundo lugar [...] precisa encontrar as principais mediações que vinculam o problema específico com que se ocupa.

Em terceiro lugar [...] apropriar-se criticamente do conhecimento existente sobre o problema específico com o qual se ocupa. É necessário dominar a bibliografia teórica (em suas diversas tendências e correntes, as suas

principais polêmicas), a documentação legal, a sistematização de experiências, as modalidades das intervenções institucionais, as formas e organizações de controle social, o papel e o interesse dos usuários e dos sujeitos coletivos envolvidos etc. Também é importante, nesse passo, ampliar o conhecimento sobre a instituição \ organização na qual o próprio profissional se insere. (NETTO, 2009, p. 32-33, grifo nosso).

Como adverte Gamboa (2018), cada método científico de pesquisa está atrelado a pressupostos gnosiológicos (sujeito\objeto) e ontológicos (homem\realidade\tempo), sendo de extrema importância para o pesquisador estar ciente dessas implicações. Articulado adequadamente esses pressupostos nos níveis teórico, metodológico e técnico presentes em qualquer investigação científica, a lógica interna da pesquisa é estabelecida.

Conforme destacou Netto (2011), Marx não sistematizou um método de pesquisa, mas elaborou um. Portanto, no processo de investigação, podem ser utilizadas diversas ferramentas ou técnicas de pesquisa, cujo objetivo é acessar e coletar dados sobre o fenômeno, uma vez que esses “instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes [...] e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer [...] e dominar sua utilização” (NETTO, 2011, p. 26). Em suma, o método oferece o suporte epistemológico para identificar e analisar as leis fundamentais do desenvolvimento do objeto, enquanto as técnicas permitem que os dados sejam levantados.

Note-se que essas “leis” perpassam pelas categorias singular, particular e universal presentes em cada fenômeno. Na singularidade, “o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade [...] em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento” (MARTINS, 2006, p. 10-11), restando à particularidade a apreensão das mediações entre o singular e o universal. Verificação essencial que independe da modalidade de pesquisa selecionada.

Para Yin (2001, p. 19), cientista social americano, a pesquisa qualitativa é uma estratégia bastante viável quando o objeto a ser estudado corresponde a “fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, podendo ser utilizado de forma complementar a dados quantitativos. Com base nessa afirmação, esse tipo de pesquisa, ao se adequar às investigações na área da educação, atende aos propósitos do presente trabalho.

Na perspectiva do referido autor, esta pesquisa parte do modelo de problema “como”, que é mais explanatória. Atuando na perspectiva de que possíveis generalizações ocorrerão como proposições teóricas, a replicação em outros contextos temporais e espaciais é inviável. Entretanto, Ludke e André (2017) afirmam que a pesquisa qualitativa é uma estratégia de investigação que busca descobertas que repercutem no referencial teórico, mas que também visa possibilitar ao leitor da pesquisa fazer generalizações naturalísticas, ou seja, permitir ao sujeito aproximar a pesquisa qualitativa às suas vivências. Esse processo de

generalização implicará ao leitor articular o conhecimento formal produzido pela pesquisa ao seu conhecimento tácito por meio de suas “impressões, sensações, intuições” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 27). Mas vale ressaltar que a pesquisa apresentada nesta dissertação é a compreensão de uma instância singular e de suas particularidades.

Seguindo as orientações das autoras, que atestam o caráter estratégico do delineamento da temática da pesquisa anterior à coleta de dados, ficou instituído como tema *A relação forma e conteúdo do material didático de História do curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFG Câmpus Goiânia Oeste*, que serviu como critério no tipo e na forma dos dados a serem coletados. Ainda, as categorias de análise foram selecionadas a partir do seguinte problema: *Como os aspectos formais e de conteúdo histórico do material didático de História atuam como totalidade de menor complexidade na formação omnilateral ofertada pelo curso pleiteado?* Essa questão surge a partir da atestação de Mad^{re} Ana Desirée Ribeiro de Castro e Viviane Rosa da Silva sobre a formação omnilateral que o curso de Enfermagem na modalidade EJA do IFG campus Goiânia Oeste proporciona aos seus alunos³⁴.

Conforme indica o tema, os dados selecionados correspondem ao material didático utilizado pelos professores de História do curso referendado. Assim, tornou-se possível analisar um dos vários determinantes da formação contra-hegemônica que se contrapõe à desertificação neoliberal gerida pelo Estado Autocrático brasileiro.

3.2 O Projeto Pedagógico do Curso e as ementas da disciplina de História I e História II

O material didático coletado de História foi complementado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as ementas dessa disciplina, que estão organizadas em História I e História II. O objetivo desta exposição é apontar os dispositivos institucionais que interferiram na seleção dos conteúdos feitos pelos docentes. Sob essa disposição, os aspectos analisados foram a justificativa, os objetivos e os princípios do curso, além da ementa, bibliografia básica e complementar de História I (1º período) e História II (2º período).

A oferta de curso na modalidade EJA no eixo Ambiente e Saúde foi idealizada a partir do conceito de saúde em sua totalidade, como um problema social e político que compreende a saúde como bem-estar físico, mental e social, ou seja, não é apenas a ausência de doenças e enfermidades. Assim, estabelecem-se como pré-requisitos para esse bem estar o direito à habitação, educação, alimentação e justiça social. Nesse contexto, “a passagem da saúde de curadora de doenças para promotora de saúde faz com que se estabeleça uma

³⁴ A pesquisa intitulada *Reflexões sobre a formação do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade EJA no campus Goiânia Oeste/IFG* é o capítulo I do livro *Educação e Trabalho: nas teias do (in)visível de 2019*.

postura mais ampla em relação às formas que produzem e reproduzem a vida social” (PPC, 2017, p. 11).

Para justificar a existência desse curso, os docentes que o conceberam apontaram as condições socioeconômicas das regiões Oeste e Noroeste de Goiânia. Os motivos elencados foram: baixa renda dos moradores; significativo setor terciário - destacando os serviços médicos e odontológicos; e a falta de ações públicas de promoção à saúde, tendo como exemplo a infraestrutura básica de saneamento e as atividades educativas em saúde. Outro fator levantado foi a redução do número de matrículas na EJA, apresentando a integração da educação de jovens e adultos com a formação profissional como solução para esse problema. O PPC, que considera a EJA/EPT uma proposta “chamativa”, também afirma que a elevação da escolaridade associada à qualificação técnica de profissionais na área da saúde passa a ser um mecanismo de garantia para o acesso e permanência à educação básica dentro das prerrogativas específicas dessas modalidades de ensino.

Como objetivo geral, o documento informa que

[a] oferta do Curso Técnico em Enfermagem é voltada para a educação do público jovem e adulto e tem como objetivo formar profissionais-cidadãos, qualificados a atuar e intervir no mundo do trabalho, desenvolvendo atividades em diferentes cenários de cuidado da equipe de Enfermagem, com ênfase na promoção da saúde, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. (IFG, 2017, p. 24).

Associados à formação de “profissionais-cidadãos”, os objetivos específicos elencados foram: raciocínio clínico; compreensão das políticas sociais, em particular na saúde; competências técnicas e científicas para o cuidado individualizado, familiar e coletiva humanizado; e participação no planejamento e programação de estratégias para a assistência de enfermagem.

Em consonância com os objetivos elencados, as concepções e princípios do curso tem o *trabalho como princípio educativo* e a *integração* como elementos centrais da sua fundamentação político-pedagógica. Porém, não os apresentam como instrumentos de superação do capital, mas sim na “consolidação de uma sociedade democrática e justa social e democraticamente” (IFG, 2017, p. 29). A concepção do primeiro eixo norteador está estruturada nas definições elaboradas por Ramos (2008, p. 4) com transcrição direta no documento, em que “o trabalho, nos sentidos ontológicos e históricos, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio” permitindo ao educando “estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive”. Na explicação do segundo eixo norteador, o conceito de integração, também com referência direta, baseou-se na seguinte definição de Ciavatta (2005, p. 146):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Percebe-se uma semelhança lógica entre o PPC e o PPPI/IFG, que é brevemente apresentado no primeiro capítulo desta dissertação. Entre essas aproximações, um aspecto bastante relevante é a relação entre a formação integral e o conhecimento científico que leva à realização dos “profissionais-cidadãos”. Cabe reiterar que a orientação pedagógica-institucional emancipatória, que visa romper com o capitalismo dependente e não superar o capital em direção ao socialismo, também está presente no projeto pedagógico do curso de Enfermagem na modalidade EJA.

Em termos de recursos didáticos, o PPC não prevê a aquisição de material didático, como a organização de oficinas para discutir projetos de elaboração coletiva destes recursos que são uma demanda expressiva e estratégica na promoção da educação omnilateral. Menciona apenas iniciativas didático-pedagógicas e onde encontrá-las, listando o MEC; o Fórum Nacional da EJA; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e o Projeto Nacional de Qualificação Profissional CUT/Brasil. Assim, o projeto político pedagógico não proporciona aos docentes uma “reflexão sobre o processo de criação e aplicação de materiais didáticos de História”, como não idealiza a produção de materiais didáticos pelos educandos “resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem” (BITTENCOURT, 2018, p. 244).

Em relação às ementas de História I, os temas vão ao encontro dos PCNs e DCNs, mas não os contemplam integralmente visto que em História II não há menção aos séculos XX e XXI, além de considerar apenas o período imperial da História do Brasil (1822-1889). Listaram-se também os conceitos históricos de transformação, permanência, resistência e memória como eixos norteadores na exposição dos processos históricos – conceitos essenciais na compreensão do movimento real da classe dos não proprietários.

Neste contexto, a disciplina de História I organizou-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Ementa de História I

HISTÓRIA I		
EMENTA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. Introdução aos estudos históricos. 2. Abordagem histórica das relações entre trabalho, produção, tecnologia, ciência, meio ambiente, questões étnico-culturais, de gênero, memória e as articulações destes elementos no interior de cada formação social, articulando o global e o local, bem como suas implicações nas diversas realidades. 3. Analisar processos de transformações/permanência/resistências e diferenças nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais nas sociedades ágrafas, antigas e medievais.	1. BRAICK, P.R.; MOTA, M.B. <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> . Vol. 1, 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010. 2. FUNARI, P.P.; NOELI, F.S. <i>Pré-história no Brasil</i> . São Paulo: Contexto, 2002. 3. GUARINELLO, N. <i>Imperialismo Greco-romano</i> . São Paulo: Ática, 1994.	1. ARNOLD, H. <i>História social d arte e da literatura</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2000. 2. FRANCO, J.R.H. <i>Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa</i> . São Paulo: Editora Moderna, 1999. 3. PINSKI, J. <i>As primeiras civilizações</i> . São Paulo: Contexto, 1988. 4. _____. (Orgs.). <i>O ensino de história e criação do fato</i> . São Paulo: Contexto, 1988. 5. _____. (Orgs.) 100 textos de História antiga. São Paulo: Contexto, 1972. 6. UNESCO. <i>Coleção história geral da África em português</i> . Vol. I;II;III;IV. Brasília: Unesco – Secad/MEC, UFSCar, 2010.

Fonte: autoral, 2021

Quanta à bibliografia básica, a primeira obra é um livro didático para o ensino médio regular, que faz parte de uma coletânea de três volumes intitulada *História – das cavernas ao terceiro milênio*. O Volume I, com o subtítulo *Das origens da humanidade à Reforma Religiosa na Europa*, traz a seguinte nota sobre o seu conteúdo programático:

[...] abrange os mais diversos vestibulares do país reformulado e atualizado e um estudo do passado com o olhar e o interesse em questões que nos inquietam no presente, seu trabalho com diversas fontes desenvolve a capacidade de leitura, interpretação e crítica. Conheça os diferenciais deste livro: textos expositivos e analíticos, infográficos, mapas, questões e propostas de debates levantam os conhecimentos prévios para introduzir e explorar os temas, reformulação das atividades que revisam os conteúdos que permitem a ampliação dos assuntos abordados pelos alunos e ainda textos complementares de diversos tipos - textos contínuos, pinturas, esculturas e infográficos - acompanhados de questões de compreensão e problematização do conteúdo ao final de cada capítulo. (BRAICK, P.R.; MOTA, M.B, 2010, s/n).

A obra *Pré-história no Brasil: as origens do homem brasileiro, o Brasil antes de Cabral e descobertas arqueológicas recentes* é um livro paradidático³⁵ que compõe a Coleção Repensando a História, de 112 páginas. Sua apresentação na quarta capa diz que

[a] fascinante saga dos primeiros habitantes do Brasil é finalmente contada em linguagem clara e rigor documental por dois importantes arqueólogos historiadores brasileiro. Baseados nas mais recentes e respeitáveis descobertas, Funari e Noeli retratam as grandes ondas migratórias que povoaram nossas terras muito antes da "descoberta" portuguesa, descrevendo as culturas que aqui floresceram, recriando a vida dos primeiros habitantes das Américas e, de quebra, mostrando como se pratica a Arqueologia no Brasil. (FUNARI, P.P.; NOELI, F.S, 2002, s/n).

Também paradidático, a última referência bibliográfica básica é considerada um ponto de inflexão na produção didática sobre História Antiga. Para Funari (1991, p. 2),

O livro do Professor Guarinello inaugura, pois, uma nova fase nos livros paradidáticos de História Antiga. Depois dos primeiros livros escritos por brasileiros, pioneiros indiscutíveis, abre-se uma etapa que se preocupa em fazer com que nossos estudantes não sejam apenas consumidores da História Antiga. Na medida em que são capazes de ler e analisar fontes antigas e autores modernos de primeira mão, esses estudantes tornam-se, potencialmente, ao menos, também eles produtores de História.

Na disciplina de História II, têm-se os seguintes temas e bibliografias:

Quadro 2 – Ementa de História II

HISTÓRIA II		
EMENTA	BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. Abordagem histórica das relações entre trabalho, produção, tecnologia, ciência, meio ambiente, questões étnico-culturais, de gênero, memória e as articulações destes elementos no interior de cada formação social, bem como suas implicações nas diversas realidades, articulando o global e o local. 2. Analisar processos de transformações/permanências/resistências/semelhanças e diferenças nas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais: da construção do mundo moderno – Europa, Ásia, Áfricas, Américas – aos processos revolucionários dos séculos XVIII e XIX. 3. Brasil Império.	1. BRAICK, P.R.; MOTA, M.B. <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> . Vol. 2, 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010. 2. PRIORE, M.D.; VENANCIO, R.P. <i>Livro de ouro da história do Brasil: Do descobrimento à Globalização</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. 3. BEAUD, M. <i>História do capitalismo. De 1500 aos nossos dias</i> . São Paulo: Editora	1. DEAN, W. <i>A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira</i> . Tradução de Cid k. Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 2. DEL PRIORE, M.; PINSK, C.B. <i>História das mulheres no Brasil</i> . São Paulo: Contexto, 2000. 3. COSTA, E.V. <i>Da monarquia à República. Momentos decisivos</i> . 9º ed. São Paulo: Unesp, 2010. 4. PALCÍN, L. <i>O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e</i>

³⁵ O livro paradidático é geralmente uma obra temática que busca aprofundar ou especializar-se em um conteúdo curricular, apoiando atividades curriculares e extracurriculares.

	Brasiliense, 1987.	<i>conjuntura numa capitania de Minas</i> . 4 ^o ed. Goiânia, Editora UCB, 1994.
--	--------------------	--

Fonte: autoral, 2021

A primeira referência bibliográfica básica compõe a mesma coleção da primeira obra indicada na disciplina de História I. O subtema do Volume II *Da conquista da América ao século XIX* apresenta o mesmo programa sem adentrar aos conteúdos históricos abordados.

A segunda referência é um livro acadêmico que aborda as demais fases da história do Brasil que não são referenciadas na ementa. Nas palavras de Arrais (2001, p. 162, grifo do autor), o *Livro de ouro da história do Brasil: Do descobrimento à Globalização*,

[...] procura retratar a história do Brasil desde o seu “achamento” por Portugal até os dias atuais [2000], não só buscando evitar a ênfase a datas e locais, mas tentando produzir uma análise abrangente da formação da sociedade brasileira. Pretende-se, como afirmam os próprios autores, favorecer a leitura e, conseqüentemente, a interpretação da história do Brasil, mediante a narrativa de uma grande aventura [...]. Além de conter uma bibliografia extensa (mesmo deixando de lado obras caras à historiografia brasileira), utiliza-se de um grande e variado número de fontes – fotos, gravuras, documentos oficiais, mapas, gráficos, iconografia etc. Repleta de informações muitas vezes não encontradas em livros didáticos, divide-se em 32 pequenos capítulos que tratam dos mais variados temas.

A terceira indicação na bibliografia básica, um paradidático, traz em sua quarta capa um breve resumo das temáticas abordadas:

Da crescente hegemonia espanhola, financiada graças à pilhagem do ouro das Américas, até a Revolução Industrial Inglesa. Do colonialismo imperialista do século XIX até a atual supremacia norte-americana e as crises capitalistas no século XIX. 500 anos de História, 500 anos de capitalismo como o modo de produção dominante a nível mundial. De 1500 a 1980, Michel Beaud reconstituiu, analisa e discute o significado econômico de confrontação de classes e a contraposição da doutrina liberal capitalista à comunista. (BEAUD, M, 1987, s/n).

Ao usar Bittencourt (2018) para analisar as referências bibliográficas, constatou-se um equívoco na indicação de obras acadêmicas na bibliografia básica e geral. Para a autora, a diversidade de material didático selecionada para a História escolar pode ser dividida em suportes informativos e documentos. A primeira categoria inclui recursos didáticos desenvolvidos especificamente para a escola, com linguagem própria e adequada às faixas etárias e áreas do saber, com uma estrutura técnica baseada em princípios pedagógicos. “Nesse sentido, temos uma série de publicações e livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de

computadores” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). A segunda categoria, denominado de documentos pela autora, inclui

[...] todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos.

Portanto, os livros acadêmicos não assumem o epíteto de materiais didáticos na educação básica. Por serem resultados de pesquisas acadêmicas, apresentam uma linguagem científica e um conteúdo denso, em que o público-alvo pertencente ao meio acadêmico está adquirindo ou aprofundando sua leitura em determinada área do conhecimento científico. A expressiva presença de obras acadêmicas e paradidáticas, em contraposição à listagem de dois livros didáticos para o ensino regular, pode ser explicada pela baixa produção desse tipo de material didático na EJA. E um possível fator para a aparente falta de interesse editorial, conforme sugerido no Capítulo I, é a baixa lucratividade sinalizada pelo número de matrícula nessa modalidade ser menor do que na educação básica regular. Também é possível olhar para a própria história da EJA que, considerada „educação de segunda classe“ e voltada para os mais pobres, abriga sujeitos invisibilizados pelo capital.

Para mais, como parêntese na exposição, a maioria das coleções destinadas à EJA são adaptações de livros produzidos para o ensino regular, ou seja, público infantil e juvenil. A redução dos custos de produção também ocorre no plano material, tendo como exemplo a

[...] economia de custos realizada na forma dada ao acabamento (preferencialmente em lombada quadrada, que é mais barata que o espiral). No plano interno da coleção são adotados dispositivos editoriais de mudanças no projeto gráfico-visual original e modificações do conteúdo iconográfico como a supressão, reaproveitamento e redução de imagens e textos como reaproveitamento e enxugamento de conteúdos conceituais e estruturas da organização textual, que configuram uma edição de texto, como a supressão de exercícios, e redução da extensão dos textos.

Concluído a digressão, cabe reiterar que

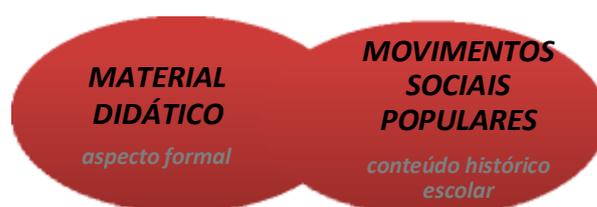
[a] análise da bibliografia assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação. (BITTENCOURT, 2018, p. 256)

Sintetizando, a bibliografia básica tem um total de seis obras, entre elas dois livros didáticos da Editora Moderna, cujo conteúdo histórico-pedagógico está de acordo com a lógica mercadológica do sistema editorial, bem como a lógica do vestibular que utiliza as notas obtidas nos exames para classificação dos candidatos. Há também dois livros paradidáticos e um acadêmico de autores respeitados por seus pares. A bibliografia complementar contém quatro obras paradidáticas e seis acadêmicas de autores reconhecidos, sem livro didático listado. Algumas dessas obras desenvolvem temáticas histórico-sociais específicas, outras se referem a determinados períodos históricos, complementando a ementa.

3.3 Material didático: aspectos formais e conteúdo histórico

A proposta de análise desenvolvida nos subtítulos a seguir leva em consideração dois aspectos básicos delineados por Bittencourt (2018): forma e conteúdo histórico. Neste exercício analítico foram utilizadas duas categorias: material didático e movimentos sociais populares. A figura a seguir ilustra a conexão entre essas categorias:

Figura 1 – categorias de análise



Fonte autoral, 2021.

É importante ressaltar que a análise formal não é uma atividade desinteressada, pois esses aspectos têm um valor mercadológico e didático que vão desde a qualidade do papel até a fonte e seu tamanho, podendo potencializar ou não o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja,

A análise da forma inclui uma visão da apresentação gráfica do conjunto da obra e de como estão divididos seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos: introdução ou apresentação da obra, índice, glossário, bibliografia. (BITTENCOURT, 2018, p. 256).

O conteúdo histórico, derivado das diretrizes curriculares e perspectivas historiográficas, presente nos recursos didáticos colabora na concretização do saber escolar assimilado pelos educandos. Diz-se que colabora porque a utilização desse instrumento pedagógico está sob o escrutínio do docente, podendo o seu conteúdo ser utilizado de forma impositiva ou estabelecer uma leitura reflexiva e contestatória do conteúdo expresso. Tais conteúdos, que passam pelo crivo historiográfico e pedagógico do professor, devem “ser simples sem simplificar. O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual” (BITTENCOURT, 2018, p. 257). E conforme estabelecido no capítulo anterior, o movimento real da classe não proprietária atua como premissa na análise dos dados, os *movimentos sociais populares* foram tomados como categoria de análise, permitindo o acesso a uma das faces do movimento real.

3.3.1 Material didático e aspecto formal

Para iniciar a análise dos dados coletados vale apresentar a categoria de material didático empregada nesta pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que “valores e concepções construídas em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino e aprendizagem, transformando-o em um material didático” (FISCARELLI, 2009, p. 16). O material didático representa, portanto, todos os objetos e instrumentos que o educador utiliza no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto,

[v]árias são as nomenclaturas propostas para designar os objetos usados pelos professores e alunos durante o ato de apreender e ensinar. Na literatura educacional, termo como: objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios naturais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos, são alguns dos mais recorrentes. Todas essas denominações trazem um conceito que não são apenas serve para identificar o tipo de material utilizado, mas também conter elementos que se associem as funções básicas deste objeto para o ensino. (FISCARELLI, 2008, p. 18).

Como afirmado, esses exemplos de nomenclaturas capazes de designar objetos em um ato educacional formal podem conter pressupostos pedagógicos que vão além dos limites da semântica. No caso desta pesquisa, a definição adotada indica o interesse em mapear as diversas formas e conteúdos dos recursos didáticos utilizados na disciplina de História do curso pleiteado, ampliando o conceito de objetos educacionais. Sendo assim, o uso da categoria material didático engloba objetos e instrumentos

[...] que foram construídos especialmente para tal finalidade quanto os que foram apropriados pela escola e que têm suas potencialidades criadas em várias atividades sociais. Todo objeto, quer seja de origem material, natural, industrializado, ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado para fins pedagógicos ou simplesmente criado para outros fins e apropriado pela escola, ao receber uma ação educativa pode proporcionar um conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia. Não só os objetos, mas as expressões humanas como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. (FISCARELLI, 2008, p. 20).

Os materiais elaborados com fins pedagógicos visam à transmissão de conhecimentos científicos, portanto, destinam-se à educação formal que exige uma linguagem adequada à faixa etária do educando. Os objetos que fazem referência a conteúdos escolares, mas fora da perspectiva didático-pedagógica, foram produzidos sem intuito didático e para um público amplo, cabendo ao professor “transformá-lo” em recurso didático, colocando-o em uma sequência didática (BITTENCOURT, 2008). Ao considerar todo objeto inserido em uma ação educativa como material didático, a problemática que norteou a presente pesquisa foi contemplada.

Essa expansão semântica, adotada como recurso metodológico nesta dissertação, amplia os sujeitos de produção, incluindo, ao lado dos profissionais da editoração, professores e alunos. Além disso, a história do material didático na EJA justifica essa escolha, pois, conforme destacado no Capítulo II, esses recursos se caracterizam pela diversidade de formatos (livros, cartilhas, cadernos) e de instrumentos de veiculações (rádio, TV). Cabe reiterar que o material didático é tomado nessa pesquisa como um instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem e não como um objeto que, por si só, é capaz de incitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da consciência de classe. Além disso, esse desenvolvimento é um processo complexo que não se restringe aos muros da escola.

A concepção mais ampla de material didático também está presente no Documento Base da EJA na modalidade integrada à educação profissional, que prevê a confecção de um manual para a elaboração de recurso didático por não haver oferta de material educativo nessa modalidade de ensino pela União. O SETEC/MEC (2007, p. 61) informa que o “material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico”. No entanto, essas deliberações não foram

implementadas: o manual ainda não está disponível e o IFG não produziu, em nível de rede, recursos de apoio à mediação pedagógica para uso dos discentes³⁶.

A proposta de produção institucional e coletiva de materiais educativos, levando em consideração as especificidades e demandas locais, não se inaugura de forma incisiva na EJA/EPT, predominando iniciativas individuais e espontâneas de educadores (NASCIMENTO, 2017). Em uma organização didático-pedagógica ancorada exclusivamente no professor, a qualidade do material fica comprometida, uma vez que a construção de material didático requer a mobilização de diversas técnicas e saberes. Assim, a construção coletiva apoiada institucionalmente é a via adequada para sistematizar um referencial teórico que contemple concomitantemente duas modalidades de ensino: a EJA e a educação profissional.

Com base no exposto e na análise do PPC, o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste delega, implicitamente, a confecção do material didático aos professores. Individualmente, sem apoio institucional e governamental, os docentes de História reuniram textos e slides não autorais que foram colocados à disposição dos educandos de forma física e digital. Esses materiais têm uma organização rudimentar, uma vez que foram fornecidos em arquivos separados e, na maior parte, não há uma sequência lógica explicitamente demarcada, tornando delicada sua catalogação. Porém, por serem esses textos avulsos comparados, mas não rotulados, como apostila pelos professores, a análise dos dados partiu dessa concepção.

Para Garcia (2010, on-line), a apostila

[é] produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. Atualmente, sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc. O termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas.

Complementando essa definição de apostila com a categoria de suporte informativo de Bittencourt (2018), os textos e slides fornecidos são materiais didáticos. A maioria dos textos e exercícios são compilações que não são organizadas em “períodos determinados” e, às vezes, carecem de numeração nas páginas. Todavia, a construção desse tipo de material didático, que não necessariamente faz parte de um sistema de ensino apostilado que

³⁶ Cabe destacar que o IFG, no primeiro semestre de 2021, elaborou uma apostila sobre uso pedagógico das tecnologias digitais na EJA/EPT na modalidade EAD.

padroniza os ritmos escolares e os conteúdos curriculares de acordo com a lógica do mercado, não possui uma estrutura e organização interna básica sistematizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para contornar esse impasse de apresentação gráfica livre e apresentar uma proposta de padronização, a pesquisadora optou pela concepção de *caderno* majoritariamente utilizado em títulos de obras na EJA/EPT produzido por órgãos federais de ensino e secretarias estaduais de educação. Mediante a comparação de três cadernos com suporte físico digital, foi possível estabelecer elementos textuais e gráficos comuns que serviram de referência na análise dos aspectos formais dos materiais disponibilizados pelos professores de História. O levantamento foi complementado com o projeto editorial do PNLID/EJA 2014, mas o programa não foi utilizado na íntegra. O motivo está no aspecto gráfico-editorial voltado para a produção industrial do livro, que requer a mobilização de recursos humanos e financeiros significativos.

Cumprir esclarecer que a sistematização desses referenciais textuais e gráficos elaborados pela pesquisadora é baseada na busca de elementos que, além de básicos, possam ser facilmente manipulados para a confecção de apostilas de forma não profissional e, assim, adequando-se à realidade concreta de trabalho dos docentes que participaram desta pesquisa.

Em suma, essa metodologia foi viabilizada pela carência de trabalhos científicos que sistematizassem o conceito de apostila e a organização de seus elementos pré-textuais, textuais, pós-textuais e gráficos. Bem como a escassez de materiais classificados como apostilas no catálogo bibliográfico ou na capa. Isso foi evidenciado pela utilização da Rede Mundial de Computadores (www) na busca por apostilas, onde a maioria das plataformas fornecia cadernos e livros feitos por órgãos públicos e, em menor medida, pelo setor privado. Além disto, a conceituação de apostila foi encontrada em blogs e sites educativos sem o rigor acadêmico.

Os cadernos selecionados foram: *Cadernos do Estudante de História Volume I* da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; *Cadernos de EJA: Cultura e Trabalho* confeccionado pelo INEP; e o *Caderno de Apoio à Aprendizagem – EJA: História Volume II* da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Vale ressaltar que foram procurados manuais para a confecção de apostilas e cadernos impressos, porém foram encontrados apenas manuais para o ensino regular na modalidade EAD. Como os materiais didáticos utilizados em História I e História II, exceto os slides, foram feitos para o formato impresso, essa demarcação no levantamento dos manuais tornou-se necessária.

Antes de definir os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais em comum, vale a pena delimitar os parâmetros que padronizam publicações não periódicas como livros e folhetos na ABNT-NBBR. Assim posicionada, a exposição que se segue é uma síntese da

parte externa e interna expressa na ABNT-NBR 6029 de 2006 que não rege sobre caderno, mas o define como uma “folha impressa, anverso e verso, que, depois de dobrada, resulta em 4, 8, 16, 32 ou 64 páginas” não sendo objeto de Número Internacional Normalizado para Livro - ISBN (ABNT, 2006, p. 2).

Em relação à parte externa que precede os elementos pré-textuais, a ABNT NBR 6024 prevê a seguinte disposição:

Quadro 3 – Parte externa do livro

PARTE EXTERNA
Sobrecapa (opcional)
Capa
Primeira capa
Segunda e terceira capa
Quarta capa ou contracapa
Folhas de guarda (obrigatório nos encadernados com material rígido)
Lombada (opcional para livros ou encadernados com materiais flexíveis).
Orelhas (opcional)

Fonte: autoral, 2021

Na parte interna há os seguintes elementos:

Quadro 4 – Parte interna do livro

PARTE INTERNA		
PRÉ-TEXTUAIS	TEXTUAIS	PÓS-TEXTUAIS
Falsa folha de rosto (opcional)	. Prefácio (opcional)	Posfácio (opcional)
Folha de rosto anverso	Apresentação (opcional)	Referências
Folha de rosto verso	Conteúdo	Glossário (opcional)
Errata (opcional)		Apêndice (opcional)
Dedicatória (opcional)		Anexo (opcional)
Agradecimento (opcional)		Índice (opcional)
Epígrafe (opcional)		Colofão
Lista de ilustrações (opcional)		
Lista de tabelas (opcional)		
Lista de abreviatura e siglas (opcional)		
Lista de símbolos (opcional)		
Sumário		

Fonte: autoral, 2021

Após a apresentação dos elementos que compõem a parte externa e interna do livro, inicia-se a descrição estrutural dos Cadernos selecionados.

O *Caderno do Estudante de História volume I*, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) com 112 páginas³⁷, faz parte do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho que visa à obtenção de certificado do ensino fundamental e médio para alunos com 18 anos ou mais. O curso oferece carga horária flexível com atendimento presencial individual. As seguintes seções foram encontradas nesse material:

³⁷ Para acessar o caderno: < <https://docplayer.com.br/31219942-Historia-volume-1-caderno-do-estudante-ensino-medio.html> >.

Quadro 5 – Parte externa e interna do caderno 1

CADERNO DO ESTUDANTE DE HISTÓRIA VOLUME I	
ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
1. Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Componente curricular. • Modalidade do ensino. • Componente curricular. • Nível de ensino. • Nome e volume da obra.
2. Folha de Rosto (verso)	<ul style="list-style-type: none"> • Nota sobre as fontes bibliográficas eletrônicas. • Ficha catalográfica. • Direito autoral. • Direito de reprodução
3. Folha de Rosto (anverso)	<ul style="list-style-type: none"> • Logotipo do Estado de São Paulo. • Créditos: entidade; secretarias; responsáveis; coordenadores; organizadores etc. • Ficha técnica • Ficha editorial
4. Nota (direcionada ao educando)	<ul style="list-style-type: none"> • Boas vindas ao estudante. • Palavras de incentivo à continuação dos estudos após a conclusão do ensino médio. • Assinatura: Palavra da Secretaria da Educação e da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.
5. Apresentação (geral do caderno e programa)	<ul style="list-style-type: none"> • O papel dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) na oferta do ensino médio na modalidade EJA. • A finalidade do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho. • A definição do caderno como um material de apoio específico aos estudos desse segmento. • A finalidade e a forma de utilizar os vídeos que acompanham o caderno no formato de DVD.
6. Nota (orientação de estudo)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição dos procedimentos de estudos mais utilizados (anotações, resumos, fichamentos, esquemas). • A importância de uma rotina de estudos. • Incentivo a leitura e a escrita diária.
7. Nota (explanação funcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Sumário • Unidades. • Temas. • Textos. • Atividade. • Seções / boxes.
8. Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Título da seção: tipo de fonte <i>Lucida Sans Unicode</i>; tamanho da fonte 17. • Unidade / número da página. Tipo de fonte: <i>Lucida Sans Unicode</i>. Tamanho da fonte: 11 • Capítulo / número da página. Tipo de fonte: <i>Cambria</i>. Tamanho da fonte: 10
9. Nota (temáticas)	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidade do conhecimento histórico. • Breve resumo dos temas tratados nas unidades.

10. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de tabelas, figuras, quadros, imagens e ícones conforme as normas da ABNT-NBR 14724. • Unidade: fonte <i>Lucida Sans Unicode</i>; tamanho 17 (cor da fonte: colorido). • Tema: fonte <i>Lucida Sans Unicode</i>; tamanho 14 (cor da fonte: colorido). • Seções / boxe: fonte <i>Lucida Sans Unicode</i>; tamanho 14 e fonte <i>Cambria</i>; tamanho 12 (cor da fonte: colorido) • Corpo do texto: fonte <i>Cambria</i>; tamanho 11 (cor da fonte: preto). • Alinhamento: justificada (predomina). • Recuo: personalizado. • Espaçamento: personalizado. • Espaçamento entre linhas: múltiplos / personalizado. • Margens: personalizado.
-----------	--

Fonte: autoral, 2021

A *Coleção Cadernos de EJA: Cultura e Trabalho* é um material didático elaborado pelo governo federal e distribuído gratuitamente nas escolas públicas, com 63 páginas³⁸. Tem uma configuração interdisciplinar, contemplando o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, sendo catalogado em séries iniciais e finais. Possui a seguinte ordenação e disposição:

Quadro 6 – Parte externa e interna do caderno 2

COLEÇÃO CADERNOS DE EJA: CULTURA E TRABALHO	
ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
1. Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Componente curricular. • Modalidade do ensino. • Nível de ensino. • Nome da obra.
2. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Título da seção: tipo de fonte <i>Trebuchet MS</i>; tamanho da fonte 29. • O papel da Secad. • O número de cadernos que compõem a Coleção. • Sua característica interdisciplinar na área das ciências humanas.
3. Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Título da seção: tipo de fonte <i>Trebuchet MS</i>; tamanho da fonte 32. • Capítulo / número da página. • Tipo de fonte: <i>Cambria</i>. • Tamanho da fonte: 13
4. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de tabelas, figuras, quadros, imagens e ícones conforme as normas da ABNT-NBR 14724. • Título: fonte <i>Trebuchet MS</i>; tamanho 14,5 e 29 (cor da fonte: colorido). • Subtítulo: fonte; <i>Trebuchet MS</i>; tamanho 12 (cor da fonte: colorido). • Corpo do texto: fonte, <i>Cambria</i>; tamanho 13 (cor da fonte: preto).

³⁸ Para acessar o caderno: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cd_al.pdf>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento: justificada. • Recuo: personalizado • Espaçamento: personalizado. • Espaçamento entre linhas: múltiplos/personalizado. • Margens: personalizada
--	--

Fonte: autoral, 2021

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEDUC-BH) produziu o *Caderno de Apoio à Aprendizagem – EJA: História Volume II*.³⁹ O material tem 27 páginas e é destinado ao ensino médio. Os elementos e componentes textuais são:

Quadro 7 – Parte externa e interna do caderno 3

CADERNO DE APOIO À APRENDIZAGEM – EJA: HISTÓRIA VOLUME II	
ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
1. Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade do ensino. • Componente curricular. • Nível de ensino. • Nome e volume da obra. • Logotipo da Secretária Estadual de Educação da Bahia.
2. Folha de Rosto (verso):	<ul style="list-style-type: none"> • Créditos: Governador; vice-governador; secretário de educação; subsecretário; superintendente de políticas públicas para a Educação Básica; e Coordenador de Educação de Jovens e Adultos. • Ficha técnica
3. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • A construção desse material como demanda imposta pela crise sanitária do Covid-19. • Agradecimento às pessoas que contribuíram na construção desse material. • Assinatura: Secretário de Educação do Estado da Bahia
4. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de figuras, e imagens seguindo parcialmente as normas da ABNT-NBR 14724. • Unidade: fonte <i>Tahoma</i>; tamanho 20 (cor da fonte: colorido). • Tema: fonte <i>Trebuchet MS</i>; tamanho 17 (cor da fonte: preto). • Corpo do texto: fonte <i>Trebuchet MS</i>; tamanho 12 (cor da fonte: preto). • Alinhamento: justificada (predomina). • Recuo: personalizado. • Espaçamento: personalizado. • Espaçamento entre linhas: múltiplos personalizado. • Margens: personalizada

Fonte: autoral, 2021

³⁹ Para acessar o caderno: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/eixo-v-humanas>>.

O edital de convocação do PNLD-EJA 2014 apresenta às editoras os seguintes critérios de estruturação interna e externa do livro:

Quadro 8 – Parte externa e interna do livro do PNLD-EJA 2014

ESTRUTURA EDITORIAL DO LIVRO IMPRESSO	
ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
1. Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Título da coleção, título do livro e seu subtítulo. • Nome ou pseudônimo do autor(es) ou do organizador ou do editor responsável. • Nome do editor. • A expressão “Educação de Jovens e Adultos”. • A denominação do volume.
2. Segunda capa	<ul style="list-style-type: none"> • Não deve conter textos ou ilustrações .
3. Terceira capa	<ul style="list-style-type: none"> • Não deve conter textos ou ilustrações
4. Contracapa	<ul style="list-style-type: none"> • Hino Nacional. • Número do ISBN.
5. Folha de rosto (anverso)	<ul style="list-style-type: none"> • Título da coleção e do título do livro e subtítulo, quando houver. • Nome ou pseudônimo do autor, ou do organizador, ou do editor responsável. • Nome do editor (razão social ou nome fantasia e/ou marca/selo). • Denominação do volume. • A expressão “Educação de Jovens e Adultos”. • Dados sobre a formação e experiência profissional do autor. • Número da edição, inclusive quando for à primeira, local e ano de publicação.
6. Folha de rosto (verso)	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha catalográfica. • Nome e endereço completo do editor.
7. Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações.
8. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de organização claros, coerentes e funcionais que explicitem e traduzam elementos enunciados na proposta didático-pedagógica da coleção.
9. Referências bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo as normas da ABNT.
10. Leitura complementar
11. Glossário

Fonte: autoral, 2021

Abrindo um parêntese, o termo personalizado representa a variedade na tabulação em centímetros de parágrafos e margens usadas nos cadernos para garantir uma diagramação funcional e esteticamente agradável. Saliente que o tamanho do papel, o número de páginas e a disposição das ilustrações e atividades interferiram nas medidas. Notou-se que esta nuance na diagramação ajudou a criar uma estética harmoniosa e uma experiência de leitura agradável e não cansativa.

A comparação desses cadernos mostrou quatro elementos textuais em comum: capa; apresentação, sumário e texto. Suas respectivas funções foram definidas pela ABNT NBR e suas configurações nos cadernos foram analisadas a fim de avaliar os textos e slides fornecidos pelos professores. Tal análise e avaliação se concentraram no elemento textual.

Na ABNT NBR 6029:2006, a capa é um revestimento externo, feita de material flexível ou rígido e obrigatório, com o(s) nome(s) do(s) autor(es), título e subtítulo por extenso da publicação, e o nome da editora e/ou sua logomarca impressa. No caso dos cadernos analisados, por se tratar de produções de órgãos executivos, constam o nome das secretarias envolvidas na produção e a logomarca dos estados. Sua finalidade não é apenas proteger o miolo e chamar a atenção do leitor para a obra, mas também identificar o tema em discussão e os responsáveis primários por sua elaboração e veiculação. A capa é, portanto, o contato ou impressão inicial com a obra que permite ao leitor supor a temática pelo título/subtítulo como seu viés ideológico por meio do nome do autor ou mesmo da editora.

Em outras palavras,

[n]a análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa. A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles “estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular [...]. (BITTENCOURT, 2018, p. 255, grifo do autor).

O Sumário, último elemento pré-textual obrigatório, corresponde “à enumeração das divisões, seções e outras partes de um documento, na mesma ordem e grafia em que a matéria nele se sucede” (ABNT NBR 6027, 2012, p. 1). Essa enumeração das principais divisões, que inclui elementos textuais e pós-textuais, são regras de estruturação e formatação que permitem ao leitor encontrar facilmente as partes que compõem a obra. Nos cadernos analisados, o da SEDUC-SP e do Inep possuem sumário, respeitando a paginação e as diferenças no tamanho da fonte para títulos e subtítulos.

Na fala de Bittencourt (2018, p. 255), os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais

[...] possibilitam uma visão do processo de sua fabricação, com a apresentação dos agentes que participaram de sua confecção: editor, gráficos, ilustradores ou pesquisadores de materiais iconográficos, revisores de texto ou copidesques etc. Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações [...].

Como elemento textual que antecede o conteúdo, a Apresentação é um “texto de esclarecimento, justificção ou comentário [...] escrito pelo próprio autor”, podendo ser denominado de prefácio quando escrito por outra pessoa (ABNT NBR, 2006, p. 4). Observou-se que dos três cadernos analisados, apenas dois possuem uma seção intitulada Apresentação: *Coleção Cadernos de EJA: Cultura e Trabalho* assinado pelo Secad/MEC, a mesma responsável pela obra; e o *Caderno do Estudante de História volume I*, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que contém Apresentação, mas não está assinada. Ambos os cadernos atendem à definição de Apresentação da ABNT NBR 6029:2006, tendo também, como características próprias, palavras de incentivo para o estudante continuar sua jornada de estudos, e uma visão da estrutura e finalidade do livro.

Não há seção intitulada Apresentação no *Caderno de Apoio à Aprendizagem – EJA: História Volume II* da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, mas sim uma espécie de nota ao educando assinado pelo Secretário Estadual da Educação. Esse tipo de nota também aparece duas vezes no caderno produzido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A estrutura dessas notas é muito semelhante à da Apresentação, com uma intervenção de boas-vindas aos alunos e uma visão geral ou detalhada da organização didática da obra e dos seus conteúdos. Todavia, nenhum tópico relacionado à disciplina de História e sua relevância na formação do sujeito foi encontrado nos cadernos produzidos pelo Inep e pela SEDUC-BH. Tal desconhecimento priva o educando de conhecer, de forma sucinta, a estrutura e o funcionamento da lógica histórica, bem como da contribuição desse conhecimento à sua formação individual e social.

Na sequência dos elementos textuais, a ABNT NBR (2006, p. 8) define texto como “parte em que é desenvolvido o conteúdo, antecedida, opcionalmente, por prefácio e/ou apresentação”. A apresentação do conteúdo também está sujeita a regras que padronizam sua apresentação: margens; fonte (corpo do texto, título e subtítulo das seções); alinhamento; recuo, espaçamento, cabeçalho e paginação. Tais ordenações são necessárias porque a “forma das letras, do branco anterior das mesmas [espaços vazios], do corpo usado, do comprimento das linhas, do entrelinhamento, do espaçamento e das margens” garante a legibilidade do texto verbal (SILVA, 1985, p. 31).

Esses padrões, chamados de tipografia, compreendem “a criação dos caracteres à sua composição e impressão, de modo que resulte num produto gráfico ao mesmo tempo adequado, legível e agradável” (AURÉLIO, 2010, on-line). A família de tipos mais adequada é a fonte serifada, que tem uma haste e extensão no final das letras, números e símbolos.

Além de caráter ornamental, a serifa tem aspectos funcionais importantes. Primeiro, ela guia os olhos do leitor de uma letra para outra. Isso acontece devido à linha imaginária criada pelos achatamentos que existem nas

extremidades inferiores dos tipos, ou seja, nos pés das letras, que permite uma leitura mais fluente. Segundo, as serifas dão mais identidade às letras, de forma que é mais fácil diferenciá-las (dependendo da fonte tipográfica usada, algumas letras podem ser “parecidas” umas com as outras, dificultando a leitura). Por esses aspectos funcionais, as letras serifadas são muito usadas em grandes volumes de texto, como nos livros. (SERIFA, 2009, on-line).

As fontes serifadas mais populares são a *Times New Roman*, *Georgia* e *Courier New*. Além dessas, há a *Cinzel*, *Apple*, *Deluce*, *Day Roman*, *Vinegar*, *Vogue*, *Canvas*, *Edition*, *Fine Style* e *Bodoni XT*. Outro fator importante na tipografia é o uso de cores para criar contrastes de texto, prestando atenção às cores que são confortáveis à visão. Em outras palavras, a tipografia

[...] deve contribuir na transmissão da mensagem, gerando expressividade como na linguagem gestual ou oral. Para isso, utilizará recursos como negrito, itálico, caixa alta etc.; estimulando à leitura e também a compreensão da informação, facilitando assim o seu entendimento. Esse tipo de estratégia é chamada de *pregnância*, isto é, dar destaque para um termo ou conjunto de palavras utilizando os recursos descritos anteriormente. É uma forma de chamar a atenção para a linguagem verbal, visto que ela atrai menos o olhar do que as figuras ou os gráficos. (NAKAMOTO, 2010, p. 68).

A formatação adequada dos elementos que compõem as partes interna e externa de um livro/caderno facilita a leitura e auxilia na assimilação das informações apresentadas no texto escrito. Tal raciocínio inclui também ilustrações (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, pinturas etc.) que são amplamente utilizadas em materiais didáticos de História. Essa linguagem visual frequentemente atua como fonte documental, isto é, guardam fatores historiográficos e pedagógicos.

Assim, quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo o risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras. (JOLY, 1996, p. 133)

Esse universo iconográfico, ao receber esse tratamento cognitivo que o integra ao texto escrito, contribui significativamente para a construção do saber histórico escolar, pois

[i]magens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas aquelas produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. (BITTENCOURT, 2018, p. 284)

Em suma, a parte interna e externa, como a diagramação do livro, possui um aspecto didático-pedagógico, demonstrando comprometimento

[...] com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar”. Refletem igualmente o fato de o livro [caderno] didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para a busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização.

Essas práticas de utilização do livro [caderno] didático proporcionam a percepção de que ele não é um material descartável, de uso imediato apenas. (BITTENCOURT, 2018, p. 262)

Nessa exposição, a diagramação, que compreende a ordenação e disposição do material didático, é uma ferramenta estética, mas, sobretudo funcional. A dupla leitura textual e a gráfica representam a funcionalidade da apresentação e a racionalidade da leitura (SILVA, 1985, p. 136). Partindo dessa premissa, os cadernos produzidos pelo Inep e SEDUC-SP atendem amplamente aos critérios indicados, utilizando margens personalizadas e fontes serifadas no corpo do texto e fontes sem-serifas nos títulos e subtítulos que “são ideais para títulos, frases em cartazes, outdoor e textos curtos que são escritos para serem lidos rapidamente” (NAKAMOTO, 2010, p. 67). Verde, amarelo, vermelho e azul são as cores mais usadas nos títulos e subtítulos, além de um fundo predominantemente branco para o texto. Porém, o caderno da SEDUC-BH com fonte sem-serifa tornou a leitura cansativa.

Em relação à legibilidade visual do livro didático descrito no PNLD-EJA 2014, observou-se que não há especificações, apenas diretrizes gerais. O edital informa que a leitura gráfica do “ponto de vista tipográfico [corresponde] quanto ao formato e tamanho da fonte; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do alinhamento do texto”. Em relação à diagramação, há a seguinte observação:

Legibilidade do ponto de vista do layout envolvendo os elementos texto, ilustrações e espaços em branco de modo a integrar harmonicamente, texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal. O projeto visual deve apresentar cuidados quanto ao formato, dimensões e disposição dos textos na página; uso e largura das margens e colunas; apresentação de títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis; uso de contraste de cor do texto e cor de fundo; luminosidade e cor. Os textos complementares não devem prejudicar a identificação, o fluxo da leitura e o entendimento do texto principal. Também é desejável que textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual. (BRASIL, 2012, p. 49).

A comparação dos cadernos em contraponto com o PNLD-EJA 2014 e a ABNT NBR resultou na seguinte configuração a ser utilizada na análise dos aspectos formais dos textos e slides de História I e História II:

Quadro 9 – Referências textuais e gráficas

APOSTILA CUSTOMIZADA	
ELEMENTOS	COMPOSIÇÃO
1. Capa	<ul style="list-style-type: none"> • Componente curricular • Modalidade do ensino. • Nível de ensino. • Nome da instituição educacional.
2. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> • Boas vindas ao educando • Palavras de incentivo aos estudos. • Estrutura/organização do material. • Finalidade da disciplina e dos conteúdos de História
3. Sumário	<ul style="list-style-type: none"> • Título da seção: fonte sem-serifa e colorido • Capítulo / número da página. • Subtítulo / número da página. • Tipo de fonte: serifada ou sem-serifa. • Tamanho da fonte: o tamanho da fonte do título deve ser maior do que o tamanho da fonte do subtítulo.
4. Texto	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de tabelas, figuras, quadros, imagens e ícones conforme as normas da ABNT-NBR 14724. • Título da seção: fonte sem-serifa e colorido. • Título: fonte serifada ou sem-serifa e colorido. • Subtítulo: fonte serifada ou sem-serifa e colorido • Corpo do texto: fonte serifada; tamanho a partir de 12 na cor preta. • Alinhamento: justificada. (predominante). Recuo: personalizado. • Especial: primeira linha / personalizado. • Espaçamento entre linhas: múltiplos / personalizado. • Margens: personalizado
5. Referência Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Autoria. • Título e/ou subtítulo da obra. • Número de edição. • Imprensa

Fonte: autoral, 2021

Vale reiterar que o suporte físico da apostila (impressa ou digital), tipo de encadernação, a quantidade de páginas e o tamanho do papel afetam a disposição dos parágrafos e das margens. De acordo com Alves (2014), se o entrelinhamento for muito pequeno, será difícil distinguir as letras, enquanto muito grande fará com que as sentenças se separem demais e percam a conexão. O espaçamento entre linhas também depende do

comprimento da frase e do tipo de fonte. Isto significa que “a relação entre esses três pode ser considerada diretamente proporcional, pois quanto mais compridas forem as linhas, maior deve ser o corpo da fonte e maiores as entrelinhas” (ALVES, 2014, p. 64). Utilizado para destacar o parágrafo, deve-se atentar também para o tamanho do recuo, “pois se muito pequeno, fica imperceptível, causando apenas um ruído à mancha gráfica e, se muito grande, o texto pode perder o caráter de unidade” (ALVES, 2014, p. 64).

Note que a referência bibliográfica não aparece nos três cadernos analisados, mas achou-se por bem acrescentá-la. Essa seção, ao indicar a fonte, transmite confiabilidade, permite ao educando realizar pesquisas adicionais e demonstra honestidade intelectual. Como as apostilas contêm “conteúdos curriculares compilados”, creditar o autor do texto original torna-se imperativo para evitar acusações de plágio.

Conforme referido, os textos e os slides recolhidos são materiais didáticos do tipo *suporte informativo*. Obtendo esse atestado, coube comparar esses recursos educativos com os referenciais apresentados no Quadro 8.

Analisando os dezesseis textos encaminhados em formato PDF e as cinco apresentações de slides no formato PPT, totalizando vinte e um arquivos enviados separadamente, observou-se que não há elemento pré-textual ou pós-textual, apenas o conteúdo como elemento textual. Em relação à referência bibliográfica, cabe destacar que quatro slides e dois textos possuem fonte autoral sinalizada, enquanto os demais carecem de indicação bibliográfica. Existem vários tipos de diagramação nesses arquivos e, devido à sua semelhança, foram divididos em quatro grupos.

O primeiro grupo possui o seguinte padrão:

Quadro 10 – Grupo Um

GRUPO I	
TEXTO	COMPOSIÇÃO
GRUPO I (6 textos)	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uso de ilustrações. • TÍTULO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 24; cor vermelho escuro • TÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 24; cor vermelho escuro. • SUBTÍTULO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 18; cor vermelho claro. • SUBTÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 12; cor azul. -Alinhamento: centralizado • CORPO DO TEXTO: fonte <i>Verdana</i>; tamanho 12; cor preto. - Alinhamento: justificada. - Recuo: esquerda 0,21 cm; direita 0,24 cm. -Especial: primeira linha 1,25 cm. -Espaçamento: antes 0 cm; depois 0 cm. -Espaçamento entre linhas: simples.

	<ul style="list-style-type: none"> • MARGENS: superior 2,36 cm; inferior 1,66 cm; esquerda 2,79 cm; direita 2,75 cm.
--	---

Fonte: autoral, 2021

Esse padrão em folha A4 impressa com encadernação espiral é uma das diagramações que mostrou a maior legibilidade visual, apesar de a fonte ser sem serifa. Devido à falta de uso de ilustrações, as medidas do parágrafo (alinhamento, recuo, espaçamento) e das margens apresentadas são configurações majoritárias, sofrendo alterações apenas com o uso de marcadores. Para distinguir títulos e subtítulos, cores e tamanhos diferentes foram aplicados às fontes com estilo negrito ou normal e em caixa alta ou baixa, mas não há uniformização nesses aspectos e, às vezes, é usado indiscriminadamente no mesmo texto. Outro aspecto positivo é a numeração de páginas e o tamanho adequado das margens na impressão descrita no início do parágrafo.

Segue o padrão do segundo grupo:

Quadro 11 – Grupo Dois

PADRÃO I	
TEXTO	COMPOSIÇÃO
GRUPO II (3 textos)	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uso de ilustrações. • TÍTULO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 8 ou 8,5; azul. • TÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 13 ou 11,5; cor azul. • SUBTÍTULO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 9 ou 8,5; cor vermelho. • SUBTÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Verdana</i>; tamanho 9,5 ou 8,5; cor azul. -Alinhamento: centralizado • CORPO DO TEXTO: fonte <i>Verdana</i>; tamanho 9,5 ou 8,5; cor preta. - Alinhamento: esquerda e centralizado. - Recuo: esquerda diversa; direita diversa. -Especial: primeira linha 0,02 cm e nenhum. -Espaçamento: antes 0 cm; depois 0 cm. -Espaçamento entre linhas: simples. • MARGENS: superior 2,82 cm; inferior 0,49 cm; esquerda 2,89 cm; direita 2,85 cm.

Fonte: autoral, 2021.

Neste grupo, temos dois textos com o mesmo padrão e um texto ligeiramente diferente no tamanho da fonte, alinhamento, espaçamento, recuo e margens. A fonte sem serifa se repete no corpo do texto, mas é menor em comparação ao primeiro agrupamento. Não há uma distinção clara entre títulos e subtítulos, uma vez que à mesma fonte, estilo e caixa são usados com frequência. As margens são convenientes para a impressão em papel

A4 com espiral. Tais aspectos gráficos reduzem o conforto na leitura. Outros aspectos negativos é a falta de enumeração das páginas.

A descrição a seguir é do grupo três composto por slides:

Quadro 12 – Grupo Três

GRUPO III	
TEXTO	COMPOSIÇÃO
GRUPO III (3 slides)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de ilustrações: conforme a ABNT - fonte <i>Arial</i>; tamanho 10; cor preta. • TÍTULO: tipo de fonte <i>Calibri</i>; tamanho 33 ou 44; cor azul ou preta com fundo branco. • TÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Arial Black</i> tamanho 30; cor azul escuro com fundo azul claro. • SUBTÍTULO: tipo de fonte <i>Arial Black</i> tamanho 28; cor preta fundo azul clara. -Alinhamento: centralizado. • CORPO DO TEXTO: fonte <i>Arial, Bell MT</i> ou <i>Calibri</i>; tamanho 36, 24, 18 ou 14; cor preta ou branca com fundo azul, marrom, rosa ou verde. - Alinhamento: justificado. -Recuo: antes do texto 0,95 cm -destocamento: 0,95 cm. -Espaçamento: antes 5,76 pt; depois 0 cm. -Espaçamento entre linhas: simples. • ALINHAMENTO DO TEXTO: em cima. • TRANSIÇÃO: relógio ou nenhuma. • ANIMAÇÕES: surgir ou nenhuma.

Fonte: autoral, 2021

Não há determinações sobre diagramação de slides na ABNT e não foram encontrados documentos acadêmicos que tratem desse tema. A estratégia utilizada para contornar esse problema foi consultar vários sites que dissertam sobre a construção de slides e utilizar as informações mais citadas como referência. A primeira orientação fornecida por todos os sites consultados para garantir a legibilidade foi usar o bom senso e testar os slides depois de prontos e em circunstâncias semelhantes às que seriam reproduzidos. Muita ênfase foi colocada no tipo e tamanho da fonte, bem como nos espaçamentos e no uso de animações. As fontes mais recomendadas são do tipo *TrueType*, pois são as mais comuns em computadores *Mac* e *Windows*, sendo as mais usuais a *Arial*, *Times Roman* e *Courier New*. O que torna essa dica relevante é o fato de que além de ser legível em todos os tamanhos, esse tipo de fonte também pode ser encaminhado para os sistemas operacionais citados acima sem erros de configuração. Deve ser lembrado que o tamanho da fonte, que é determinado pelo seu modelo, afeta diretamente o espaçamento entre palavras e linhas. Para distinguir o título do subtítulo e do corpo do texto, estabelecendo uma hierarquia visual entre eles, pode-se utilizar o tamanho e o estilo da fonte em negrito ou itálico.

Outro aspecto é a cor de fundo dos slides e fontes. Recomenda-se usar fundo branco e fonte preta para garantir um contraste que não cansa a visão, evitando categoricamente um fundo preto. A disposição das imagens também segue a mesma lógica das ilustrações utilizadas nos livros. Seu dimensionamento e conteúdo devem estar em diálogo com o texto escrito, mas frases curtas devem ser empregadas neste modelo de recurso didático.

Para analisar a legibilidade dos slides e a consistência das sugestões obtidas nos sites, projeções foram realizadas em ambiente doméstico com iluminação adequada.

O terceiro grupo de materiais didáticos usa majoritariamente fonte *Arial* no corpo do texto e *Arial Black* nos títulos e subtítulos, e menos frequentemente as fontes *Bell MT* e *Calibri*. A resolução das imagens garante uma projeção de qualidade, porém as frases são longas e competem repetidamente com as ilustrações por atenção. O fundo colorido, predominando azul, afetou o contraste. Além disso, em dois agrupamentos a transição tem o formato de relógio e a animação é exibida no modelo *surgir*. Outro problema é a ausência de numeração de páginas, que é acentuada pela quantidade elevada de slides por agrupamento. Percebe-se que alguns requisitos de diagramação não são atendidos, todavia isso não anulou a legibilidade dos slides, mas a reduziu. Vale destacar a presença de bibliografia e o uso de ilustrações que aparecem apenas nesse agrupamento.

O último grupo é composto por dois textos:

Quadro 13 – Grupo Quatro

GRUPO IV	
TEXTO	COMPOSIÇÃO
GRUPO IV (2 textos)	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uso de ilustrações. • TÍTULO: tipo de fonte <i>Times New Roman</i>; tamanho 8 ou 8,5; cor preta. • TÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Times New Roman</i>; tamanho 13 ou 11,5; cor preta. • SUBTÍTULO: tipo de fonte <i>Times New Roman</i>; tamanho 9 ou 8,5; cor preta. • SUBTÍTULO SECUNDÁRIO: tipo de fonte <i>Times New Roman</i>; tamanho 9,5 ou 8,5; cor preta. -Alinhamento: centralizado • CORPO DO TEXTO: fonte <i>Times New Roman</i>; tamanho 9,5 ou 8,5; cor preta. - Alinhamento: esquerda e centralizado. - Recuo: esquerda diversa; direita diversa. -Especial: primeira linha 0,02 cm e nenhum. -Espaçamento: antes 0 cm; depois 0 cm. -Espaçamento entre linhas: simples. • MARGENS: superior 2,82 cm; inferior 0,49 cm; esquerda 2,89 cm; direita 2,85 cm.

Essa é a única diagramação a utilizar uma fonte serifada, mas o tamanho é muito pequeno e os espaçamentos são estreitos. Para mais, a fonte maiúscula de título e subtítulo é o único recurso visual que os distingue do corpo do texto, já que a cor preta é aplicada em todas as fontes. É preciso reiterar que todos os parágrafos seguem o mesmo padrão, usando itálico e negrito para destacar os conceitos-chave, e essa estratégia foi raramente usada nos outros grupos de materiais didáticos. As margens também são padronizadas, mas por serem muito estreitas, o corpo do texto fica rente ao espiral da encadernação. Outro problema é a falta de numeração das páginas. Portanto, esses equívocos de diagramação reduzem a legibilidade do texto. Mas um aspecto interessante é a identificação da disciplina e do docente na primeira página dos textos.

Os demais textos e slides que não foram catalogados possuem diagramações peculiares e são os materiais com menor legibilidade visual, apresentando, em maior ou menor grau, os erros já listados.

Resumindo, a análise fornecida pela categoria material didático, os textos e slides coletados são recursos educacionais classificados como suporte informativo, mas não catalogados como apostila. A ausência de elementos pré-textuais e pós-textuais, bem como da apresentação, dificulta o manuseio desses materiais, e não contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos. E com o término da disciplina, esses materiais avulsos tornam-se „descartáveis“. Quanto à diagramação e tipografia, os equívocos relatados não invalidam a leitura textual e gráfica dos materiais.

Convém sugerir que parte dos equívocos sobre o uso de fontes pequenas e margens estreitas se deve à necessidade de economizar papel e tinta no processo de impressão. Para os demais erros, considera-se também a rotina de trabalho dos professores e a falta de cursos ou manuais para a elaboração de materiais educativos na EJA/EPT. Cabe esclarecer que a divulgação desses equívocos não é um discurso de culpabilização docente, mas um sinalizador de um processo pedagógico caracterizado pela insuficiência de políticas públicas e institucionais voltadas à produção de material didático para a EJA/EPT. Reiterando a dedicação e a diligência de cada professor na seleção e na organização desses textos e slides analisados.

3.3.2 Movimentos sociais populares e conteúdo escolar

Como argumentado no capítulo anterior, a seleção do saber escolar de História é uma questão complexa e estratégica na luta de classes. Além de escolher conteúdos a partir do processo de humanização e da gênese e desenvolvimento do capitalismo, há o desafio de

organizá-los e acomodá-los na carga horária da disciplina e nos documentos normativos que norteiam o ensino escolar. Para mais, outro aspecto relacionado

[...] é o domínio da produção historiográfica e do processo de reelaboração e apropriação desse conhecimento em uma situação escolar que, invariavelmente, tem de estar relacionada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2018, p. 123).

Cada tendência historiográfica⁴⁰ tem uma concepção de história. No século XIX, a historiografia positivista, conhecida como historicismo, considerava a história uma narrativa descritiva e cronológica de eventos passados. A partir da objetividade e da neutralidade do historiador, sua imparcialidade é garantida e a verdade é obtida por meio de documentos oficiais. Para Bittencourt (2018, p. 125),

[o]s seguidores dessa corrente teórica dedicaram-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras das elites e suas biografias, sejam personalistas, sejam Estados. [...] O Estado ou chefes políticos e militares, cabe lembrar, eram o motor das transformações e do progresso da história, considerando que o século XIX foi o momento da criação e consolidação dos Estados nacionais e da elaboração das “histórias nacionais”, de caráter político e militar. (BITTENCOURT, 2018, p. 125).

Nessa perspectiva teórica, a credibilidade da narrativa é garantida pela neutralidade decorrente da supressão da subjetividade do historiador. As ações políticas e militares são utilizadas como eixo condutor da narrativa, e figuras históricas são tidas como heróis. Essa visão predominou no saber escolar de História ao longo dos séculos XIX e XX.

Nas décadas de 1950 e 1960 surgiu uma historiografia pautada no conceito de história-problema, que ficou conhecida como Escola dos Annales ou História Nova Francesa. Essa proposta historiográfica, desenvolvida por Marc Bloch e Lucien Febvre, coloca o conhecimento histórico a serviço do tempo presente, contrapondo-se assim ao historicismo. A ação individual passa a ser analisada em contextos que contemplam a história das mentalidades. A segunda fase dessa corrente, conhecida como Nova História, contempla temas próximos à sociologia, conferindo aos objetos de pesquisa um caráter fragmentado por não atentarem para os determinantes estruturais. Essa abordagem levou seus críticos a rotulá-la de micro-história ou história das migalhas.

O gênero historiográfico marxista também foi uma tendência ao lado da Escola dos Annales. A perspectiva materialista dialética da história preza as estruturas e as dinâmicas

⁴⁰ Historiografia refere-se exclusivamente às obras históricas escritas a partir de um modelo científico de história, seguindo, portanto, regras epistemológicas e métodos próprios ao conhecimento histórico, reconhecidos como tais pelos pares (historiadores) (CORDEIRO, 2015, p. 3).

das sociedades em suas análises, com o objetivo de construir conhecimentos necessários à práxis social. Essa relação dialética entre passado e presente é mediada por conceitos fundamentais como modo de produção, luta de classes e outros. Nesse patamar, a liberdade do sujeito histórico é cerceada por forças produtivas herdadas de períodos históricos anteriores, fazendo do movimento das classes fundamentais a força motriz das mudanças e permanências históricas.

Na disciplina de História,

[...] a tendência marxista foi marcante a partir do fim da década de 1970 e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. Os períodos históricos delimitados pelos modos de produção têm servido como referência, e, notadamente, estuda-se o *tempo do capitalismo*.

O denominado “materialismo histórico” serviu de base para a elaboração de muitas obras didáticas, condição que consolidou a organização de conteúdos da *história das sociedades* do mundo ocidental pelos modos de produção e pela luta de classes. Os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. (BITTENCOURT, 2018, p. 130, grifo da autor).

Note que a substituição de fatos políticos isolados por eventos coletivos e sociais e o conceito de história como a ciência do passado e do presente são características presentes na Escola dos Annales e no paradigma marxista. A História do Tempo Presente, também chamada de História Imediata, estabelece esse tipo de diálogo entre o presente e o passado. Esse gênero historiográfico resgata a análise política rejeitada pela História Nova Francesa, mas não investiga apenas as relações de poder do Estado-nação. Enfatizando os fatos políticos da atualidade, surgem os estudos

[...] das paixões políticas (a paixão revolucionária, a paixão totalitária) e seu contrário, a „apatia política“; a análise do capitalismo administrado e seu corolário, a „indústria cultural“. Para efetivar tais estudos, é preciso recorrer a fontes audiovisuais (cinema, fotografia), sonoras e orais, assim como o uso do vasto material produzido pela imprensa diária. (NAPOLITANO, 2003, p. 170, grifos do autor).

No entanto, nesta abordagem podem ocorrer equívocos, como anacronismo ao atribuir às sociedades do passado e a seus agentes históricos valores contemporâneos, bem como apresentar diferenças e semelhanças em um enquadramento qualificador em que o presente é evoluído e o passado atrasado. Isso resultaria em uma leitura superficial da permanência e mudança inerente ao processo histórico. Outra tendência historiográfica em voga é a Nova História Cultural, que surgiu na década de 1980 devido à aproximação de vários historiadores com a Antropologia. Esse diálogo possibilitou inserir os povos ágrafos

como objeto de pesquisa na História, assim como novas fontes documentais como memória oral, lendas, artefatos e outros. Além de novos métodos, a Nova História Cultural procura articular a micro-história com a macro-história e inclui conflitos ideológicos entre diversos grupos sociais.

Após essa curta exposição, vale a pena apresentar a historiografia que fundamenta a categoria movimentos sociais, que parte das proposições marxistas de Benjamin (2007). Para ele, a cientificidade da narrativa não suprime a interpretação do historiador, pois é um recurso metodológico essencial para expor as experiências dos agentes históricos. Todavia, a narrativa do historiador não é uma verdade atemporal, incapaz de releituras que são impulsionadas por novas descobertas e demandas do presente.

Sobre este último aspecto, Benjamin comenta que

[é] importante afastar-se resolutamente do conceito de “verdade atemporal”. No entanto, a verdade não é – como afirma o marxismo [vulgar] – apenas uma função temporal de conhecer, mas é ligada a um núcleo temporal que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece. Isto é tão verdadeiro que o eterno, de qualquer forma, é muito mais drapeado em um vestido do que uma idéia. (BENJAMIN, 2007, p. 505, grifo do autor).

Abrir portas para novas análises de objetos já contemplados significa compreender a relação dialética entre passado, presente e futuro, possibilitando às novas gerações aproximarem-se do tempo histórico a partir dos desafios que enfrentam. Em contraposição à corrente positivista, a proposta benjaminiana promove a análise dos fatos buscando as vozes dos oprimidos, em oposição à visão progressiva e evolucionista da história, porque incita uma postura apolítica e conformista na classe dominada. A rememoração crítica do passado é

[...] um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, fomos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso. (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Reconstruir a história significa estabelecer um vínculo dialético entre as gerações passadas e presentes, na qual os “messias” são agentes históricos coletivos comprometidos com a transformação revolucionária da sociedade de classes. Essa postura política que nega a neutralidade do historiador desconstrói a verdade burguesa, ou seja, a interpretação dos vencedores. O conceito de tempo linear guiado pelo progresso, abraçado tanto pela burguesia quanto pelo materialismo vulgar, também é combatido por levar a militância ao conformismo, fazendo da revolução um acontecimento teleológico.

Ao romper com a ilusão do progresso Benjamin (1994b) concebe o fazer histórico como algo criativo. Afirmar, assim, a força política da história é a forma que temos de impedir a consolidação da destruição pelo mito do progresso. O mito do progresso combina o otimismo histórico com a ausência de iniciativa, a passividade, o imobilismo. É evidente, pois, que a crítica de Benjamin não se trata de um debate puramente teórico e filosófico, trata-se de uma convocação urgente para a ação. Uma vez que não existe nada que garanta o amanhã como resultado matemático de um passado, precisamos agir historicamente. Essa crítica cabe inclusive ao marxismo vulgar, que vê, com naturalismo histórico, o fim do capitalismo seguido pelo socialismo. Sem nosso engajamento político, nenhuma transformação será possível. (BELO, 2011, p. 169).

Ao inclinar-se a refletir sobre as ações de personagens associadas ao movimento de sujeitos coletivos, a narrativa permite a criação de identidade ao expor as experiências de atores históricos, despertando interesse e afinidade com o passado. Nesse exercício de alteridade é necessário “descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total. Portanto, romper com o naturalismo histórico vulgar, apreender a construção da história como tal” (BENJAMIN, 2007, p. 503). Todavia, o reconhecimento da experiência social e cultural resulta em uma compreensão temporal que deve se situar nas questões da classe que-vive-do-trabalho. Desse modo, a narrativa histórica da experiência dá voz aos oprimidos.

Ou seja,

[o]s traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão de seu projeto e de suas problemáticas (proveniente da história-problema), que evidencia personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida. E tal responsabilidade existe também no ensino. (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Assim, a narrativa que “apresenta o episódio com detalhes e particularidades dos personagens [sujeito singular e coletivo] e de suas ações [permite] refletir sobre o ocorrido e *sentir emoções diante do relato*” (BITTENCOURT, 2018, p. 127, grifo nosso). Esse despertar das emoções por meio de narrativas históricas dialoga com a discussão realizada no capítulo anterior sobre o “caráter ativo das reações emocionais” e seu papel no desenvolvimento da consciência de classe (VIGOTSKI, 2010, p. 138). Portanto,

[d]evemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Daí abre-se *para o pedagogo nas emoções um meio supramente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção*. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com

que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. (VYGOTSKY, 2010, p. 143, grifo nosso).

Isto é, “[n]enhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das *emoções é uma espécie de instrumento* especialmente adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 143, grifo nosso). Por isso, a narrativa histórica dos movimentos populares não é uma temática trivial nos conteúdos escolares de História.

Analisar o saber escolar da história brasileira a partir da categoria *movimentos sociais populares* é uma demanda científica e política. A recuperação da classe dos não proprietários no conhecimento histórico parte do entendimento de que o motor da história é a luta de classes, quer dizer, a contradição gerada pela divergência de interesses entre dominados e dominantes. Se a seleção do saber escolar é baseada no processo de humanização e na compreensão da origem e do desenvolvimento do capitalismo (proposta discutida no capítulo anterior), os movimentos sociais populares tornam-se elementos constitutivos desses critérios. Buscando apresentar uma das faces do movimento real da classe trabalhadora ao longo do tempo, o fenômeno se reconstitui em sua totalidade e a cientificidade da análise é convalidada.

Por isso,

[...] a negação da participação popular no rumo dos processos e acontecimentos históricos é anticientífica, uma vez que tais rumos não são mero reflexo da vontade e de interesses dos grupos dominantes, por mais poderosos que estes sejam e por mais submissos e desorganizados que sejam os grupos populares. A história é sempre resultado dos conflitos entre camadas dominantes e dominadas, resultado não necessariamente favorável por inteiro às camadas dominantes. (DAVIES, 2021, p. 135).

Na lógica da apreensão do real, a recuperação dos movimentos sociais torna-se um instrumento historiográfico coerente com os pressupostos da construção do conhecimento científico no materialismo histórico dialético, na medida em que demonstra uma reação ativa da classe trabalhadora. No entanto, isso não significa que a desorganização e a submissão não devam ser propostas e explicadas a partir das relações coercitivas e consensuais estabelecidas pela classe dirigente sobre as classes subalternas. O cerne da questão é apresentar o movimento histórico baseado na atuação e na interação das classes fundamentais.

Como apontou Gamboa (2018), toda concepção epistemológica evoca aspectos ontológicos que garantem uma determinada imagem de homem e de mundo e, assim, guiam a análise do fenômeno. Portanto, o conhecimento histórico tem uma dimensão política. No

materialismo histórico-dialético, a descrição da realidade está entrelaçada com o ensejo de transformação social. Sendo assim,

O aluno que entender a participação popular no passado, com todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroização), nem autodepreciação (a história do ponto de vista conservador) da transformação social. (DAVIES, 2021, p. 125).

De acordo com a pesquisa de Davies (2021), o livro didático de história tende a negar ou retratar imagens depreciativas dos dominados, apresentando-os como sujeitos coletivos inerentemente passivos ou supersticiosos e irracionais. Para ilustrar essa abordagem elitista, o autor analisa brevemente a introdução da escravidão negra no Brasil e o povoamento ocorrido durante o período colonial.

O lucro dos mercadores lusos e o capital que Portugal acumulou com o tráfico negreiro são por vezes considerados os únicos fatores para compreender a busca de mão de obra escravizada no continente africano. Essa interpretação, considerando apenas os interesses dos colonizadores, faz uma leitura unilateral do evento, “[e]m poucas palavras, segundo essa visão, o polo dominado obedece fielmente, passivamente, às instruções do polo dominante” (DAVIES, 2021, p. 129). Reduzindo a explicação aos interesses mercantilistas da metrópole, que é uma determinação expressiva, a resistência indígena à escravidão é negada como um dos motivos. Além disso, a supressão da dinâmica social da escravidão praticada pelos povos africanos sugere que eles estavam aptos à servidão por causa de sua passividade e inferioridade ao homem branco. Não mencionam que o desenraizamento sociocultural de escravos trazidos de diferentes regiões da África com idiomas diversos inicialmente favoreceu o controle do senhor de escravos sobre eles.

Apagar a participação dos dominados no processo histórico não é o único problema presente nos livros didáticos de História, há também um retrato depreciativo desses sujeitos quando são mencionados. Para Davies (2021), é um grande erro argumentar incompatibilidade indígena ao trabalho sedentário como um dos motivos da escravidão negra no Brasil. Essa inadaptabilidade é frequentemente refutada involuntariamente pelos próprios livros, quando estes mencionam as missões religiosas do período colonial. Tais reduções religiosas da igreja Católica introduziram os povos indígenas a um estilo de vida sedentária com trabalho regular e disciplinado. Além disso, a ação dos bandeirantes em capturar índios para serem vendidos como escravos durante o período colonial invalida o argumento de que o braço indígena é inadaptável ao trabalho metódico.

Resumindo,

[a] implicação política dessa visão é negar o papel das camadas populares, dos povos oprimidos na história, como se elas fossem massas moldáveis segundo os interesses dos grupos ou povos dominantes. Além de ser uma visão falsa do ponto de vista científico, pois as camadas populares também fazem a história, ainda que não necessariamente segundo seus interesses, é também perigosa em termos políticos, porquanto reduz a história à ação de grupos dirigentes e à obediência de grupos dominados, que deixam, assim, de ter qualquer papel ativo, perdendo sua humanidade. (DAVIES, 2021, p. 131-132).

Outro exemplo de apagamento de camadas populares é a ocupação do território brasileiro. Os autores, utilizando o termo povoamento para explicar a conquista territorial portuguesa, dialogam diretamente com o eurocentrismo, tornando-se uma falha científica e ideológica. Esse descompromisso com a construção da totalidade do fato histórico expressa a negação da erradicação física e cultural dos povos indígenas, sendo adequado utilizar os termos despovoamento ou repovoamento para indicar que o território não estava desabitado.

Todavia, a recuperação da participação das camadas expropriadas nos processos históricos não deve ser abordada de forma personalística, buscando heróis e apenas momentos de resistência coletiva. Posto isso,

[...] o realce dado a um aspecto da atuação do “povo” – a resistência – em estudos recentes, ainda que importante e necessário às camadas populares de hoje (vendo-se valorizadas na história, valorizam-se no presente, fortalecendo-se para as lutas presentes e futuras), pode resultar numa superestimação das forças populares, não levando em conta suas fraquezas. Por mais importantes que seja realçar as iniciativas populares na história – até para contrapor à história elitista, que suprime o povo da história, atribuindo-lhe o papel de mero receptáculo e executor de iniciativas dos grupos dirigentes -, não se deve cair em exagero nem se esquecer que o poder e a força das camadas populares são diversos e contraditórios. (DAVIES, 2021, p. 122, grifo do autor).

A partir dessa perspectiva, a categoria movimentos sociais populares foi utilizada para analisar as reações organizadas da classe dos não proprietários. Compreendendo que “uma história a serviço das camadas populares não é necessariamente uma história que fale bem delas e as coloque no altar da veneração”, porque só “uma história que se pretenda científica, sempre em busca da apreensão do real, pode servir autenticamente aos interesses populares” (DAVIES, 2021, p. 124). Portanto, entender os movimentos sociais populares significa assimilar que a participação das camadas expropriadas no processo histórico não pode ser idealizada e estruturada em heroização. Tal atitude impede o educando de apreender a dinâmica do conflito entre as classes fundamentais como motor da história e dificulta o desenvolvimento da consciência de classe.

Após anunciar a concepção historiográfica subjacente à categoria movimento social popular, a análise dos dados coletados inicia-se com a apresentação do conteúdo programático de História I e História II.

A disciplina de História I selecionou os seguintes temas:

Quadro 14 Conteúdo programático de História I

Descrição do conteúdo programático História I	
1.	Teoria da História;
2.	Conceito científico de História;
3.	Divisão da História;
4.	Evolução do pensamento historiográfico: da Grécia à atualidade;
5.	Disciplinas Auxiliares de História;
6.	Conceito de modo de produção;
7.	O homem em comunidades primitivas.

Fonte: autoral, 2021.

A professora responsável por essa disciplina em 2019/1 disponibilizou apenas dois textos, informando que não encontrou os demais materiais, o que reforça a afirmação de que esses recursos são suportes informativos, mas não podem ser catalogados como apostilas. Nos textos não há menção a movimentos sociais populares. Além da ênfase inabitual na construção científica do conhecimento histórico, as sociedades antigas e medievais previstas na ementa de História I não foram listadas no conteúdo programático do plano de ensino.

Outro problema é a ausência da História do Brasil que também não está prevista na ementa, mas é contemplada parcialmente em sua bibliografia básica e complementar. Para muitos professores brasileiros paira uma dúvida sobre privilegiar a História Nacional ou a História Mundial. Nesse impasse, percebe-se que

[a]o longo do ensino de História do Brasil, a História Geral ou “das civilizações” tem sido privilegiada e, na atualidade, a história brasileira tem sido novamente posta em posição secundária, conforme pode ser verificado nas tendências da produção didática, voltada para a compreensão do mundo globalizado. (BITTENCOURT, 2018, p. 137, grifo do autor).

O capitalismo globalizado, gerando um discurso pós-moderno do fim do Estado-nação e defendendo uma identidade supranacional, coloca a História Nacional como um anexo da História Mundial. Outra razão para torná-la secundária é sua instrumentalização no forjamento de uma identidade nacional a serviço das classes dominantes. Esse projeto nacionalista, no entanto, não justifica a exclusão da história brasileira do material didático, pois é possível ressignificar o saber escolar em favor da classe-que-vive-do-trabalho, como evidenciado por Saviani (2020).

A diluição do conteúdo da História do Brasil não ocorre na disciplina de História II, tampouco a ausência de movimentos sociais populares. O quadro a seguir retrata essa observação.

Quadro 15 Conteúdo programático de História II

Descrição do conteúdo programático História II	
Temas	Movimentos sociais populares
1. As Revoluções Burguesas	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de Outubro (1789); • Massacre de Setembro (1792); • Revolução Popular.
2. Brasil Império (1822-1989); A República Velha (1889-1930);	<ul style="list-style-type: none"> • Guerras de Independência (1822-1825); • A Confederação do Equador (1824); • A Cabanagem (1835-1840); • Revolta do Malês (1835); • A Sabinada (1837-1838); • A Balaiada (1838-1841); • Guerra de Canudos (1896-1897); • Cangaço (1889-1930); • Revolta da Vacina (1904); • Revolta da Chibata (1910); • Guerra do Contestado (1912-1916); • Greve Geral de 1917;
3. A Revolução Industrial;	<i>Material não disponibilizado</i>
4. O imperialismo na África e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918); <i>(o texto que aborda a neocolonização trata do processo de descolonização afro-asiática)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra do Ópio (1840-1842 / China); • Revolta dos Sipaiois (1857-1858 / Índia); • Guerra do Boxer (1889-1901 / China); • Movimentos de Independência da África e Ásia.
5. O período entre guerras (1918-1939); A Segunda Guerra Mundial (1939-1945);	<i>Sem menção a movimentos sociais populares</i>
6. O autoritarismo no Brasil A Ditadura Vargas (1937-1945); Regime Militar (1964-1985);	<ul style="list-style-type: none"> • Ação Integralista Brasileira (AIB); • Intentona Comunista; • Queremismo;
7. O período Democrático-Populista; A Nova República (1985-2020)	<i>Material não disponibilizado</i>
8. Brasil e África contemporâneos.	<i>Material não disponibilizado</i>

Fonte: autoral, 2021

O professor de História II de 2020/2 não disponibilizou todos os textos. Nos arquivos enviados por e-mail não consta o material didático dos tópicos três, sete e oito, na mensagem encaminhada não há justificativas para a ausência deles⁴¹. Como exposto no quadro, o conteúdo programático contemplou a História do Brasil de forma expressiva reservando cinquenta por cento dos temas selecionados. A quantidade de movimentos populares também é significativa.

A Cabanagem e o neocolonialismo/descolonização afro-asiática são exemplos selecionados que ilustram a narrativa histórica predominante no material didático.

A Cabanagem (1835 a 1840) é descrita como um conflito que começou com a nomeação do presidente provincial pelo governo imperial liderada pela elite, mas que perdeu

⁴¹ Esse intervalo de tempo dos dados coletados deveu-se a atrasos, como o não envio dos dados solicitados aos três professores que atuaram nesse curso de 2019 a 2020, levando a diversas solicitações sob a mediação da coordenadora do curso. Os dois professores participantes da pesquisa foram convidados a analisar o produto educacional, porém um se dispôs, mas não avaliou, e o outro docente não respondeu ao convite por e-mail.

o controle da insurgência para os cabanos. O contexto econômico de extrema pobreza é anunciado como o fator central da insurreição das camadas populares e médias do atual Pará. A população indígena e mestiça, que vivia nas margens dos rios em cabanas e sem trabalho, alimentava um sentimento de abandono por parte do governo central, o que motivou a insurreição.

Em 1835, os cabanos conquistam a capital da província estabelecendo um governo de perfil republicano, liderado por Antônio e Francisco Vinagre, Eduardo Angelim e Clemente Melcher. Para reprimir essa revolta, o governo central usou todas as suas forças armadas, inclusive mercenários europeus, declarando que os cinco anos de guerra resultaram em combates sangrentos e que “a revolta terminou sem que os cabanos conseguissem atingir seus objetivos”. Como motivo da vitória do governo imperial cita-se que as traições enfraqueceram o movimento favorecendo a repressão das forças regenciais, deixando quarenta mil mortes em uma população de aproximadamente cem mil pessoas.

Descrito por muitos historiadores como uma explosiva insurreição popular, considera-se que a análise da Cabanagem mereça certo destaque. Ao fazer uma exposição rápida desse movimento, algumas informações relevantes são omitidas, como a posição social dos líderes e as vitórias dos cabanos ao longo da guerra, o que tiraria esse ar derrotista e de inutilidade da revolta.

Para Benjamin (2007, p. 503), o historiador deve “descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”. Expondo que os irmãos Vinagre eram lavradores e Eduardo Angelim seringueiro⁴², mostra-se que pessoas das camadas populares são capazes de se organizar para lutar por seus interesses. Assim como a tomada de Belém por um ano e a posse de Francisco Vinagre como o segundo presidente da província representam a capacidade de liderança e gestão popular.

A retomada da capital em 1836 pelo Marechal Francisco José Andréia não representou o fim da resistência, mas sim sua desarticulação, pois os insurretos dispersaram-se pela floresta ou fugindo através da rede fluvial de Belém. A perseguição ao “exército” cabano, belicamente inferior ao exército regencial e sem treinamento, ocorreu de forma sistemática, e a Cabanagem só foi considerada debelada em 25 de março de 1840. Outro aspecto relevante para a narrativa desse movimento é a “febre revolucionária” que atingiu as regiões do Baixo Tocantins, Santarém, Óbidos e parte do Amazonas.

Desta forma, as revoltas regenciais ameaçaram a unidade nacional e a integridade do império, em um contexto no qual o Brasil havia recentemente se tornado um Estado-nação. Na tentativa de barrar essas ameaças, a coroação de D. Pedro II, com apenas 14 anos, foi

⁴² Félix Malcher era proprietário de terra que, após a execução do presidente da província Lobo de Souza, tornou-se o novo presidente, porém sua política conciliatória com o governo imperial resultou na sua execução pelos cabanos.

antecipada. Ou seja, as rebeliões sociais do Período das Regências influenciaram o percurso da história política nacional, demonstrando a elite oligárquica e imperial os “perigos” de uma reação revolucionária (BUENO, 2003, p. 184).

Em suma, a derrota do movimento popular foi citada, mas não foi trabalhada de forma a inibir um sentimento de derrotismo, ou seja, não há desdobramentos nas revoltas perdidas da classe dominada. Esquecendo-se que “[o] dom de despertar no passado centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (BENJAMIN, 1994, p. 223-224).

Na segunda narrativa selecionada, a divisão e a ocupação da África e da Ásia por países europeus (França, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Espanha e Portugal) são explicadas pelo imperialismo resultante do capitalismo monopolista. Com a Segunda Revolução Industrial, o capitalismo passou por uma profunda transformação que estimulou a concentração de capital, substituindo o capitalismo liberal concorrencial pelo capitalismo liberal monopolista. Com a saturação do mercado interno, a indústria europeia buscou outros mercados para escoar seu capital excedente, visando países pobres que forneciam matéria-prima e mão-de-obra barata.

Após a introdução de fatores externos e alguns condicionantes internos que facilitavam a invasão territorial, foram apresentados os movimentos de resistência à invasão europeia. A Revolta dos Cipayos em 1858 na Índia, a Guerra do Ópio (1840-1842) e a Sociedade dos Boxers respectivamente na China receberam mais atenção. Os processos de independência mencionam líderes como Gandhi no movimento de desobediência civil na Índia, e Ho Chi Minh no movimento nacionalista Vietnamita na Indochina.

Todo o processo imperialista foi interpretado como uma ação que interessava a grandes indústrias, cujos obstáculos no mercado interno eram o excedente de capital, os altos salários e uma forte presença sindical e partidária na defesa dos direitos dos trabalhadores na Europa. Foi anunciado, mas não explicado, o discurso civilizatório dos neocolonizadores, que com base no darwinismo social justificava a ocupação territorial.

Cabe destacar que a menção a diversos movimentos de resistência à ocupação do território e rebeliões nacionalistas pela independência ocupa um espaço significativo no texto. O diálogo presente-passado não se desenvolveu, e esses movimentos não foram encadeados como um processo em movimento. No plano do exemplo, um dos motivos internos da neocolonização, com grande potencial de diálogo passado e presente, mas inexplorado, é a problematização dos sindicatos como instrumento de luta da classe trabalhadora. Além disto, a narrativa limita-se a citar datas, personagens e as derrotas ou vitórias dos movimentos nacionalistas sem apontar os desdobramentos dessas lutas nas camadas dominadas e dominantes.

Em suma, as descrições dos movimentos populares, na maioria das vezes, são apresentadas sucintamente em um tempo cronológico com recortes factuais na relação causa e efeito, mas por não serem retratadas como um processo em movimento dá a impressão de um evento estático. Atores históricos individuais e coletivos, quando apresentados sem profundidade e problematizações do tempo presente, comprometem a prática da alteridade e deixam de analisar o desdobramento das batalhas perdidas, seus motivos e o significado dessas derrotas para as camadas dominadas. E

[p]elo fato de a História ter sido até hoje o cortejo triunfal dos vencedores, é necessário organizar o pessimismo e a melancolia a serviço das classes dominadas aqui-agora. Isto significa alertar para o perigo atual e recorrente da História e sua escrita estar a serviço das classes dominante cuja condução pode ter um efeito catastrófico. Em outras palavras, sua proposição [benjaminiana] demonstra que não somente o presente está em risco, mas o passado e o futuro seguem ameaçados. (MEATO, 2018, p. 3).

As narrativas selecionadas não retratam as interações entre as classes fundamentais, nem sugerem que a luta de classes seja o motor da história. No entanto, nota-se que alguns fatos históricos, como a neocolonização/descolonização afro-asiática, a Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial, têm suas causas ligadas à dinâmica do capital monopolista, mas são passagens que não explicam o desenvolvimento e a lógica do capitalismo. Mesmo ao apresentar as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII e sua relação com a consolidação do capitalismo, a dinâmica desse processo não é analisada. Além disso, a maioria dos textos ignora as classes populares em momentos de sua desorganização e submissão às classes dirigentes.

Outra constatação, mas em termos pedagógicos, é a inexistência de uma unidade ou sequência didática para acompanhar o conteúdo programático, bem como o uso assistemático de conceitos científicos. Essas ausências foram abstraídas e trabalhadas no produto educacional por meio de uma discussão teórica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural que subsidiou a elaboração uma sequência didática em História na EJA/EPT.

4. PRODUTO EDUCACIONAL

Introdução

Este capítulo tem como objetivo delinear o processo de elaboração, aplicação e validação do produto educacional vinculado a esta dissertação, apresentando as avaliações dos professores que participaram das etapas de aplicação e validação.

4.1 Elaboração do produto educacional

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFG requer o desenvolvimento e a aplicação de um produto educacional para a concessão do título de mestre. Conforme anexo do regulamento do programa, “os produtos devem estar focados na melhoria dos processos de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, seja em seus ambientes formais ou não formais” (PROFEPT, 2018).

Consoante aos requisitos necessários à conclusão do curso foi elaborado um material textual na forma de um capítulo de livro intitulado “O conceito científico, o saber escolar e a disciplina de História: possibilidades políticas e pedagógicas na EJA/EPT” (Apêndice I). O capítulo faz parte do livro “Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias” publicado em 2021 e organizado por Ana Cecília dos Santos Gumerato, Ana Paula da Mota Leite, Camila Noletto Franco e Vanessa Karllen Silva.

O referido produto foi idealizado a partir de dados levantados com professores de História I e História II, de 2019 a 2020, do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFG campus Goiânia-Oeste. A análise do material didático recolhido mostrou, entre outros equívocos, a falta de uma unidade ou sequência didática do conteúdo programático, bem como o uso assistemático de conceitos científicos no conteúdo histórico. A abordagem dessa problemática no produto educacional, em detrimento das demais apresentadas no Capítulo III, consiste na percepção da pesquisadora de que a proposição de uma unidade ou sequência didática estruturada na aquisição de conceitos científicos pode mitigar as imprecisões apontadas na análise do aspecto formal e do conteúdo histórico dos textos e slides analisados.

Diante dessas constatações, o capítulo é um ensaio teórico sobre o uso da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural que propõe uma identidade política-pedagógica emancipatória na EJA/EPT, porém, o diálogo entre Vygotsky e Saviani se limitou à disciplina de História. A aproximação desses pesquisadores marxistas visa elucidar

o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a sedimentação e instrumentalização da consciência de classe por meio dos conceitos científicos presentes no saber escolar de História. O texto está dividido em três seções: a relação entre o conceito científico e o saber escolar no processo educacional formal; a reapropriação e reelaboração individual e de classe do saber escolar; e uma proposta de sequência didática de História na EJA/EPT.

4.2 Aplicação e avaliação do produto

A aplicação foi realizada com os mesmos participantes que avaliaram o produto por meio de um formulário único, contendo dez perguntas do tipo resposta aberta e resposta fechada e um parecer técnico. Para a realização dessas ações, o livro foi disponibilizado na forma eletrônica (e-book) para quatro professores doutores do IFG, sendo três historiadores e um sociólogo.

O formulário está dividido em quatro seções (Apêndice II). A primeira parte indica que todos os professores já atuaram na EJA, possuindo três, treze, dezoito e aproximadamente vinte anos de atuação nessa modalidade. A constatação da vivência em sala de aula dos participantes não foi fortuita, pois, ao expor suas experiências na EJA, as respostas ganham mais credibilidade por não serem amparadas apenas em suas formações acadêmicas.

A segunda seção apresenta questões referentes ao livro “Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias”. Por acomodar o produto educacional e a pesquisadora participar de sua organização, considerou-se relevante analisar alguns aspectos do livro. Além disso, a criação desse livro sempre teve o objetivo de viabilizar os produtos educacionais das quatro organizadoras da obra.

Os participantes foram solicitados a avaliar a estética, organização, estilo de escrita, conteúdo e criticidade do livro usando os descritores “ótimo”, “bom”, “regular” e “insatisfatório”. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 1 - Avaliação da estética, organização, estilo de escrita e criticidade do livro “Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias”.



Fonte: autoral, 2021

O “ótimo” predomina nos três primeiros critérios, apenas o aspecto criticidade recebeu um “bom”. Na próxima pergunta sobre a atratividade e a adequação do título do livro aos temas abordados, todos os professores marcaram “ótimo”. Quanto à relevância das temáticas na construção da identidade político-pedagógico da EJA, todas as respostas também foram “ótimo”.

A próxima seção consiste em cinco perguntas de múltipla escolha de resposta única com os descritores “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo totalmente”, “discordo parcialmente” e “indiferente”. Seu objetivo é analisar o conteúdo do capítulo “O conceito científico, o saber escolar e a disciplina de História: possibilidades políticas e pedagógicas na EJA/EPT”.

A primeira questão desse bloco busca verificar se o capítulo pode ser utilizado como material de apoio para docentes e estudantes de licenciaturas no desenvolvimento de atividade na EJA. Das respostas registradas, setenta e cinco por cento concordam totalmente, e vinte e cinco por cento concordam parcialmente. Indagados se a sequência didática apresentada no capítulo é adequada a essa modalidade, setenta e cinco por cento concordaram totalmente, e vinte e cinco por cento discordam totalmente.

Quando questionados se o uso de conceitos científicos no saber escolar de História colabora no desenvolvimento cognitivo dos educandos, cem por cento concordaram totalmente. A questão final procurou averiguar se o uso de conceitos científicos no saber escolar de História contribui na sistematização da consciência de classe, setenta e cinco por cento concordam totalmente, e concordam parcialmente vinte e cinco por cento.

Por fim, o formulário solicitou um parecer técnico dos avaliadores para registrarem suas impressões. Seguem na íntegra os pareceres:

Parecer 1: O capítulo "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT" se mostra muito relevante

e necessário ao discutir a possibilidade dos conceitos científicos contribuírem para a formação emancipatória dos educandos da EJA/EPT. Faz uma ótima discussão sobre os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético e como eles, estando a serviço do esclarecimento, podem contribuir com a formação integrada, o que promove o trabalho, de 'tripalium' à um princípio educativo libertador pela via da consciência de classe. Senti falta de um aprofundamento acerca dos reais significados do conceito de teleologia por dentro da tradição materialista histórica dialética e, também, da referência em autores do campo da historiografia que se debruçam sobre a questão da consciência histórica, como os alemães Jorn Rüsen e Klaus Bergmann ou brasileiros como Luis Fernando Cerri, uma vez que escolheu focar na disciplina História dentro do seu objeto. Contudo, essas "ausências", não diminuem a importância e a relevância do trabalho. Percebe-se uma grande disposição da(s) autora(s) em enfrentar os conceitos epistemológicos e esclarecê-los para contribuir com uma práxis significativamente transformadora, e isso é muito estimulante.

Parecer 2: A autora se propõe a trafegar por diferentes referenciais teóricos que, guardando em comum a teoria marxista, atravessam questões epistemológicas, históricas e culminam em uma discussão do lugar da disciplina de história em uma estratégia comprometida com a questão classista e a emancipação humana.

A primeira parte do capítulo é densa do ponto de vista conceitual e teórico. A linguagem é direcionada a um público iniciado em questões filosóficas e epistemológicas no campo do marxismo. Como virtude, este tópico consegue não apenas realizar uma digressão e uma pequena revisão teórica como embasa com densidade os tópicos seguintes.

Em seguida, o capítulo encaminha para conexões entre as matrizes teóricas lançadas pela epistemologia e as pedagogias de Vygotsky e Saviani e as questões ligadas à produção da vida social a partir da relação entre seres humanos, trabalho, desigualdades sociais, classes sociais e emancipação. Tudo isso permeado pelo cuidado em localizar a ciência histórica como meio para que o estudante da EJA na EPT possa não apenas consumir o conhecimento científico, mas entendê-lo a partir do seu lugar social e compreender o seu potencial na transformação rumo a uma emancipação da classe trabalhadora.

Com o cuidado em estabelecer um fio condutor na análise, que confere coesão ao texto, além de atender às expectativas do que se pretende num curso em nível de mestrado, o capítulo em questão não apenas cumpre um requisito básico do curso como avança no sentido de contribuir para a potencialidade analítica da coletânea. Trata-se de um texto de alto nível que contribui, sem dúvidas, para o debate sobre a EJA, a EPT e a transformação social.

Parecer 3: Ao tomar como fundamento as teorias da psicologia de Lev Vygotsky e da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, desenvolvendo adequadamente suas categorias em vista do processo de construção do saber escolar em geral e da disciplina de História em particular, o texto toma os educandos da EJA como sujeitos histórico-sociais e não como objeto de depósito de determinados conteúdos como afirmava Paulo Freire ao criticar a pedagogia tradicional. Nesse sentido a adoção dos pressupostos da PHC tal como apresentada no presente trabalho, ensejaria num tipo revolucionário de pedagogia em que ao promover a passagem do senso comum para a consciência filosófica

superaria a alienação das classes que vivem do trabalho, o que a princípio teria como impacto mais imediato a mudança revolucionária da própria escola e seu papel em face da transformação da sociedade. Deste modo, entende-se que este artigo apresenta importante contribuição para o avanço do conhecimento, sobretudo para repensar as práticas pedagógicas no âmbito da EJA/EPT.

Parecer 4: O capítulo em análise, intitulado “O conceito científico, o saber escolar e a disciplina de História: possibilidades políticas e pedagógicas na EJA/EPT”, um ensaio teórico que almeja a possibilidade de sinalizar uma identidade político-pedagógica na EJA/EPT embasada na psicologia de Vygotsky e na teoria pedagógica de Saviani possui grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, a saber detalhadamente:

- 1: Trabalha com autores que são referência no tema.
- 2: Apresenta e segue com clareza o referencial teórico.
- 3: Possui proposta de reflexão clara e sistematização na condução da análise em questão, tendo como fio condutor para o saber escolar a razão de ser do conceito científico: a apreensão da concreticidade do real.
- 4: Numa perspectiva teórica lança mão, com êxito, do conceito científico como mediação no desenvolvimento das funções superiores e elemento constituidor do saber escolar.
- 5: A partir do referencial teórico adotado, desenvolve uma discussão na qual defende e demonstra a importância tanto da valorização dos conhecimentos tácitos dos sujeitos em processo de aprendizagem quanto da sistematização dos mesmos a partir do processo de sistematização por meio do pensamento conceitual: “[...] a capacidade de construção do conhecimento implica conhecer e dominar as leis que regem o pensamento conceitual, estando a eficiência operacional dessas leis intimamente relacionada ao repertório conceitual que o sujeito possui”.
- 6: Entende o processo de assimilação e transmissão do saber escolar como um exercício cognitivo que, por sua complexidade, necessita acionar intencionalmente o pensamento conceitual para efetuar a reapropriação e reelaboração individual e de classe do conhecimento científico.
- 7: Entende que a educação escolar direcionada à promoção de conceitos científicos como saber escolar não está preocupada apenas em atingir o potencial máximo do pensamento abstrato, mas sobretudo estimular no educando o pensamento conceitual como instrumento de emancipação político-social e de autonomia cognitivo-intelectual.
- 8: Alcançou o objetivo proposto de assinalar a contribuição do conceito científico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sua contribuição na construção da consciência de classe nos educandos da EJA/EPT.

Considerando o exposto, nota-se que a aplicação e a avaliação do produto alcançaram resultados satisfatórios. A aproximação teórica entre Saviani e Vygotsky e seu direcionamento para a EJA/EPT foi bem recebida pelos pareceristas, sem questionamentos sobre a viabilidade dessa proposta. A exposição dos fundamentos epistemológicos e a coerência argumentativa do texto também foram assinaladas positivamente.

Em relação à sequência didática, o “discordo totalmente” foi emitido pelo parecerista três, porém não há críticas ou sugestões a respeito em seu parecer. No comentário do parecerista um, há críticas por não se discutir a consciência histórica e pelo não

aprofundamento da perspectiva teleológica da História, o que, sem dúvida, acrescentaria mais densidade teórica ao texto. Mas essa “ausência, [que] não diminui a importância e a relevância do trabalho”, decorre das limitações que um capítulo de livro possui. Para mais, do ponto de vista da pesquisadora, esses temas não são essenciais na discussão teórica sobre a utilização de conceitos científicos na disciplina de História no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na sistematização da consciência de classe dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os marcos históricos da EJA, duas características que compõem sua identidade histórica podem ser percebidas: seu direcionamento para a classe trabalhadora e sua condição secundária no sistema de ensino. Sendo assim,

[...] a EJA sempre se destinou aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (VENTURA, 2001, p. 2).

Salienta-se que a singularidade histórica da EJA reside em sua demarcação de classe e no seu desenvolvimento paralelo ao ensino regular. Composto por sujeitos das camadas mais pobres da sociedade brasileira e excluídos do sistema educacional regular, o papel da escola como agente de transformação social e emancipação dos trabalhadores é mais evidente nessa modalidade. Tudo isso faz da EJA/EPT um campo fértil para as descobertas de propostas político-pedagógicas revolucionárias que possibilitam aos estudantes-trabalhadores compreender as estruturas sociometabólicas do capital, tal como atuar sobre elas.

A utilização do processo de humanização, bem como a gênese e o desenvolvimento do capitalismo são critérios que permitem ao educador selecionar conteúdos significativos para o aluno concreto da EJA/EPT. Segundo Saviani (2016), existem dois tipos de educando: o empírico e o concreto. O aluno empírico corresponde às veleidades imediatas do educando e à percepção fragmentada do professor sobre esse sujeito, levando a um espontaneísmo no processo de ensino-aprendizagem. No campo oposto, está o aluno concreto que é uma síntese das relações sociais de produção, o que significa elaborar atividades pedagógicas a partir da posição social do educando na luta de classes.

Na diferença entre aluno empírico e aluno concreto

[...] se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. 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 ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2012, p. 11).

A adoção do aluno concreto como referência no desenvolvimento de atividades pedagógicas na EJA/EPT representa a socialização de saberes sistematizados, ou seja, do conhecimento científico, filosófico e cultural. E no atual contexto de reformas educacionais, a escola está perdendo a „tarefa precípua“ de transmitir esse tipo de saber à medida que o conteúdo curricular é esvaziado e substituído por competências que visam preparar uma força de trabalho resiliente e adaptativa às oscilações na cadeia produtiva do regime de acumulação flexível.

Reconhecendo que a seleção do saber escolar de História é uma questão complexa e estratégica na luta de classes, propôs-se analisar o aspecto formal e o conteúdo de história dos materiais didáticos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás.

Utilizando as categorias de material didático e de movimentos sociais populares para analisar os textos e os slides coletados, foram observados alguns equívocos que não colaboram para o processo de humanização e de sedimentação e instrumentalização da consciência de classe. No entanto, convém esclarecer que esse parecer não se refere ao conhecimento histórico veiculado nas disciplinas de História I e História II, mas sim do saber escolar de história circunscrito aos materiais didáticos sem a interferência pedagógica do educador, ou seja, fora da dinâmica concreta do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a afirmação de Castro e Silva (2019) a respeito da formação omnilateral no referido curso não foi questionada.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A.A.; BULHÕES, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: L. MARTINS, A. ABRANTES; M. FACCI, *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p 239-266.
- AITA, E.B.; TULESKI, S.C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 4 n.7, 97-111, jan./jun. 2017.
- ALFANO, B. Educação de Jovens e Adultos tem, em 2019, o menor investimento da década. <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>. Acesso em: 15 maio 2020.
- ALMEIDA, M.R.; ABREU, C.B.; ROSSLER, J.H. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 551-560, out./dez. 2011.
- ALVES, G. A Ofensiva do Neoliberalismo Senil e o Mundo do Trabalho no Brasil. In: G. RAMOS. *A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016. p. 142-149.
- ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Praxis, 2007.
- ALVES, W. *Manual de Recomendações sobre a Legibilidade Visual*. (monografia). Curitiba: 2014.
- âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a
- ANTUNES, A.. <http://www.epsjv.fiocruz.br>. Disponível em: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/acoes-realizadas-atraves-desse-sus-que-nasce-da-lei-8080-sao-a-ultima-fronteira>. Acesso em: 10 mar. 2021,
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; GIOVANNI, A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, 335-351, maio/ago. 2004.
- ARNOLD, H. *História Social da arte e da literatura*. SP: Martins Fontes, 2000.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. E. SOARES. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15398:2006. *Informação e documentação* - Livros e Folhetos. Rio de Janeiro, 2006.

AURÉLIO, B. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Brasil: Editora Positivo, 2010.

BARBOSA, C. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. *Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14 n. 1, 63-76, jan./mar. 2019.

BARBOSA, C. *A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja*. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal. 2017

BARBOSA, C.; SILVA, J.; SOUZA, J. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 1, n. 32, 2020, p. 1-19.

BEAUD, M. *História do Capitalismo*. SP: Brasiliense, 1987.

BEISIEGEL, C. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BELO, R. Walter Benjamin: inspirações para a Historiografia da Educação. *Crítica Histórica*, v. 3, 162-180, jul. 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: W. BENJAMIN, *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 499-530.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BERNARDO, J. *Reestruturação capitalista e os desafios para os sindicatos*. Lisboa: Mimeo, 1996.

BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez,

2018. BRAICK, P.; MOTA, M. *História das cavernas ao terceiro milênio*. SP: Moderna, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006a. Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18jul. 2020.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: EJA/Ministério da Educação. Brasília:MEC; SECAD.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3076, de 2020c. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7B8E383B8826C9F071BAAAE5DCF05D09.proposicoesWebExterno1?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº 11/2000*. Brasília, 2000.

BUENO, E. *Brasil: uma História*. SP: Ática, 2003.

CASTRO, M. O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas. 2011. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

CASTRO, M.; SILVA, V. Reflexões sobre a formação do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade EJA no Campus Goiânia oeste/ IFG. In: M. CASTRO, J. VITORETTE; C. COSTA, *Educação e trabalho: na teias do (in) visível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-35.

CATARINA, U. F. *Material didático: construindo referências na Rede E-Tec Brasil*. SantaCatarina:UFSC. 2016.

CATELLI, R. (26 de 4 de 2019). A EJA não tem lugar no MEC atualmente. (FireBC, Entrevistador). Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: G. FRIGOTTO, M. CIAVATTA; M. RAMOS, *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. SP: Cortez, 2005. p. 17-28.

COLEÇÃO Grandes Pensadores: B.F. Skinner. Direção de Regis Horta. Escrito por MartaHubner. Brasil (40 min.): ATTA mídia e educação, 2007.

CORDEIRO, C. *Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos*. In: Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores, velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015. p. 1-15.

COSTA, E. *Da monarquia à República*. Momentos decisivos. SP: Unesp, 2010.

COUTINHO, N. *Intervenções: o marxismo na batalha das ideias*. SP: Cortez, 2006.

DANTAS, C. Livro didático sela guinada para o novo Ensino médio. (M. MATHIAS, Entrevistador) RJ: Revista Poli, maio/jun. 2021.

DAVIES, N. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: J. PINSKY, *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 121-138.

DEAN, W. *A ferro e a fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. (C. k. Moreira, Trad.) SP: Cia das Letras. 1996.

DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. *História ds mulheres no Brasil*. SP: Contexto, 2000.

DEO, A. Notas sobre a democracia no Brasil: a institucionalização da autocracia burguesa. XXXI CONGRESSO ALAS, 3-8 de dezembro, 2017. p. 1-20.

df >. Acesso em: 15 mar. 2020.

DI PIERRO, M. (16 de maio de 2019). *A invisibilidade da alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro*. Disponível em Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/> Acesso em: 7 maio 2021.

DOWBOR, L. <https://dowbor.org/category/happyhour/>. Disponível em Ladislau Dowbor: <https://dowbor.org/2021/01/1-dowbor-a-financeirizacao-em-numeros-poder-dos-grandes-grupos-valor-economico-grandes-grupos-dez-2020.html/>. Acesso em: 10 mar.2021.

DOWBOR, L. *A era do capital improdutivo: por que oito famílias tem mais riqueza do quea metade da população do mundo?* SP: Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, A. Capítulo I - Concepções de estudantes e professores (as) sobre a aprendizagem e o ensino. In: A. DUARTE, *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional*.

Porto: Porto Editora, 2002. p. 20-36.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: J. LOMBARDI, *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia - MG: Navegando, 2017. p. 101-121.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e*. Campinas: Autores Associados, 2016.

FARROUPILHA, I. F. (12). *Manual de Elaboração de Apostilas – curso EAD*. RS.

FÁVERO, O. <http://www.forumeja.org.br/node/2976>. Disponível em FÓRUNS

EJA

BRASIL: <http://www.forumeja.org.br/node/2976>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FISCARELLI, R. *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. 2009 (Tese). Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras- Unesp/Araraquara, 2009.

FISCARELLI, R. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

- FRANCO, J. *Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa*. SP: Moderna, 1999.
- FREITAS, L. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real* (3 ed.) São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: J. LIMA; L. NEVES. *Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz / EPSJV, 2008. p. 320-351.
- FUNARI, P; NOELI, F. *Pré-história no Brasil*. SP: Contexto, 2002.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 3 ed. Chapecó: Argos, 2018.
- GARCIA, O. Verbete: sistema apostilado de ensino. In: D. OLIVEIRA; A. DUARTE,; L. VIEIRA, *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- GARCIA, T. (S/D). *Sistema apostilado de ensino*. Disponível em Gestrado - UFMG: <https://gestrado.net.br/verbetes/sistema-apostilado-de-ensino/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- GENRO, T. Do direito e da exceção dentro do ajuste. *Revista de Derecho Social-Latinoamérica - RDS-L*, 2016, p. 12-25.
- GOMES, R. Disponível em Rede Brasil Atual: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- GRABOWSKI, G.; KUENZER A. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, v. 6, 2016. p. 22-32.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. (C. N. Henriques, Trad.) RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- GUARINELLO, N. *Imperialismo Greco-romano*. SP: Ática, 1994.
- GUIMARÃES, C. Janela de oportunidades? POLI: saúde, educação e trabalho, 18-21. *Papirus*, v. 12, n. 71, jul./ago. 2020, p. 18-21.
- GUMERATO, A. C.; MOTA, A.; FRANCO, C.; SILVA, V. (Orgs.). *Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.
- História: caderno do estudante. 1º série do Ensino Médio*. SEDUC - São Paulo: 2015 (v. 1).
- IFG. Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em enfermagem, modalidade de educação de jovens e adultos. Goiânia, Goiás, Brasil.
- IFG. Projeto Político Pedagógico Institucional

INEP. *Coleção Cadernos da EJA: cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2006.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. *Por que gritamos golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016.

JOLY, M. *Introdução a uma análise da imagem* (2 ed.). Campinas: Campinas: Papirus, 1996.

KUENZER, A. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. SP: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: D. SAVIANI; J. SANFELICE; J. LOMBARDI. *Capitalismo, trabalho e educação* (3º ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Tribunal Regional do Trabalho 10ª Região*, v. 20, n. 2, 2016, p. 13-36.

LÊNIN, V. *Que fazer?* Problemas candentes do nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. *Atividade, consciência e personalidade*. Livro de domínio público. 1978b.

LOPES, A. R. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*, abr./jun. 1993, p. 15-22.

LOPES, J.; VIEIRA, R. Disponível em: Esquerda Online: <https://esquerdaonline.com.br/2016/08/11/para-ler-walter-benjamin-ou-algumas-notas-sobre-seu-marxismo-e-a-cultura-historia-e-revolucao-memoria-e-porvir/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

LUKÁCS. *Per una ontologia dell'essere sociale*. (T. d. Tonet., Trad.) Roma: Riuniti, 1981.

MACIEL, D. Neoliberalismo e autocracia burguesa no Brasil. *Cadernos Cermex n° 5*, p. 195-210, 2009.

MARTINS, A. *A Direita para o Social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, A. Formulações da Classe Empresarial para a Formação Humana: da educação política à educação escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, jul./dez. 2015, p.291-313.

MARTINS, L. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: J. C. LOMBARDI. *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando, 2017. p. 125-140.

MARTINS, L. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. ANPED, 29º reunião, Caxambu, 2006.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *O capital*. RJ: Zahar Editores, 1973.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. (R. B. Kothen, Trad.) SP: Nova Cultura, 1996.

MAZZEO, A. *Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEATO, J. Ensinando História a contrapelo: reflexões benjaminianas. *Revista Encontros*, 2018.

MEC / INEP. *Cadernos da EJA: 2006*, Brasília.

MELLO, P. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. 2010. São Paulo: Tese. Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia. 2010.

MELLO, P. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2004): trajetória e contradições. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, jan./abr. de 2015, p. 80-99.

MEMÓRIA da educação de jovens e adultos (1947-1966). Direção de Osmar Fávero. Niterói, 2008.

MEMÓRIA das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966). Direção de Osmar Fávero. (s.d.)

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital* (2 ed.). São Paulo: Boitempo, 2008.

NAKAMOTO, P. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significações*. 114 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAPOLITANO, M. História contemporânea. Pensando a estranha história sem fim. In: L. KARNAL, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p 127-142..

NASCIMENTO, M. *Materiais didáticos em cursos do Proeja: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA*. 2017. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão. 2017.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: J. P. NETTO, *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais* (p. 37). Brasília: CFESS/Abepss, 2009. p. 37-60.

- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- NOBRE, E. S. *Ideologia, trabalho e educação: uma análise dos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. 2009.
- NUNES, A. A Análise Marxista Ajuda a Compreender a Crise Atual do Capitalismo. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, p.143-181, 2015.
- NUNES, A.; SILVEIRA, R. (015). Capítulo 1 - Conceitualização, estratégias e concepção de aprendizagem. In: A. NUNES; R. SILVEIRA. *Psicologia da Aprendizagem*. Fortaleza: EuUECE, 2015. p. 7-38.
- OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 22, p. 8-28, out. 1998.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos* (2º ed.). São Paulo: Loyola, 1983.
- PALACIN, L. *O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura numacapitania de Minas*. Goiânia: UCB, 1994.
- PEREIRA, C. Angicos: as 40 horas que mudaram vidas. Disponível em: Tribuna do Norte: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/angicos-as-40-horas-que-mudaram-vidas/246501>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C. *Dicionário da educação profissional em saúde* (2 rev. amplad.). RJ: EPSJV, 2008.
- PEREIRA, I; RAMOS, M. *Educação profissional em saúde*. RJ: FioCruz, 2006.
- PIKETTY, T. *O Capital no século XXI*. RJ: Intrínseca, 2014.
- PINA, L.; GAMA, C. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Trabalho Necessário*, 2020, p. 343-364.
- PINSKI, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. SP: Contexto, 1988a.
- PINSKI, J. *100 textos de História antiga*. São Paulo: HUCITEC, 1972
- PINSKI, J. *As primeiras civilizações*. SP: Contexto, 1988b.
- PRIORE, M.; VENANCIO, R. *Livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- RAMOS, M. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Realidade*, p. 65-85, jan./abr. 2010.
- RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: IFP, 2014. v. 5.
- RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação e Realidade*, jan.\abr. 2010, p. 65-86.

- RAMOS, M. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. RJ: EPSJV, 2010b.
- RIBEIRO, M. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor-aluno. *Psicologia da Educação*, n. 39, 2014. p. 1-8.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013, p. 717-799.
- SALVADOR, E. Ajuste fiscal e a captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: G. RAMOS, H. FILHO; J., LOGUERCIO. *A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016. p. 116-122.
- SANTO, I. F. (s.d.). Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, MEC, agosto de 200. Espírito Santo, BRASIL.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. Democracia de fachada no Brasil legitima autoritarismo, diz Saviani. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=6040>. (F. NUNES, Entrevistador). Acesso em: 20 jul. 2020.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. v. 5.
- SAVIANI, D. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica, Quadragésimo ano: Novas Aproximações*. SP: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (8 ed.). Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.
- SAVIANI, D.; NEWTON, D. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SERIFA.: *Serifa e conhecimento e comunicação*. Disponível em Serifa: www.serifa.com.br/oqueeserifa.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.
- SETEC-MEC. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016. SILVA, E. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

TRINDADE, P. O golpe de 2016 e a terceirização: um programa governamental de domínio do capital sobre a classe trabalhadora. In: G. RAMOS, H. FILHO; J. LOGUERCIO. *A classe trabalhadora e a resistência ao golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, p. 361-367, 2016.

TULESKI, S.C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante a a formação das funções psíquicas superiores. In: L. MARTINS; A. ABRANTES; M. FACCI. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

UNESCO. *Coleção História Geral da África em português*. Brasília: Secad/MEC, 2010.

VENTURA, J. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Niterói, RJ, 2001.

VYGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes,

2010. YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I: PRODUTO EDUCACIONAL

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Vanessa Karllen

S586c O conceito científico, o saber escolar e a disciplina de história: possibilidades políticas e pedagógicas na EJA/EPT / Vanessa Karllen Silva, Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro. -- Anápolis: IFG, 2021.
28 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Saber escolar. 2. História - Disciplina. 3. Conceito científico. 4. Educação de jovens e adultos I. CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. II. Título.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha PiacentiCRB1/2992.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO
REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input checked="" type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: **Ana Cecília dos Santos Gumerato**

Matrícula: 20182060150076

Título do Trabalho: **LIMITES E DESAFIOS PARA OS CANDIDATOS DA EJA NO IFG: o não comparecimento e as dificuldades para a efetiva participação no processo seletivo**

Autorização - Marque uma das opções

4. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
5. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data _____/_____/_____(Embargo);

6. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito). Ao indicar a opção **2**

ou 3, marque a justificativa:

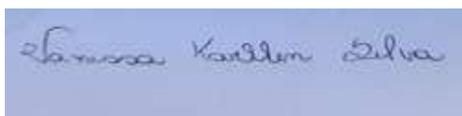
- O documento está sujeito a registro de patente.
- O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- v. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- vi. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- vii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- viii.

Goiânia, 20/10/2021.



Assinatura do Autor

O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT ⁴³

Vanessa Karllen Silva
Mad^a Ana Desirée Ribeiro de Castro

Introdução

As funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, percepção, linguagem, sensação e imaginação, surgiram “em etapas mais recentes do desenvolvimento histórico” humano, e são exclusivas dele (VYGOTSKY, 1996, p.54). A aquisição dessas funções, análoga à sua elaboração, ao se dar socialmente, reitera a proposição de Marx (1968) de que todo ser individual é histórico-social. Fazendo parte das potencialidades humanas, essas funções são acionadas e aprimoradas no indivíduo pela apropriação das objetivações humanas historicamente acumuladas. Tais objetivações sociais são resultado da ação transformadora do homem sobre o mundo natural, constituindo-se em produtos materiais e não materiais do trabalho.

Se essas potencialidades psicossociais são o que singulariza o homem no reino animal, e ele tem seu desenvolvimento condicionado à assimilação das objetivações sociais, torna-se inequívoco 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” (SAVIANI, 2011, p.6). E, sendo o trabalho educativo um trabalho imaterial que envolve “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, [e] habilidades”, o “processo de humanização do ser social enquanto indivíduo” está posto como função basilar da escola (SAVIANI, 2011, p. 12).

Nesse fazer histórico do trabalho educativo, o homem produziu diversos tipos de conhecimento que possibilitaram, dentro de seus limites e possibilidades contextuais, o

⁴³ Este capítulo é um Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

processo de humanização e, por composição, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um desses saberes é o senso comum, que lhe permite orientar-se sobre a sua realidade, porém o faz de forma imediatista e pragmática. Como exemplifica Kosik (1976, p. 10),

[o]s homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.

Essa práxis utilitária que direciona a ação do homem em sua cotidianidade se constrói na aparência dos fenômenos, o que torna o senso comum, e o conceito espontâneo que o compõe, uma pseudoconcreticidade. Faz-se entender que a essência do fenômeno

[...] não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem que existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p.17).

Explicita-se, assim, a razão de ser do conceito científico: a apreensão da concreticidade do real, que “não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” por meio das funções superiores (MARX, 1968, p.16). Sustentando-se como um concreto pensado que se inicia no concreto imediato, mas que o desenvolve pelo exercício da abstração, o conceito científico se torna um instrumento de mediação entre o sujeito e o objeto. Esse concreto pensado presente no conceito científico concebido por Vygotsky corresponde à “síntese de múltiplas determinações e, por isso é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, [...] é *in fact* um produto do pensamento, do ato de conceber” (MARX, 2007, p.10).

Por seu conteúdo abarcar a totalidade do fenômeno a que faz referência, o conceito científico se torna uma objetivação social de alta complexidade, o que condiciona sua assimilação a um processo de ensino-aprendizagem distinto ao demandado no senso comum. Isso requer um trabalho educativo metódico e sistematizado, que, por sua singularidade, pressupõe uma educação escolar.

Em consonância, Saviani (2011) defende que a função própria da escola, que, por consequência, justifica sua existência, é a socialização do saber sistematizado. Esse conhecimento, composto por conceitos científicos, ao ser organizado de forma sequencial e

gradativa, respeitando as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, se constitui em saber escolar. Nesse trabalho didático de sequenciamento e gradação, faz-se necessário sistematizar, como critério de identificação e seleção de conteúdos, temas que promovam o processo de humanização e, por desdobramento, a compreensão do sistema sociometabólico do capital. Apontar as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo também é necessário, visto que os métodos de ensino-aprendizagem promovem no educando a capacidade de manipular intencionalmente as suas funções superiores, garantindo-lhe autonomia cognitivo-intelectual.

Assim, a transmissão-assimilação de conteúdos escolares e a forma a ser feita são questões político-pedagógicas fundamentais na proposta de Saviani, que concebe a escola como uma instituição mediadora na democratização do saber científico, filosófico e cultural. E, encarregando a educação formal de contribuir tanto no desenvolvimento das funções superiores como da consciência de classe, a emancipação da classe trabalhadora torna-se a proposição ideológica dos processos psicopedagógicos da prática educativa na pedagogia histórico-crítica (PHC).

Note, leitor, que o presente capítulo é um ensaio teórico e, sendo assim, sinaliza a possibilidade de uma identidade político-pedagógica na EJA/EPT⁴⁴ embasada na psicologia de Vygotsky e na teoria pedagógica de Saviani⁴⁵. Entretanto, essas aproximações e suas potencialidades limitaram-se à disciplina de História. Pese-se o fato de que esses dois pesquisadores marxistas não contemplam essa modalidade de ensino em suas teorias; todavia, isso não inviabiliza o direcionamento de suas proposições à educação de jovens e adultos. Isso é concretizável porque a sistematização de conceitos científicos como saber escolar incita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, se viabilizam, no plano da ontogênese, a partir da adolescência e permanecem suscetíveis a estímulos na fase adulta; como colaboram na sedimentação de uma consciência de classe e de sua instrumentalização política imbricada às necessidades dos trabalhadores.

⁴⁴ Educação de jovens e adultos integrada a educação profissional e tecnológica – EJA/EPT.

⁴⁵Na obra “À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica”, Suze Scalcon (2002) emprega os pressupostos teóricos de Vygotsky como base psicológica à proposta pedagógica de Saviani.

1 O conceito científico e o saber escolar no processo educativo formal

Analisar o *conceito científico* como mediação no desenvolvimento das *funções superiores* e da sua presença no *saber escolar* requer adentrar a concepção de pensamento conceitual e compreender sua dinâmica psicossocial, para, assim, apontar possíveis nexos entre esses três fenômenos e a consciência de classe. Sendo assim, o processo de assimilação e transmissão do saber escolar é um exercício cognitivo, que, por sua complexidade, necessita acionar intencionalmente o pensamento conceitual para efetuar a reapropriação e reelaboração individual e de classe do conhecimento científico.

Esse pensamento conceitual, ao acionar dialeticamente os exercícios de síntese, análise e síntese a partir das funções superiores, é capaz de representar abstratamente a totalidade do real em conceitos. Ao representar objetivamente a realidade, esse processo a torna inteligível e permite ao homem, por meio do trabalho, transformá-la intencionalmente. Isso é viável, porque

[...] o pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. (VYGOTSKY, 1996, p.71).

Não sendo o conceito uma simples extensão do objeto, o seu conteúdo semântico guarda a função significativa da palavra⁴⁶. Para Vygotsky (2001, p. 295), “toda palavra é uma generalização” que ordena e sistematiza o objeto a partir de suas características gerais. Entretanto, essa função produz generalizações de qualidade superior por deslocar-se da dimensão sensorial para a dimensão abstrata do pensamento. Assim, as relações do objeto são ordenadas de forma lógica, alcançando o nível máximo de abstração da mente humana.

A generalização, que compõe o conteúdo do conceito, contém “as leis e os nexos” dos objetos e “serve de lei ao particular” (VYGOTSKY, 1996, p.71). Sua generalização é a propriedade geral que o objeto carrega em suas conexões internas; e esses traços, que só são gerais por serem observáveis em outros objetos, se tornam comuns e essenciais. Assim, as leis gerais são as regularidades presentes em diversos objetos, cujas singularidades não representadas os tornam uma categoria particular em uma categoria mais ampla. Sendo assim,

⁴⁶Para compreender os tipos de generalizações efetuadas nas funções indicativas, nominativas e significativas e suas relações com pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual, pode-se buscar o estudo da obra “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” de Lígia Márcia Martins (2013).

os diversos graus de generalidade de um sistema conceitual impedem o conceito científico de se tornar estático e, como tal, conceber uma realidade imóvel.

Essa dinâmica está bem exemplificada na concepção de produção geral e suas particularidades históricas elaboradas por Marx. Para ele, a “produção é sempre apropriação da natureza pelo indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de sociedade determinada” (MARX, 2007, p.2). Entretanto, o autor observou que

[n]ão obstante, todas as épocas da produção têm certos traços e certas determinações comuns. A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração que possui sentido, na medida em que realça os elementos comuns, os fixa e assim nos poupa de repetições. Contudo, esses caracteres gerais ou esses elementos comuns, destacados por comparação, articulam-se de maneira muito diversa e desdobram-se em determinações distintas. (MARX, 2007, p. 2).

Marx (2007) notou, por meio da comparação, que os elementos e as determinações comuns da produção geral (generalização mais ampla) correspondem às condições de sua própria existência: o uso de instrumentos e recursos naturais; a existência de conhecimento técnico e/ou tecnológico; a concepção de propriedade privada ou comum; a presença do trabalho humano; as formas de distribuição, circulação e consumo da produção; e as configurações políticas, jurídicas e culturais que integram as relações sociais de produção e reprodução da sociedade.

A partir disso, ele identificou várias “faces históricas reais da produção” e que “cada forma de produção gera as suas próprias relações jurídicas, a sua própria forma de governo, etc.” (MARX, 2007, p.3). Assim, compreendendo que essas singularidades se faziam recorrentes em uma determinada relação de tempo e espaço, essas faces históricas foram classificadas em cinco generalizações denominadas de modo de produção primitivo, asiático, escravista, feudal e capitalista. Nesse exemplo, observa-se que o conceito usado é uma condensação da totalidade do objeto em sua universalidade, que não inviabiliza a apreensão das particularidades e singularidades dos objetos a ele exposto, pois

[p]ensar em algum objeto com ajuda de um conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto. (VYGOTSKY, 1996, p. 78).

A apreensão do objeto por meio de conceitos produz um conhecimento duradouro e profundo dele porque é capaz de desvelar as suas determinações, ou seja, os traços de sua

constituição. Entretanto, não é qualquer tipo de conceito que habilita o homem a acessar a essência do objeto, apenas os conceitos científicos permitem essa operação altamente abstrata. Isso é possível por se encontrarem dentro de um sistema hierárquico inter-relacional de generalizações lógicas em que os conceitos não são empregados isoladamente, posto que, se assim fosse, seria inconcebível a reconstrução do movimento histórico do objeto. E, “se cada conceito é uma generalização, é evidente que a relação entre um conceito e outro é uma relação de generalidade” (VYGOTSKY, 2001, p.360).

Dessa forma, a

[...]definição de conceitos, comparação e discriminação de conceito, estabelecimento de relações lógicas entre conceitos etc. – não se realiza senão por linhas que vinculam entre si os conceitos e as relações de generalidade e determinam as vias eventuais de movimento de um conceito a outro. A definição de um conceito se baseia na lei da equivalência dos conceitos e pressupõe a possibilidade de movimento de uns conceitos a outros. (VYGOTSKY, 2001, p.377).

A inserção em um sistema hierárquico de inter-relações indica que tanto o conceito científico não pode ser construído e nem usado isoladamente como seu manuseio só ocorre conscientemente. Essa “tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão”, na qual “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 2001, p.290). Tal conscientização, que se efetua de forma progressiva, é concebida como o domínio do funcionamento do pensamento conceitual a ser promovida pela assimilação dos conceitos científicos, permitindo ao homem compreender o processo de construção do conhecimento, bem como estabelecer uma relação mediada com o objeto. Nesse processo, o exercício de comparação e generalização por meio da atenção voluntária e da memória lógica faz com que a experiência sensorial, presente no conceito espontâneo, se torne uma fonte inicial de conhecimento a ser superada pela via da incorporação.

Portanto, a tomada de consciência implica o uso de conceitos científicos, indicando a unidade dialética entre forma e conteúdo do pensamento abstrato, em que o conceito, ao mesmo tempo em que é fruto do pensamento, molda sua forma. Como a qualidade do conteúdo condiciona a qualidade do pensamento, e esse, por sua vez, condiciona a qualidade do conteúdo, o conceito científico torna-se estratégico no desenvolvimento do pensamento conceitual. E, sendo uma generalização sistematizada e intencional, requer um processo de ensino-aprendizagem metódico, cuja exposição fica a cargo da educação escolar. Em suma,

[...] o curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VYGOTSKY, 2001, p.224).

Já o conhecimento proveniente da experiência sensorial compõe o conteúdo do conceito espontâneo, que, ao se originar de uma ação empírica com o objeto, torna-se uma relação imediata, fazendo-se presente no senso comum e nas práticas cotidianas. Sua assimilação não é consciente e atua assistematicamente, trazendo, em seu conteúdo, generalizações isoladas e sincréticas dos traços externos (sensoriais) do objeto. Captando apenas a forma como o objeto se manifesta, o resultado vem a ser a apreensão da aparência do fenômeno. Por isso, “ambos os conceitos se distinguem tanto pelas vias do seu desenvolvimento quanto pelo modo de funcionamento” (VYGOTSKY, 2001, p.63).

No entanto, como sinalizado, o conceito espontâneo é a primeira forma de apropriação conceitual do homem e, como tal, se torna uma pré-condição para a construção dos conceitos científicos. A superação por incorporação implica a reorganização e redirecionamento do conceito espontâneo, cujo conteúdo é ampliado ao ser exposto ao exercício de comparação e generalização mediado por conceitos científicos. São esses conceitos hierarquicamente associativos que, por meio da análise, promovem a síntese dos elementos sincreticamente organizados no conceito espontâneo.

Por meio dessa relação síncrese-análise-síntese que se inicia no concreto imediato e a ele retorna, a superação por incorporação se firma ao elevar o conceito espontâneo como concreto imediato a conceito científico como concreto pensado, tornando-se “fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos” (VYGOTSKY, 2001, p.351). Essa dinâmica apresentada por Vygotsky acompanha a construção do conhecimento apresentada no materialismo histórico-dialético, em que o “movimento que se dá, no processo de conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2011, p.121).

Note que a capacidade de construção do conhecimento implica conhecer e dominar as leis que regem o pensamento conceitual, estando a eficiência operacional dessas leis intimamente relacionada ao repertório conceitual que o sujeito possui. E isso não quer dizer que ele tenha construído os seus conceitos científicos por meio de uma interação pessoal e

mediada com cada um dos objetos contemplados em seu sistema conceitual. Isso ocorre porque

[a] grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem [...] A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.91).

Sendo assim, a construção do conhecimento deve ser compreendida como um processo de assimilação interpessoal e intrapessoal, que, necessariamente nessa ordem, se realiza tanto por transmissão como por “experiência própria” com o objeto. Como salientado, a maior parte do sistema conceitual científico será apreendida por transmissão, posto isso, a questão estratégica é como habilitar o educando a operá-lo e redirecioná-lo na sua realidade social, ou seja, como tornar o sujeito aprendente apto a ressignificar e ampliar o conhecimento que lhe foi transmitido partindo de sua prática social.

Resumindo, o processo de conscientização, como o domínio das leis e dos nexos que operam o pensamento conceitual e por extensão a produção do conhecimento, não exige que o sujeito refaça na íntegra o processo de produção das objetivações já realizada pela humanidade. Amplificando essa assertiva, “não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época” (SAVIANI, 2011, p.68).

Sendo o conceito científico uma objetivação social complexa, que interfere na qualidade do pensamento conceitual e que necessita de um ambiente escolar para seu processo de transmissão-assimilação, os aspectos sociopolíticos da escola e seus processos formativos insurgem como sintomas estruturais da luta de classes em uma sociedade letrada em que o conhecimento é um fator de produção. Nesse contexto, a não apropriação do saber elaborado inibe o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores, o que, por desdobramento, limita a capacidade do educando de organizar-se enquanto classe para a superação do capital.

Por isso, a proposta de uma educação escolar direcionada à promoção de conceitos científicos como saber escolar não está preocupada apenas em atingir o potencial máximo do pensamento abstrato. Ao atestar a importância dessa objetivação social no desenvolvimento das funções psicológicas de alta complexidade, a distribuição desigual do conhecimento científico entre as classes fundamentais é problematizada. Tal questionamento permite

compreender que esse saber, ao ser apropriado pela classe dos proprietários dos meios de produção, tem a sua construção e distribuição marcada pela luta de classes e por seus mecanismos ideológicos.

1.1 Saber escolar: reapropriação e reelaboração individual e de classe

Defender o emprego de conceitos científicos no ensino escolar não é resgatar uma proposta conteudista de ensino na EJA/EPT nos moldes da pedagogia humanista tradicional e, por ampliação, é negar a pedagogia das competências⁴⁷. A primeira tendência pedagógica suprime o aspecto ideológico do saber escolar, ao passo que a segunda adiciona a essa supressão a minimização do conteúdo escolar nos processos educativos, estando ambas a serviço do capital.

Distanciando-se dessas tendências não críticas, a PHC articulada à psicologia histórico-cultural advoga pela presença do conteúdo sistematizado no processo de ensino-aprendizagem, desde que esse conhecimento seja capaz de estimular no educando o pensamento conceitual como instrumento de emancipação político-social e de autonomia cognitivo-intelectual⁴⁸. Isso permite ao educando se deslocar do senso comum a uma consciência filosófica, que significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2004, p.2).

Essa consciência filosófica fundamentada em Gramsci é concebida por Saviani como exercício de reflexão dos problemas sociais, que, como práxis social, visa a apresentar soluções a necessidades vinculadas ao processo de humanização. Isso implica compreender que o caráter filosófico da consciência não corresponde a um conteúdo particular, mas a uma postura reflexiva frente aos desafios impostos pelas condições materiais de existência. Nessa busca por problematizar as necessidades humanas em sua totalidade, o senso comum – como

⁴⁷Na obra “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, Newton Duarte (2001), a partir da PHC e da psicologia histórico-cultural, propõe uma rica discussão sobre o que vem a ser a pedagogia das competências e sua aproximação equivocada com a teoria de Vygotsky.

⁴⁸ A disposição textual da expressão *emancipação político-social*, seguida do termo *autonomia cognitivo-intelectual*, tenciona realçar a existência e, a relevância, da dimensão didática na educação classista revolucionária. Uma das razões, que justificam a importância dessa dimensão pedagógica na educação revolucionária concebida neste capítulo, é que os aspectos cognitivos respondem pela união dialética da teoria e da prática, uma unidade que, ao sustentar uma ação intencionalmente concebida, se faz essencial na luta contra o trabalho alienado.

filosofia primitiva – é superado, mas sem que seja descartado “o núcleo válido do senso comum” a ser determinado pelo pensamento reflexivo (SAVIANI, 2004, p.5).

A reflexão como um pensamento consciente, ou seja, intencional, que se processa por meio das funções superiores, exige “uma situação conscientizadora” a ser garantida por um saber escolar problematizado. Isso requer conceber “a educação numa perspectiva revolucionária” capaz de elevar intelectualmente as massas, libertando-as das limitações do senso comum, que projeta tanto uma imagem fragmentada do objeto como os valores da consciência burguesa essenciais a sua dominação (SAVIANI, 2004, p. 14).

Esse saber escolar, capaz de superar o senso comum por meio de uma práxis fundamentada na relação dialética de incorporação-superação, origina-se do saber clássico proveniente do conhecimento científico sobre a natureza, a cultura⁴⁹ e a sociedade, que, quando repassado de forma dosada e sequenciada, torna-se saber escolar. Ademais, “a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas em conceitos” (VYGOTSKY, 1996, p.58). E esse saber “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” no desenvolvimento humano (SAVIANI, 2011, p. 13), o que sugere compreender a gênese e o desenvolvimento do processo produtivo capitalista.

Partindo desse critério de seleção, em que os conteúdos acerca da dinâmica histórica do capitalismo entremeiam o processo de humanização, a transmissão de conteúdos escolares não visa a promover a cultura burguesa, antes, se propõe à promoção de uma cultura proletária⁵⁰. E, se na perspectiva dialética a superação sempre ocorre pela via da incorporação, pode-se supor que

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários.(SAVIANI, 2011, p.48).

⁴⁹ Sobre a apreensão da cultura como saber escolar, sem anular o prazer estético da arte, verifique a obra “Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica”, de Newton Duarte e Sandra Soares Fonte (2010).

⁵⁰ Compreende-se a classe proletária em uma perspectiva ampliada proposta por Ricardo Antunes (2009), que, ao incluir os trabalhadores produtivos e os improdutivos, é denominada de classe-que-vive-do-trabalho. Dando maior vitalidade à teoria do valor de Marx, a classe trabalhadora passa a corresponder àqueles que necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver.

Essa supressão dos “caracteres burgueses” no saber escolar implica um processo de ressignificação e historicização do conhecimento elaborado em nível de classe e também de indivíduo. Assim, a inserção dos caracteres proletários no saber escolar requer à identificação de recursos didático-metodológicos que oportunizem esse processo, assegurando a ressignificação dos conteúdos escolares e a autonomia cognitivo-intelectual do educando, além de resguardar as especificidades do alunado da EJA/EPT. O movimento, de viés teórico e prático, na identificação desses recursos pedagógicos inicia-se na compreensão da relação dialética de forma e conteúdo do saber escolar.

Para Saviani (2011), a forma, contida na apresentação e organização dos conteúdos, é o método que sustenta a construção e a socialização de conhecimentos de uma determinada disciplina escolar. Conhecer esse método é conhecer a lógica dialética de cada disciplina, que, como lógica concreta, implica dar

[...] a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Isso pode ser constatado de modo claro quando consideramos as disciplinas que compõem o currículo escolar. (SAVIANI, 2011, p. 54).

Abordar as “formas em concreto por meio dos conteúdos” significa preservar a estrutura lógica de cada disciplina, possibilitando ao educando da EJA/EPT compreender e dominar o processo de construção epistemológico de cada área do saber escolar, quer dizer, pensar e se situar historicamente, geograficamente, matematicamente e assim por diante. Porém,

[...] o desenvolvimento intelectual da criança [e adultos] não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum. [...]. O pensamento abstrato da criança [e adultos] se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõem em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (VYGOTSKY, 2001, p.325).

Compartilhando desse raciocínio, Saviani (2011) apresenta a divisão do saber elaborado em disciplinas como um arranjo análogo a fase analítica da construção do

conhecimento, em que se identificam e se isolam os diferentes elementos da realidade em áreas de saber (matemática, biologia, física, artes, geografia e outros). Dando sequência a comparação, o autor introduz a etapa da síntese como exercício de encadeamento dessas esferas do conhecimento escolar; e tal restituição, para ser organicamente concretizado na EJA/EPT, exige um currículo integrado alicerçado no eixo trabalho, ciência e cultura⁵¹. E, sucedendo dessa forma, a visão de totalidade é estabelecida e a assimilação da lógica dialética é garantida.

Para a concretização desse cenário de transposição didática e apreensão da lógica dialética dos conteúdos, exige-se do professor, que atua como mediador nesse processo, tanto compromisso político quanto competência técnica. Essa competência, que contempla o domínio teórico e prático de seu exercício profissional, se faz necessária por atuar como uma mediação na concretização de um compromisso político transformador. Salienta-se que “[é] justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas” (SAVIANI, 2011, p.27). Por isso, o compromisso político, na busca da reapropriação do conhecimento elaborado pela classe trabalhadora e pelo indivíduo, não exclui a necessidade de competência técnica.

Partindo da articulação compromisso-competência, Saviani (2011) advoga que a possibilidade de superar a fase romântica da educação, que se limita à defesa do compromisso político, está posta. Passar da fase romântica para a fase clássica implica dominar as questões políticas e pedagógicas do processo educativo, bem como requer manipular o saber metódico e o saber sistematizado. A necessidade de conhecer a função da escola, como relacioná-la aos interesses populares, está dialeticamente articulada com o domínio dos processos internos do trabalho pedagógico. E ultrapassar a fase romântica, por meio da sistematização de meios pedagógico-didáticos emancipatórios, pressupõe conceber o aspecto reprodutor da escola como um processo contraditório e não mecânico.

A tendência pedagógica crítico-reprodutivista é um exemplo de referenciais críticos que se fixaram na fase romântica, tendo como principais representantes a teoria dos aparelhos ideológicos de Althusser (1974), a teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron

⁵¹ Referente à dinâmica do currículo integrado nessa modalidade de ensino acesse [o artigo](#) “Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado” de [Mariglei Maraschin e Liliana Ferreira](#). Sobre a integração orgânica do currículo integrado a partir da tríade trabalho, ciência e educação discutida por Marise Ramos, verifique o artigo “Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas”.

(1975) e a teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet (1971). Essas teorias, que foram influenciadas pelo fracasso das manifestações de maio de 1968 na França, apresentam um caráter não dialético e a-histórico ao suprimir o aspecto contraditório e a força propulsora de transformações presentes no ensino escolar. Tomando a escola como uma instituição não contraditória e mecanicamente reprodutora da ordem vigente, as determinações materiais são expostas sem o seu movimento histórico, podendo ocasionar a imobilização do desejo político do docente no campo pedagógico.

Essa tendência pedagógica, por não apontar as contradições externas e internas inerentes à educação escolar, tende a não postular propostas pedagógicas. Consequentemente,

[...] a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011, p.79- 80).

Concebendo a escola como um elemento determinado e determinante em relação à sociedade, a PHC apreende as contradições internas sob a concepção dialética da história ao apontar tanto a capacidade de reprodução quanto de transformação dessa instituição. Por conseguinte,

[...] a pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p.84).

Manter a especificidade da escola requer diferenciar o conteúdo curricular do extracurricular, ou seja, o que é essencial e o que se constitui como secundário no processo de humanização e na compreensão da gênese e do desenvolvimento do sistema capitalista. Esse exercício de separar o fundamental do secundário na rotina escolar se torna essencial e bastante delicado, sobretudo na EJA/EPT, que tem a sua carga horária reduzida e seu corpo discente composto, em sua maioria, por trabalhadores com longas jornadas de trabalho⁵².

⁵²Sobre a relação entre a jornada de trabalho dos educandos e a configuração pedagógica do currículo na EJA, verifique a obra “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”, de Miguel Arroyo (2017).

Como mencionado, a gênese e o desenvolvimento do capitalismo atuam como critério de identificação do que vem a ser essencial no currículo escolar, no entanto, esse critério encontra-se imbricado aos interesses do aluno concreto, que, para Saviani (2011), vem a ser a síntese de inúmeras relações sociais condicionadas pela realidade particular e de classe do educando. Essa concepção contrapõe-se à noção de aluno empírico cujos desejos imediatistas, por vezes, não contribuem para o processo de emancipação individual e classista. Percebe-se, assim, que trabalhar com o aluno concreto vai além de permitir ao educando compreender e atuar no seu cotidiano imediato; antes, procura habilitá-lo a executar leituras de conjunturas e de estruturas dialeticamente articuladas a sua microrrealidade.

Entretanto, trabalhar com o aluno concreto na EJA não implica negar o conhecimento que ele carrega. Ao contrário, trata-se de compreender que a ação escolar possibilita ao educando deslocar-se do saber espontâneo, como ponto de partida, para o saber elaborado, como ponto de chegada do processo pedagógico. Portanto, a apropriação do conhecimento sistematizado não pressupõe a exclusão do conhecimento assistemático, mas o seu enriquecimento com novas determinações.

Como salientado, o conhecimento científico é uma objetivação social e, como tal, é histórico e não deve ser tomado como um saber organicamente burguês, logo a

[...] dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 2011, p.69).

Desmistificando essas falsas dicotomias e compreendendo a função social e pedagógica do saber espontâneo, o acesso ao saber sistematizado articulado aos interesses dos trabalhadores se torna uma questão legítima e, central, na PHC. Além disso, a constatação da finalidade social e ideológica do conhecimento demonstra o seu caráter histórico e, conseqüentemente, sua suscetibilidade a processos de reelaboração e reincorporação por sujeitos singulares e coletivos.

2 Pensando a prática a partir da teoria: o conceito científico como saber escolar na disciplina de História na EJA/EPT

Partindo da fundamentação anteriormente desenvolvida, tem-se a perspectiva de analisar a sua materialidade como proposta didática na disciplina de História na EJA/EPT. Como informa Saviani (2011), a teoria origina-se da prática, que se torna paralelamente fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, e a prática, por sua vez, necessita da teoria para desenvolver-se intencionalmente. Advindo dessa premissa, a ação didática sugerida nesse subtítulo apresenta-se como uma proposta que *carece* ser submetida ao crivo da objetividade histórico-dialética.

Compete também ressaltar que os aspectos psicopedagógicos e didáticos na PHC que embasam a proposta didática presente neste capítulo se encontram em construção, compreendendo que

[...] os problemas principais incidem exatamente sobre a problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação de sua qualidade. (SAVIANI, 2011, p.90).

Para adentrar a proposta de prática pedagógica no ensino de História na EJA/EPT anunciada, faz-se necessário compreender a politecnia como pressuposto político-pedagógico nessa modalidade de ensino. Além disso, é importante conceber o saber histórico na lógica dialética materialista, pois, através desses entendimentos, a História na EJA/EPT torna-se um espaço viável de desenvolvimento das funções superiores e de sedimentação da consciência da classe trabalhadora.

O ensino escolar pautado na politecnia está preocupado com o processo de humanização do indivíduo em sua plenitude. Guiando-se pelo trabalho como princípio educativo, essa proposta de educação defende a superação da dicotomia entre teoria e prática, postulando uma união indivisível entre os aspectos manuais e intelectuais do trabalho. Entretanto, esse sobrepujamento completo requer a abolição da propriedade privada dos meios de produção e sua substituição por um processo produtivo direcionado aos interesses coletivos. Por isso,

[n]essa ideia de politecnia, acho importante distinguir a *concepção* da forma de *realização*. Enquanto concepção ela não implicaria, necessariamente, se desenvolver uma habilitação específica. Ela teria que garantir aqueles fundamentos que são a base para qualquer tipo de função específica [...]

garantir o fundamental, de modo que qualquer que seja a atividade específica em função da organização do trabalho atual, qualquer que seja a função específica que o aluno seja chamado a exercer, ele tem os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ela ocupa na totalidade social. (SAVIANI, 1989, p.40, grifo nosso).

Esses fundamentos básicos, que garantem ao trabalhador executar um exercício laboral em sua totalidade social, correspondem aos princípios científicos e técnicos que estruturam o processo produtivo vigente, que, no atual contexto, vem a ser o sistema capitalista em sua fase de acumulação flexível. Sendo assim, a politecnia na forma de *concepção* não contempla, a priori, uma habilitação específica. No entanto,

[...] não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente. (SAVIANI, 1989, p.32).

Partindo da situação existente de extrema desigualdade social no Brasil, a habilitação específica articulada à educação básica se torna uma necessidade condizente a politecnia enquanto *realização*, ou seja, dentro das condições materiais de existência. Nesse caso, a EJA/EPT pode atuar como estratégia político-pedagógica de emancipação da classe trabalhadora e da integração desse público ao mundo do trabalho⁵³. Uma inserção que, ao se propor a combater as desigualdades sociais, não direciona o ensino profissional a uma formação voltada para a execução, antes, a esboça como um ensino científico-intelectual que permite ao educando conceber e controlar seu ato laboral.

Nesse cenário de ensino politécnico, a disciplina de História deve colaborar para a explicitação dos processos estruturantes e fundantes do trabalho. Ao analisar o papel dessa disciplina na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Saviani (1989, p. 21) apontou que

[...] se esse professor de História apenas desenvolver o currículo de História – História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea – com todas aquelas noções de certo modo abstratas, desvinculadas do objetivo específico do Politécnico da Saúde [EPSJV], que é propiciar aos educandos a compreensão

⁵³ Sobre as determinações materiais que justificam a EJA integrada à educação profissional, acesse os capítulos V, VI e VII do livro “Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades”, de Jaqueline Moll e colaboradores (2010).

retórica e prática de como o trabalho se desenvolve na sociedade moderna e, por conseqüência, o tipo de trabalho que ele será chamado a desenvolver, no caso, na área de Saúde, esta contribuição da História fica muito prejudicada.

Nota-se que o currículo de História não é empregado para um levantamento histórico da profissão que o educando irá exercer, mas se constitui em uma leitura de totalidade da sua práxis laboral ao permitir a ele enxergar seu trabalho dentro do sistema capitalista. Sob essa visão do todo, o educando torna-se um sujeito histórico ativo, redundando na capacidade de conceber intencionalmente a sua prática individual e coletiva como trabalhador dentro e fora do mundo do trabalho. É importante ressaltar que a História não atua isolada e independentemente na construção dessa totalidade, para mais, sua colaboração é expressiva quando se encontra organicamente articulada às demais disciplinas escolares.

Deve-se explicitar que a politecnia, ao se estruturar no trabalho como princípio educativo, está em consonância com os critérios de seleção do saber escolar na busca pelo processo de humanização do indivíduo, pois conhecer a gênese e o desenvolvimento do capital pressupõe o trabalho enquanto categoria fundante e estruturante de sociabilidade⁵⁴.

Essa colaboração é viabilizada porque o conceito de trabalho permite ao educando compreender que a sociedade capitalista se estrutura em classes sociais antagônicas que se encontram em luta e, que esse conflito, reside na produção e distribuição da riqueza pautada na exploração do trabalho pela classe proprietária dos meios de produção. Compreendendo que a classe expropriada desses meios se torna uma classe dominada, explicita-se o caráter desumanizador da sociabilidade capitalista e instiga-se o alunado a delinear comportamentos emancipatórios direcionados à supressão da lógica do capital. Por isso o educador deve compreender o trabalho enquanto conceito científico e categoria de análise, bem como o que constitui, em sua amplitude, a gênese e o desenvolvimento histórico de um objeto no materialismo histórico-dialético.

Como exposto, a lógica dialética, ao acessar a lógica formal por meio dos conteúdos, permite ao educando aprender o método de raciocínio lógico empregado por cada disciplina. E, para pensar e se situar historicamente, faz-se necessário compreender o movimento da história como um processo objetivo e contraditório marcado por sujeitos coletivos determinados histórica e socialmente, mas com consciência e subjetividades diversas.

Em outras palavras, quanto ao processo objetivo, isso significa que se trata de uma processualidade que porta em si mesma uma especificidade

⁵⁴Para verificar o aspecto estruturante e fundante do trabalho, acesse os capítulos I e VIII da obra “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”, de Ricardo Antunes (2009).

primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos; *segundo*, esse processo é contraditório, já que ele é marcado pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença; *terceiro*, é um processo com sujeitos, seus sujeitos reais não se plasam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns; *quarto*, projetos que são conduzidos por sujeitos determinados, isto é, tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos; *quinto*, são sujeitos conscientes, ou seja, esses sujeitos não atuam cegamente mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação. E *seis*, é um processo que é marcado pela ação dos sujeitos que têm finalidades, têm intenções, sendo, pois, um processo tencionado por sujeitos com suas próprias teleologias. (NETTO, 2010, p. 60).

Observa-se que a história não se operara de forma teleológica, antes, se constitui em “um espaço de tensão entre a necessidade posta pelas determinações sociais concretas e a liberdade posta pelo horizonte de fins que animam o sujeito” (NETTO, 2010, p. 60). Tal assertiva exige do educando a compreensão do movimento real do ser humano ao longo do tempo, tendo a crítica como fundamentação nesse processo de assimilação. É sob essa crítica, alicerçada na contradição e na dúvida, que o educando apreende os problemas sociais que cerceiam o processo de humanização e se depara com a necessidade de compreender a dinâmica do capital.

2.1 Da prática social inicial à prática social final no ensino de História na EJA/EPT

Partindo da concepção da escola como uma mediação da prática social global, Saviani (1989) estrutura o seu método de ensino na prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo pedagógico. Nele,

[...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1989, p.83).

Nesse método de ensino estruturado na concepção dialética do conhecimento, toma-se a prática social como início e fim do processo de ensino-aprendizagem, com vista a tornar o educando capaz de projetar uma visão de totalidade tanto da sua prática social particular quanto da prática social geral que cerceia a sua cotidianidade. E, nesse processo cognitivo de

aprendizagem, o educando também passará pelos exercícios de problematização, instrumentalização e catarse. Esses cinco passos – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – não correspondem a uma sequência pedagógica linear; ao contrário, se ordenam em “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática” (SAVIANI, 1989, p. 83).

Utilizando, de forma procedimental na EJA/EPT, esses cinco momentos desenvolvidos didaticamente por Gasparin (2012)⁵⁵, a prática social inicial corresponde à contextualização do tema a ser estudado como prática social individual e coletiva. Nesse momento, o educando apresentará uma visão sincrética do conteúdo, correspondendo ao seu conhecimento prévio proveniente, em boa medida, da sua experiência empírica. Ao incentivá-lo a expressar o saber que carrega, o educador consegue delimitar a zona atual do estudante e consolidar os elementos sociais e cognitivos que contribuirão na composição do aluno concreto. Além disso, o educador deve estimulá-lo a apresentar suas curiosidades e preocupações referentes ao tema, considerando a sua trajetória de vida um recurso pedagógico na construção do conhecimento como no trabalho com a autoestima do alunado.

Cabe apontar que considerar o conhecimento espontâneo no processo de ensino-aprendizagem não é um recurso decorativo de complacência e não se restringe a um exercício de autoimagem. Pelo contrário, também se constitui como processo de construção do conhecimento científico através da superação por incorporação, pois “a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança [e adulto] antes de ingressar na escola” (VYGOTSKY, 2001, p.476).

Após apresentar o tema, os objetivos e os principais conceitos científicos a serem trabalhados e verificar seu uso social na vivência individual e coletiva do educando, o professor deverá incitá-lo a problematizar a configuração e a relevância social do conteúdo na sua realidade cotidiana e na realidade global. Utilizando a prática social inicial como contextualização social do saber histórico, cria-se uma disposição intencional no educando ao exercício de ensino-aprendizagem, favorecendo a etapa de problematização.

Tomando consciência da configuração social do tema como prática social imediata e remota, a problematização promove um confronto entre o conteúdo e a realidade social.

⁵⁵Na apresentação do livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” de Gasparin (2012), Saviani informa que a proposta do autor é uma possibilidade viável de aplicação dos princípios da PHC no campo da didática. Gasparin (2012) desenvolve os cinco momentos voltados à educação básica sem especificação de disciplina e de modalidade de ensino. Entretanto, o exemplo do conceito científico de água contextualizado nos cinco passos é direcionado à quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental.

Assim, “[t]rata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80). Isto é, trata-se de identificar quais práticas sociais atrapalham o processo de humanização particular e coletiva e, na fase de instrumentalização, apontar propostas de soluções dentro do conteúdo previamente selecionado.

O uso do conteúdo como instrumento de compreensão e transformação da realidade tem essa potencialidade atestada na etapa de sua seleção. Como já debatido, as questões sociais pertinentes à lógica da sociabilidade capitalista, ao nortearem a seleção do saber escolar, tornam o conteúdo e a questão social “faces intercambiáveis da mesma realidade” didático-pedagógica (GASPARIN, 2012, p.37).

No entanto, esse critério de seleção dos saberes históricos encontra-se cerceado pelos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais. Isso impõe ao educador aproveitar sua relativa autonomia pedagógica na elaboração do plano de aula para fazer o uso desse critério na delimitação de objetivos, finalidade e material complementar de cada unidade de estudo. Esse exercício de adaptação dos temas selecionados por órgãos governamentais, ao ampliar os afazeres docentes que já são intensos, se constitui em uma expressão de compromisso político com a classe trabalhadora que requer competência técnica.

Esse momento de problematização mediado pelo professor se encontra intimamente vinculado à concepção de aluno concreto, cujas

[...] necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. (GASPARIN, 2012, p.36-37).

Todavia, isso não implica descartar as curiosidades e os interesses particulares que o educando manifestou na fase da prática social inicial. Esses levantamentos devem ser pedagogicamente desenvolvidos, adequando-os à dinâmica dos objetivos previamente delimitados pelo educador. Esse momento também é concebido como a ocasião na qual o discente deve compreender o motivo pelo qual o conteúdo foi selecionado. Assim, “fazer sentido” é fazê-lo entender o aspecto e a relevância social desse saber para si e para a sociedade, sendo possível

[...] explicitar para os educandos que a tarefa de transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, muda completamente o processo de construção do conhecimento. Não consiste mais em estudar apenas para

reproduzir algo, mas, sim, em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. (GASPARIN, 2012, p.74).

Assim, o docente deve dirigir a problematização buscando lançar um olhar de totalidade sobre o tema, o que nem sempre será alcançado pela própria complexidade do assunto e pela ausência de interdisciplinaridade. Ao tentar abarcar as diversas faces da temática proposta, o professor precisa apresentar perguntas que ultrapassem a dimensão histórica e adentrem as faces científica, econômica, política, cultural, estética, filosófica, técnica e outras do tema proposto. Esse momento de indagações complexas

[...] é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente. (GASPARIN, 2012, p. 74).

Se as perguntas delineadas na fase de problematização são explanadas na etapa da instrumentalização, pode-se dizer que, nesse momento, ocorre a construção do conhecimento pelo processo de assimilação-transmissão⁵⁶. Esse processo não se enquadra nos preceitos da escola tradicional, tecnicista ou escolanovista; ao contrário, trabalha com a apresentação sistemática dos conteúdos dialeticamente associada à ação proposital do aprendente. Essa propositalidade é essencial para a apropriação significativa do saber, levando-se em consideração que a construção do conhecimento provém da interação entre sujeito e objeto. E, se “os conceitos não espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança [e do adulto]” (VYGOTSKY, 1989, p.74), a aprendizagem se torna uma atividade interpessoal e intrapessoal.

No processo de assimilação-transmissão do saber histórico, o discente deve gradativamente ampliar seus conceitos científicos em detrimento dos conceitos espontâneos. Pelo exercício de análise, comparação, generalização, classificação e explicação, ele elabora gradativamente sua síntese mental do conceito científico ao apreender suas características

⁵⁶A adoção da expressão *transmissão-assimilação* por Saviani carrega consigo um pressuposto não apenas pedagógico, mas político por sinalizar a importância do conhecimento elaborado no processo de humanização e a necessidade de garantir a sua socialização com a classe trabalhadora. Longe de conceber um processo de ensino-aprendizagem mecanizado, Saviani reitera a importância de uma formação emancipada que agrega tanto consciência crítica quanto a autonomia cognitivo-intelectual do educando.

universais, seus aspectos sociais e suas relações de generalidade no sistema conceitual. Ou seja,

[o]s conceitos científicos não são aprendidos de uma só vez. Envolvem, frequentemente, várias apresentações, sob perspectivas diversas por parte do professor. Os alunos, por sua parte, reestruturam em seu pensamento o novo conceito, escrevendo-o e reescrevendo-o com suas próprias palavras até que, expressando adequadamente o seu significado, o incorporem de maneira pessoal. Isso significa possibilitar ao educando elaborar, por meio de aproximações sucessivas, uma definição inicial, provisória, seguida de outras mais elaboradas, mais estruturadas, superiores, mais abstratas, mais científicas, até chegar à definição concreta no pensamento. (GASPARIN, 2012, p. 118).

Percebe-se que esse conceito não é transmitido de maneira acabada e assimilado mecanicamente pelo educando, ao contrário, é um processo de incorporação por superação que ocorre por aproximações, em que a reelaboração ocorre por meio da mediação do professor e da exposição problematizada do conteúdo. Como mediador, ele necessita delimitar a zona imediata de desenvolvimento de seus educandos, tendo como pressuposto que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos complexos e independentes, porém interligados.

Definida essa zona de desenvolvimento como um ciclo incompleto em que a atividade deve ser orientada em regime de colaboração, ela se torna a zona em que ocorre a aprendizagem. Para identificá-la, é necessário abalizar a zona atual em que o ciclo de desenvolvimento se encontra completo. Essa constatação não é simplesmente apontar quais conteúdos históricos e conceitos o alunado possui; vai além, pois deve detectar como eles operacionalizam o seu pensamento conceitual e o uso social que delegam a esses conteúdos.

Quando os aspectos teóricos e sociais do conteúdo são internalizados e as operações mentais são estimuladas por extensão, temos a catarse. Essa fase representa a síntese obtida pelo educando, uma releitura do saber escolar histórico em sua dimensão social vivencial e universal, em que o novo entendimento sobre o conceito científico e sua conexão com o sistema conceitual resultará em uma nova etapa de aprendizagem. Com uma leitura *tendencial* de totalidade sobre a realidade, o aprendente compreende as principais plurideterminações sociais que cerceiam o fenômeno estudado.

Se na fase catártica, “se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese” (SAVIANI, 1999, p.81), o educando demonstra que seu conhecimento prévio foi alterado pelo processo de reelaboração, ressignificação e expansão. Ele consegue exteriorizar as novas relações que estabeleceu com o conteúdo

histórico, e o professor consegue avaliar o crescimento do seu educando, delineando posturas pedagógicas de retificação ou confirmação. Essa avaliação não é uma “demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2012, p.131).

Após apropriar-se do saber escolar como instrumento de compreensão e transformação da realidade, o aluno evidencia uma visão de totalidade articulada a um compromisso social emancipatório, chegando, assim, à etapa da prática social final. Nesse momento, o educador poderá solicitar propostas de ações viáveis que seus educandos estejam dispostos a executar. Essa solicitação visa a expor a predisposição do educando em colocar em prática o seu novo conhecimento, incitando-o a se ver como um sujeito histórico capaz de compreender as diversas determinações que incidem sobre suas decisões e as implicações dessas escolhas.

Cabe apontar que a efetividade desses cinco momentos na EJA exige que o educador compreenda o desenvolvimento cognitivo na fase adulta⁵⁷, evitando-se, assim, a equiparação de adultos e crianças no ensino escolar e a suposição que um desses sujeitos inerentemente apresenta vantagens cognitivas no processo de ensino. Sendo assim, percepções pedagógicas que minimiza a complexidade do processo escolar nessa modalidade de ensino desconsideram que as funções psicológicas superiores e a consciência de classe são fenômenos sociais e históricos e, como tal, se encontram em um processo perene de desenvolvimento tanto individual quanto coletivo.

Além desses elementos que buscam corroborar a proposta deste capítulo, o leitor poderá observar que o perfil desse alunado se torna um facilitador na seleção dos conteúdos clássicos, bem como da ação didática centrada na prática social. Sendo esses alunos majoritariamente trabalhadores, o docente está dialogando com sujeitos que compõem a frente de batalha e experienciam, na sua forma mais brutal, a luta de classes. Dessa forma, ao empregar a gênese e o desenvolvimento do capital como um critério de seleção de conteúdos e apresentar esses saberes elaborados como uma realidade concreta na EJA, o educador se depara com um cenário didático virtualmente promissor.

⁵⁷ Vygotsky não analisou a dinâmica do desenvolvimento cognitivo em adultos, entretanto vários pesquisadores vinculados à psicologia histórico-cultural debruçaram-se nesse tema. Dentre eles, destaca-se a obra “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice”, organizada por Lígia Martins, Ângelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci (2016).

Como aludido, a prática social, como ponto de partida e ponto de chegada no ensino de História, apresenta-se como um recurso didático-pedagógico no desenvolvimento das funções superiores e da sedimentação da consciência de classe dos trabalhadores. E essa consciência “não se trata do que tal ou qual proletário ou mesmo o proletariado inteiro se represente em dado momento como alvo. Trata-se do que é o proletariado e do que, de conformidade com o seu ser, historicamente será compelido a fazer” (MARX, 2011, p. 52). Sendo assim, a consciência de classe, seja ela burguesa ou proletária, está concatenada a divisão da sociedade em classes e com seus respectivos papéis no processo produtivo.

Desta forma, a consciência de classe não deve ser concebida como uma somatória de pensamentos individuais⁵⁸, ou de conhecimentos científicos,

[p]ois a consciência de classe é a reação racional adequada que deve, dessa maneira, ser adjudicada a uma determinada situação típica no processo de produção. Essa consciência não é nem a soma nem a média do que os indivíduos que formam a classe, tomados separadamente, pensam, sentem, etc. Entretanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade está determinada, em última instância, por essa consciência e não pelo pensamento etc. do indivíduo. E essa ação não pode ser conhecida a não ser a partir dessa consciência. (LUKÁCS, 1920, p.5).

Assim, é possível afirmar que “o destino de uma classe depende de sua capacidade, em todas as suas decisões práticas, de ver com clareza, e de resolver os problemas que a evolução histórica lhe impõe” (LUKÁCS, 1920, p.6). Compreende-se, assim, que a consciência de classe é a capacidade de conceber e executar decisões de caráter classista e que, para tal, recorre ao conhecimento e às estruturas do pensamento abstrato do indivíduo para conceber “o conhecimento correto de sua situação de classe” (LUKÁCS, 1920, p.25). E, se a consciência de classe emerge dos trabalhadores, o saber escolar se apresenta como um facilitador na sistematização e instrumentalização política dessa consciência que se faz a partir da exploração do trabalho pelo capital. Posto isso, reitera-se que a consciência de classe não é um saber sistematizado e/ou histórico, mas uma operação racional condizente com o processo produtivo que emite ações historicamente favoráveis aos interesses das classes fundamentais.

Sendo assim, o saber escolar de História tem muito a contribuir para a sedimentação da consciência de classe trabalhadora se esse saber se apresentar como

⁵⁸ Para verificar a relação entre consciência de classe e o indivíduo, acesse a obra “Processo de consciência”, de Luis Mauro Iasi (1999).

[...] uma crítica histórica que dissolve, antes de tudo, nas configurações sociais, o caráter fixo, natural, subtraído do devir; que revela a origem histórica dessas configurações [...] de sua transformação, enquanto formas da reunião dos homens em sociedade, formas que, a partir das relações econômicas objetivas, dominam todas as relações dos homens com eles próprios, com a natureza, etc. (LUKÁCS, 1920, p.2).

Essa crítica histórica, ao apresentar as configurações e as mutabilidades dos fenômenos relacionados à jornada do homem ao longo do tempo e do espaço, permite ao educando superar o pensamento burguês e sua perspectiva a-histórica sobre o capitalismo. Ela o habilita a negar e a superar a divisão social do trabalho como um fenômeno natural e imutável. Nesse enquadramento, a disciplina de História colabora na finalidade basilar da educação escolar, que vem a ser o processo de humanização por meio da socialização do saber elaborado com a classe trabalhadora, almejando à emancipação do trabalhador enquanto indivíduo e classe social.

Considerações finais

Como salientado na introdução, o presente escrito se propôs a assinalar a contribuição do conceito científico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sua contribuição na construção da consciência de classe nos educandos da EJA/EPT. Indicando a relevância desse tipo de conceito no processo de humanização do sujeito, sua disposição na forma de saber escolar foi apresentada como demanda pedagógica e política no ensino formal. Nesse ensaio introdutório, aproximações entre Vygotsky e Saviani foram colocadas e, posteriormente, direcionadas como proposta didático-pedagógica à disciplina de História na educação de jovens e adultos.

Por certo, o diálogo estabelecido entre esses dois pesquisadores marxistas no campo da EJA/EPT é introdutório. Sendo assim, sua submissão ao crivo da realidade concreta está em curso e colocada àqueles que concebem o saber científico, filosófico e cultural como instrumentos de emancipação da classe trabalhadora.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'École capitalista en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N.; FONTE, S. S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.
- IASI, L. M. *Processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, G. *Consciência de classe*. [S.l.]: [s.n.], 1920.
- MARASCHIN, M.; FERREIRA, L. *Trabalho pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado*. Revista Contrapontos, Itajaí /SC, v. v.19, n. n.1, p. 27-48, jan-dez 2019.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARX, K. *Introdução à contribuição para a crítica da economia política*. [S.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MARX, K. *Crítica da Economia Política*. Livro 1.v. I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.
- MARX, K. Introdução. In: MARX, K. *Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MOLL, J. *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETTO, J. Relendo a teoria marxista da História. *In*: SAVIANI, D. *História e história da educação*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 55-70.

RAMOS, M. N. Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas. *Revista LABOR*, v. 1, n. 7, Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE: INSTRUMENTO DE APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO

16/06/2021

Avaliação e parecer do produto educacional "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIB.

Avaliação e parecer do produto educacional "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT"

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Descrição: Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da dissertação de mestrado intitulada "O material didático de História do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Campus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás".

Mestranda Pesquisadora: Vanessa Karllen Silva.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

Prezado (a) Avaliador (a),

Você está sendo convidado(a) para participar da avaliação do produto educacional intitulado "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT.

Trata-se de um capítulo que compõem o livro "REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS".

Os dados levantados neste questionário são sigilosos e de acesso restrito à pesquisadora responsável. Assim, não é necessário identificar-se ou preocupar-se com respostas certas ou erradas, visto que o objetivo das perguntas é verificar as opiniões dos participantes.

De antemão, agradeço sua participação pois ela é fundamental para a pesquisa.

*Obrigatório

16/09/2021

Avaliação e parecer do produto educacional "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSÍB.

1. 1. Você já atuou como docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. 2. Caso tenha respondido SIM à pergunta anterior, por quanto tempo você atuou na EJA? *

Sobre o livro "Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos : desafios e perspectivas emancipatórias".

3. 3. Analise os critérios abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório
Estética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criticidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4. Classifique o título do livro em relação à sua atividade e adequação às temáticas abordadas: *

Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Insatisfatório

16/08/2021

Avaliação e parecer do produto educacional "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIB.

5. 5. Com relação à relevância na construção da identidade político-pedagógica da EJA, classifique os temas discutidos no livro: *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Bom
- Regular
- insatisfatório

Sobre o capítulo "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT.

6. 6. O capítulo pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao estudante de licenciatura para o desenvolvimento de atividades na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

7. 7. O capítulo pode atuar como uma ferramenta para a consolidação da EJA dentro de uma perspectiva emancipatória. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

16/08/2021

Avaliação e parecer do produto educacional "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSÍVEL

8. 8. A sequência didática apresentada no capítulo é adequada ao público da EJA.

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

9. 9. O uso de conceitos científicos no saber escolar de História COLABORA no desenvolvimento cognitivo dos educandos *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente

10. 10. O uso de conceitos científicos no saber escolar de História COLABORA na sistematização da consciência de classe *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente

- 11. 11. Descreva suas impressões sobre o capítulo "O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT" quanto à contribuição para o avanço do conhecimento na área em que enquadra. *

Formulário de texto com linhas para resposta.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Grav	Bom	Muito bom	Ótimo	Excelente
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				
<input type="radio"/>				