

APÊNDICE III - Produto Educacional 1: Capítulo de livro

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 Piacenti
CRB1/2992

O CONCEITO CIENTÍFICO, O SABER ESCOLAR E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA EJA/EPT ¹

Vanessa Karllen Silva

Mad'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 processo de humanização e, por composição, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um desses saberes é o senso comum, que lhe permite orientar-

¹ 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).

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/EPT² embasada na psicologia de Vygotsky e na teoria pedagógica de Saviani³. 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.

² Educação de jovens e adultos integrada a educação profissional e tecnológica – EJA/EPT.

³Na 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 palavra⁴. 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

⁴Para 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 Lúcia Márcia Martins (2013).

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, 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 sincréticamente 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 síntese 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 competências⁵. 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-intelectual⁶. 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,

⁵Na 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.

⁶A 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.

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 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 cultura⁷ 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

⁷ 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).

promoção de uma cultura proletária⁸. 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).

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

⁸ 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.

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 cultura⁹. 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.

⁹ 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”.

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 (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 trabalho¹⁰.

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.

¹⁰Sobre 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 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 trabalho¹¹. 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 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

¹¹ 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).

desenvolvimento do capital pressupõe o trabalho enquanto categoria fundante e estruturante de sociabilidade¹².

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 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 plasmam 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).

¹²Para 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).

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)¹³, 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. Assim, “[t]rata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”

¹³Na 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.

(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 nortear 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-transmissão¹⁴. 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

¹⁴A 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.

apreender suas características 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 adulta¹⁵, 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

¹⁵ 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).

seleção de conteúdos e apresentar esses saberes elaborados como uma realidade concreta na EJA, o educador se depara com um cenário didático virtualmente promissor.

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 individuais¹⁶, 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.

¹⁶ Para verificar a relação entre consciência de classe e o indivíduo, acesse a obra “Processo de consciência”, de Luis Mauro Iasi (1999).

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

[...] 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.

BAUDELLOT, 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.

