http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2431

Ensino de História e sentido:
construindo uma aula sobre autoritarismo para estudantes da Educação de Jovens e Adultos

History teaching and meaning:
creating a lesson on authoritarianism for Youth and Adult Education students

La enseñanza de historia y su significado:
construyendo una lección sobre autoritarismo para estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos

GUSTAVO ROMERO*
Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, Brasil.
Centro Universitário Faveni, Guarulhos – SP, Brasil.

RESUMO: O artigo relata a experiência de estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos – EJA em 2023, focando desafios do ensino de História em contexto de desigualdade de acesso à educação escolar. Com base na pedagogia crítica, buscou-se conectar o conteúdo teórico com as vivências discentes, valorizando uma abordagem crítica e ativa. O plano de aula, centrado no conceito de autoritarismo, promoveu uma reflexão sobre a interação entre História e política, abordando regimes autoritários e totalitários. A utilização de recursos visuais e paradidáticos facilitou a compreensão e estimulou o debate, resultando em engajamento produtivo dos/das estudantes. A experiência demonstrou a importância de reconhecer a capacidade crítica dos/das discentes adultos/as e o papel da educação na construção de um entendimento mais profundo das questões históricas e sociais. Espera-se que o relato forneça indicações de percursos de aprendizagem necessários à consecução de um exercício ativo de cidadania.

* Bacharel e mestre em Economia, licenciado em História. É doutorando em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas. Professor e coordenador no Centro Universitário Faveni. *E-mail*: <gustavoromero14@gmail.com>. O autor agradece as contribuições e dedica o presente trabalho ao professor José Antonio Borgui Vieira e à professora Paula de Sousa Castro Noya Pinto, eximindo-os, naturalmente, de quaisquer equívocos cometidos.

Palavras-chave: Protagonismo discente. Avaliação formativa. Ensino--aprendizagem. Pedagogia crítica. Ensino de História.

ABSTRACT: This article reports on a mandatory internship experience in Youth and Adult Education – EJA – in 2023, focusing on the challenges of teaching history in a context of unequal access to schooling. Based on critical pedagogy, the aim was to connect theoretical content with students' experiences, valuing a critical and active approach. The lesson plan, centered on the concept of authoritarianism, promoted reflection on the interaction between history and politics, addressing authoritarian and totalitarian regimes. The use of visual and supplementary teaching resources facilitated comprehension and stimulated debate, resulting in productive student engagement. The experience demonstrated the importance of recognizing the critical capacity of adult students and the role of education in building a deeper understanding of historical and social issues. Hopefully, this report will provide indications of learning paths necessary for the achievement of an active exercise of citizenship.

Keywords: Student protagonism. Formative assessment. Teaching and learning. Critical pedagogy. History teaching.

RESUMEN: Este artículo informa sobre la experiencia de una pasantía obligatoria en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en 2023, centrándose en los desafíos de enseñar historia en un contexto de acceso desigual a la educación escolar. Con base en la pedagogía crítica, el objetivo fue conectar el contenido teórico con las experiencias de los/as estudiantes, haciendo hincapié en un enfoque crítico y activo. El plan de estudios, centrado en el concepto de autoritarismo, promovió la reflexión sobre la interacción entre la historia y la política, abordando los regímenes autoritarios y totalitarios. El uso de recursos didácticos visuales y complementarios facilitó la comprensión y estimuló el debate, lo que se tradujo en una participación productiva de los/as estudiantes. La experiencia demostró la importancia de reconocer la capacidad crítica de los/as estudiantes adultos/as y el papel de la educación en la construcción de una comprensión más profunda de las cuestiones históricas y sociales. Se espera que el informe proporcione indicaciones sobre las vías de aprendizaje necesarias para lograr un ejercicio activo de la ciudadanía.

Palabras clave: Protagonismo discente. Evaluación formativa. Enseñanza-aprendizaje. Pedagogía crítica. Enseñanza de historia.

Introdução

O presente artigo relata a experiência de estágio obrigatório curricular na Educação de Jovens e Adultos – EJA, referente à formação pedagógica em História. O estágio foi realizado em uma escola pública municipal do bairro Vila Industrial, na cidade de Campinas, que oferece EJA para anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada no estágio envolveu diversas abordagens pedagógicas e de pesquisa histórica. Inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico para fundamentar teoricamente as práticas educativas e os conteúdos históricos a serem abordados em sala de aula. Além disso, foram utilizadas técnicas de observação direta e participativa, acompanhando aulas ministradas pelo professor titular, permitindo uma análise crítica dos conteúdos e métodos de ensino aplicados.

O artigo está estruturado em cinco seções que evidenciam a relação entre a formação, o estágio e as atividades desenvolvidas: apresentação e situação da unidade concedente de estágio; apresentação dos fundamentos teóricos para desenvolvimento do plano de ensino e das aulas; exposição dos materiais didáticos utilizados, refletindo sobre sua pertinência e importância para a proposta de ensino e aprendizagem; relato breve da práxis e das evidências coletadas na vivência do estágio; e considerações finais, aproximando-as das expectativas iniciais.

Apresentação e breve diagnóstico da unidade concedente de estágio

Situado no Estado de São Paulo, o município de Campinas conta, de acordo com dados atualizados pelo Painel Cidades do IBGE (2025), com uma população de 1.139.047 de pessoas. Segundo dados da base SIDRA, também do IBGE (2021), o produto interno bruto – PIB (dado que indica o volume de atividade econômica da unidade federativa) é de R$ 72.946.774,92. Dentro de um universo de 645 municípios paulistas, essas estatísticas colocam Campinas como o terceiro município mais populoso e o quarto com maior produto interno, o que salienta sua relevância do ponto de vista regional e estratégico.

Essa relevância data de um longo processo histórico que conecta a região às antigas rotas ligadas ao café. Como se vê na figura 1, a posição geográfica de Campinas, a 80 quilômetros da capital paulista, não apenas facilitou (e ainda facilita) esse percurso entre regiões de plantio de café e o porto de Santos, como ainda constitui importante entreposto comercial entre o intenso comércio litorâneo paulista e as regiões produtoras de gêneros agropecuários relevantes ao país (soja, cana-de-açúcar, carne etc.) e importante *hub* rodoviário que conecta as regiões mais populosas de São Paulo aos demais estados brasileiros.

Figura 1: Município de Campinas, com destaque para sua localização no estado de São Paulo e sua distância da capital

Fonte: elaboração própria por meio do software QGIS, 2023.

Do ponto de vista escolar, o município conta com vasta de rede de ensino pública e privada. Para verificação dos dados específicos referentes à EJA de Ensino Fundamental[1] – EJA-EF, foram utilizadas duas bases de consulta: o Portal da Educação do Município de Campinas (2024), atualizado em tempo real, e o Novo Painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023a). Constatou-se que a EJA-EF é ofertada em 36 escolas da rede pública, sendo quatro estaduais e 32 municipais. Essas escolas matricularam 3.205 alunos/as no ano de 2023, sendo 2.734 dessas vagas ofertadas exclusivamente pela rede municipal. Nesse mesmo ano, em todo o estado de São Paulo, foram matriculados/as na rede pública da EJA-EF 66.952 alunos/as. Ou seja, a rede municipal de Campinas foi responsável por 4% de todas as matrículas na EJA-EF do estado.

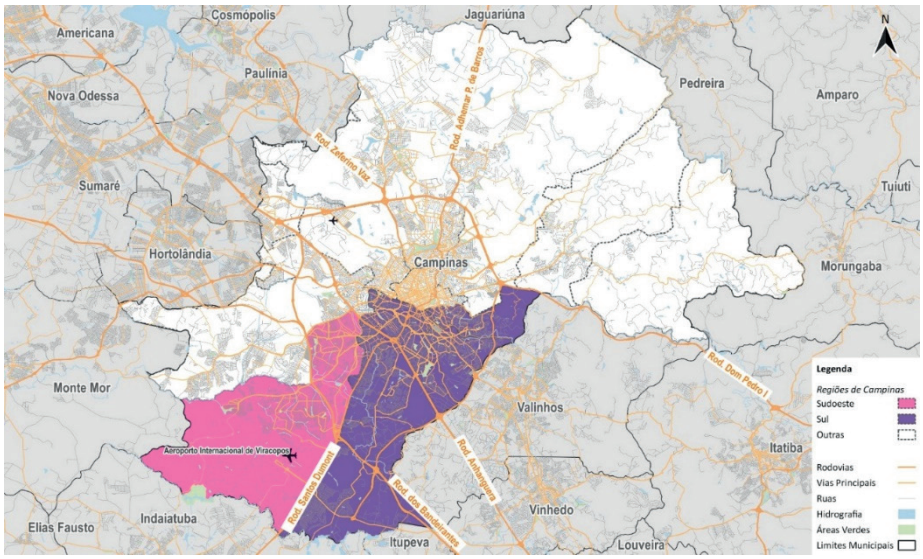
Mas não é apenas nesse número que a oferta da modalidade no município deve ser destacada. De 302 docentes que atendem essa rede, 301 possuem licenciatura e 180 são pós-graduados/as. Essa realidade é bem distinta da brasileira em geral: de acordo com o indicador de adequação de formação docente – AFD, elaborado pelo INEP (2023b), 26,4% dos/das docentes da EJA-EF no Brasil não possuem qualquer formação superior.

A unidade concedente do estágio, umas das únicas três municipais a oferecer exclusivamente essa modalidade de ensino, ofertou, no primeiro semestre de 2024, 35 vagas para a EJA I (anos iniciais do Ensino Fundamental) e 122 para a EJA II (anos finais do EF), num total de 157 vagas, o que representa 5,7 % do total de matrículas do ano de

2024. Mais do que nos números, a relevância da unidade está na perspectiva geográfica-social, pois está localizada no bairro da Vila Industrial, limítrofe ao Centro da cidade.

Através dos valorosos trabalhos de Rafael Roxo (2013), Mariana Raposo e Ana Paula Farah (2023), sabe-se que a região, próxima ao córrego Piçarrão, era alagadiça e de difícil acesso. Por essa razão, foi por muito tempo desvalorizada e destino de estruturas marginalizadas, como cemitérios, curtumes, matadouros e, eventualmente, assentamento de trabalhadores/as ferroviários/as – a estação ferroviária, construída em 1884 e hoje inativa, rebatizada como Estação Cultura, é um dos cartões postais da cidade e está localizada no limite da Vila Industrial. Entre as décadas de 1980 e 1990, graças a obras de reestruturação urbana (em especial a construção de um túnel que conectou o bairro diretamente à uma das principais vias da cidade, a avenida Prestes Maia), o espaço passou a ser objeto de especulação imobiliária. Apesar de ainda abrigar residências consideradas modestas, ali já despontam inúmeros edifícios. Essa situação confronta o público atendido pela unidade concedente com sua própria localização geográfica, afinal, a maioria dos/das seus/suas alunos/as não reside na Vila Industrial, mas nas regiões periféricas no extremo sul e sudoeste da cidade.

Figura 2: Mapa do município de Campinas, com destaque para as regiões sudoeste e sul



Fonte: elaboração própria por meio do software QGIS, 2023.

A Vila Industrial está localizada na região sul da cidade (área roxa do mapa). Mesmo que afastada das regiões onde residem os/as alunos/as, observamos que essas regiões são ligadas por estrutura rodoviária conhecida popularmente como Corredor Sul, que acompanha a linha que liga o centro da cidade ao Aeroporto de Viracopos. O fato de

o aeroporto ser um dos mais movimentados do país não impede que em seu entorno se localizem algumas das regiões mais marginalizadas da cidade, marcadas por episódios de ocupação e habitação irregular, como é caso do Jardim Campo Belo (MOYSÉS & RIZZATTI, 2017), habitação de diversos/as discentes da unidade concedente.

Essa contextualização esclarece a existência de um importante dispositivo legal. Segundo o texto do parágrafo 1º do artigo 37 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Observe-se a presença do adjetivo "apropriadas". Como será discutido adiante, a realidade própria à EJA demanda aplicação específica de política pública, pois se trata de procedimento de reorientação de discente que deixou, pelos mais diversos motivos, o ambiente escolar. Nesse sentido, destaca-se que o município de Campinas oferece a alunos/as da EJA alimentação, uniforme e transporte gratuitos, o que se mostra um estímulo fundamental à permanência estudantil. Por fim, deve-se destacar a estrutura da escola, conforme figuras 3 e 4.

Figura 3: Unidade concedente (salas de aula e administração)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 4 – Unidade concedente (pátio central)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Apesar de ser um prédio antigo, a estrutura está bem preservada. A unidade conta com banheiros totalmente equipados e adaptados, cozinha, espaço para refeições coletivas, pátio de convívio social, cinco salas de aula arejadas e equipadas (microcomputadores, projetores, carteiras e cadeiras, material de uso), sala de professores/as, salas destinadas exclusivamente a diretoria, orientação pedagógica e secretaria. A limpeza, a manutenção predial e as refeições são oferecidas por empresas terceirizadas, que realizam suas tarefas de forma satisfatória – a unidade é muito asseada, as refeições são diversificadas e o cardápio é elaborado por servidor municipal nutricionista; não se observam vazamentos, trincas estruturais, vidros quebrados e outros itens que evidenciem abandono. Os equipamentos, acrescente-se, são todos funcionais e adequados às suas finalidades, e os materiais de escritório oferecidos aos/às alunos/as são novos e de boa qualidade.

Com esses apontamentos, pode-se concluir que a unidade concedente é estratégica. Para fins educacionais, evidentemente, mas também pelo cuidado de sua administração em transmitir ao corpo discente e docente um sentimento de pertencimento a local digno, como toda escola deveria ser.

Discussão teórica

Relatar um estágio realizado em EJA requer percorrer o tortuoso caminho que permitiu, legalmente, que uma unidade com tal propósito existisse e funcionasse. A garantia à educação universal e irrestrita é um dos direitos sociais firmados na Constituição Federal brasileira, em seu artigo 6º (BRASIL, 1988), o que torna seu acesso e fornecimento uma das obrigações do Estado nacional. Esse fornecimento é especificado no

artigo 206 da carta legal, quando propõe que o dever do Estado com a educação será o de garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos/as os/as que a ela não tiveram acesso na idade própria. Aqui surge o advento da EJA como obrigação constitucional, o que implica um duplo reconhecimento.

O primeiro, político, do contexto social específico brasileiro em que inúmeras pessoas são frustradas no acesso educacional na idade constitucionalmente definida. Até aqui, o caminho entre legalidade e realidade é quase direto. O problema começa quando nos aproximamos do segundo reconhecimento, implícito e indireto, identificado em contextos que (de forma lamentável, não são raros), contrapõem EJA à "idade certa" (SÃO PAULO, 2009) para estudar. Pois bem, esse segundo reconhecimento, a despeito da mera perspectiva de acesso reconhecida na Constituição, diz respeito à ideia que sempre é tempo de aprender, o que exige sensibilidade sociológica e pedagógica, prerrogativa fundamental desta experiência de estágio.

O objeto deste relato não é, evidentemente, historiográfico, mas sua fruição passa pela consideração do papel centralizado do/da sujeito/a no processo de ensino-aprendizagem, como concebido por Paulo Freire (2002), e que pode ser resumido ao próprio fazer-ensino e fazer-aprendizado entrelaçados e circunstanciados. No caso específico do ensino de história, é ainda mais pungente a importância do ato de ler, também destacada por Paulo Freire (1989), proposta que situa a leitura da palavra e da escrita como continuidade da leitura de mundo dos/das sujeitos/as de aprendizado.

A conhecida analogia de Marc Bloch (2001) entre o historiador e o cientista que chega atrasado ao laboratório é o que motivou a concepção das aulas. O objeto de pesquisa do ofício historiográfico é escapadiço e distante, mas contém informações indispensáveis para a compreensão do presente. Como destacam André Cavazzani e Rogério Cunha, a consulta a materiais e fontes históricas não se resume à descoberta de algo pronto; pelo contrário, são os meios pelos quais "se constroem os chamados fatos históricos" (CAVAZZANI & CUNHA, 2017, p. 23). Ou seja, cabe à pessoa educadora de História a tarefa de se apropriar do saber histórico antes mesmo de se colocar no processo de ensino-aprendizagem. A tarefa de tensionar e tornar dinâmico o nosso próprio olhar histórico é pré-requisito para a construção da concepção histórica com estudantes.

Toda essa problemática se deriva daquele que é o conceito mais caro à História: o tempo. Conceito difícil, que contempla uma dimensão quantitativa e outra qualitativa, o tempo deve ser tratado pela História não apenas em função de sua duração cronológica, mas pela ideia, proposta por Bloch, de que o ser humano é "situado no tempo" (BLOCH, 2001, p. 55). Em outras palavras, trata-se de repactuar a todo momento o que é passado com aquilo que se presencia no presente, sem perder de vista que o fato nunca está consumado, nem mesmo no pretérito: a história é carregada, qualquer que seja a duração atendida, de circunstância e consequência.

Essa leitura crítica, tradicionalmente relegada pela dita 'educação positivista' em História – na qual alunas e alunos eram consideradas/os "meros receptores e deviam ter uma postura passiva" (ANDRIONI, 2019, p. 42) – é particularmente sensível à EJA. Afinal, em contraposição à proposta positivista, a situação de aprendizagem crítica é prioritária para "propiciar a aproximação do conteúdo a ser ensinado à realidade e vivência dos alunos" (ANDRIONI, 2019, p. 30). Sejam quais forem as circunstâncias que levaram essas pessoas à EJA, que escapam ao 'padrão' escolar definido em função da faixa etária, a questão é que a potencialidade dessas alunas e desses alunos não está no estoque descritivo de memórias passivas, mas no acesso ativo às suas vivências sociais e formas de representação. É com essas constatações em mente que se desenvolve, a seguir, a síntese do plano de aula referente ao tema do autoritarismo.

Material didático: criação e reflexão

De uma perspectiva curricular-programática, a experiência do estágio ocorreu na transição de conteúdos relativos à República Velha brasileira (1889 a 1930) e a Era Vargas (1930-1945). Por se tratar de período prenhe de agitação política, vislumbrou-se terreno fértil para situar o componente curricular entre os problemas da participação (in)efetiva e o silenciamento político de grupos que vislumbravam, ainda que precariamente, a participação democrática pelo exercício de voto. Considerou-se assim o desenvolvimento de uma aula mais conceitual do que propriamente historiográfica, em que se abordasse justamente a questão do autoritarismo, tão saliente quando se discute a ascensão de Vargas à presidência do Brasil.

Como se sabe, a estrutura curricular da EJA não segue percursos formativos verticais ou horizontais, e sim transversais. Os conteúdos podem seguir uma narrativa cronológica dos fatos históricos, contudo não devem se apegar ao desenvolvimento exaustivo de cada conteúdo específico antes de seguir ao próximo. Pelo contrário, na EJA a proposta de eixos valoriza ainda mais a vivência do aluno ou da aluna que, diferentemente daquelas e daqueles cujas idades correspondem à faixa etária indicada como regulamentar da Educação Básica, já obteve experiências em contextos sociais mais diversificados que o meramente escolar (profissional, familiar, geográfico etc.). O artigo 37 da LDB (BRASIL 1996) já apontava que a oferta de educação nessa modalidade deveria considerar "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho" (BRASIL, 1996). Mas foi somente com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto 12.048 (BRASIL, 2024), em especial nos seus artigos 2º e 3º, que se estabeleceu rigorosamente como diretriz o reconhecimento de diversidade do público e, como consequência, a adoção de multiplicidade de metodologias, abordagens e instrumental pedagógico coerente com o perfil desses/as sujeitos/as.

Dessa forma, em se tratando de uma aula conceitual sobre autoritarismo e totalitarismo, é sobretudo na constituição política dessas pessoas que o desenvolvimento deve ocorrer. Por isso, o plano de ação da aula foi incitado pela proposição de Eric Hobsbawm em *Era dos extremos* (1995), mais especificamente em seu capítulo 4, *A queda do liberalismo*. Nesse capítulo o autor indica, em linhas gerais, como a ascensão de regimes políticos autoritários e totalitários deveu-se menos às suas qualidades intrínsecas do que à sua força como peças de negação do ideário humanístico decaído do liberalismo clássico – decadência sacramentada pela eclosão da Primeira Guerra Mundial. Some-se a isso o descolamento completo entre política e economia, com a crise da bolsa de valores de Nova York em 1929, deixando claro que a proposta de funcionamento econômico 'autorregulado' encontrara seu esgotamento, conduzindo à deriva milhões de vidas ao redor do planeta.

Em suma, o trabalho de Hobsbawm auxiliou a situar a matriz de pensamento autoritário a partir de seu aspecto normativo negativo. Apesar de não ser uma corrente política desenvolvida especificamente por um grupo intelectual, as atitudes autoritárias passam necessariamente pela crítica rasa, pela negação das diferenças e pela criação de uma identidade (vaga, ressalte-se) em torno de sujeitos/as que reúnem características idealizadas como desejáveis. Nesse cenário, a questão política é deslocada de simples consequência do contexto histórico particular e passa a refletir um grupo de sintomas pertinentes ao afastamento sistemático entre discurso e prática política, assim como a forma pelas quais as pessoas se julgam mais ou menos pertencentes aos quadros decisórios. Reconhecer esse afastamento, frise-se, é fundamental para avançar na efetiva participação político-crítica no cenário brasileiro.

Apesar da validade do argumento de Hobsbawm e de alguns capítulos dedicados às consequências da Primeira Guerra fora da Europa e dos EUA, é fato que o enfoque do livro é sobretudo generalista e europeu. Trabalhando com a EJA, além dos aspectos conceituais deve-se situar o aluno e a aluna no desenvolvimento institucional especificamente brasileiro, configurado pela constituição política com bases coloniais – o que se reflete na participação popular política deliberadamente restringida ou então na afasia dos/das assim nomeados/as 'cidadãos/ãs' frente aos instrumentos de participação política, direta e indireta. Ou seja, a partir da discussão mais geral sobre a falência de um certo projeto liberal, vislumbrou-se a necessidade de remeter o problema a termos que aproximassem os/as estudantes de cenários de vivência familiares. Por isso foi compilado um material escrito breve, construído a partir de referências didáticas de extenso uso no meio escolar brasileiro (alguns deles, inclusive, que já fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD).

A base é proposta por Alexandre Alves e Letícia Oliveira, que agrupam de maneira particularmente interessante três assuntos na mesma unidade: ascensão do totalitarismo; Vargas e o Estado Novo; e a Segunda Guerra Mundial (ALVES & OLIVEIRA, 2010,

p. 546-595). Como dito, o enfoque da aula não é a História geral mundial, tampouco é, nesse momento, o desenvolvimento da Era Vargas. Esses temas funcionam como direcionadores das discussões e pavimentam os tópicos principais para as aulas seguintes. Nesse intuito, outro material didático de suma importância é o elaborado por Joelza Domingues (2009), que situa rapidamente os regimes fascista, nazista e stalinista para, na sequência, elencar o culto ao Estado e ao Estado totalitário, apresentando para tanto farto material documental a ser trabalhado em sala de aula (principalmente peças propagandísticas desses regimes). Por fim, e não menos importante, destaca-se o material de Virginia Aoki (2016), que não somente é dedicado especificamente à EJA, como oferece excelentes indicações pedagógicas para tratar o tema do Brasil Republicano com esse perfil de estudantes.

Considerando a educação de jovens e adultos/as segmentada de acordo com os anos finais do Ensino Fundamental, o material e o desenvolvimento propostos foram submetidos ao escrutínio da BNCC e, com isso, verificou-se se as reflexões ali sugeridas seriam capazes de incentivar o senso crítico adequado ao nível lecionado. Em pesquisas na BNCC, foi validada a proposta nos seguintes "classificadores" de habilidades: EF09HI02 (ciclos da História republicana até 1954); EF09HI06 (discutir o papel do trabalhismo como força política e social); EF09HI10 (identificar as dinâmicas e crises capitalistas no contexto de conflito bélicos); EF09HI12 (analisar os desdobramentos da crise de 1929); e EF09HI13 (contextualizar os processos de emergência do fascismo e nazismo) (BRASIL, 2018, p. 423-429). Logo a seguir, encontra-se reproduzido (figuras 5 a 7) o material de apoio para utilização individual em sala por cada aluno e aluna. Além desse material, o vídeo *Primeira Guerra Mundial completa 100 anos*, exibido pela plataforma TV Brasil (EBC, 2014), foi utilizado como material de apoio.

Figura 5: Reprodução integral do material de apoio (parte 1 de 3)

AUTORITARISMO

Como a palavra indica, sua diferença está na presença da autoridade. Não há um padrão de regime político autoritário. O único padrão possível de identificar é uma centralização da vida política no Estado. O que isso significa? O governo comanda as decisões utilizando poucas instâncias (concentradas, geralmente, no poder executivo) e faz com que todos os aspectos da vida nacional passem por sua "autorização".

Esse poder de decidir é conquistado à base do medo e da repressão política – censura da imprensa e da arte, prisões e interrogatórios policiais sem o devido processo legal, eleições indiretas, "governo por decreto".

Observem: nesse caso, as opiniões pessoais *podem* ser contrárias ao governo. Elas só não podem ser "ditas em voz alta". Isso porque todos conseguem identificar os instrumentos de repressão e vigilância – polícia, registos públicos, burocracia excessiva. Ou seja, mesmo que o regime autoritário não admita oposição política *aberta*, a presença de um incômodo com o governo é perceptível, ainda que sufocada pelo clima de tensão e vigilância.

TOTALITARISMO

A palavra indica totalidade. Há diferentes exemplos de regimes totalitários, mas o que é comum a todos é a figura de um "líder", uma pessoa "especial" que detém um poder que nenhuma outra pessoa tem.

O regime totalitário, assim como o autoritário, não admite oposição política. Mas ele vai um pouco mais além. Se no regime autoritário, mesmo que "muda", a oposição existe, o regime totalitário procura por todos os meios *eliminar* a oposição. Isso mesmo, eliminar – matar, se for preciso.

A produção desse regime político também começa pelo medo generalizado, mas esse medo é tão forte e envolve tanto a mente das pessoas que, com o passar do tempo, elas não apenas ficam mudas, mas começam a *mudar* a forma de pensar. Aos poucos, a combinação de medo com a idolatria desse "líder" torna até mesmo aquelas pessoas que eram indiferentes como apoiadoras desse regime. A vigilância é exercida não apenas pelos aparelhos do Estado, mas também entre as pessoas.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 6: Reprodução integral do material de apoio (parte 2 de 3)

O princípio essencial da doutrina fascista é a concepção do Estado. Tudo no Estado, nada contra o Estado, nada fora do Estado. O indivíduo está subordinado às necessidades do Estado e, à medida que a civilização assume formas cada vez mais complexas, a liberdade do indivíduo se restringe cada vez mais.
(Mussolini, "O fascismo: uma maneira de viver"

"[Nós, do Partido Nazista] Exigimos (...) a reunião de todos os alemães numa Granda Alemanha. Exigimos territórios para a alimentação do nosso povo e o estabelecimento do excedente da sua população. Não pode ser cidadão senão aquele que faz parte do povo. Não pode fazer parte do povo senão quem for de sangue alemão".
(Programa do Partido Nazista)

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 7: Reprodução integral do material de apoio (parte 3 de 3)

"Sinto-me feliz todas as noites quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante após um dia de trabalho.
(General Médici, em 22/03/1973)

Exercício de reflexão e debate

O que essas imagens e textos provocam em você? Que tipo de sentimento? Quais ideias surgem de imediato? Anote as principais impressões abaixo e debata com os demais e as demais colegas de sala.

Fonte: elaboração própria[2], 2023.

Práxis e evidências

A atividade de estágio foi realizada no segundo semestre do ano de 2023, no período noturno. Foi uma experiência composta pela sobreposição de vivências, tanto sociológicas quanto pedagógicas. Envolveu a observação participativa, a qual teve o acompanhamento atento do professor titular/supervisor, diagnóstico pessoal confirmado pelo acesso que alunos e alunas tinham a ele (inclusive nos ambientes comunitários da escola), sem nunca se desviar da relação simbiótica e funcional docente-discente.

O desenvolvimento do plano de aula pautou-se pelo encontro entre o conteúdo curricular dito "básico" (que tampouco deixa de ser potencialmente crítico) com a vivência específica que uma pessoa adulta detém, em contraposição a crianças e jovens (vivência que, considerada a experiência de vida mais densa, aguça e agudiza o confronto de convicções pessoais com o potencial crítico do conteúdo). As tarefas de rotina pedagógica, como dúvidas e avaliação, eram tratadas no próprio decorrer da aula.

A avaliação mais adequada foi formativa e qualitativa, dispensando a aplicação de uma avaliação formal e de categorização numérica-ordinal. Nesse sentido, foi considerada a realidade da EJA em geral e da unidade concedente em particular: alunos e alunas carregados/as de experiências, frustrações, portadores/as de concepções arraigadas pela repetição sistêmica dos hábitos e costumes. Somem-se a isso pessoas que estavam presentes em sala de aula após dias exaustivos de trabalho e sem tempo adequado para ler materiais teóricos prolixos em sala e sem espaço reflexivo em suas residências.

Considerou-se também a disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais da escola. Abaixo constam os registros fotográficos (figuras 6 a 9) da sala de aula onde as atividades foram desenvolvidas, bem como da sala de professores/as.

Figura 8: Sala de aula (visão docente)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 9: Sala de aula (visão discente)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 10: Sala de professores/as (visão da entrada)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 11: Sala de professores/as (visão de fundo)

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Como se vê nas imagens, as salas dispõem de boa estrutura e contam com todos os recursos tecnológicos necessários (mobiliário adequado, computador, projetor, quadro branco, ventilação natural e mecanizada). No caso da sala de professores/as, observam-se diversos armários, todos repletos de materiais de apoio (papel, caneta, tinta, livros didáticos, cadernos). Um detalhe é digno de nota: o espaço conta uma impressora a laser, para impressão colorida (esse aspecto foi decisivo para a inclusão das imagens no material de apoio, que, como já discutido, faziam forte apelo à cor). Concluiu-se que os materiais didáticos deveriam se basear na imersão das alunas e dos alunos durante o período em que estivessem em sala. Isso não apenas se alinha à opção pela avaliação formativa, mas aproveita a disponibilidade de recursos que, muitas vezes, estão ausentes na rede pública de ensino[3].

Inicia-se aqui o relato da práxis. Após uma contextualização breve dos temas discutidos nas aulas anteriores e de sua relação com o tema daquela aula (autoritarismo), foi apresentado o vídeo *Primeira Guerra Mundial completa 100 anos* (EBC, 2014). Com pouco mais de 07 minutos e preenchido fartamente com filmagens realizadas durante o conflito, o vídeo foi providencial para uma proposta deliberadamente provocativa. Alunos e alunas foram convidados/as a, por alguns instantes, se colocarem no lugar das pessoas beligerantes, num exercício de meditação sobre a limitação do horizonte de expectativas. Para que imaginassem, por exemplo, o que seria passar anos entrincheirados/as, ou verem colegas serem abatidos/as brutalmente. Qual seria o resultado psíquico daqueles/as sobreviventes que retornaram aos seus lares? Não haveria uma redução de suas vivências às cenas de batalha? Qual seriam as perspectivas, familiares, sociais e políticas de quem viveu esse terror?

As imagens do vídeo deixavam evidente o sofrimento e, sobretudo, o *desamparo* estampado nos rostos dos soldados. Antes de ser um evento caracterizado pelos grandes números (milhões de mortos/as, milhares de inovações tecnológicas bélicas, centenas de batalhas, dezenas de países envolvidos), havia ali a dimensão crucial e individual, composta por pessoas de 'carne e osso' que se confrontaram com apenas dois cenários possíveis: a morte em campo de batalha e o retorno ao lar, com uma memória sobrecarregada pela truculência do testemunho e pela torção de uma visão de mundo que, antes imbuída do ideal cosmopolita da *belle époque*, confrontou-se com a dura realidade de 1914-1918, evento que decorreu do arbítrio humano, e só dele.

Após coleta das impressões discentes, foi retomada a aula expositiva sobre as principais diferenças entre autoritarismo e totalitarismo. Cada tópico relevante foi discutido de acordo com o ordenamento lógico da primeira página do material de apoio (descrito na figura 5). Inicialmente ressaltou-se a dimensão do desemparo pós-bélico como espaço de carência generalizada a ser ocupado por lideranças carismáticas. Foi dada especial atenção ao anulamento progressivo do/da indivíduo/a que ocorre na migração entre esses regimes políticos, com consequências devastadoras sobre a opinião própria, o

discernimento crítico e o alastramento da violência pela autoridade central, mas também e principalmente, pelo comportamento 'vigilante' entre cidadãos e cidadãs.

De forma não-premeditada, recorreu-se ao quadro branco numa estratégia que, apesar de sua simplicidade, mostrou-se muito assertiva. Foi desenhado um conjunto de 'bonequinhos' que inicialmente continham seus rostos completos – olhos, boca e orelhas. Conforme se avançava na explicação sobre anulamento individual, os componentes expressivos desses desenhos eram gradativamente apagados. Alguns/umas alunos/as relataram compreensão imediata da discussão somente com o movimento do apagar.

A sensibilização levou a discussão à ideia de totalidade, ou melhor, a desconstituição da ideia de indivíduo/a em favor da ideia de ser humano genérico. Uma totalidade que, ao contrário do que a palavra pode indicar, não abrange a inclusão, mas a criação de uma zona de segregação entre o que é circunstancialmente considerado como o ser humano em geral. Para fixar a discussão, foi proposto exercício reflexivo a partir do material de apoio.

No primeiro momento, foram apresentadas imagens representativas dos regimes nazista e fascista (vide figura 6) para ilustrar: o apelo à grandiosidade da figura do líder, o desenvolvimento visual marcado pelo uso de cores primárias e quentes e figuras que ressaltam a 'masculinidade' – recursos que induzem à submissão, ao ódio e à violência. A seguir, foram debatidas as particularidades dos regimes ditatoriais brasileiros, nos quais os mesmos recursos visuais exaltavam as cores da bandeira nacional (vide figura 7) e faziam apelo ao futebol para induzir uma percepção de unidade e pertencimento tendenciosa. Os/As alunos/as foram capazes de identificar como o trabalho de construção totalitária não se resumia a mero exercício político, mas ao condicionamento social e intelectual das massas. Isto é, a obediência não se resumia a violência e repressão, mas principalmente a artificialização e homogeneização da identidade.

Mesmo com todo esse cuidado na preparação do material e do conteúdo, foram a discussão e o debate em sala que se mostraram mais proveitosos. Todos/as os/as discentes expressaram suas opiniões, até mesmo quem se mostrava mais tímido/a em aulas anteriores. E não se tratava de qualquer opinião: adequando a exposição à informalidade da fala, sem perder a seriedade exigida pelo conteúdo, foi constatado que esses/as discentes estavam mais à vontade para se posicionar criticamente. A questão da vigilância mútua, em especial, foi percebida por muitos/as como um atentado violento à individualidade.

Outra reflexão que também chamou a atenção foi a de uma aluna que se utilizou de um exemplo pessoal para problematizar as dimensões individual e coletiva: trabalhava como empregada doméstica em uma residência quando eclodiu a crise da Covid-19. Ao contrário do que orientava o cuidado sanitário, a empregadora não dispensou a aluna de suas atribuições nos momentos mais críticos – e pior, exigiu a continuidade da prestação de serviços mesmo quando estava infectada. Conclusão: a criação de uma solidariedade coletiva deveria se iniciar pelo reconhecimento do/da outro/a. O mesmo reconhecimento que é imprescindível à resistência aos totalitarismos.

Considerações finais

A escolha pela EJA como experiência de desenvolvimento de um olhar mais acurado sobre o processo de ensino e aprendizagem da pessoa adulta mostrou-se satisfatória, além das expectativas iniciais.

A elaboração do plano de aulas conviveu com a possibilidade de que o tema fosse recebido de forma hostil num cenário político polarizado pelas eleições à presidência, ocorridas em 2022 (lembrando que o estágio foi realizado no segundo semestre de 2023). Ainda pior, talvez fosse recebido com desinteresse. Essas expectativas foram, felizmente, frustradas. O que se pensava serem tópicos mais sensíveis, mais difíceis de absorver, foram rapidamente captados pelos alunos e pelas alunas, retornando imediatamente na forma de questionamentos e posicionamentos ativos, só possíveis entre um corpo discente ativo. Considerando que eles/elas tiveram sua primeira experiência com os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental II, foi notável a qualidade desse retorno recebido.

Nessa constatação estava inscrito algo de óbvio, mas que a rotina escolar muitas vezes impede à reflexão docente: a construção do sentido não é parte fundamental apenas da apresentação de conteúdo programático, mas parte da condição humana e, portanto, partilhada por todas as pessoas discentes presentes à sala. A pessoa discente, antes de ser depositária de conhecimento, como tão perspicazmente observou Freire (2002), é um ser humano provido de capacidade intelectual e discernimento crítico e, como tal, o vértice mais apropriado à criação de sentido – e no caso do ensino de História, posicionar o/a sujeito/a discente como partícipe ativo/a do processo de construção de sentido histórico com seus pares. A História é humana; a História é Ser humano.

Recebido em: 25/02/2025; Aprovado em: 21/05/2025.

Notas

1 Conforme legislação brasileira, aos municípios compete exclusivamente a oferta de EJA para o Ensino Fundamental. A EJA destinada ao Ensino Médio é prerrogativa dos estados (que também podem oferecer a EJA referente ao EF).

2 As imagens foram extraídas de sítios da internet: *Propaganda nazista anticomunista*, disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1629837826368278-propaganda-nazista-anticomunista>; *Nazismo e preconceito*, disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5377>; *Acquistate Prodotti Italian: Manifesto Publicitario 1932*, disponível em: <https://catalogo.beniculturali.it/detail/HistoricOrArtisticProperty/0500674511>; *O que está acontecendo aqui? O fascismo está acontecendo*, disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/galeria/mussolini-si-si-si-sede-fascismo-foto-historia.phtml>; *Foi fácil entrar na ditadura, difícil foi sair*, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/foi-facil-entrar-na-ditadura-dificil-foi-sair.shtml>; e *Esquerdistas da seleção animaram até os militares em 1968*, disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/esportes/esquerdistas-da-selecao-animaram-ate-os-mais-conservadores-em-1968/160302/>.

3 O corpo docente da unidade escolar relatou que o município não restringe o uso de recursos didáticos materiais e que a unidade sempre dispõe de estoque em condições apropriadas de uso e boas condições ambientais de ensino.

Referências

ALVES, Alexandre & OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *História*: conexões. São Paulo: Moderna, 2010.

ANDRIONI, Fábio Sapragonas. *Produção de recursos didáticos em história*. Curitiba: Intersaberes, 2019. *E-book*.

AOKI, Virginia. *EJA Moderna*: Anos finais do ensino fundamental. Manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. *Decreto12.048, de 05 de junho de 2024*. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski & CUNHA, Rogério Pereira Da. *Ensino de história*: itinerário histórico e orientações práticas. Curitiba: Intersaberes, 2017. *E-book*.

DOMINGUES, Joelza Ester. *História em documento*: imagem e texto, 9º ano. São Paulo: FTD, 2009.

EBC. *Primeira Guerra Mundial completa 100 anos*. TV Brasil, 27 de junho de 2014. 07min32s. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/bloco/primeira-guerra-mundial-completa-100-anos>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOBSBAWM, Eric John. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. *Painel Cidades*. 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

IBGE. *Produto Interno dos Municípios.* 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5938#resultado>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INEP. *Estatísticas Censo Escolar*. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar> Acesso em: 12 fev. 2025.

INEP. *Adequação da formação docente*. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MOYSÉS, Maurício & RIZZATTI, Helena. A urbanização de Campinas-SP e os recentes conflitos urbanos na região do Jardim Campo Belo. *Boletim Campineiro de Geografia*, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 133–155, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.54446/bcg.v7i1.302>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RAPOSO, Mariana Figueiredo & FARAH, Ana Paula. O bairro Vila Industrial em Campinas (SP): entre a preservação e o Plano Diretor. *Revista CPC*, *18*(35), 173-200, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v18i35p173-200>. Acesso em: Acesso em: 12 fev. 2025.

ROXO, Rafael. *A Vila Industrial e o patrimônio histórico arquitetônico de Campinas - SP*: entre a conservação e a reestruturação urbana. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622454>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *SP reformula regras do programa de Educação de Jovens e Adultos*: Medida estabelece novo currículo e modifica idade mínima para ingresso no curso. São Paulo: Secretaria da Educação, 10 ago. 2009. Disponível em: <https://www. https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-altera-regras-da-eja/>. Acesso em: Acesso em: 12 fev. 2025.