

A Tomada de Consciência na Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Regina Targa Miranda
Emerson da Silva dos Santos
José Carlos Miguel

Como citar: MIRANDA, R. T. C.; SANTOS, E. S.; MIGUEL, J. C. A Tomada de Consciência na Educação de Jovens e Adultos. *In:* MIGUEL, J. C. **Educação de jovens e adultos:** diversidade, inclusão e conscientização. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 149-180.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p149-180>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Tomada de Consciência na Educação de Jovens e Adultos

*Cláudia Regina Targa Miranda*²⁰

*Emerson da Silva dos Santos*²¹

*José Carlos Miguel*²²

Introdução

A desigualdade social no Brasil se apresenta de várias formas, e uma das maneiras que ela pode ser percebida é por meio do analfabetismo entre a população adulta. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em 15 de julho de 2020, o Brasil tem 11 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, sujeitos com idade de 15 anos ou mais que não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Tão grave quanto isso é a constatação de que o país tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, conseguem ler e escrever um pequeno texto, mas não conseguem interpretá-lo adequadamente e nem resolver problemas envolvendo operações aritméticas elementares.

²⁰ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP, Câmpus de Marília. Professora Efetiva Concursada da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Docente Tutora do Centro Universitário Eurípedes de Marília, UNIVEM.

²¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. Professor de Matemática do Colégio Esquema Único, Marília.

²² Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p149-180>

Ainda de acordo com os dados da Agência Brasil de Notícias, entre os que têm 60 anos ou mais, as taxas de analfabetismo são 9,5% na região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste. Conforme os dados da Pnad Contínua Educação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, com dados do segundo trimestre de 2019, a proporção daqueles que com 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio foi de 48,8% e que, o equivalente a 51,2%, da população de 25 anos ou mais no Brasil não completaram a educação escolar básica. A média de estudo do brasileiro é de 9,4 anos entre as pessoas com 25 anos ou mais.

Por meio dessas informações percebemos que o investimento em Educação de Jovens e Adultos no Brasil é algo ainda necessário de ser feito em virtude da exclusão social que a falta de escolaridade adequada promove em nossa sociedade. Isso pode ser visto por altos índices de desemprego das pessoas de baixa escolaridade ou ainda por ocupação de subempregos por essas pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada de relação série e idade.

Desse modo, o objetivo desse estudo é analisar o alcance social e político de um trabalho na Educação de Jovens e Adultos, EJA, visando a tomada de consciência dos participantes dessa modalidade de ensino. Apesar de ser muito discutida nos últimos tempos a implantação de projetos voltados à Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta dificuldades, muitas dessas em decorrência da falta de políticas públicas que possam atender esses estudantes que de alguma forma foram excluídos do sistema regular de ensino. Igualmente se nota certo descaso com a formação docente, inicial e continuada, para atuação nesta área de conhecimento.

Primeiramente serão tratadas as diferenças entre a Consciência Crítica e Consciência Ingênua com base nos escritos de Vieira Pinto (1960;

1994). Posteriormente como ocorre o processo da Tomada de Consciência com base na teoria de Jean Piaget. Por fim, analisaremos a importância do Diálogo na Tomada de Consciência do estudante da Educação de Jovens e Adultos com base nos estudos de Freire (1987; 2008; 2009). A discussão nesse artigo busca apresentar para o leitor a importância de um trabalho pedagógico estruturado e organizado que busque a Tomada de Consciência do Jovem ou do Adulto que participa dessa modalidade de ensino. Partir da sua realidade com temas geradores que busquem ampliar sua visão e compreensão da sociedade em que está inserido. Formar um cidadão consciente e crítico é o papel fundamental da educação em um país com grandes desigualdades sociais como o Brasil.

De uma Consciência Ingênua para uma Consciência Crítica

Analisando os números anteriormente apresentados percebe-se a amplitude do desafio social e educacional, de promover a tomada de uma consciência crítica na sociedade brasileira, já que uma parcela significativa da população está sendo privada de permanecer nos ambientes escolares tempo o suficiente para pelo menos aprender a ler e a escrever. Se de fato a taxa de analfabetismo absoluto vem se reduzindo percentualmente nas últimas décadas, o que se deve mais a razões de natureza demográfica, com o ingresso de contingente maior de sujeitos na escola, proporcionalmente ao crescimento da população em geral, temos a estagnação do indicador de analfabetismo absoluto acima dos 11 milhões, como já dito, além da constatação de que se avançamos um pouco no combate à não escolarização,

No entanto, numerosos indivíduos em nossa sociedade, devido a motivos adversos de ordem social estrutural, não puderam superar essa fase pré-operatória de elaboração do pensamento porque não conseguiram sequer, pelos mesmos motivos, estruturá-las satisfatoriamente. Presos ao mundo da “consciência ingênua”, são incapazes de uma “percepção estrutural” da realidade objetiva (BECKER, 2001 p. 104).

Conforme Cardoso (2015), desde a década de 1950, com as mudanças da economia brasileira passando de agrária para industrial, já existia uma discussão sobre os limites e possibilidades de um processo de desenvolvimento de uma consciência crítica e pública por meio de uma ação educativa, pensamento, em geral, atrelado à perspectiva de desenvolvimento nacional. Apesar do desenvolvimento urbano por meio da industrialização ocorrida na época, acentuou-se as contradições na sociedade brasileira, pois esse desenvolvimento não resultou na substituição das relações patriarcais da sociedade rural, por outro tipo de relação social nessa nova sociedade urbana.

O processo de desenvolvimento está, pois em função direta do esclarecimento da consciência popular, ou seja, tem uma velocidade proporcional ao número de indivíduos nos quais se efetua a transmutação qualitativa que conduz do estado de consciência privada ao de consciência pública (VIEIRA PINTO, 1960, p. 30).

Com a preocupação de uma transformação social por meio da ação da própria massa trabalhadora, surge em 1952 o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), conforme Cardoso (2015), um movimento formado por intelectuais brasileiros que se reuniram para pensar o Brasil, construindo e consolidando um instituto de pesquisa que pudesse a partir

de suas ideias, fornecer dados e informações ao governo, constituindo-se como subsídio para formulação de políticas públicas.

Para Vieira Pinto (1960), esse movimento seria importante pois permitiria que o brasileiro tomasse consciência de sua realidade, deixando de ser um objeto da colonialidade, dando espaço ao sujeito nacional, por meio da tomada de consciência do “ser brasileiro”. Nesse contexto, para o autor o brasileiro até aquele momento teria uma consciência inautêntica, ou seja, uma consciência ingênua, como aquela em que o sujeito não sabe ou nega sua condição na sociedade:

Consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe à análise do filósofo examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. [...] A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser introspecção (VIEIRA PINTO, 1960, p. 21).

De acordo com Cardoso (2015), é necessário rompermos essa consciência ingênua, e construirmos uma consciência crítica por meio de uma autoconsciência, em que o sujeito é capaz de ter clareza dos fatos e das condições que determinam a sua condição na sociedade. Como no caso do analfabetismo e todas as consequências sociais que isso pode acarretar na vida da pessoa. Assim sendo, a autoconsciência é uma consciência justificativa do próprio sujeito, percebendo sua relação com o mundo, compreendendo as condições históricas e sociais de sua realidade.

A consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente autoconsciência, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado de representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, matéria, histórico, social, nacional, no qual se encontra (VIEIRA PINTO, 1994, p. 60).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos no que se refere à essa construção de uma consciência crítica não é um ato neutro e sim um processo construído por intencionalidades. A educação para esse segmento deve ser pensada a partir da concepção prévia da sociedade, da realidade e da cultura que envolve esse estudante, bem como suas concepções sobre esses pontos que afetam sua vida cotidiana.

Como iniciarmos, por exemplo, uma discussão sobre relações de trabalho sem conhecer a realidade profissional desse estudante. Outra situação, seria discutirmos questões de saneamento básico sem sabermos a realidade do bairro em que esse estudante mora. Ou mesmo promover um debate sobre temas religiosos sem compreender como o estudante se relaciona socialmente em uma igreja. Essa preocupação se faz necessária, pois o estudante de EJA, é um sujeito excluído socialmente, posto que nem o acesso à educação básica lhe foi garantido. Mas promover essa consciência não é um processo simples, pois muitas vezes o próprio sujeito não tem clareza dessa sua exclusão social.

De acordo com Vieira Pinto (1994), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Assim sendo, o sujeito analfabeto faz parte do interesse do sistema social dominante; nesse contexto o educador deve ter clareza de que essa condição social de seu estudante é vista como algo normal e natural, não tendo a consciência de que seu analfabetismo foi fruto de um

processo de exclusão de oportunidades que lhe foram tiradas ao longo de sua vida. Logo, como a pessoa humana constrói sua existência em uma sociedade, esta terá um papel determinante em sua formação. Essa relação deve estar clara na mente e no planejamento do educador de EJA conforme Ribeiro (2008, p. 54):

Na tradição pedagógica da educação de adultos conta-se com um importante acúmulo no que se refere à valorização das aprendizagens atitudinais, principalmente pela influência do paradigma da educação popular e da obra de Paulo Freire em especial. Numa perspectiva político-filosófica, Freire enfatizou a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita com a revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino, sintetizando tais princípios em categorias tais como: conscientização e emancipação.

A constituição desses processos, de conscientização e emancipação, exige, mais do que acesso à cultura letrada, transformações profundas nas mentalidades dos sujeitos, particularmente no sentido de autoestima, autoconfiança e ampliação do alcance da visão de mundo, conforme a autora. Ensinar e aprender na EJA implica, portanto, em produzir sentidos de aprendizagem e negociar significados de saberes haja vista que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2009, p. 23).

Desse modo, de acordo com Cardoso (2015), a construção da pessoa humana se realiza de forma dinâmica e por meio de sua complexa relação com a sociedade. Vale ressaltar que a educação e o ato educativo não acontecem na transmissão de conteúdo por meio de uma disciplina.

Segundo Vieira Pinto (1994), fazem parte do processo educativo, o educador, o estudante, as condições sociais dos sujeitos, o local e as condições da realidade onde a escola está inserida, bem como o acesso ao material didático.

Para Vieira Pinto (1994), elaborar um planejamento educativo pautado na consciência ingênua é algo nocivo, pois isso leva a conclusões equivocadas, produzindo ações e juízos que não coincidem com a essência da realidade, pois foram construídas em percepções falsas. Nesse contexto, pode-se até acreditar em soluções rápidas que no fim se tornam uma fonte de equívocos, desperdícios de recursos e frustrações.

Pautar o processo educativo na consciência ingênua, sendo crianças ou adultos, é ver o sujeito desse processo como “ignorantes”. Pessoas que terão dificuldade em aprender ou até que não serão capazes de aprender algo. Coincidentemente esse conceito arraigado de “ser ignorante” está atrelado a classe social, ou seja, os sujeitos das classes populares. Esse tipo de visão educacional, só permite que se mantenha as estruturas vigentes, já que os sujeitos não conseguem perceber que essa realidade pode ser modificada.

O educador tem um papel fundamental na construção da consciência crítica do educando, pois ao perceber o caráter social desse processo educativo e pedagógico, ele poderá realizar um movimento transformador a partir da realidade em que vive o sujeito. O educando passa ser o sujeito no processo de construção de seu próprio conhecimento, ou seja, sujeito da própria aprendizagem. Para isso o educador deve ter uma consciência crítica avançada sobre o seu papel social nesse processo educativo e pedagógico.

De acordo com Vieira Pinto (1994), o educador não pode se omitir em tomar consciência de sua condição profissional, pois para obter êxito

em sua prática docente deverá ter clareza de todas as influências históricas e sociais que seu trabalho estará sujeito.

Trata-se de pensar uma ação educativa que se propõe a mudanças relativamente aos seus significados, seja os relativos ao desenvolvimento de capacidades para a resolução de problemas do cotidiano, de natureza instrumental, seja os que se voltam aos valores, ideais e sentimentos, voltados à dignificação da condição humana e à elaboração de esquemas interpretativos de natureza inclusiva, buscando agir com vistas à transformação da realidade.

A Ação na Tomada de Consciência, segundo Piaget

Como criticado há muito tempo por Paulo Freire, o formato de educação bancária de nada favorece para a construção do conhecimento do estudante e muito menos para a sua tomada de consciência, já que esse método está mais preocupado com a memorização mecânica de conceitos prontos do que compreendê-los em um contexto conectado com a realidade do sujeito, visando a sua transformação.

Para isso o educador deve em sua prática em sala de aula preocupar-se em elaborar atividades que estejam baseadas em metodologias ativas em que o estudante se torna sujeito na construção de seu próprio conhecimento. Conforme Becker (2001), numa pedagogia freireana, ou construtivista “o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio”.

Essa radicalidade manifesta-se da seguinte maneira: o sujeito progressivamente se torna objeto, se faz objeto e é exatamente nessa medida que ele se subjetiva, é nessa precisa medida que ele constrói o mundo, que ele transforma o mundo, que ele se faz sujeito. Essa medida depende estritamente das possibilidades que o meio social lhe dá, que o meio social lhe proporciona (BECKER, 2001, p. 36).

De acordo com Becker (2001), na teoria de Piaget, a função da ação é a de superar a dicotomia sujeito-objeto; assim sendo, a compreensão surgirá da construção das estruturas de assimilação, e não por infundáveis repetições. Essas estruturas de assimilação são construídas por abstração reflexionante. Vale lembrar que abstração empírica é o agir sobre as coisas e retirar algo ou, agir sobre as próprias ações e retirar algo dessas ações, nas suas características materiais observáveis. O sujeito retira dos objetos propriedades que estão neles evidentes, tais como a cor ou o tamanho, o que não exige a construção de um sistema de relações mais elaborado.

A característica da abstração reflexionante é que o sujeito tendo agido sobre o meio, sobre os objetos, sobre as relações sociais, agora vai debruçar-se sobre essas ações, e retirar qualidades, não mais desses objetos ou meios, mas agora vai retirar essas qualidades da coordenação dessas ações, ou seja para Piaget, interessa as ações sobre essas ações práticas, ou seja, as estruturas serão constituídas por meio das ações sobre a coordenação das ações, as ações de segunda potência.

A explicação da origem da lógica e da matemática, que fundamenta todo trabalho humano, toda percepção humana, todo conhecimento humano, no plano do senso comum ou no da ciência, reside nessa explicação. [...] de onde vem o conhecimento matemático? De onde vem a capacidade organizadora do conhecimento humano que o distingue? Provêm, precisamente, da capacidade de retirar, por

abstração reflexionante, as qualidades da coordenação de suas ações; e isso não é observável; é campo de compreensão e não observação. Não se observa isso, compreende-se isso (BECKER, 2001, p. 38).

Assim sendo, conforme Becker (2001), “na teoria piagetiana, o sujeito, após um conjunto de ações qualquer, dobra-se sobre si mesmo e apreende os mecanismos dessa ação própria. Tomada de consciência é, pois, apreensão dos mecanismos da própria ação”.

Para o trabalho pedagógico na EJA, a teoria de Piaget contribui para essa tomada de consciência, pois o sujeito pode agir sobre o meio, objeto, conteúdos, suas próprias ações, interagindo com os demais sujeitos e ao fazer tudo isso volta-se para si mesmo, para apreender o que fez e os mecanismos do seu fazer. Logo se a prática educativa não permite que o estudante proceda às reestruturações das estruturas existentes ou ainda possibilitar a criação de novas estruturas, esse processo de tomada de consciência não avançará.

Isso ocorre pois, conforme Becker (2001), a tomada de consciência implica em ação praticada, sem essa ação não é possível a tomada de consciência, mas vale ressaltar que só com a ação, também não é possível a tomada de consciência. Assim sendo, a tomada de consciência, de acordo com Becker (2001), é uma ação de segunda potência com relação à coordenação das ações sobre a qual ela se dá, ou seja, ela só poderá ocorrer a partir de ações praticadas anteriormente, não importando o nível.

Nesse contexto a sala de aula deve ser um espaço de construção coletiva, de diálogo, reflexões, um espaço de interação. Não é possível pensar na construção do conhecimento e muito menos em tomada de consciência em uma sala de aula onde o monólogo e a falta de diálogo estejam presentes.

Uma sala de aula que busque a tomada de consciência de seus estudantes necessariamente será um espaço onde a proposta é construída com os estudantes, por meio de sugestões e as propostas serão viabilizadas de maneira coletiva. Essa construção será alcançada por meio das ações entre professor-estudante, estudante-professor e estudante-estudante.

Se não houver a condição de possibilidade da ação, que não é o professor nem o aluno e que é o elemento mediador – como diz Paulo Freire: a relação professor-aluno se dá mediada pelo mundo – o aluno (e também o professor) ficará obstruído no seu desenvolvimento, inviabilizando sua aprendizagem (BECKER, 2001, p. 41).

Sendo assim, não ocorrendo uma ação de primeira potência que se dará por meio das interações e relações mediadas, pelos sujeitos, pelo meio, pelo conteúdo, pela realidade ou pelos problemas que a sociedade está vivendo ou pelo mundo, não ocorrerá a ação de segunda potência que permitirá a tomada de consciência.

A tomada de consciência significa que o sujeito possa se apropriar dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, permitindo que ele possa avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo. Numa escola essa transformação se dará por meio de relações que possam fluir, pois se nos ambientes escolares se estratificarem relações hierarquizadas, nada poderá ocorrer no rumo de uma construção de uma nova realidade.

De fato, o educador de jovens e adultos não ensina apenas conteúdos, ele forma indivíduos. Para muito além de mero processo intersubjetivo, as relações estabelecidas nas salas de aula constituem uma ampla rede de valores sociais que são intencionalmente construídas, podendo se estabelecer tanto como fonte de autonomia, independência,

tomada de consciência e respeito pela condição humana quanto podem levar a processos heterônomos, à alienação, à dependência, à dominação e à subserviência.

O Diálogo na Tomada de Consciência por Freire

Segundo Paulo Freire, a forma de educação predominante no Brasil gera um conformismo social, ou seja, o modelo brasileiro de educação, de forma geral, não leva o aluno à reflexão e problematização da realidade tal como deveria, configurando uma educação conteudista. De acordo com o autor as elites dominantes, seja a detentora de poder econômico, a de poder político e, em muitos casos, a detentora de conhecimento, por cooptação, não tem o interesse em formar um indivíduo pensante e sim um indivíduo alienado. A alienação

Se caracteriza pela atribuição de “naturalidade” aos fatos sociais; esta inversão do humano, do social, do histórico, como manifestação da natureza, faz com que todo conhecimento seja avaliado em termos de verdadeiro ou falso e de universal; neste processo a “consciência” é reificada, negando-se como processo, ou seja, mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente (LANE, 1994, p. 42).

No Brasil, a educação surge com a chegada dos jesuítas, praticando-a com o intuito de controle e domesticação dos índios que eram considerados selvagens. Nesse sentido, é notório que se tenha aqui um sistema vertical de educação, com carteiras enfileiradas, a inscrição ao levantar a mão para ter sua vez de falar, sem falar nas punições, como as

notas vermelhas ou até mesmo ocorrências e advertências, por vezes, injustas e autoritariamente impostas. Sendo assim, fica evidente o papel da educação como controle. Mesmo após séculos, este modelo educacional ainda existe, e, por meio de tal modelo crianças se tornam adultos heterônomos cuja finalidade de vida é contribuir para reprodução dos valores sociais vigentes sem a devida contestação.

De acordo com Hobsbawm (1979) nenhum ser humano foi projetado para o sistema capitalista, no entanto isso se concretiza na escola. É por meio dela, a maior fonte de ideologia e que está a favor da classe burguesa, que se formam proletários a serviço da ordem estabelecida, sendo que deste modo os empregadores têm se apropriado da consciência ingênua dos trabalhadores, os tornando alienados.

Não se pode desconsiderar que as escolas exercem um papel fundamental na emancipação dos sujeitos sociais; no entanto, ainda são usadas para difundir alienação devido à manipulação ideológica articulada pelo controle institucional da organização e desenvolvimento dos programas de ensino.

Nesse sentido, Apple (2008) enfatiza o fato de o capital se ver obrigado, à medida que as sociedades humanas se desenvolvem, a concessões de níveis maiores de escolaridade aos trabalhadores para a viabilização de dispositivos para superação ou minimização dos conflitos sociais provocados pela luta de classes. Crítico da concepção economicista da educação, o autor se revela sarcástico, mas objetivo, ao analisar as relações entre ideologia e currículo, nos alertando para o fato de que em uma sociedade marcada pela desigualdade,

[...] as considerações sobre a *justiça* da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, quando reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores (Apple, 2008, p. 42, grifo do autor).

Tais instituições, em geral, regulam o comportamento do indivíduo por serem de ordem social e estarem inseridas na sociedade. Elas têm, portanto, uma importante função e visam a ordenação das interações sociais e suas formas organizacionais, além disso, as escolas são constituídas de regras e normas que devem ser seguidas. Não se pode duvidar, que elas determinam padrões de comportamentos e costumes da sociedade. São, portanto, instrumentos de poder e de formação da subjetividade, daí a necessidade de práticas educativas serem voltadas ao processo de tomada de consciência e que busca o diálogo, em todos os níveis, mas principalmente no pedagógico na EJA.

Desta forma o indivíduo toma consciência quando compreende que pertence a uma classe social. Sendo assim, a consciência de classe se adquire ao pertencer a um grupo proporcionando o desencadear da consciência de si e também socialmente. Contudo, quando há um sujeito consciente em meio a muitos alienados, fica impedido de qualquer tipo de ação que possa ser transformadora e isso pode causar danos no constructo psíquico dessa pessoa. O ato reflexivo é que trará avanço necessário no agir das pessoas enquanto grupo e/ou sociedade, e esse processo seria a conscientização. Caso não haja essa reflexão, o grupo terá sempre uma resposta pronta tida como verdade absoluta e haverá a reprodução de uma ideologia que continua mantendo a alienação do indivíduo. Na esteira de Leme “O que ocorre com um indivíduo consciente em um grupo alienado?”

Ou seja, as contradições sociais estão claras, mas ele é impedido, a nível grupal, de qualquer ação transformadora” (LANE, 1984, p. 42).

Vale ressaltar que Freire (1987) era um pedagogo de filiação teórica marxista, ou seja, acreditava nesta perspectiva de pensamento como forma de organização das classes populares para superação do instrumental que sustenta a opressão e submissão. Além disso, aplicava-as no contexto educacional, a qual obtinha um opressor e um oprimido, e o ensino nessa forma acaba por gerar um processo de desumanização causada pelo opressor aos seus oprimidos. Para ele, a educação deveria ser um meio revolucionário onde o oprimido consiga fazer uma transformação social saindo do patamar de oprimido, mas não acabando com o opressor e sim criando uma conscientização onde o mesmo consiga sair dessa condição.

Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não o conquistar. As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos, e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (FREIRE, 1987, p. 53).

Paulo Freire afirma que o oprimido passa a acreditar que não consegue viver sem a relação com o opressor. A partir disso, surge a contradição opressor-oprimido, onde há a inversão de papéis, já que a revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, geram novos oprimidos. Para que haja a superação desse fenômeno Freire (1987) pontua que “É preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua

responsabilidade total”. Freire argumenta sobre a liberdade adjunta da autonomia, ou seja, “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Segundo ele é por meio da liberdade que o indivíduo se torna ativo e responsável, ou será apenas como “escravo nem uma peça bem alimentada da máquina” (FREIRE, 1987, p. 35).

O autor Paulo Freire (1987) contraria a ideia da esquerda radical, a qual se pauta na derrubada da burguesia por meio de uma revolução. Isso se dá pelo fato de que ao fazer essa mudança de maneira radical o oprimido passa para o papel de opressor e apenas ocorrerá uma inversão de papéis e não a superação dos mesmos.

Evidencia-se que a educação, por meio da dialogicidade, pode exercer o conceito de liberdade para os oprimidos e opressores. A ideia da libertação do estado de opressão é uma ação social conjunta e não uma guerra – como a esquerda radical acreditava. Nesse sentido, Paulo Freire argumenta a respeito do diálogo:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 51).

O homem é um ser social e, devido a isso a consciência da transformação deve acontecer em sociedade. Então, a educação acaba por entender que os opressores e oprimidos devem sair desse patamar, para que ambos possam viver em um meio social mais justo e digno, isso deve ocorrer por meio de um trabalho em conjunto.

A educação ainda é reprodutora de desigualdades e preconceitos, visto que é planejada por quem detém o poder a fim de que possam controlar as massas e, assim, perde-se a essência da principal função da educação, ser a mola propulsora para a transformação. Entretanto ela é engessada pelos governantes vinculados à burguesia, que não tem interesse em criar pessoas pensantes e problematizadoras, nesse sentido a educação perde sua humanização e é taxada como bancária. O diálogo é importante para o processo de humanização, ajudando as massas a entenderem o mundo e como lidar com ele. Paulo Freire (1987, p. 84) afirma que a pedagogia deve ser problematizadora e não bancária, além de como o diálogo induz a liberdade do ser:

O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as

massas, para que possa estar contra o poder opressor (FREIRE, 1987, p. 84).

Sobre esse prisma, a educação bancária é um dos instrumentos de opressão e por isso o professor precisa conscientizar o aluno quanto a seu papel social, e fazê-lo entender que ele próprio tem papel de agente transformador da sociedade – além de opressor – não podendo ser reproduzidor de uma educação estática e sim uma educação problematizadora.

Diante do exposto, é notório que a educação seja trocas de experiências entre professor e aluno, e, por meio dessa troca, seja capaz de revolucionar a sociedade. Ensinar a pensar e a problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se promover conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social. Uma vez que, conhecendo sua realidade na sociedade ele jamais se curvará para a condição de oprimido, ao contrário, buscará por igualdade.

O professor também deve ser conscientizado de seu papel como educador para não ser um reproduzidor do sistema dominante cujo interesse é transformar o aluno em um mero receptáculo de informação, como se o aluno não fosse capaz de produzir conhecimento. Isso é possível de ocorrer pelo fato de que o sistema educacional, além de impor conteúdos prontos não reconhece os tipos de inteligências que um indivíduo pode possuir e acaba utilizando um meio de avaliação muitas vezes que exige somente a memorização de conceitos e não sua compreensão de forma contextualizada. Segundo Howard Gardner (1995), existe um senso comum na sociedade que compactua a ideia de inteligência apenas em dois tipos de habilidade cognitiva: a linguística e a lógica. Em seu livro *Inteligências Múltiplas*, Gardner ressignifica a palavra inteligência para a

capacidade de traçar caminhos até um objetivo e proporciona critérios para classificar outros tipos de inteligência, além da linguística e da lógica.

Tomei a decisão de escrever a respeito de “inteligências múltiplas”: “múltiplas” para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas [...]; “inteligências” para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (GARDNER, 1995, p. 3).

Tomando por base a pesquisa de Gardner (1995), um fato que pode ser observado no sistema educacional é uma falha no processo educativo o qual não auxilia de maneira satisfatória e plena a construção do conhecimento dos estudantes, muito menos os auxilia na tomada de consciência por meio de práticas educativas que estimulem a reflexão e o diálogo crítico sobre os fatos e a realidade no qual estão inseridos.

Finalmente, nosso mundo está cheio de problemas; para termos a chance de resolvê-los, precisamos utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos. Talvez um primeiro passo importante seja o de reconhecer a pluralidade das inteligências e as muitas maneiras pelas quais os seres humanos podem apresentá-las (GARDNER, 1995, p. 36).

Diante disso, o professor deve caminhar junto com o aluno, primar pelo diálogo, e democraticamente, mostrar que a sociedade, um encontro entre humanos, deve ser emancipadora e a educação tem um papel especial nesse processo de conscientização dos cidadãos. A educação problematizadora, concebe a consciência como condição para a humanização, proporciona a troca recíproca entre o educador e educando,

com o intuito de transformar a sociedade, e por meio do diálogo cria possibilidades comunicativas para que haja o entendimento de que o homem é o agente de transformação da sociedade a fim de melhorá-la, e que ainda possa ajudar na superação da dicotomia de oprimido e opressor.

Como impasse há a teoria da ação antidialógica, a qual divide as formas de opressão para assim serem facilmente dirigidas e manipuladas, preferindo se dividir para manter a opressão. Essa divisão ocorre, segundo Freire (1987), com: a) conquista, método pelo qual o opressor impõe sua cultura de opressor; b) divisão de massas para manter a opressão, para que não haja união entre elas e fique mais fácil de dominá-las; c) manipulação, os opressores controlam e conquistam as massas oprimidas, para que consigam a partir disso realizar seus objetivos; e d) invasão cultural, instrumento de conquista opressora, a minoria dominante impõe sua visão de mundo a todos que se guiam por eles.

Por outro lado, há a teoria da ação dialógica, ou seja, o que o oprimido pode fazer para combater o cenário anterior, sendo ela pautada pela: a) colaboração, entender o outro como outro e respeitar sua culturalidade; b) união, unir a massa oprimida para ter seu papel de representante na sociedade, para manter o povo unido juntos nessa luta pela transformação social; c) organização, é um aporte da união das massas, mas também é um sinal de liberdade para os oprimidos; e d) síntese cultural, se fundamenta na compreensão e confirmação da dialeticidade permanência-mudança que compõe a estrutura social.

Em face disso, fica clara a importância do homem como um ser pensante do mundo e como a educação por meio do diálogo ajuda na tomada de consciência do mesmo. O homem, portanto, deve ser pensante e ao mesmo tempo agente, para que possa mudar o sistema opressor-oprimido que rege o país.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar (FREIRE, 1987, p. 115).

No caso da Educação de Jovens e Adultos esse diálogo é fundamental, pois o professor precisará conhecer muito bem a realidade de seu estudante para propor um trabalho pedagógico que visem alfabetizá-lo e conscientizá-lo por meio de palavras geradoras, em que essas palavras exprimem diretamente a realidade de cada educando. Isso só pode ser alcançada por meio de uma educação participativa, livre e crítica oferecida aos educandos.

A mediação pedagógica no processo de tomada de consciência: implicações da teoria histórico-cultural para a EJA

O conceito de consciência assume com Vygotsky, pelo desdobramento por ele proposto em três de seus fundamentos basilares, o que se logrou denominar de enfoque histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo. Ao tratar do processo de tomada de consciência da realidade externa e interna, do atributo de conteúdos e processos psicológicos e do sistema psicológico, propriamente dito, como acepções dialeticamente articuladas, fundou-se uma nova dimensão da Psicologia, articulando neurologia, ética e ontologia. E colocou o suposto objetivismo da reflexologia em xeque, evidenciando o introspeccionismo subjetivista, de matriz sociointeracionista e cultural, de forma tal que a Psicologia, como ciência, assume conotações político-ideológicas e, inclusive, perspectiva experimental, para aplicações de natureza social.

Luria, ao escrever a apresentação da obra “A Formação Social da Mente”, de Vygotsky (1991, p. 10-11), explicita elementos fundantes desse movimento:

[...] mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Como discutimos ao longo desse texto, outros autores, como Piaget, por exemplo, não descartaram a influência dos fatores socioculturais na aprendizagem e no desenvolvimento, mas não exploraram muito esses aspectos porque não se ocuparam da construção de uma proposta educativa, ao contrário de Vygotsky e seguidores. De igual modo, justo afirmar que já no início dos anos de 1980, ao retornar do exílio, o principal teórico da educação brasileira, Paulo Freire, ao qual se deve vasta produção bibliográfica nesse diapasão, já se reportava à necessidade de incorporação de teses do pensamento construtivista, citando expressamente Emília Ferreiro, bem como da teoria histórico-cultural, para a fundamentação do processo de educação das camadas populares, prenunciando as bases da gestão da educação popular em várias instâncias da administração pública .

Isso posto, o fundamento básico da tomada de consciência é o aprendizado; à medida que aprende o sujeito se desenvolve. E não aprende em qualquer situação, mas em uma dimensão de aprendizagem de caráter

eminentemente sociopolítico, em um processo amplo de interação entre as pessoas, impondo a produção de sentidos de aprendizagem e a negociação de significados da ciência. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo, definiu Paulo Freire, corolário que também faz eco na perspectiva teórica histórico-cultural.

No caso dos jovens e adultos da EJA, a bagagem cultural que trazem para a escola é ampla e começa a se desenvolver muito antes de sua inserção no processo de escolarização. Por isso, a noção de “currículo oculto”, desenvolvida na base teórico-epistemológica da pedagogia libertadora de Paulo Freire, não pode ser negligenciada pelos professores enquanto intelectuais transformadores que devem ser, em especial, se defendem que educam para a tomada de consciência.

Ao discutir a função social do trabalho dos professores, Giroux (1997) ensina que eles precisam conceber as escolas como locais econômicos, culturais e sociais, como instituições umbilicalmente relacionadas ao poder e ao controle, em função dos componentes políticos e ideológicos estruturantes da natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e dos valores que professam na atividade de ensino. Por isso, escreve:

[...] Tornar o **pedagógico mais político** significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextrincavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de

aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por elas. **Tornar o político mais pedagógico** significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática de sala em aula (GIROUX, 1997, p. 161-162, grifos nossos).

A citação é longa, mas necessária, por evidenciar a dimensão do papel social, pedagógico e político da atuação docente, particularmente na EJA. Assim, conhecer previamente os alunos, suas histórias de vida e identidade cultural, é essencial para a organização do trabalho, possibilitando a mediação pedagógica a partir da consideração dos níveis de desenvolvimento cultural dos educandos.

Vygotsky (1991) definiu a zona de desenvolvimento proximal em termos da distância ou diferença entre o desenvolvimento real, o qual se verifica pela capacidade de resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, o que se constata pela resolução de situações-problema que o sujeito consegue resolver com auxílio de companheiros mais capazes. Considerar esses níveis ou zonas de desenvolvimento é decisivo para a ação docente porquanto o nível de desenvolvimento proximal já envolve aspectos bem encaminhados de relações, noções e conceitos. Ao galgar a realização de tarefas de forma

independente, supera-se dialeticamente, por incorporação, o conhecimento anterior, desenvolvendo-se nova instância de desenvolvimento real, o conhecimento novo.

A mediação é fundamental para a tomada de consciência porque é a base do processo de ensino e de aprendizagem, um instrumento para uma exposição não determinista, na qual os mediadores servem como meios pelos quais o sujeito age sobre fatores sociais, culturais e históricos, além de receber a influência deles. Considere-se, então, que os meios de mediação são os signos e os instrumentos, mas que, a rigor, não há diferença entre os elementos mediadores, haja vista que também os instrumentos podem ser considerados um signo, porquanto têm uma representação, uma carga ideológica, tais como as memórias, lembranças e outras formas de registro mental ou simbólico.

Daí, o mediador deve ser considerado aquele, ou aquilo, que ajuda o aluno a galgar um nível de desenvolvimento que ele ainda não consegue atingir de maneira isolada. Pode ser o professor, um colega, um instrumento didático, um signo ou uma situação significativa para ele, o que estabelece a imposição de ambiente de interação entre os sujeitos e destes com as coisas e situações postas no mundo.

Se não podemos desconsiderar, no contexto da sociedade capitalista na qual vivemos, a imperiosidade de os educandos da EJA compreenderem as relações entre escola, trabalho e sociedade, seja como elemento de sua formação, seja como condição de sobrevivência, havemos também de pensar uma formação que permita aos sujeitos refletir, discernir, compreender e transcender ao imediatamente sensível, sendo capaz de generalização dos conceitos para situações de natureza extraescolares, no contexto do desenvolvimento *omnilateral*.

Impõe-se, então, um processo de educação de jovens e adultos que se volte para a formação humana em todos os sentidos, cuidadosa com os conteúdos por ela ensinados e com a forma de sua difusão. A apropriação de conceitos científicos, elaborados a partir de contextualização, historicização e enredamento, ou seja, tendo em conta a sua pertinência social, a relação com os fatos e fenômenos que os condicionam, bem como a sua evolução histórica, para além da dimensão prático-utilitária que lhe é inerente, é o que garante a sua apropriação significativa, ampliando o seu potencial formativo, necessário à compreensão dos conflitos, necessidades e embates sociais postos no cotidiano de sua atuação como sujeito.

Assim, o conceito de mediação posto no contexto da teoria histórico-cultural sustenta o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos de forma que os conceitos científicos, à medida que superam, por incorporação, os conceitos espontâneos do “currículo oculto”, se constituíram a partir da transformação dos últimos em instrumentos do pensamento, isto é, em elementos de mediação entre o sujeito e o mundo, possibilitando o pensamento e a ação consciente sobre a realidade.

Desta forma, o desenvolvimento humano não é um fenômeno natural ou espontâneo, mas um processo mediatizado desde as primeiras apropriações do sujeito que aprende, tais como formas, cores, sons ou dimensões, até alcançar as abstrações e generalizações resultantes da capacidade de análise e de síntese.

Então, o desenvolvimento do psiquismo humano se consolida pela atividade social, sendo principal fator interveniente a mediação entre as pessoas e entre as mesmas e os objetos, de modo que o contexto sociocultural é determinante para a formação da consciência humana:

Ao se apropriar dos conceitos científicos, o sujeito supera os conceitos espontâneos e de senso comum, as crendices e o falseamento da

realidade, conseguindo pensar e agir em condições de atuar na sociedade para transformá-la, estabelecendo relações entre o aprendeu na escola e o que vive fora dela.

Esse é o papel do ensino na EJA quando se define como objetivos uma aprendizagem que promova o desenvolvimento e visa à tomada de consciência.

Considerações Finais

A desigualdade social é uma síntese de vários fatores, mas a falta de escolaridade pode resultar na dificuldade dos cidadãos para inserção social e, em particular, no mercado de trabalho em transformação, marcadamente pela revolução tecnológica a exigir alta especialização para garantia da empregabilidade. Também deve ser levado em consideração que o analfabetismo ou a baixa escolaridade impacta na tomada de consciência do cidadão para que possa participar de forma crítica dos diversos movimentos sociais.

Por isso um país que queira emancipar sua população em plenitude, visando uma participação social conscientemente crítica, a educação a ser oferecida deve ser libertadora em todos os níveis de ensino e faixas etárias. A educação é o caminho necessário para que um país possa desenvolver sua sociedade de tal forma que melhor se encaminhe a resolução das desigualdades sociais. Com base nisso, esse estudo buscou apresentar a importância de uma educação crítica para seus cidadãos, em especial, para os participantes da Educação de Jovens e Adultos, pois essas pessoas por algum motivo já são vítimas de exclusão social por falta de escolaridade adequada que permita a compreensão do funcionamento da dinâmica social. Para os autores apresentados nesse texto podemos notar

que o trabalho de conscientização crítica é necessário que ocorra nos processos educacionais. De acordo com Freire (2008), “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”.

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (FREIRE, 2008, p. 15).

Segundo Freire (2008), numa educação libertadora o aprendizado é um modo de tomada de consciência da realidade que o educando está inserido. Essa educação como lugar de uma prática livre e crítica, que visa a tomada de consciência não tem nada a ver com ideologização e sim como libertação do cidadão para compreender os fatores que o oprimem e conseqüentemente buscar formas para lutar e libertar-se. De acordo com Freire (2008, p. 17)

Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.

A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Tomada de Consciência do educando é algo que deve estar presente no trabalho pedagógico do professor que trabalha com essa modalidade de ensino. Conscientizar não tem relação com ideologias, ou buscar palavras de ordem. A conscientização abre o caminho da expressão do educando,

expressão essa que pode apresentar as insatisfações e injustiças sociais as quais estão submetidos. O diálogo nesse processo é fundamental para compreender a realidade e ao mesmo tempo buscar caminhos para resolver os problemas e os desafios de forma participativa e coletiva.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador em sala de aula deve revelar uma atitude de compromisso social e político com os excluídos e marginalizados da sociedade, muitos desses são os cidadãos analfabetos ou com baixa escolaridade. Assim esse saber democrático só terá sentido por meio de um trabalho comum entre o educador e educando que busque em última instância a tomada de consciência crítica de ambos.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa Analfabetismo Pnad**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 29 nov. 2020.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENELLI, Sílvio José. A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237–252, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008. Acesso em: 4 dez. 2020.

CARDOSO, N. Percepções Sobre Consciência e Educação em Álvaro Vieira Pinto: Consciência Crítica e Consciência Ingênua. *In*:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Paraná, 2015.
Anais [...]. PUC-PR, 2015. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19921_10243.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

CODO, Wanderley. **O fazer e a consciência. As categorias fundamentais da psicologia social**. [S. l.]: 1984. p. 48-56. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/37051879/consciencia-alienacao-a-ideologia-no-nivel-individual>. Acesso em: 4 dez. 2020.

FAVERI, José Ernesto; VIEIRA PINTO, Álvaro. **Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: LiberArts, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:
<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 4. dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Porto Alegre, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LANE, Sílvia T. M. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual**. In: CODO, Wanderley; LANE, Sílvia T. M. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*, p. 40-47. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEMOS, Flávia C. S.; REBELLO, Hélio; ALVAREZ, Marcos C. Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 100-106, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273707209_Instituicoes_confinamento_e_relacoes_de_poder_questoes_metodologicas_no_pensamento_de_Michel_Foucault. Acesso em: 4 dez. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008. (3ª reimpressão).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua/ consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 9 ed. São Paulo: Cortez 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOUZA, Ari H. **A ideologia**. [S. l.]: Editora do Brasil, 1989.