

Atividade Cognoscitiva e Consciência:

aproximações da teoria da atividade e as propostas de Paulo Freire para educação de jovens e adultos

Allan Alberto Ferreira
Luís Henrique Zago

Como citar: FERREIRA, Allan Alberto; ZAGO, Luís Henrique. **Atividade Cognoscitiva e Consciência:** aproximações da teoria da atividade e as propostas de Paulo Freire para educação de jovens e adultos. *In* : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos:** Teoria, Práticas e Políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 61-92. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p61-92>



Atividade Cognoscitiva e Consciência: aproximações da teoria da atividade e as propostas de Paulo Freire para educação de jovens e adultos

*Allan Alberto Ferreira*¹⁷

*Luís Henrique Zago*¹⁸

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto que o conhecimento do meio social e o desenvolvimento da consciência, não é um processo espontâneo, dado a priori desde o nascimento, mas ocorrem na atividade dos indivíduos em relação com outros seres humanos, tendo a apropriação da linguagem como condição essencial para seu desenvolvimento.

Se as relações sociais de mediação do que foi produzido pelo gênero humano são condições necessárias para a aquisição da consciência e para o vir a ser humano, compreender como se dá seu processo de formação e desenvolvimento, torna-se fundamental para

¹⁷ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Formado em Psicologia pela Faculdade Educacional de Araçatuba, é pós-graduado em psicomotricidade, educação e aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. Financiamento: Bolsa Capes-Proex. **E-mail:** allandisel@hotmail.com

¹⁸ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP. Atualmente trabalha como psicólogo clínico, professor da Fundação Educacional de Araçatuba (FEA), professor efetivo de filosofia da Rede Pública de ensino do Estado de São Paulo atuando no Programa de Ensino Integral (PEI). **E-mail:** luishenriquezago@hotmail.com

atividades educativas que objetivam o ensino e aquisição do conhecimento acumulado historicamente e a formação de cidadãos autônomos para agir ativamente de forma democrática para a transformação de sua realidade social.

Leontiev e Paulo Freire são autores contemporâneos, embora tenham vivido em lugares diferentes, discutiram amplamente os temas apresentados neste trabalho. As obras de Leontiev elaboradas no contexto da antiga União Soviética, englobam de modo geral o desenvolvimento do sistema psicológico, atividade consciente e o pensamento como forma de conhecer a realidade. Paulo Freire pouco antes da ditadura militar de 1964 no Brasil, até o fim de sua vida, utilizou amplamente os conceitos de consciência, conscientização, atividade, conhecimento, humanização, em suas obras pedagógicas na área educativa, principalmente na educação de jovens e adultos (EJA).

Fundamentados na teoria da atividade e proposições pedagógicas de Paulo Freire, objetivamos por meio de pesquisa bibliográfica/exploratória, traçar algumas aproximações entre a teoria de Leontiev e Freire acerca da atividade cognoscitiva e o desenvolvimento e tomada de consciência, buscando destacar a importância dessa temática para a EJA.

Embora haja diferenças culturais e históricas entre os autores, entendemos que o fato de assumirem como base metodológica o materialismo histórico-dialético (FREITAS & DE FREITAS, 2013; MICHELS & VOLPATO, 2011; LEONTIEV, 1978a), possibilita-nos pensar em pontos de convergência entre eles. Para tal finalidade o caminho seguido envolve num primeiro momento investigar a atividade cognoscitiva e posteriormente a atividade da consciência; num terceiro e último momento examinaremos as proposições de Paulo Freire envolvendo a educação de jovens e adultos e a atividade cognoscitiva e educação para tomada de consciência.

Esperamos com este trabalho, contribuir para profissionais da área da educação e psicologia escolar refletir suas práticas no processo de mediar a relação do estudante com o conhecimento da realidade e de si mesmos na relação com o mundo.

1 Atividade Cognoscitiva

Segundo Leontiev (1978a) a atividade enquanto movimento organizado em direção a um dado objeto/objetivo, o qual corresponde a satisfação de necessidades que garantam a sobrevivência e manutenção da vida, está presente em toda a vida animal. Os animais, do mais simples ao mais complexo, como no caso dos humanos¹⁹, vivem em atividade, entretanto, diferentemente daqueles, as condições de existência humana não estão dadas desde o nascimento. Os animais ao nascer encontram na natureza o que precisam para sobreviver, já os seres humanos precisam produzir os próprios meios, condições e ferramentas em suas atividades vitais.

Quanto às atividades vitais nos seres humanos, esta corresponde ao conjunto de inter-relações sistêmicas que direcionam os sujeitos aos objetos específicos na realidade visando à satisfação de uma ou mais necessidades, podendo ser de ordem biológica e/ou social.

As necessidades biológicas são aquelas que nascem com o sujeito, como comer, beber e dormir, já as necessidades sociais, emergem quando ao vir ao mundo, o sujeito se depara com objetos e pessoas com as quais precisa se relacionar, e não encontra em sua bagagem genética subsídios suficientes para isso. Surge daí, a necessidade de conhecer e se apropriar do mundo da cultura, signos e significados sociais, essenciais para a vida na coletividade. Ao conhecer e se apropriar do mundo da

¹⁹ Somos animais sociais.

cultura, as necessidades biológicas não deixam de existir, mas fundem-se as necessidades sociais e históricas, tornando-se necessidades biológicas/sociais como dormir na cama, comer comida cozida, com talheres e não com as mãos etc. (LEONTIEV, 1978a).

Embora a apropriação do conhecimento sócio cultural se configure como atividade vital, não o são todos os bens materiais e simbólicos, tão pouco são vitais para todo e qualquer sujeito. A atividade de estudo ou de realizar pesquisas científicas é, por exemplo, vital para alguns indivíduos, mas não o é para todas as pessoas. Por esse motivo, podemos falar de atividades não vitais, que segundo Marino Filho (2021) são aquelas em que não ocorrendo não inviabilizam alguma relação do sujeito com o mundo. As necessidades sejam elas orgânicas ou sociais, são partes componentes e indissociáveis da atividade vital, assim como toda a estrutura das atividades humanas, podem transitar de um estado a outro, tornar-se vital e depois deixar de ser vital.

Segundo Leontiev (1978a) e Pinto (1979) é em nossa atividade vital que conhecemos o mundo objetal, isto é, apreendemos subjetivamente determinado conteúdo da matéria orgânica e inorgânica com o qual nos relacionamos. Na relação prática e sensível que estabelecemos com a realidade, apropriamos desta, características que lhes são próprias e constitutivas e as internalizamos no psiquismo. Com a aquisição da linguagem torna-se possível além de representar mentalmente o mundo dos objetos sem que estes estejam necessariamente presentes no campo perceptivo, também captar no meio particularidades que não se evidenciam imediatamente apenas pelos aparelhos sensoriais. É nesse processo que se forma uma complexa

rede de experiências e conhecimentos que vão constituir o sistema psicológico²⁰.

Para orientar-se e agir na realidade é preciso primeiramente percebê-la e isso ocorre inicialmente graças à capacidade inata dos seres humanos de captar no mundo os sinais que são por ele emitidos, como o som, a luz, temperatura. Os sinais captados são integralizados pelos órgãos analisadores do cérebro como totalidades perceptivas, isto é, associados a um grupo interconectado de representações formadas a partir do real. Em outras palavras, isso quer dizer que não percebemos a realidade por partes, de forma desintegrada, pois, os diferentes sinais captados se fundem, formando um emaranhado de imagens visuais, táteis, auditiva etc., que se complexificam ainda mais com a aquisição da linguagem (MARINO FILHO, 2021).

A aquisição da linguagem possibilita organizar o percebido de modo mais amplo, pois, com ela, a percepção passa a ocorrer não mais pela impressão imediata que os sinais²¹ da realidade deixam nos aparelhos sensoriais, mas sim mediada pelos signos e significados linguísticos. Neste processo ocorre a fusão das impressões da realidade no aparelho sensorial à linguagem, às funções psicológicas e outras formas de relações sociais apropriadas durante a experiência de vida.

Vemos, portanto, que apenas a percepção sensorial imediata²², não é suficiente para o sujeito conhecer o mundo e nele se orientar socialmente, para isso, é preciso apropriação de uma linguagem que traduza os sinais percebidos na realidade, numa forma de comunicação sociocultural. Uma vez que essa apropriação ocorreu, a percepção passa

²⁰ O sistema psicológico representa o conjunto interdependente de funções cerebrais/psicológicas nascidos com o sujeito e adquiridas no processo de desenvolvimento sociocultural necessários para orientação, execução e controle das ações em situações vitais.

²¹ Som, luz, temperatura etc., encontrados na natureza sem a transformação deles em outro tipo de sinal que os substitua, como sinais gráficos e verbais presentes na linguagem escrita e verbal.

²² Sem mediação simbólica.

a ser mediada por signos e significados linguísticos, afetando todo o processo de conhecer a realidade e conseqüentemente o próprio desenvolvimento humano.

Todo esse processo está ligado às necessidades dos sujeitos de orientação, execução e controle de suas ações em direção àquilo que garanta sua existência e manutenção de sua vida. Para isso, como afirmamos, é preciso realizar atividades cognoscitivas que demandam relações práticas/sensíveis com os objetos e posteriormente, relações com o mundo mediadas pela linguagem. Quanto mais conhecemos, melhor e maior é nossa capacidade de orientação e controle de nossas ações na realidade.

A atividade cognoscitiva como afirma Leontiev (1978a) é fundamentada na prática e sempre se liga a um objeto de conhecimento. Até certo período do desenvolvimento não é possível conhecer o real sem estabelecer relação direta com ele. Com a aquisição da linguagem, torna-se possível um afastamento cada vez maior da realidade, pensar a si mesmo separado desta relação direta, mediado por signos e significados, a consciência e o pensamento se desenvolvem nesse processo.

O pensamento surge quando apenas a percepção não dá conta de conhecer propriedades da realidade, do objeto, que não aparecem imediatamente, quando a resistência dos objetos às ações humanas demandam outras formas de conhecer (LEONTIEV, 1978a; MARINO FILHO, 2021). A criança que ainda não possui domínio da linguagem, por exemplo, ao se relacionar com as coisas desconhece os significados e signos que a elas foram atribuídos, porém, ao se dirigir a elas, apalpa, cheira, acaricia, degusta, como modo prático de conhecer a realidade, mesmo que aqui o pensamento seja ainda uma forma primitiva de intelecto, possui a função de auxiliar a conhecer a realidade e satisfazer necessidades vitais, nesse processo, a criança atribui a essa relação prática

com as coisas, um valor afetivo emocional, uma qualidade que pode adquirir na relação prática com o real, um sentido pessoal²³ de preservação ou de ameaça a vida, de ser agradável ou desagradável (MARINO FILHO; PEIXOTO, 2014).

Ao testar na atividade prática a resistência e características dos objetos ocorre a transformação daquela relação que agora não mais se dá de modo direto, a partir das impressões sensoriais apenas, mas também mediado pelo sentido pessoal desenvolvido na atividade prática do sujeito. Essa atividade do pensamento se configura como a valoração qualitativa de uma atividade cognoscitiva dirigida a um objetivo.

Os afetos, por sua vez, são, na relação imediata da sensibilidade transformada em percepção, sínteses valorativas da coexistência com os objetos e, portanto, componentes da formação de sentido para as significações. Os processos afetivos representam os meios de conexões entre os demais processos intelectuais e, portanto, de todos aqueles que constituem a significação (MARINO FILHO; PEIXOTO, 2014, p. 6).

Com a apropriação dos signos e significados sociais correspondentes aos objetos com os quais já nos relacionamos no conjunto de nossas experiências, ocorre, não a eliminação do valor afetivo atribuído anteriormente aos objetos, mas sim, a fusão deste valor pessoal ao signo social apropriado.

Diante do exposto até aqui, vemos que, a atividade cognoscitiva é um processo interligado às atividades vitais e práticas dos seres humanos, ou seja, não ocorre e não existe fora do conjunto de relações humanas. Os indivíduos para produzir os meios que garantam sua existência, precisam estabelecer relações ativas com o mundo. É nesse

²³ O sentido pessoal corresponde ao valor afetivo emocional que dada relação adquiriu na relação com objetos do real, aos efeitos que essa relação produziu na atividade prática objetiva do sujeito.

processo que, surge a consciência e demais funções do sistema psicológico como a percepção e o pensamento.

2 Atividade e Consciência

Autores como Marx (1985), Luria (1979) e Leontiev (1978a) consideram que a atividade de trabalho e o uso da linguagem tornaram possível, ao longo de um extenso processo evolutivo, o avanço humano para formas de ser que transcendem os limites impostos pelas condições biológicas. O desenvolvimento de um modo de ser que além de biológico é social levou a constituição de atividades e de uma organização psíquica *sui generis* as mulheres e homens.

Ao contrário dos animais que se orientam a partir de sinais naturais (sons, cheiros, temperatura, luz etc.) e buscam no que é dado pela natureza a satisfação de suas necessidades, os homens e mulheres, em atividade, passaram a transformar o real, criando não só as ferramentas e condições materiais para garantir a própria sobrevivência, mas também atribuindo aos objetos criados, signos artificiais como forma de representação das ações humanas na realidade.

De acordo com Leontiev (1978a), historicamente a consciência surge quando por meio da atividade de trabalho, começamos a transformar a natureza em objetos da necessidade humana e, conseqüentemente, com a transformação dos sinais naturais em signos artificiais nas atividades de comunicação, homens e mulheres passaram a desenvolver atividades altamente complexas, como prever certas situações no real, nomear os objetos, dividir tarefas, traçar objetivos etc. Assim, as ações dos humanos entre si tornaram-se comuns a todos os membros da coletividade, passando a ser organizadas e divididas de modo sistemático.

Tomando o exemplo dado por Leontiev (1978b) acerca do trabalho de caça do homem primitivo, vemos que para que a ação de todos fosse organizada e orientada no mesmo sentido, era preciso além de prever as ações da presa, também definir com clareza o objetivo final e as tarefas que cada grupo realizaria, mesmo que aparentemente fossem contraditórias entre si. Nessa atividade, um determinado grupo era responsável por espantar a presa, enquanto outro grupo a aguardava para uma emboscada e outro grupo ficaria responsável por assar o alimento caçado.

Assim, com a criação da linguagem, se complexifica a capacidade humana de representar a realidade e antecipá-la idealmente e também a possibilidade de comunicar intencionalidades e controlar o próprio comportamento a partir dessas representações em trabalhos coletivos, como descrevemos no exemplo da atividade de caça. A essa capacidade teleológica chamamos consciência.

A consciência é fundamental na atividade coletiva de trabalho humano. Escrevemos intencionalmente trabalho humano, por entendermos que essa categoria de existência não pode ser atribuída a outro ser vivo que não sejam seres humanos. Para Marx (1985) não podemos falar de trabalho animal, por exemplo, por pelo menos dois motivos: primeiro porque não transformam a natureza de forma criativa; e segundo porque não se antecipam àquilo que precisam realizar antes de fazê-lo. Para exemplificar essa diferença o autor diz o seguinte:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

A consciência é o que nos distingue dos animais, pois junto do pensamento, imaginação e outras funções do sistema psicológico, possibilita planificar nossas ações na realidade antes mesmo de agir sobre ela, avaliando os riscos, ferramentas necessárias, ações, objetivos e a imagem prévia do produto desta atividade. Todo esse processo aparece para o sujeito como imagem subjetiva da realidade e possibilita a orientação em direção ao objeto de suas necessidades.

É importante frisar que, os animais também possuem um psiquismo, alguns mais evoluídos que outros, como é o caso dos macacos. Nestes, assim como nos humanos, existe a capacidade intelectual de análise, abstração e síntese da realidade, são capazes de integrar as afetações do meio e qualificá-las em seu sistema psíquico, possibilitando assim, avaliar os riscos, capacidade de lidar com a ameaça, planificar suas operações etc., entretanto, fazem isso num sentido muito restrito, isto é, de manutenção ou ameaça à vida. Segundo Leontiev (1978b) a percepção e capacidade intelectual nesses animais se limita àquilo que possui um sentido biológico e, portanto, as coisas no meio que garantam a sua sobrevivência, algo necessário naquele instante em que interage com o objeto de sua atividade.

Nos humanos, esse processo ocorre na consciência de modo muito mais complexo, pois homens e mulheres se individualizaram, passando a perceber-se separados²⁴ da realidade, tomando consciência de si mesmos enquanto ser singular e ao mesmo tempo particular, ou seja, como parte de um grupo que possui identidades e diversidades, pertencendo à mesma forma de existência. Segundo Marino Filho (2021) a ação consciente dos sujeitos na realidade, integra as afetações

²⁴ Para Lefrev (1970) essa separação é apenas relativa, o homem não está absolutamente separado da realidade, mas é um animal, produto da evolução natural de sua espécie que se sobressai à natureza e que a domina.

por meio dos órgãos dos sentidos, valorando, significando e organizando-as no sistema psicológico para orientação, execução e controle das ações em atividades vitais, porém não ficamos restritos apenas àquilo que possui sentido biológico de manutenção da vida, mas nos tornamos capazes de agir até mesmo contra nossa própria vida. Enquanto os animais agem somente em função da própria sobrevivência, os humanos podem agir em função da manutenção de sua vida, mas também contra ela.

Para agirmos ativamente na realidade em função da satisfação de nossas necessidades vitais, sejam elas individuais ou coletivas, precisamos primeiramente tomar consciência dos processos que integram o movimento de determinadas particularidades e fenômenos em uma dada atividade. Esse processo de integração das afetações do meio na consciência é vital para a orientação, execução e controle das ações do indivíduo. Nesse sentido, podemos afirmar que por meio da consciência e demais funções psicológicas, compreendemos a dinâmica de funcionamento da realidade para agir sobre ela e com ela.

Segundo Marino Filho (2021) estamos constantemente realizando generalizações, isto é, integrando na atividade consciente e do pensamento as partes captadas do real em categorias semelhantes entre si. Tais afetações são organizadas em sistemas lógicos, em certos esquemas de orientação na realidade. Passamos a agir de modo semelhante em situações similares. Para o autor, a generalização como função da consciência é um complexo sistema de integração do real, que reduz a diversidade captada, as organiza de modo sintético, tornando possível a orientação do sujeito de modo coerente na realidade.

No que concerne ao processo em que tomamos consciência de algo, Leontiev (1978a) afirma que este envolve pelo menos quatro aspectos:

1. Representação da atividade como projeto;

2. Execução em que o projeto se materializa em algo sensorial;
3. Análise do objeto materializado;
4. Transformação deste em pensamento.

A consciência principia sua atividade como a representação psíquica do processo de transformação da realidade. O projeto materializado em algo sensorial é após sua objetificação analisado pelo pensamento que compara o produto da ação com o projeto imaginado, e se necessário realiza novos ajustes para operar novamente no real. O movimento que ocorre da representação inicial, ainda como projeto, à transformação da atividade em pensamento é o movimento de tomada de consciência. Luria (1981, p. 60) diz isso da seguinte forma:

[...] O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, forma planos e programas para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido.

Para o processo de tomada de consciência se efetivar é imprescindível que os objetos sejam representados como conteúdos psíquicos inseridos em uma atividade, que se dá em situações sociais específicas e se realiza em conformidade com as condições do sujeito. Destarte, a consciência é a unidade dialética entre a atividade prática/experimental e a representação ideal dessa atividade.

Quanto ao conceito de consciência Leontiev (1978a) a define como o reflexo psíquico da realidade, isto é, a transformação do complexo sistema de relações e vivências do sujeito no meio, sintetizadas como imagem subjetiva da realidade objetiva que orienta e dirige o ser consciente àquilo que satisfará suas necessidades. É importante enfatizar

que a consciência não reflete a realidade, o mundo objetual, mas sim, o conjunto sistêmico de funções cognitivas afetivas e emocionais. Embora possamos ter a impressão de que a imagem criada a partir da refração do real, seja o real, isso é mera ilusão, pois a consciência não reflete a realidade pura, em si mesma.

Quanto maior e mais complexo for nossas vivências, compreensão e conhecimento da realidade, mais ampla será nossa consciência. Durante a educação básica, por exemplo, estudamos alguns fenômenos da física, da química, da biologia etc., e graças a isso criamos imagens de como alguns eventos ocorrem no universo, na natureza ou mesmo no nosso corpo. Entretanto, se compararmos a consciência de um físico teórico com a imagem que temos sobre o universo, claramente nossa imagem consciente desse fenômeno será menos ampla.

Destacamos também, que o surgimento da consciência não é uma condição anterior à existência, ou mesmo a priori às relações do indivíduo no meio. Mesmo que em dadas situações tenhamos a impressão de que o reflexo psíquico do real tenha precedência a ele, isso é apenas aparente.

Segundo Leontiev (1978a) o reflexo psíquico da realidade surge nas atividades e relações concretas com o mundo objetivo. Conforme estabelecemos relações sociais, nos apropriamos de modos de ser, sentir e agir. Nesse processo, não somos apenas passivos diante das impressões refratadas do real em nossa consciência, nossa relação com o mundo é sempre ativa, constantemente estamos sendo afetados por estímulos do meio, causando em nós impressões sensoriais registradas no cérebro na forma de memórias e transformadas em imagens subjetivas da realidade. O reflexo criado a partir do real não reflete o real com as mesmas impressões criadas por ele, mas se funde a uma gama de outros conhecimentos, imagens e particularidades, já elaboradas anteriormente pelo sujeito sobre a realidade.

As imagens psíquicas existentes em nossa subjetividade, surgem na relação com a realidade objetiva e se fundem a significados e valores do próprio sujeito e não é de modo algum definitivo e estático. À medida que as pessoas se apropriam do real enriquecem o reflexo psíquico, não apenas por meio da apropriação dele, mas também pela reformulação e transformação de significados, ideias, conceitos e modelos que fazem parte da consciência. Este processo está sempre em mudança, sofre saltos qualitativos e se desenvolve ou retrocede de acordo com as vivências do sujeito.

Leontiev (1978a) discute sobre o fato de o reflexo psíquico ser criado a partir de objetos modelados do real. Passamos segundo o autor por um processo de modelação, isto é, de criação de modelos²⁵ que farão parte da nossa consciência. No reflexo psíquico está implicada a relação ativa do sujeito com o objeto modelado, esta relação não pode ser desassociada dos motivos, conhecimentos, vivências, necessidades e sentidos atribuídos àquele objeto. Neste sentido, a imagem subjetiva se enriquece com as singularidades da pessoa ganhando um contorno que mantém certas propriedades do modelado, mas também aquelas não aparentes imediatamente perceptíveis pelos órgãos dos sentidos.

Este é um processo dialético em que o sujeito que se apropria de um modelo e também é modelado por ele. Ocorre que, como somos ativos, também produzimos transformações no modelado, neste sentido, podemos afirmar que somos modelados pelo real, mas também

²⁵ Modelo é um conjunto sistêmico de elementos que se encontram em relação de semelhança com outros sistemas (LEONTIEV, 1978a).

Modelos podem ser materiais, simbólicos ou mentais, constituem produtos de uma complexa atividade cognoscitiva, que inclui a elaboração mental do material sensorial inicial, sua depuração de momentos causais, etc. Os modelos são os produtos e os meio de realização da atividade cognoscitiva consciente (DAVIDOV, 1988).

o modelamos por meio das falas, ações, atribuição de significados, estabelecendo relações particulares com dado objeto.

Importante enfatizar que quando dizemos modelar o real não estamos falando de alterar as leis que configuram a realidade, mas de sujeitar e transformar aspectos da realidade às nossas necessidades, atribuindo a elas significados e sentidos, que ao mesmo tempo harmoniza as leis naturais e possibilidades de existência humana.

Implicado nesse processo, está o traço mais essencial que constitui o gênero humano, isto é, nossa capacidade criativa e transformadora. A atividade de trabalho representa a capacidade criativa de produzir transformações na natureza em produtos humanos. Ao contrário dos animais que buscam no que está dado pela natureza para sobreviver e garantir suas necessidades, os humanos operaram sobre ela ativamente, transformando-a, e criando os próprios meios para garantir sua existência na coletividade (LEONTIEV, 1978a; MARX, 2004).

Como explicitamos anteriormente, o desenvolvimento da consciência coincide com o surgimento da atividade de trabalho, possibilitando a criação de modelos cuja utilização faz com que não seja preciso realizar inúmeras tentativas e erros. Com isso, as ações dos homens e mulheres passam a ser organizadas por meio de um planejamento teleológico que pressupõe previsão de riscos, de recursos, de energia, de resultados etc.

Conforme os homens criam as condições materiais para garantir sua subsistência, surgem novas necessidades, as quais demandam ações conscientes para operacionalizá-las. Os objetos da natureza transformados e em transformação são refratados nos órgãos sensoriais e registrados no cérebro, fundindo-se às experiências individuais e àquelas adquiridas por outros humanos e transmitidas no processo educativo.

Nesse processo de integração e reflexão das experiências do sujeito, surgem novas imagens sobre o objeto ou mesmo enriquece a imagem dele por meio da inserção de novos conhecimentos adquiridos. O objeto de conhecimento/necessidade é integralizado na consciência e está passa a exercer um papel reitor sobre as atividades do indivíduo que agirá na realidade por meio dos conhecimentos que possui dela, onde ao mesmo tempo num processo criativo, objetiva sua subjetividade em algo material e concreto. Esse é o processo dialético da atividade e formação da consciência. Temos, portanto, que atividade e consciência são interdependentes, influenciam-se mutuamente na relação sujeito/objeto.

Tendo em vista que a atividade humana é sempre prática, o conteúdo da consciência também o é, mesmo quando falamos de pensamento e consciência teórica está implicada uma objetividade, pois a teoria não se desvincula da atividade prática. Entretanto, a prática individual dos sujeitos, não constitui sozinha a base da consciência e demais funções cognoscitivas.

A base dos processos cognoscitivos da consciência, é o conjunto da prática dos homens que viveram ao longo da história da humanidade. O produto histórico e cultural criado ao longo de milhares de anos, constitui o que Leontiev (1978a) chama de consciência coletiva. Nossa consciência individual se desenvolve a partir dessas relações humano genéricas que constituem as atividades dos homens e mulheres no mundo.

Nem mesmo se pudéssemos viver vidas extremamente longas, seríamos capazes de desenvolver individualmente uma ínfima parte do que as gerações anteriores desenvolveram. Usando uma anedota Leontiev (1978b) escreve que se houvesse um armagedon, onde todos os adultos morressem e sobrevivessem apenas crianças menores, elas não seriam capazes de se apropriar dos modelos e elaborações culturais dos

humanos extintos, pois não dominariam ainda modelos simbólicos suficientes (linguagens, significados, conceitos, noções etc.) para compreender as produções culturais dos homens e mulheres adultos em extinção.

As experiências humanas são transmitidas às próximas gerações por meio de um sistema linguístico que traduz o conhecimento adquirido, a prática dos homens e suas elaborações criativas. Essas práticas e conhecimentos só se efetivam por meio da educação dos homens pelos homens. A educação é, nesse sentido, condição *sine qua non* para o vir a ser humano (VIGOTSKI, 1995; SEVERINO, 2006).

3 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): aquisição do conhecimento e a tomada de consciência

A Constituição de 1988 assegurou como direito aos jovens e adultos, a permanência, acesso e/ou retorno à educação escolar, da qual foram privados em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 1990). Entretanto, a EJA como modalidade educacional gratuita destinada a pessoas que não tiveram na idade própria acesso ao ensino fundamental e médio ou mesmo àqueles que não deram continuidade aos estudos, sofreu diversos avanços e retrocessos ao longo da história educacional no país (FURTADO; LIMA, 2010).

Furtado e Lima (2010) apontam que, apesar dos avanços legais, historicamente a EJA no Brasil tem sido marcada por discontinuidades e lutas pelo acesso e permanência no processo educativo, processo esse, repleto de desigualdades sociais, exclusão, evasão escolar e escassez de recursos e investimentos, que se manifesta ainda na atualidade, sem que seja resolvido estruturalmente. Nicodemos *et al.* (2020, p. 21) expressam isso da seguinte maneira:

Quando analisamos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos o quanto a sua oferta sempre esteve à margem das políticas educacionais oficiais [...] os árduos e pequenos avanços obtidos nas últimas décadas, o direito de jovens e adultos trabalhadores à educação sempre esteve atrelado a uma história de lutas, conflitos e disputas que envolvem projetos de educação e, sobretudo, projetos de sociedade. Nesse sentido, a história da EJA pode ser considerada como uma das expressões da luta de classes no Brasil.

A história de lutas e contradições presentes no surgimento e desenvolvimento da EJA, continua, ainda, na atualidade, a ser marcada pelo engajamento dos indivíduos para superação de desigualdades sociais, educação de qualidade, e aquisição de direitos fundamentais à vida social e ao mesmo tempo pela tentativa de grupos hegemônicos de adaptação e conformação dos homens e mulheres ao seus interesses ideológicos, cuja educação escolar se constitui, como diz Althusser (1985), em seu modo de concretizar tal finalidade.

Entendemos que ao longo da história, tais contradições engendraram a necessidade de novas concepções pedagógicas que dessem conta de cumprir um papel essencialmente educativo/formativo capaz de conscientizar e humanizar para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e democráticos empoderados para sair da passividade e conformidade para as quais foram educados.

Paulo Freire destaca-se na década de 1960 com propostas educativas que iam para além da simples transmissão mecânica de conhecimentos e adaptação do sujeito à sociedade. Parte do pressuposto que a superação das desigualdades sociais, demandaria a tomada de consciência pelos indivíduos, de que a segregação social e privação de direitos era algo histórico, produzido socialmente. Neste sentido, caberia

aos próprios indivíduos sair da passividade para transformar essa condição desumanizadora.

Para isso, assumiu como educador, o papel de promover condições de aprendizagem contrárias a educação alienadora, passando a construir junto aos educandos um processo formativo para autonomia e desenvolvimento da consciência. Com esta perspectiva, organizou novas propostas educativas, considerando o jovem e o adulto como ser ativo, que se desenvolve e aprende em atividade, que é sujeito do próprio conhecimento e não mero receptáculo deste.

Freire (1967) ao discorrer sobre a aquisição do conhecimento no processo educativo, se opõe veementemente à metodologia verticalizada de ensino, na qual um professor único detentor do conhecimento deve transmiti-lo ao estudante. A proposta pedagógica do autor vai na contramão do que ele chamou de educação bancária, parte do pressuposto que o estudante que chega às salas de aula não é simplesmente um depósito no qual podemos despejar unilateralmente os conhecimentos das cartilhas e apostilas, mas é alguém que conhece e possui saberes desconhecidos pelo educador e que devem ser incorporados no processo educacional.

Jovens e adultos aprendem antes mesmo de adentrar a escola, conhecem a realidade ao seu redor agindo sobre ela. Ação e atividade cognoscitiva segundo Freire (2010) e Freire (1987) estão dialeticamente conectadas. Os sujeitos em suas atividades se apropriam de noções de tamanho, espaço, quantidade, da fala, trabalho etc., e por meio delas se orientam na realidade.

Esse conhecer agindo, sempre se liga a um objeto de conhecimento, algo na realidade do sujeito que aparece como necessário para sua existência e manutenção da vida em dado contexto social. Conhecer esse ou aquele objeto da realidade possui, portanto, caráter

vital e só é significativo se estiver ligado de alguma forma a situações/problema na qual precisa resolver e se orientar.

Qualquer forma de educação que abstrai esse princípio educativo, corre o risco de não fazer sentido para o educando, pois é a partir de sua realidade que ele aprende e conhece, é por meio daquilo que corresponde a sua prática e vivências sociais em seu meio que cria e transforma seu conhecimento sobre a realidade.

Ao discorrer sobre isso Freire (1987) diz que cartilhas utilizadas para alfabetização com frases do tipo “Eva comeu a uva” nada diz sobre a realidade do sujeito, que pode nunca ter visto ou comido uva na vida ou mesmo que não encontra correspondência desse conhecimento em sua atividade.

Aponta também, o caráter elitista da educação verticalizada pautada nas cartilhas e transmissão mecânica do conhecimento, cujo currículo refletia a dominação e interesses de determinados grupos sociais. Com esse olhar crítico a respeito dessa educação bancária, trabalhou numa nova prática educativa que considerasse o princípio fundamental da humanização dos homens e mulheres, isto é, que a assimilação do conhecimento ocorre na atividade viva dos sujeitos e que estes criam por meio do trabalho as condições que garantam sua existência (FREIRE, 1987).

Sua proposta educativa visa potencializar o desenvolvimento humano e emancipar os sujeitos alienados, conscientizando-os da realidade social em que estavam inseridos, de contradições que não percebem, não por que não querem, mas por que não possuem modelos simbólicos suficientes para isso.

Promover a tomada de consciência segundo Freire (2010), demanda do educador estabelecer um modo de relação dialógica e horizontal com o estudante, isso significa colocá-lo no centro do processo educativo, com autonomia para pensar, agir, criar e

transformar sua realidade social. Educar nesse sentido é alterar a posição dos estudantes de passividade e abstraídos da realidade para uma posição que seja ativa e criativa, de seres produtores de cultura, de modos de existir e sentir a realidade.

O diálogo é fundamental nesse processo, pois possibilita ao educador desenvolver os conteúdos a serem estudados. A educação deve partir daquilo que já está desenvolvido no sujeito, isto é, aquilo que já é conhecido, que já sabe, dialogar neste sentido, permite se aprofundar na vida social dos estudantes para compreender qual deve ser o ponto de partida para educar, o que é necessário e, portanto, vital para o estudante apreender como conteúdo da realidade.

Partindo da realidade do estudante, o educador deve abstrair o que Freire (1967) chamou de temas geradores. Ao conhecer seus alunos, sua realidade social, trabalho, problemas, famílias etc., têm-se início a seleção de palavras temáticas ricas em vogais, consoantes e que possam ser diversificadas de outras formas. Tais palavras são organizadas em temas por meio dos quais serão problematizadas situações concretas das vivências dos sujeitos e utilizadas no processo educativo.

Neste sentido, entendemos que a codificação do próprio processo educativo está em função da atividade do educando, o conteúdo, seja ele matemático, artístico, de letramento, filosófico etc., não deve ser extraído da cabeça do professor simplesmente, daquilo que acha que o estudante precisa aprender, mas o que na realidade sócio cultural daquele aluno singular é necessário conhecer. Na escolha do que codificar da realidade do sujeito, o educador como par mais desenvolvido da relação, deve mediar esse processo, sem desconsiderar as necessidades, motivos, interesses do sujeito cognoscente.

Ao longo da atividade educativa esses interesses e necessidades devem ser ampliados, e de modo algum, permanecer apenas no ponto de partida. Cabe ao educador criar situações, propor contradições,

problematizar os conteúdos temáticos, pois entendemos que é nesse processo que as necessidades surgem nos sujeitos. Perceber situações contraditórias em sua realidade, demanda do sujeito refletir por meio do pensamento acerca do que é preciso conhecer e dominar do meio, para se orientar e agir na nova situação (Marino Filho, 2021). Assim, decodificar o objeto de conhecimento, a própria realidade do estudante é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem que não se restringe unicamente a determinado contexto particular.

Vemos, portanto, que faz parte do método pedagógico proposto por Freire (1967) a decodificação dos temas e atividades desenvolvidas, isto é, o desvelamento destes, a subjetivação do objeto de conhecimento por meio de novos signos e significados, e com isso, o desenvolvimento e ampliação do pensamento e da consciência para lidar e perceber não apenas situações particulares e individuais, mas também se apropriar da universalidade do gênero humano enquanto conjunto concatenado de seres que se formam e se desenvolvem em sociedade, transformando-a e sendo por ela transformado.

Se os homens se desenvolvem na relação com outros homens, se transformam nesse processo, subjetivando a realidade e agindo sobre ela enquanto a conhece e objetiva a si mesmo, nos parece coerente afirmar que a proposta de Freire envolve a transformação do próprio sujeito do conhecimento, no sentido de humanizá-lo e conscientizá-lo de si mesmo e do seu mundo, como sujeito que se faz no mundo e que o faz na medida que nele age.

O diálogo na perspectiva de Freire (1987) busca não apenas conhecer para planejar e ensinar, mas também identificar as limitações, dificuldades, situações reais na qual, aquele tema, aquela palavra, pode ajudar os alunos a viver e se orientar no real. Dialogar aqui não tem apenas o sentido de comunicação verbal, mas de trocas afetivas, de

demonstração de cuidado e preocupação de pessoas que se importam umas com as outras.

Isso só é possível se conseguirmos silenciar em nós externamente e internamente as vozes que desejam interromper, se posicionar, contrariar, julgar etc. O diálogo pressupõe a escuta e o silêncio, não um silêncio que espera para comunicar algo, mas um silêncio que acolhe com humildade, que se comunica, que interpenetra formas contrárias de existência, como Momo em o senhor do tempo²⁶. No trecho a seguir Michael Ende descreve o modo singular da personagem ouvir as pessoas:

[...] Muito pouca gente sabe ouvir de verdade, e o jeito de Momo ouvir e entender era muito especial [...] Momo ouvia de um jeito que fazia os desesperados e hesitantes de repente saberem o que queriam; ou os tímidos sentirem-se à vontade e confiantes; os infelizes e oprimidos sentirem-se felizes e cheios de esperança. Quando alguém achava que sua vida não tinha sentido, acreditando-se um fracassado, apenas um ser entre milhões, sem qualquer importância e tão fácil de ser substituído como um prato quebrado, ia procurar a menina. Então, à medida que contava suas desventuras, a pessoa ia percebendo que, fosse ela o que fosse, era uma pessoa única no mundo inteiro, e por isso mesmo era importante para o mundo, por ser de seu próprio jeito (ENDE, 2012, p. 12-13).

Relações dialógicas no processo educativo também possuem um caráter político, não de uma política partidária, mas de preparar o cidadão para a vida na cidade, para a vida em sociedade como afirma a Constituição Cidadã de 1988. O método Freireano potencializa o desenvolvimento de personalidades democráticas, que conseguem se posicionar, defender seu ponto de vista, sua compreensão de mundo,

²⁶ Livro literário de Michael Ende.

seus direitos como cidadão, respeitando, ao mesmo tempo, a realidade de outras pessoas.

A partir desses pressupostos, objetiva-se no processo educativo, desenvolver e ampliar nos estudantes a consciência crítica da realidade e de si mesmo como produto e ao mesmo tempo produtor dessa realidade social. No que se refere às formas de consciência, Freire (1967) discute três tipos:

- 1- Consciência semi-intransitiva
- 2- Consciência transitiva ingênua
- 3- Consciência transitiva crítica

A consciência semi-intransitiva reflete a realidade por meio de explicações mágicas e sobrenaturais. O sujeito capta as afetações, signos e significados na sua relação com o real e lhes atribui um poder superior a si mesmo, se submete, permitindo que lhes domine. “É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos” (FREIRE, 1967, p. 105).

Já a consciência transitiva ingênua é a reprodução pelos indivíduos dos modelos e concepções do sistema, dos modos de funcionamento social, sem uma reflexão crítica sobre. Aqui o indivíduo é capaz de entender sobre o real, a sociedade, a história e a cultura, sobre alguns aspectos de sua situação no mundo, entretanto, não consegue captar o movimento dialético e contraditório de sua existência, percebe a realidade social em sua estrutura fenomênica, na qual cabe a ele se adaptar as condições que lhes são impostas e as aceita como se fossem “naturais” (FREIRE, 1967; PINTO, 1979; CORREIA; BONFIM, 2008).

Ao discutir acerca da consciência ingênua, Pinto (1979, pp. 495-497) expõe da seguinte maneira:

[...] A consciência ingênua caracteriza-se pela aceitação muda de tal condição ou pela ausência de reflexão a respeito dela [...] consciência ingênua, mergulhada na banalidade da rotina profissional, estas questões não são percebidas, pois lhe parece que seu desempenho tem caráter de simples “emprego”, não descortina a profundidade do aspecto humano que nele se contém.

Para Freire (2013) o sujeito que reflete a consciência ingênua, tende a um simplismo na explicação dos problemas e ao entendimento da realidade como estática. Para estes sujeitos, as coisas são o que são, e continuarão sendo, cabendo a ele, portanto, aceitar a realidade que percebe diante de si, explicando-a a partir de suas características fenomênicas.

Quanto à consciência transitiva crítica, o desenvolvimento desta possibilita ao sujeito analisar e perceber o real de forma crítica, contraditória e em constante movimento. Além de compreender e ser capaz de explicar o movimento histórico de dominação e desigualdades sociais presentes em sua realidade, se percebe como agente capaz de transformar esse movimento (FREIRE, 1967; CORREIA; BONFIM, 2008; CABRAL *et al.*, 2015).

Freire (2013, p. 35-36) destaca algumas características da consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais

reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca. 9. Ama o diálogo, nutre-se dele. 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Educar para desenvolver consciência crítica no estudante, envolve assim, a aquisição de novas formas de apreender a realidade e, portanto, de conhecê-la, por meio da reflexão e análise crítica de si mesmo e do mundo, compreendendo a realidade em seu movimento dialético, sempre por fazer-se, sempre se transformando pela intervenção dos homens e mulheres, que humanizam a si e a própria natureza por meio de sua ação criativa.

Considerações Finais

Diante do exposto até aqui, percebemos convergências entre a teoria da atividade de Leontiev e as propostas metodológicas de Paulo Freire. Ambos apresentam concepções teóricas acerca dos processos formativos e educativos para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento e tomada de consciência. Leontiev discute a gênese e desenvolvimento da consciência ligada à atividade cognoscitiva e aos processos educativos na relação com outros indivíduos, enquanto Freire aborda a educação pela perspectiva da atividade, como princípio fundamental para humanização dos sujeitos que ao conhecer ampliam sua consciência.

Para os autores, tudo aquilo que é humano, incluindo a consciência e conhecimentos elaborados historicamente, se desenvolve na relação com outros homens e mulheres e, portanto, não está dado a

priori nos próprios sujeitos, tão pouco, permanece estático e imutável, mas está sempre em processo, sempre se transformando.

A transformação da realidade e dos próprios sujeitos, não ocorre de modo ingênuo, passivo, pela via da simples adaptação ao real, mas sim, no movimento vital e ativo em que os homens e mulheres operam na realidade e criam por meio de sua ação novas objetificações humanas. Esse processo caracteriza a existência do gênero humano. Os indivíduos ao agir no meio em que vivem, precisam conhecê-lo, para nele se orientar e garantir a manutenção da vida, mas as condições dadas pelo gênero biológico são insuficientes para a vida em sociedade, e por isso, surge a necessidade de se apropriar cada vez mais das criações humano genéricas.

A linguagem verbal, escrita, matemática, assim como todas as criações humano genéricas, demandam processos educativos para sua apropriação. Processos educativo/formativos fundamentados nessa perspectiva, deve mediar a relação entre os significados sociais e a atividade vital dos sujeitos. Tal mediação, pressupõe processos dialéticos e dialógicos, não verticalizados, em que, o jovem e o adulto em sua atividade cognoscitiva de aprendizagem, educa o educador, que também se humaniza nesse processo.

A educação dialógica neste sentido, deve considerar, primeiro, o educando enquanto sujeito ativo, que sabe e conhece, para então, partir desses conhecimentos práticos de sua realidade e, segundo, possibilitar novos modelos simbólicos e materiais para pensar e agir de forma crítica as situações vitais e problemas que enfrentam, ampliando assim seu nível de consciência.

Quanto mais modelos abstraírem no processo educacional, melhor será o reflexo desse conhecimento objetivo na consciência. A apropriação da linguagem verbal e escrita é fundamental nesse processo, pois elas se configuram como modelos culturais, simbólicos que

representam e contemplam a elaboração social e histórica da humanidade que farão parte da consciência coletiva dos sujeitos.

Entendemos que a educação ativa proposta pelos autores, forma nos estudantes, a capacidade crítica de ler não apenas palavras, mas a ler, perceber e analisar o mundo, a olhar para a realidade como parte de si mesmo, como alguém que não está abstraído dela, mas que está dialeticamente ligado a ela.

Os estudantes em atividade conhecem, reconhecem e ampliam seu nível de consciência da realidade enquanto processo histórico, dinâmico e contraditório, não acabado, mas sempre por fazer-se, construir-se. Desenvolver consciência crítica se liga ao descobrimento desse processo histórico da dinâmica social, que as desigualdades não são naturais, mas se desenvolvem e se reproduzem por meio de ideologias que se expressam na educação, na propaganda, na televisão etc.

A EJA como modalidade de ensino se configura como espaço sistematizado de assimilação de conhecimentos que ao longo de sua vida os indivíduos necessitam se apropriar para orientar, controlar e executar ações na realidade de modo coerente, de modo que maximize alcançar o que é vital. O conhecimento aparece como essencial nesse movimento, pois quanto mais conhecemos e compreendemos a realidade em que vivemos melhor, mais coerente, livre e conscientes são nossas ações e relações no mundo.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CABRAL, D.; WELTON, A.; RIBEIRO, L. L.; SILVA, D. L.; BOMFIM, Z. Á. C. **Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10(2), São João del-Rei, julho/dezembro 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180989082015000200017. Acesso em: 02 de junho de 2021.

CORREIA, W.; BONFIM, C. **Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Ano 1 • Nº 1 • Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução Marta Shuare. Editorial Progreso, 1988.

ENDE, M. **Momo e o Senhor do Tempo ou A extraordinária história dos ladrões de tempo e da criança que trouxe de volta às pessoas o tempo roubado**. Tradução Monica Stahel, 2.ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso digital].

FREITAS, L. A. de A., FREITAS, A. L. C. de. **Freire e Marx, os caminhos da dialética: ação e reflexão para transformação**.

REPOSITORIO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4762>. Acesso em: Junho de 2021.

FURTADO, E. D. P. e LIMA, K. R. R. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional**: possibilidades e limites. Revista educação e realidade, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução Esther Benitez Eiroa. Editora Siglo XXI de España Editores, S.A. 1970.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4 volumes).

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MARINO FILHO, A. **Atividade vital e sofrimento psicológico**: integração e desintegração da atividade consciente. II Webinar Ciência Funepe, 2021.

MARINO FILHO, A.; PEIXOTO, K. N. **Afeto e significação na atividade de estudo**: a produção de sentido e vinculação a atividade escolar. 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13º Jornada do Núcleo de Ensino de Marília UNESP, 2014.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. Tradução Ranieri, Jesus. Boitempo Editorial, 2004.

MICHELS, L. B.; VOLPATO, G. Marxismo e Fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. **Revista Digital do Paideia** Volume 3, Número 1, 2011.

NICODEMOS, A.; SERRA, E.; ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S. **Prática Docente em Geografia e História no Contexto do Programa Nova EJA-RJ**. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, ahead of print, 2020. Disponível:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10420>. Acesso em: 2 de junho de 2021.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SEVERINO, J. A. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 10 de Abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor e MEC, 1995.

