

# Aproximações entre a teoria da atividade de estudo e a teoria pedagógica de Paulo Freire: implicações para a educação de jovens e adultos

Allan Alberto Ferreira  
Cláudia Elaine Catena

**Como citar:** FERREIRA, Allan Alberto; CATENA, Cláudia Elaine. Aproximações entre a teoria da atividade de estudo e a teoria pedagógica de Paulo Freire: implicações para a educação de jovens e adultos. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos:** questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.121-154. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p121-154>



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).

# APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A TEORIA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Allan Alberto Ferreira<sup>21</sup>

Cláudia Elaine Catena<sup>22</sup>

## Introdução

A atividade de estudo surge e se desenvolve ao longo das transformações sociais de cada época e, conseqüentemente, ao longo do desenvolvimento da educação escolar, cujas transformações também acompanham as demandas políticas, culturais e econômicas em mutação (Mészáros, 2007).

Segundo Davidov (2020c) e Puentes (2020a), emergiram diversas metodologias de ensino-aprendizagem ao longo das transformações ocorridas na educação escolar e em atividades que envolvem o estudo, sobretudo com as revoluções industriais, ascensão do sistema capitalista e aumento da necessidade de que as massas trabalhadoras dominassem conhecimentos científicos e tecnológicos que não poderiam ser assimilados na própria atividade de trabalho.

---

21 Mestre em Educação pela Unesp de Marília e graduado em Psicologia pela Fundação Educacional de Araçatuba Fac-Fea. [allan-alberto.ferreira@unesp.br](mailto:allan-alberto.ferreira@unesp.br)

22 Mestra em Educação pela Unesp de Marília. Professora de Educação Básica da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. [claudia.catena@unesp.br](mailto:claudia.catena@unesp.br)

Dentre as teorias de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse processo, Davidov (2020c) e Puentes (2020a) apontam pelo menos dois grupos: as teorias reflexo-associativas (mais ligadas a práticas tradicionais de educação) e aquelas ligadas à atividade. Neste trabalho nos ateremos apenas àquelas que estão ligadas aos princípios da atividade, mais especificamente à Teoria da Atividade de Estudo (TAE) segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire.

Durante nossas pesquisas percebemos certa contemporaneidade entre os autores de tais teorias, assim como modos de conceber o processo de ensino-aprendizagem muito similares. Identificamos, por exemplo, que ambas assumem a atividade como princípio educativo para promover o desenvolvimento humano/social, além de possuírem o materialismo histórico-dialético como base metodológica (FREITAS e de FREITAS, 2013; MICHELS e VOLPATO, 2011; PUENTES, 2020a).

Averiguamos, em pesquisa preliminar envolvendo algumas análises e abstrações, a escassez de trabalhos científicos que abordam as inter-relações entre as teorias supracitadas. Utilizando as plataformas Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e com os filtros: “apenas no título”, vimos que, com exceção de dois dos cem trabalhos abstraídos da plataforma Google Acadêmico, nenhum deles aborda a temática. Além disso, os dois que abordam não se referem especificamente a Teoria da Atividade de Estudo, mas sim a Freire e à teoria da atividade de Leontiev.

Consideramos que, além da escassez de trabalhos sobre a temática, abordar aspectos que nos permitam aproximar, em alguma medida, as teorias em questão, pode enriquecer a atividade pedagógica e educativa de profissionais que trabalham com atividades

de estudo, principalmente àqueles que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) e encontram divergências e contradições que dificultam o processo de escolarização nesta modalidade educativa.

Diante disso, fundamentados nos autores da TAE e nas proposições de Paulo Freire, delimitamos como objetivo abordar, por meio de pesquisa bibliográfica/exploratória, as inter-relações que aproximam, em alguma medida, a Teoria da Atividade de Estudo segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire, apontando, também, algumas considerações para a EJA.

O motivo de delimitarmos a Teoria da Atividade de Estudo segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin envolve o fato de na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) terem se desenvolvido diversas outras Teorias da Atividade de Estudo que, embora apresentem identidades, também apresentam muitas outras diversidades que destoam dos princípios pedagógicos e epistemológicos que estamos abordando neste trabalho.

### **Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria Pedagógica de Paulo Freire**

Com base em Davidov (2020) vemos que a TAE emerge a partir do desenvolvimento histórico da educação, do conhecimento científico e tecnológico e da escola: “A atividade de Estudo surge durante a evolução histórica da escola e adquire um conteúdo na forma de conceitos” (DAVIDOV, 2020, p. 275).

O surgimento desta teoria ocorre em contraposição à lógica capitalista de conceber a Educação e adquire em seu desenvolvimento características na forma de conteúdos e conceitos científicos. Isto porque a Atividade de Estudo se refere ao método de assimilação dos

modos generalizados de ação com o conhecimento teórico-científico e ao desenvolvimento das capacidades teóricas da personalidade do estudante (CLARINDO, 2020).

Observamos, também, que o desenvolvimento da TAE é político e social, pois se dá no período em que ocorreu as revoluções socialistas soviéticas onde objetivava-se a formação e desenvolvimento de um novo modelo de homem, que, segundo Davidov (1988), ia de encontro as concepções teóricas tradicionais de ensino: “Objetivavam educar um homem como um cidadão socialista ativo que fizesse parte da transformação social do país, e não apenas alguém que acumulasse conhecimentos quantitativamente. Assim, seus métodos educativos em desenvolvimento iam de encontro às concepções burguesas educativas de massa” (DAVIDOV, 1988, p. 165, tradução nossa).

Sobre isso, Davidov (1999, p. 5) também diz o seguinte: “A reforma da educação russa está intimamente ligada à criação de programas escolares de um novo tipo, de programas que de forma radical diferem dos programas comuns adotados na escola tradicional”. Vemos, assim, que com a ascensão do socialismo, surge, também, a necessidade de novos modelos educacionais para humanização dos homens e mulheres relacionados à estrutura social em ascensão, uma vez que os métodos educacionais tradicionais não alcançavam essa finalidade, tampouco era esse seu objetivo.

Repkin (2014) afirma que aqueles sistemas educacionais que visam apenas à transmissão e acumulação do conhecimento, além de serem caros e ineficazes, promovem ensinamentos puramente funcionais. Neste sentido, educam muito bem o estudante para executar operações funcionais e técnicas, no entanto, não o educam para pensar autonomamente de forma crítica e teórica o processo como um todo. Sobre isso, Repkin (2020, p. 371) escreve o seguinte:

A orientação geral da aprendizagem funcional é a preparação para o cumprimento de determinadas funções. Esses mesmos objetivos tem as tarefas da educação. Em essência, é a mesma prática funcional, mas não do cérebro e das mãos (como na aprendizagem), mas da alma. A separação do processo Educação e do processo de aprendizagem reflete o fato da funcionalidade. [...] A aprendizagem funcional é antieducacional, já que se educa um funcionário, melhor dito, a pessoa que atua com receitas e indicações, [...] quando a ideologia explode a pessoa fica desarmada.

No que concerne a Teoria pedagógica de Paulo Freire, identificamos que, assim como no desenvolvimento da TAE, emerge historicamente e junto com a EJA, a qual é marcada por períodos políticos, econômicos e educacionais repleto de desigualdades sociais, lutas de classes e projetos de sociedade de acordo com os interesses de determinados grupos hegemônicos. Nicodemos et al (2020, p. 21) escrevem assim:

[...] 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.

Percebemos que a educação escolar para jovens e adultos não só foi marcada por lutas e pelo engajamento de indivíduos para superação das desigualdades sociais e para a aquisição de direitos fundamentais à vida social, mas também por educação de qualidade que trouxesse, aos indivíduos oprimidos, possibilidades de desenvolvimento e superação do *status quo* (FERREIRA e ZAGO, 2022).

Para os autores, as concepções pedagógicas de Paulo Freire emergem em contraposição a diversos modelos educacionais tradicionais e concepções de homem propostas pela lógica capitalista e hegemônica, objetivando promover, aos sujeitos do processo educativo, o desenvolvimento de capacidades críticas, políticas e sociais para a própria emancipação e autonomia.

Em Freire (2013), vemos o autor se opondo veementemente a teorias tradicionais de educação alienadora e verticalizada, as quais chamou “bancárias”, no sentido que este tipo de educação apenas deposita fórmulas e conhecimentos prontos no estudante, que, no processo e, segundo esta concepção, aprende ao memorizar e reproduzir os conhecimentos ensinados de forma unilateral: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar” (FREIRE, 2013, p. 33).

Este tipo de educação remete às concepções de ensino funcionais, as quais escrevemos anteriormente, onde prepara o estudante para atuar e agir segundo receitas prontas, mas não para pensar e agir de forma crítica e com autonomia.

Diante dessa nova perspectiva, Freire (1987) começa a elaborar novos modos e processos educativos que consideram o jovem e o adulto como sujeitos do próprio conhecimento e não apenas receptáculo deste, sujeitos que aprendem e se desenvolvem estando em atividade. Temos aqui dois princípios fundamentais que, do nosso ponto de vista, possibilita inter-relacionar as duas teorias, a saber: ambas consideram que o estudante aprende em atividade e como sujeito do seu próprio conhecimento.

Sobre a condição de sujeito do processo educativo e do próprio conhecimento, Freire (2013, p. 23) diz o seguinte: “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Em outro trecho afirma ainda que: “Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” (FREIRE, 2013, p. 25).

Quanto à afirmação do autor de que aprendemos e nos desenvolvemos em atividade, nem sempre utiliza claramente a palavra atividade para se referir à educação e à aprendizagem do estudante, mas aponta, todavia, o princípio basilar que envolve qualquer atividade humana, isto é, que toda atividade envolve um caráter transformador e criativo (DAVIDOV, 1999).

Vejamos o que escreve Freire (2013, p. 28): “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens [...] vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. Também afirma que: “O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”.

Assim como nos pressupostos de Paulo Freire, também encontramos referências na TAE quanto a ela funcionar segundo o princípio de que o estudante aprenda sendo sujeito da própria atividade transformadora do objeto cognoscitivo. Vejamos o que escreve Davidov (1999, p. 1, grifos do autor): “Mas o que vem a ser mesmo a «atividade de estudo»? Para responder a essa pergunta é preciso antes de mais nada prestar atenção ao conceito mais geral de atividade. O conceito filosófico-pedagógico de «atividade» significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual”.



Quanto à necessidade de ser sujeito na Atividade de Estudo, Davidov e Markova (2020) apontam que se refere a um princípio essencial presente na AE para que o estudante possa agir criativamente para sua autotransformação. Desse modo, podemos observar a inter-relação entre ser sujeito e a transformação da própria existência, pois somente assim os homens e mulheres podem agir para a própria transformação.

No mesmo sentido, Repkin (2020) aponta o sujeito como a fonte de existência da atividade, o que para nós implica dizer que toda atividade se refere ao movimento organizado e objetivo que satisfaz determinadas necessidades (Leontiev, 2010), e que estas só podem ser necessidades de um sujeito, logo, todo o processo criativo e transformador objetivo e subjetivo para a satisfação de certas necessidades implica a atividade e o sujeito desta: “[...] onde o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKIN, 2020, p. 377).

Neste sentido também podemos citar Ferreira (2023, p. 36), segundo o qual: “[...] essa relação sujeito/ativo também implica liberdade para agir, criar e escolher os meios e condições materiais da própria atividade. Alguém que é obrigado a realizar uma atividade, que está sujeitado a ela, encontra-se limitado em relação às possibilidades criativas e de transformação de si mesmo”.

Outro aspecto de identidade de ambas as teorias é que para agir como sujeito do próprio conhecimento, aprendizagem e autotransformação é preciso que o objeto a ser estudado e assimilado seja necessário e faça sentido na sua realidade. Para a TAE, por exemplo, a criança que ingressa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já possui diversos interesses, necessidades e motivos para estudar, como aqueles apontados por Leontiev (2010) onde afirma que a nova posição que o aluno é colocado produz nele a necessidade de assimilar os novos conteúdos implicados nessa

atividade: “Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

A TAE considera que para fazer sentido para o aluno estudar um determinado conteúdo conceitual e, conseqüentemente, assimilá-lo precisa haver pelo menos duas condições:

[...] em primeiro lugar, este objeto deve existir para o sujeito, deve ser colocado em evidência, para este como um objeto à parte de todo o conjunto de condições de sua atividade. [...] Em segundo lugar, para que um dado objeto possa ser motivo-meta, ele deve ser ligado pelo conteúdo, com as necessidades presentes no sujeito.

Percebemos que o mesmo princípio está presente na pedagogia de Freire, o qual afirma, por exemplo, que se determinado conteúdo tecnológico e científico não responde fundamentalmente a determinados interesses e necessidades do sujeito, perdem sua significação (FREIRE, 1996). O autor também escreve o seguinte: “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p. 42, grifo nosso).

Ao considerar que o trabalho pedagógico e educativo deve partir da própria realidade do estudante para identificar e abstrair dela possíveis interesses e necessidades práticas e reais, ao invés de utilizar cartilhas prontas com conteúdos que em nada pode se relacionar com a realidade do sujeito, como afirma Freire (1987), o autor está considerando esse princípio fundamental que temos discutido até aqui.

Podemos constatar, neste sentido, que a determinação do conteúdo do estudo, seja na TAE, seja na teoria pedagógica de Paulo Freire, não se dá de forma verticalizada e unilateral, com o professor determinando o que será estudado sem conexão alguma com a realidade do estudante, mas demanda uma espécie de diagnóstico daquilo que o aluno conhece e desconhece, dos possíveis interesses e necessidades que sua própria realidade evidencia. Enfatizamos que, as necessidades e interesses para a assimilação de determinada modalidade de conhecimento não apenas é abstraída da realidade existencial do sujeito, mas também é criada na própria atividade de estudo por meio de situações-problema.

Para a TAE a situação-problema é o que efetivamente dá início a uma situação de estudo ou tarefa de estudo, a qual envolve como motivo-objetivo a assimilação dos modos generalizados de ação com determinado conhecimento teórico-científico (FERREIRA, 2023). Para o autor, a situação-problema envolve alterações particularmente realizadas pelo professor em tarefas e atividades pedagógicas nas quais os sujeitos dominavam seus conteúdos, mas agora com a modificação realizada se deparam com contradições que são incapazes de resolver sozinhos e sem a realização de uma nova tarefa de estudo. Sobre a situação-problema Ilienkov (2007, p. 22) aponta que:

Qualquer pedagogo razoavelmente inteligente e experiente faz e sempre fez isso. Ou seja, sempre orienta com tática a criança para uma "situação problemática", como é chamada na psicologia - isto é, uma situação insolúvel com a ajuda de métodos de ação já desenvolvidos pela criança, com a ajuda do "conhecimento" já dominado por ela, mas uma situação que está ao mesmo tempo bem dentro de suas capacidades, dado o seu conhecimento existente (precisamente avaliado). Uma situação que, por um

lado, requer o uso ativo de toda a sua bagagem intelectual previamente acumulada e, por outro lado, não "cede" completamente a ele, mas exige "um pouco mais" - um argumento próprio, um dispositivo criativo elementar, uma gota de "independência" de ação.

No mesmo sentido, Puentes (2020b) escreve que:

O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos, em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade verte-se em situação-problema (REPIKIN; REPKINA, 2017, Apud PUENTES 2020b, p. 102).

Sobre a situação-problema na Atividade de Estudo é importante enfatizar que ela não deve exceder as capacidades afetivo-emocionais e cognitivas do estudante, pois, neste caso, ele dificilmente se motivará para compreender algo que não está na sua zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2003, grifo nosso). Zaika, Repkin e Repkina (2020) apontam que, nesse caso, ao invés de se engajar no estudo para compreender o objeto cognoscitivo e encontrar a solução do problema, o estudante poderá procurar outro modo de ação que nada tem a ver com o estudo, como perguntar a alguém a resposta ou usar o método de tentativa e erro, por exemplo.

Para Repkin (2020), o objetivo ao problematizar a tarefa criando uma alteração nela que demanda a assimilação de novos modos generalizados de ação para a sua solução é produzir no sujeito reflexões como: Por que não consigo resolver? Por que agora não deu certo? O que é preciso fazer para conseguir?

Para Ferreira (2023), a relevância da situação-problema na Atividade de Estudo é envolver o aluno efetivamente como sujeito numa tarefa de estudo, de modo que sinta genuinamente interesse, motivo e necessidade de assimilar o conhecimento teórico-científico fundamental para resolver o problema. Implicado nesse movimento está a regularidade presente no surgimento de toda nova atividade humana, ou seja, que as situações de dificuldade aparecem como contradições que colocam, em alguma medida, em cheque o funcionamento e movimento coerente da vida social, física ou psicológica do sujeito naquele conjunto de relações sociais que estabelece no contexto de determinada tarefa. Desse modo, ao se deparar com tais situações contraditórias, emerge emoções e necessidades de se efetivar como sujeito naquela atividade em que precisa desenvolver certas condições e assimilar novos conteúdos essenciais para continuar ocupando determinada posição e efetivando sua vida de modo coerente (LEONTIEV, 2010).

Percebemos um movimento semelhante na pedagogia de Freire (1987) onde este propõe como método pedagógico abstrair da realidade do próprio estudante o universo temático ou, em outras palavras, situações de trabalho, família, ambiente, inter-relações pessoais etc., dos quais se possa produzir temas para o estudo que tenham correlação com o próprio universo dos sujeitos. Sobre a relação temas geradores e a problematização, Freire (1987, p. 65) escreve:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos

educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. [...] A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens (*sic*) de quem recebeu.

Fundamentados em Freire (1987) compreendemos que os conteúdos pedagógicos e educacionais não são extraídos da própria cabeça do educador, tampouco estão em função de uma cartilha pré-definida, mas são organizados em temas por meio dos quais problematiza-se situações concretas da vida dos estudantes.

É evidente que este conteúdo deve ser apenas o ponto de partida, caso contrário as propostas educacionais transformadoras e emancipadoras do autor não atingiriam seu objetivo, tampouco o estudante desenvolveria necessidades sociais mais elaboradas e críticas como lutar e agir para sua autotransformação social: “Por tal (*sic*) razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se” (FREIRE, 1987, p. 65). Por esse motivo, cabe ao educador criar situações, propor contradições, problematizar os conteúdos temáticos, pois é nesse processo que novas necessidades surgirão nos sujeitos (FERREIRA e ZAGO, 2022).

Observamos que as atividades pedagógicas propostas por Freire (1987, 2013) são essencialmente comunicativas e dialógicas, por meio das quais o professor tanto abstrai os temas geradores quanto auxilia os jovens e adultos a ampliar o nível de consciência a respeito de determinado fenômeno. Fundamentados em Freire (2013) percebemos que o diálogo possibilita relações de comunicação entre sujeito-sujeito e não relações em que um é sujeito (professor) e o outro é objeto da atividade educativa (estudante). Para o autor, quando não há o princípio dialógico presente no processo educativo ele se torna mera “domesticação”.

O diálogo, aqui, possui, também, caráter político, pois auxilia o estudante não só a pensar de forma mais crítica, mas também a se posicionar frente a uma determinada problemática, seja ela individual ou social, de forma ativa. Para nós, as situações problematizadoras propostas pelo educador possibilitam o desenvolvimento do pensamento e consciência crítica, pois em atividades dialógicas e de resolução de problemas os estudantes são incentivados a olhar para si mesmos por meio da reflexão em relação ao objeto sendo analisado para, então, poder compreendê-lo por outro prisma, de forma mais concreta e menos ingênua:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1997, p. 56).

As pedagogias tradicionais que limitam relações dialógicas e comunicativas apenas à sala de aula e a situações particulares delimitadas previamente sem conexão com a realidade dos educandos, segundo Freire (2013), apenas limitam as ações pedagógicas e aumentam o controle ideológico dos grupos hegemônicos sobre a

classe oprimida, mantendo, conseqüentemente, o pensamento e a consciência no nível da ingenuidade.

Por esse motivo que, para o autor, o diálogo, em seu caráter comunicativo e político, não pode excluir os conflitos e contradições, sejam elas individuais ou sociais, políticas e econômicas: “O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo [...] entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos” (FREIRE, 2013, p. 8). Sobre o caráter político do diálogo também escreve: “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável” [...] “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência” (FREIRE, 2013, p. 61).

Identificamos que a dialogicidade é essencial no processo educativo e não tem apenas caráter político e comunicativo, embora estes sejam imprescindíveis: “Por isso, somente o diálogo comunica” (Freire, 2013, p. 61). O diálogo tem também caráter afetivo-emocional, de trocas afetivas, de demonstração de cuidado e preocupação de pessoas que se importam umas com as outras: “E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação” (FREIRE, 2013, p. 61).

No que concerne ao princípio dialógico, comunicativo e reflexivo implicado na TAE vemos o que escrevem Davidov, Slobodchikov, Tsukerman (2014, p. 103).

O professor inicia um processo de reflexão, colocando um problema de forma a polarizar, a partir do início, vários aspectos da contradição em discussão que foram incorporados aos pontos de vista dos alunos. No confronto de opiniões diversas, percebe-se que cada uma delas é parcial e limitada. É o limite de cada ponto de vista parcial



que compõe o objeto da discussão. No processo de argumentação, aqueles que detêm ou apoiam cada ponto de vista se convencem de que seus conhecimentos e modos de ação não são suficientes para resolver a tarefa definida. Surge a necessidade de coordenar os pontos de vista que se formaram para elaborar um modo de ação comum. Notemos que o modo de ação que é comum aos participantes no trabalho conjunto é, ao mesmo tempo, comum para a nova classe de tarefas. O processo descrito para a resolução de tarefas de estudo assume a forma de debate [...] o confronto agudo entre diferentes pontos de vista e a natureza dramática da sua harmonização são os critérios externamente observáveis de uma aula “bem sucedida” de educação desenvolvente. No debate geral da sala, principalmente o professor faz o trabalho de polarizar e, posteriormente, harmonizar os pontos de vista das crianças.

Vemos que a Atividade de Estudo ocorre por meio de atividades comunicativas, cooperativas, de reflexões, debates e discussões coletivas sobre determinado conteúdo. Nesse processo, é o professor quem medeia a discussão para auxiliar os estudantes a analisarem, abstraírem e sintetizarem o objeto de conhecimento teórico-científico como conteúdo para solucionar a situação problemática que originou a tarefa de estudo. Percebemos que o educador por meio de perguntas possibilita aos sujeitos abstrair o que é ou não essencial para compreender a coisa, direcionando sua concentração e atenção para perceber as contradições na lógica presente no seu próprio modo de pensar e a perceber as condições e ações necessárias para compreender o objeto cognoscitivo (FERREIRA, 2023).

Para o autor, a relevância de que a Atividade de Estudo ocorra de forma comunicativa-cooperativa se refere ao fato de o estudante, principalmente quando ingressa nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, não ser capaz de, sozinho, realizar análises, abstrações, sínteses e reflexões teóricas sobre determinado fenômeno, desse modo, é fulcral que, até que tenha autonomia suficiente para estudar por si mesmo ou em conjunto com o grupo, seja auxiliado pelo professor.

Sobre esse assunto, Davidov (2020, p. 275) escreve desta maneira:

Foi descoberta uma complexa hierarquia de momentos sociais e cognitivos nas ações de estudo, a estrutura de seus objetivos gerais e específicos. A qualidade das ações de estudo depende da completude dessa hierarquia e estrutura. Formar nas crianças das séries iniciais do nível fundamental a capacidade de correlacionar corretamente as metas e resultados das aprendizagens é a base de tais ações de estudo, assim como o são o controle e as ações conscientes. Um papel importante é desempenhado pela colaboração e comunicação entre os estudantes (DAVIDOV, 2020, p. 275).

Diante disso, percebemos que a reflexão possibilitada pela relação dialógica e comunicativa professor-aluno e aluno-aluno tem como uma de suas principais características o papel de reorientação dos sujeitos em relação ao próprio método de ação (DAVIDOV, 1988; CLARINDO, 2020).

Assim como na pedagogia Freireana, na TAE também está presente conteúdos afetivo-emocionais nos processos de realização da tarefa de estudo, de comunicação e diálogo. Ferreira (2023) aponta, por exemplo, que os componentes subjetivo/objetivos de empatia e valoração da atividade e de si mesmo presentes na comunicação-cooperação possibilitam, ao estudante, sentir-se compreendido pelo outro e reafirmar-se como sujeito da atividade, o que aumenta as chances de continuar envolvido no estudo.

Outro ponto implicado nas duas teorias é que, assim como vimos anteriormente em Freire (2013) onde afirma que ninguém educa a ninguém, no sentido de que o homem educa a si mesmo, sendo sujeito do próprio processo de aprendizagem, na TAE, ao contrário de metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, o estudante não é objeto da atividade educativa do professor, mas sujeito junto com o professor da tarefa de estudo sendo realizada. Neste sentido, Repkin (2020) afirma que o trabalho do professor não é dar respostas prontas ao aluno, tampouco dizer a ele o que precisa fazer, mas comunicar-se com o estudante, atuarem juntos para compreender o objeto cognoscitivo, a fim de que o aluno seja um parceiro do professor e um professor de si mesmo.

Um último princípio implicado também na TAE, ao menos o último que abordaremos neste trabalho, envolve sua proposta de organização da atividade educativa e desenvolvimental para desenvolver as capacidades teóricas da personalidade do estudante, dentre elas o pensamento teórico e a consciência teórica, os quais, para Davidov (1999), são processos indissociáveis na Atividade de Estudo, de modo que o desenvolvimento de um é também o desenvolvimento do outro.

Para Ilienkov (2007) e Davidov (1999), a educação promovida nas escolas deveria formar personalidades autônomas e criativas, que conseguem pensar por si mesmas e não sujeitos que apenas reproduzem os conhecimentos já produzidos, sejam eles empíricos ou teórico-científicos. Apesar de afirmarem que na educação escolar deveria promover-se, pôr meio de atividades de estudo, o desenvolvimento das capacidades teóricas e críticas do pensamento e da consciência não é isso o que ocorre, sobretudo naquelas instituições cuja metodologia não envolvem o estudante como sujeito da própria atividade cognoscitiva.

Com base em Ilienkov (2007) e Davidov (1999) entendemos que a educação escolar, em quaisquer de suas modalidades, quando atua para transmitir conhecimentos prontos e apenas apostilados, limita o estudante à mera descrição aparente da realidade, o que na prática aparece na forma de memorizar conteúdos, copiar, decorar, etc.

Ferreira (2023) identifica as dificuldades e a falta de domínio das capacidades teóricas pelos professores do processo de ensino-aprendizagem como fator dificultador do processo formativo e de desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento e consciência crítica nos estudantes. Aponta que não é possível ao educador promover o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento no estudante se ele mesmo não as domina, indicando a necessidade de que aquele que educa seja bem preparado e desenvolvido para atuar junto a outros sujeitos cognoscentes. Fato este que também aponta Freire (1996) ao citar a necessidade de constante formação e reflexão crítica do professor sobre sua própria prática.

Quanto ao desenvolvimento da modalidade de conhecimento, pensamento e consciência proposta na pedagogia de Paulo Freire, identificamos poucos momentos em que aponta tratem-se de aspectos teóricos a serem desenvolvidos no estudante como, por exemplo, em Freire (1987, p. 123, grifo nosso): “As codificações, de um lado, são a mediação entre o "contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos e o "contexto teórico", em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”.

Em outro texto, o autor aborda da seguinte forma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 21).

Averiguamos ser muito mais frequente nos trabalhos de Freire o termo “crítico” para se referir ao pensamento e consciência que se busca desenvolver com sua prática educativa: “O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente” (FREIRE, 2013, p. 28). Para nós, apesar de nem sempre utilizar o conceito de consciência teórica, mas sim o de consciência crítica, os princípios apontados pelo autor que fundamentam o desenvolvimento dessa capacidade, mostra-nos uma grande proximidade com as propostas da TAE. Vejamos a seguir os princípios apontados por Freire para desenvolver a 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 (FREIRE, 2013, p. 35-36).

Quanto ao caminho teórico de análise, abstração e síntese do pensamento consciente na Atividade de Estudo, Ferreira (2023, p.162) ao citar Lefebvre (1970), aponta característica do método dialético presentes na TAE para o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores:

1- Ir as coisas mesmas, nada de exemplos e digressões, nada de analogias, mas sim análise objetiva do fenômeno; 2- Aprender o conjunto de conexões internas da coisa, de seus aspectos, o movimento e desenvolvimento próprio da coisa; 3- Aprender a coisa em seus momentos e aspectos contraditórios, como totalidade e unidade de contrários; 4- Analisar a luta, os conflitos internos das contradições em seu movimento; 5- Realizar as ligações das partes e unidades entre si e com a totalidade; 6- Aprender as transições e transformações da coisa em sua história; 7- Ir do fenômeno a essência e vice-versa; 8- Penetrar, aprofundar cada vez mais no conteúdo, contradições e movimento; 9- Transformação do concreto material em concreto pensado.

### **Algumas Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Segundo Furtado e Lima (2010) a Educação de Jovens e Adultos refere-se a uma modalidade de educação 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. Apontam que historicamente a EJA foi marcada por descontinuidades e fragmentações no processo educacional, sendo vista como suplemento de programas escolares (FERREIRA, 2008).

Podemos observar também em Frigotto (1998) que a EJA não pode ser pensada de forma desarticulada do mundo do trabalho e da própria classe trabalhadora, pois, para o autor, o perfil dos jovens e adultos estudantes da EJA não são indivíduos que desejam apenas assimilar conhecimentos teórico-científicos para o autodesenvolvimento, mas geralmente para se recolocar ou permanecer no trabalho atual, como também podemos verificar no DCE (2005, p. 33): “Uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho”.

Embora o PARECER CNB/CONEB (2000) preconize a necessidade de metodologias críticas de ensino-aprendizagem que considerem a realidade do estudante, suas necessidades e interesses, assim como a formação e preparo qualificado de professores para atuar nesta modalidade educativa de forma política, transformadora e libertária, Ferreira (2008) aponta que a formação de professores para atuar com esta faixa etária de estudantes é recente, havendo poucos cursos de graduação e pós-graduação que efetivamente formam e preparam o educador para lidar com essa modalidade.

Aqueles que atuam na EJA, segundo a autora, dificilmente tiveram capacitação na formação inicial, restando-lhes desenvolver as habilidades para essa modalidade de ensino-aprendizagem durante sua própria formação continuada.

Ao abordarmos tais eventos e situações em relação a EJA, o fazemos por identificar alguns movimentos econômicos-políticos,

educacionais e sociais que, do nosso ponto de vista, podem afetar diretamente a qualidade de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, tanto os que buscam retomar a educação básica, quanto àqueles que buscam uma formação educacional superior.

Vimos, no início deste capítulo, que a educação escolar e os processos relacionados a ela, como a atividade de estudo, por exemplo, historicamente se transformam e se consolidam com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de cada época. Sobre isso, Meszáros (2007, p. 115) diz o seguinte: “[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação [...]”.

Para Ferreira (2023), embora historicamente as transformações sofridas pela instituição escolar de educação e seus processos tenham adquirido ao longo do tempo, até a atualidade, a função de promover e transmitir os conhecimentos produzidos socialmente como forma de preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, de forma menos explícita, sempre esteve implicado nesse processo a transmissão de determinadas ideologias de dominação e reprodução dos interesses hegemônicos.

Segundo Fernando (2018), mesmo na atualidade, existem motivações ideológicas decorrentes de grupos hegemônicos que perpassam todo o processo educativo. Afirma ainda que a Educação tem sido meio de transmitir às gerações vindouras, os valores desejáveis para a manutenção e funcionamento do mercado, o qual é reformado à medida que é preciso corrigir e remediar os piores efeitos do sistema produtivo capitalista (MÉSZÁROS, 2007, FERNANDO, 2018).

De acordo com Mézáros (2007) e Fernando (2018), nesse movimento, as instituições escolares e educacionais são adaptadas de



acordo com as determinações do sistema capitalista em mutação, sendo sucessivamente reformadas para atender às demandas do livre mercado e para cumprir a função desejada de dominação e controle:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a (*sic*) implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (FERNANDO, 2018, p. 41-42).

Percebemos que, no decorrer de tais reformas e transformações pedagógicas e educacionais emergem propostas metodológicas (supostamente ativas) que aparentemente objetivam o desenvolvimento e a transformação crítica do estudante, mas essencialmente coaduna com os interesses do capital como as pedagogias e a lógica da competência, por exemplo.

Holanda, Freres e Gonçalves (2009) compreendem competência como faculdade de ativar diversos recursos cognitivos como saberes, habilidades, informações, capacidades etc., para resolver e solucionar problemas. Para elas, esse termo vem servindo ao sistema do capital como mecanismo de dominação e preparação para a força de trabalho: “Em relação à educação e à pedagogia das competências, ela tem a função, nesta sociedade de classes, de contribuir com a disseminação de seus valores e interesses, apontando

a questão da formação como o cerne da ocupação de uma vaga no mercado de trabalho [...]” (p. 131).

Trata-se de algo muito mais amplo que apenas a qualificação para o trabalho, mas também de uma tentativa de preparar ativamente os sujeitos do processo educativo, em um nível cognitivo e socioemocional, para, de modo independente e criativo, lidarem e resolverem as diversas demandas da sociedade moderna que está sempre e constantemente em transformação: “[...] O modelo de competências, pois, recorre à mobilização psíquica dos trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos. [...] Assim, sua função preponderante nesse momento histórico vem se constituindo como um espaço favorável à transmissão dos conhecimentos necessários ao processo produtivo e à cooptação das subjetividades” (HOLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009, p. 126).

Souza (2019) afirma que na atualidade a forma de organização do capital demanda cada vez mais pessoas que saibam pensar o processo de trabalho como totalidade, que não apenas reproduzam comandos e técnicas específicas, mas que sejam capazes de ser criativos. Segundo o autor, o mercado tem ganhado contornos diversos para manter o funcionamento do sistema, de modo que o próprio processo criativo começa a ser explorado, ultrapassando a dimensão física e estendendo-se à exploração intelectual e cognitiva.

Vemos que a necessidade de explorar a atividade de trabalho e o processo criativo cria novas necessidades, como investir no setor educacional, oferecendo um tipo especial de educação, com mais qualidade e eficácia para a preparação dos estudantes, a partir de teorias e abordagens pedagógicas que possam se coadunar com os interesses do grupo hegemônico.

Quanto ao papel do professor nesse movimento, por um lado podemos constatar sua atividade pedagógica sendo conformada, em

alguma medida, aos interesses hegemônicos: “O professor, nesse sentido, deve adequar a sua prática pedagógica para o desenvolvimento dessas competências e trabalhar com resoluções de problemas e elaboração de projetos” (HOLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009, p. 129). Por outro, tendo sua formação e desenvolvimento profissional cada vez mais esvaziada, principalmente aqueles que precisam recorrer a educação a distância (EaD):

Seguimos denunciando a mercantilização da educação e desmascarando falácia do discurso da “democratização do ensino” que conduz uma política que reforça a desigualdade sociais e regionais do país; que assegura aos/as ricos/as o ensino de qualidade e, aos/ás que não possuem condições para acessar as poucas instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade, são ofertados os cursos de ensino a distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, apud ARAGÃO, SACRAMENTO e PACHECO, 2015, p. 2).

Enfatizamos que não estamos inferindo que toda EaD é precária e sem qualidade, mas que há um movimento de mercantilização e precarização da educação que faz com que muitos indivíduos da classe trabalhadora que não possuem condições para pagar por uma educação de qualidade, como é geralmente o caso daqueles com o perfil da EJA, tenham que recorrer à essa modalidade de ensino para obter um diploma de ensino superior (ARAGÃO, SACRAMENTO e PACHECO, 2015).

Para nós, esta conformação e precarização da formação docente afeta de forma negativa todos os setores e níveis da educação básica e superior, principalmente o autodesenvolvimento crítico e teórico de nossos estudantes.

Ao abordarmos as proposições da TAE e pedagogia libertária de Paulo Freire, vimos que o professor tem um papel fulcral no processo educativo, sendo tanto aquele que insere os sujeitos em atividades de estudo e de aprendizagem desenvolvimental, quanto aquele que criticamente auxilia os estudantes a compreenderem a realidade de forma concreta, portanto, de modo teórico-crítico, promovendo, assim, a ampliação da consciência, autonomia e capacidade de pensar as contradições e desigualdades sociais que emergem socialmente em todos os contextos sociais, principalmente o educacional.

Considerando que a EJA como modalidade educacional tem sido historicamente alvo de descontinuidades e contradições, alertamos para a necessidade de não perder de vista o papel crítico e transformador do educador, que pode encontrar na TAE e pedagogia de Paulo Freire arcabouços teórico-metodológicos fundamentais para realizar a atividade docente.

### **Considerações Finais**

Abordamos ao longo deste capítulo diversas inter-relações teórico-metodológicas que nos possibilitaram estabelecer aproximações entre a TAE e a pedagogia de Paulo Freire. Alertamos aos leitores que, ao optarmos por apontar as identidades entre as teorias, o fizemos enquanto um recorte possível dentro dos limites desse trabalho e, com isso, inevitavelmente, abstraímos detalhes e diversidades que podem, também, em alguma medida, distanciá-las.

Embora em contextos sociais e culturais distintos, averiguamos um movimento similar em que as teorias emergem em contraposição às teorias tradicionais, às desigualdades sociais, à lógica alienadora e dominante do mercado e, visando a formação e

desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos e livres para atuarem para a própria transformação e desenvolvimento.

Vimos que para as teorias pedagógicas supracitadas o estudante durante o processo educativo e de estudo deve ser sujeito da própria atividade de assimilação do conhecimento teórico-crítico, de modo que, ao agir para compreender o objeto cognoscitivo, age para a transformação da própria personalidade.

Nesse movimento, além de considerar a realidade prática dos sujeitos, assim como suas necessidades e interesses, podemos perceber, também, que, por meio de problematizações é proposto a ampliação de necessidades, motivos e interesses mais complexos e amplos no próprio contexto educacional.

Ao considerarem atividades dialógicas, comunicativas e cooperativas, ambas as teorias envolvem efetivamente os estudantes como sujeitos da própria atividade de estudo, potencializando o desenvolvimento de capacidades políticas, reflexivas e afetivo-emocionais, onde o outro não é um adversário com o qual eu devo competir, tal como aponta Fernando (2018), ao apontar esse aspecto como reflexo das constantes reformas educacionais, que apenas mantêm o *status quo*, mas um parceiro no estudo com o qual deve-se colaborar para, em conjunto, alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

Em relação às considerações realizadas sobre a EJA, percebemos que as contínuas reformas realizadas nas instituições educacionais possuem um viés político e econômico que resgatam perspectivas de humanização segregadoras e reacionárias, as quais reforçam perspectivas que atrelam a educação e o estudo à preparação funcional de mão de obra para o trabalho e não para o autodesenvolvimento dos sujeitos, o que, para nós, afeta, em alguma medida, a própria formação de professores e a qualidade de educação

oferecida para os diversos níveis e modalidades educacionais, principalmente a EJA.

Fundamentados em Fernando (2018), podemos constatar que as constantes reformas apresentadas como necessidade de melhora da qualidade educacional, criam, na verdade, alinhamento com as cadeias produtivas internacionais do sistema capitalista, o que, para Mészáros (2007), só funcionariam de forma positiva para humanizar sujeitos autônomos, críticos e livres, havendo um rompimento com a lógica do capital, o que ainda não vemos perspectivas de ocorrer.

Por esse motivo, cabe a nós enquanto educadores e formadores do humano nos homens e mulheres lançar mão de teorias e metodologias críticas, tais como a TAE e a pedagogia de Freire, para promover, na medida do possível, transformações e desenvolvimento das capacidades teórico-críticas de nossos estudantes.

## **Referências**

ARAGÃO, R. da C.; SACRAMENTO, R. C.; PACHECO, N. C. **A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. II CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA4\\_ID2389\\_15082015172634.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2389_15082015172634.pdf). Acesso em: 23 de Abril de 2023.

CLARINDO, C. B. S. da. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 236 p.

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

DAVIDOV, V. V. What is real learning Activity? In:  
HEDEGAARD, M. e LOMPSCHER, J. (Orgs.) **Learning activity  
and development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V. Problema de pesquisa da atividade de estudo. In:  
PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P.  
(Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B.  
Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** 2.ed. Curitiba: CRV,  
2020-Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020c.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G.  
**A. O ALUNO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COMO SUJEITO DA ATIVIDADE DE  
ESTUDO.** Ensino Em Revista, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun.  
2014.

FERREIRA, D. de C. Coleção Cadernos EJA. Professora – PDE,  
2008. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 23 de Abril de 2023.

FERREIRA, A. A.; ZAGO, L. H. Atividade cognoscitiva e  
consciência: aproximações da Teoria da Atividade e as propostas de  
Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de  
Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Políticas/ MIGUEL, J. C.**  
(Org.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo; Editora: Cultura  
Acadêmica, 2022.

FERREIRA, A. A. **ATIVIDADE DE ESTUDO E O  
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO.**  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243028>. Acesso em: 23 de Abril de 2023.

FERNANDO, L. C. **REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: nova direita, velhas ideias**. 1ª edição, EXPRESSÃO POPULAR, São Paulo, 2018.

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**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. A. de A., FREITAS, A. L. C. de. **Freire e Marx, os caminhos da dialética: ação e reflexão para transformação**. REPOSITÓRIO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4762>. Acesso em: Abril de 2023.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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: Abril de 2023.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A **PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVES CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS.**

Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009.

ILIENKOV, E.V. **Nossas escolas devem ensinar a pensar!** *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, July–August 2007a, pp. 9–49.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11 edição, São Paulo: ícone, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Revista Theomai, número 15, primeiro semestre 2007.

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.

PUENTES, R. V. TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: estado da arte de pesquisas russas e ucranianas. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019b.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019a.

REPKIN, V. V. **ENSINO DESENVOLVENTE E ATIVIDADE DE ESTUDO.** Tradução: FARIAS, M. A. S.; MILLER, S. MELLO, S. A. Ensino em Revista, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

REPKIN, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2020.

ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque Estrutural dos níveis de diagnóstico e formação da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2020.

