

A pedagogia freiriana: uma reflexão materialista sobre a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas

Jóyce Nürnberg*

Notas introdutórias

O meu objetivo geral deste ensaio é explicitar brevemente os momentos de organização das ações pedagógicas¹ na Pedagogia Freiriana e alguns pressupostos materialistas presentes na obra Pedagogia do Oprimido. Em específico, pretendo descrever como esta perspectiva educacional aborda metodologicamente à questão da escolha, definição e organização dos conhecimentos (saberes) apresentados aos educandos. Neste sentido, a questão norteadora é: Qual objetivo da Pedagogia Freireana tomar a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas? Destaco ainda, que esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico que coloca em relevo alguns dos aspectos teóricos da obra de Paulo Freire de modo a afastá-lo de equívocos decorrentes de apropriações ingênuas e apressadas. Com efeito, considero fundamental lançar luzes às contribuições de Freire para o campo da Educação, sobretudo, neste tempo em que se tem buscado destruir o seu legado, distorcendo-o e silenciando os interesses que pretendem a libertação das massas.

A problemática do ponto de partida da educação escolar é assunto latente no ideário docente, documentos oficiais e nas pesquisas científicas. Na Educação Infantil, meu lugar de fala, ouço com frequência que aquilo que propomos para as crianças, em termos de conteúdo, tem como ponto de partida seus interesses, necessidades, os conhecimentos já adquiridos ou a realidade da criança. Neste segmento, esta questão se manifesta no conteúdo que emerge das vivências, dos gostos pessoais e das

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO. Possui mestrado em Educação (2008) e graduação em Pedagogia (2004). Professora da Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis.

E-mail: joycenurr@gmail.com

¹ Entendo por ações pedagógicas no contexto da obra freireana, todas aquelas elaboradas pelos participantes (educadores, educandos, especialistas) que corroboram para o desenvolvimento do processo educativo. Para efeito do ensaio destaco às que visam desnudar a realidade existencial dos educandos, como: a investigação temática, a tematização, a problematização, a redução do tema, o momento de diálogo nos círculos de cultura, entre outros.

experiências adquiridas fora da unidade educativa. Em outras etapas da educação básica a problemática ganha contornos distintos ligados à esfera motivacional, do desejo da vontade, da atenção, daquilo que o interesse ou desinteresse pelo estudo. Os documentos oficiais, por sua vez, parecem ser unânimes em dizer que é preciso “valorizar os saberes”, “considerar os interesses e necessidades”, ou ainda “partir da realidade na qual está inserido o educando”. Na BNCC (2017, p.14), por exemplo, lê-se que o trabalho pedagógico deve promover “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. No contexto acadêmico, alguns pesquisadores clássicos e contemporâneos têm se dedicado ao estudo, direta e indiretamente, a organização das ações pedagógicas: HERBART (2003), DEWEY (1978), CLAPAREDE (1940), VIGOTSKY (2000), LEONTIEV (1978), DAVYDOV (1982), DAMAZIO (2000), ASBAHR (2014), entre outros.

Quanto à problemática anunciada, entendo que sua manifestação é um fenômeno social constituído historicamente no contexto da educação escolar, decorrente da necessidade de mobilizar os estudantes, de colocá-los ativos no processo de apropriação de conhecimentos teóricos, bem como, de articular suas vivências aos conhecimentos científicos de modo a produzir sentido e significado ao ato de estudar. Em geral, as concepções e teorias pedagógicas cada uma a sua maneira tem em certa medida estas finalidades e para alcançá-las estabelecem determinada organização. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, indica que o ponto de partida da educação libertadora é a situação existencial do educando tomada nas suas contradições estruturais. O autor define que a busca do conteúdo programático tem como pressuposto a realidade mediatizadora. Isso faz com que as teorizações de Freire sejam comumente associadas ao discurso que difunde a supervalorização dos conhecimentos, interesses, necessidades e da realidade vivenciado pelos educandos, uma vez que, o mesmo localiza nas condições materiais o ponto fulcral do qual parte sua pedagogia. São exemplos, trechos retirados de produções de pesquisadores cujas investigações buscam trazer notoriedade a Pedagogia da Libertação. Nestes, defende-se que: “Partir do saber, do conhecimento trazido pelo educando é um dos pontos principais do método [...]” (MACIEL, 2019, p. 21836) e é preciso “[...] levar em consideração a experiência e os saberes que os estudantes trazem à sala de aula” (SANTOS; ARAÚJO, 2019, p. 3).

Minha preocupação são as possíveis distorções que as expressões “partir dos interesses e necessidade”, “a realidade como ponto de partida” ou “valorizar os conhecimentos dos educandos/estudantes” podem conduzir. Neste sentido, na seção seguinte recorro aos momentos formulados e sistematizados na Pedagogia do

Oprimido para que o leitor possa compreender o movimento realizado por Freire para que o educando apreenda a realidade em suas contradições. Tal movimento parte do real, ou melhor, das relações sociais de existência homens-mundo presente nesta sociedade em busca de abstrações para retomar à elas pela ascensão do concreto. Em termos freireanos, parte das condições materiais do educando para desnudá-las, superando as abstrações imediatas da consciência ingênua, pela apropriação analítica e reflexiva do concreto elevado à consciência crítica. Paulo Freire (1987, p.70) afirma que uma educação que se pretende problematizadora “insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”. Vejamos agora o funcionamento da Pedagogia Freireana.

A realidade vivida como ponto de partida da Pedagogia de Freire

Nesta seção, meu objetivo é explicitar brevemente os momentos de organização das ações pedagógicas na Pedagogia Freiriana e alguns pressupostos materialistas, bem como, descrever como esta perspectiva educacional aborda metodologicamente à questão da escolha, definição e organização dos conhecimentos (saberes) apresentados aos educandos. Para tanto, me apoio na obra Pedagogia do Oprimido e em autores contemporâneos que estudam esta perspectiva educacional.

Em termos teórico e prático, Paulo Freire organiza o processo educativo em três momentos organicamente inseparáveis, interdisciplinares e dialeticamente entrelaçados. São eles: 1º *Investigação Temática* - trata da investigação do universo vocabular, momento em que são evidenciadas as palavras e Temas Geradores que se relacionam com a vida do educando e da comunidade em que está inserido; 2º *Tematização* - é o momento por meio do qual são escolhidos os temas e as palavras geradoras, aqui é realizado o processo de codificação e decodificação que visa alcançar a consciência do vivido; 3º *Problematização* - refere-se à superação dos limites da visão mágica, para que os educandos possam, através da visão crítica, da ação reflexão ação, transformar a realidade. Este é o momento em que se operam as idas e vindas “do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa” (ANTUNES, 2002, p. 84).

O excerto explicita que a perspectiva materialista de investigação da realidade social e histórica atravessam o método Paulo Freire como um todo (1987):

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar. A decodificação da situação existencial

provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (idem, p. 71-72).

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (idem, p. 72).

Conforme Saul e Saul (2017, p. 439), a investigação temática está baseada na epistemologia dialética, “[...] na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Assim, tal investigação busca pelas dimensões significativas para proporcionar a captação do real em sua totalidade, perquirindo a interação entre as partes e superando o isolamento das mesmas e o conhecimento dedutivo da realidade. Nas palavras de Freire, “[...] as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade” (FREIRE, 1987, p. 70). Para o pedagogo, a apreensão fragmentada do mundo material impede o educando de conhecê-lo para nele atuar. Ao ser apresentada em pedaços que não interagem, em partes desconexas, a totalidade que as constitui se esvai, dissipando quaisquer possibilidades de compreensão das contradições inerentes às sociedades classistas. Assim, acessar a realidade na sua totalidade de modo a conhecê-la não seria algo atingível às massas que estariam presas ao fatalismo. A teoria freireana defende que para se obter tal conhecimento o movimento seria inverso. “Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada” (idem).

Toda a captação do real pelo pensamento que propõe o método Paulo Freire mediados pelos processos de codificação e descodificação, nos três momentos - investigação temática, tematização, problematização (redução temática) - permitem, ao meu ver, dizer que partir da realidade existencial do educando em Freire significa ultrapassar os seus limites, superá-los e não os reforçar. Para isso, é mister retomar a problemática “partir da realidade” para colocá-las nos devidos lugares. Este é um adendo que considero fundamental para refletir sobre tais questões nos tempos neoliberais e sobre as profundas diferenças entre este e o referencial freireano.

Com efeito, Feitosa (1999, p. 86) destaca que o estudo da realidade não se restringe à mera coleta de dados pela equipe multidisciplinar, sobretudo objetiva-se perceber a relação que o educando estabelece com sua própria realidade, sobrepujando os limites

da observação e aparência dos fenômenos para, diante da realidade, posicionar-se em constante ato de investigação. A autora assevera ainda que “esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral”. Neste momento, pode-se criar o interesse e a necessidade de compreender a realidade; através do princípio da dialogicidade, o educador problematiza este real fazendo emergir as condições materiais que determinam a vida do educando. É preciso desafiá-los para que digam a sua palavra, para que suas opiniões e relatos do vivido surjam tanto dos temas como das situações-limites. Para Paulo Freire (1987, p. 68), enquanto os temas são despercebidos como tais, tendo em vista o invólucro das situações-limites, as respostas humanas não serão nem autênticas, nem críticas.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (idem).

Novais et al. (2017) destacam a relevância do papel da redução temática como última etapa (momento) do processo de definição dos temas e do trabalho coletivo da equipe interdisciplinar. De acordo com Freire (1987, p. 114), esta etapa se inicia “[...] quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático de seus achados”. Após a delimitação temática, cada especialista apresenta um projeto de redução do tema à equipe. Neste processo, cabe ao especialista a busca pelos núcleos “[...] fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema reduzido” (FREIRE, 1987, p. 115). Novais et al. (2017), com base em Delizoicov (1991), argumentam que alguns pesquisadores apresentam a Investigação Temática de forma limitada, pois desconsideram o processo de redução temática e o interpretam equivocadamente. Tal processo é concebido de modo espontaneístas e reducionistas minimizando, assim o papel dos conteúdos específicos no referencial freireano.

Diante este cenário, é preciso contextualizar a compreensão de realidade na Pedagogia de Paulo Freire. Segundo Feitosa (1999), o significado de realidade na teoria freireana está inscrito na concepção materialista dialética tal como a cunhou Karel Kosik na Dialética do Concreto. Para Kosik e Freire, a acumulação de fatos isolados não conduz os indivíduos ao conhecimento do real. “Totalidade não significa todos os fatos.

Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). A compreensão dos fatos como partes estruturais de um todo dialético dá-se pela captura do todo, da totalidade que articula tais fatos. Isso torna possível aquilo que Freire chama de leitura do mundo, da realidade.

No processo de apropriação do mundo objetivo na pedagogia freireana pelo movimento de “ad-miração” ou “re-admiração” do real após a codificação-descodificação-codificação, o educando distancia-se do objeto para apreendê-lo e nele se vê, se mira, se “ad-mira”. Inicialmente, a realidade é debatida em suas dimensões empíricas, dos fenômenos imediatamente perceptíveis, porém, a partir do processo de “re-admiração” a análise do real ocorre por meio do viés crítico e reflexivo. “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos (FREIRE, 1987, p. 46).

Entretanto, no contexto da pedagogia freireana a problematização da experiência vivida pelo educando requer uma aproximação crítica para constante desvelamento do real. Conforme Gehlen et al. (2008, p. 287), a valorização dos conhecimentos ou da experiência dos educandos no contexto da escola é algo dimensionado além de conteúdos ou temas a serem estudados, mas que coloca também os “[...] aspectos histórico-culturais, políticos e ambientais do educando e da comunidade escolar. Desconsiderar esses aspectos é voltar-se para uma escola desvinculada da realidade, vazia de significado”. Não obstante, é preciso esclarecer que para Freire (1993, p.70), partir da experiência, do conhecimento não sugere permanecer nele, pelo contrário, quer dizer transcender os limites fatalísticos e mágicos que a relação homens-mundo possa estar impondo.

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse como às vezes sugerem ou dizem que eu disse que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

Isto posto, resgato a problemática sobre o ponto de partida na organização das ações pedagógicas. Ao meu ver, a exposição do método freireano deixa em evidência que não há qualquer conexão teórico metodológica que possa sustentar uma relação ou sequer uma aproximação da Pedagogia do Oprimido com uma educação pautada no

reforço a realidade dos educandos, tampouco enfatizar interesses e necessidades articulados ao projeto político, econômico e educacional atual. Tal projeto visa fortalecer as relações homem-mundo que impedem os educandos de ser mais, robustecendo o fetichismo da individualidade e os ideais neoliberais como uma proposta social que promove o ser menos do homem, inviabilizando o desnudar do real e das contradições. Todavia, estes esclarecimentos são cruciais para desvencilhar articulações aligeiradas do referencial freireana a modismos educacionais.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, em uma passagem bastante específica, Freire fala sobre necessidades “sentidas” quando relata a experiência de Gabriel Bode na etapa de pós-alfabetização.

[...] observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo. Por outro lado, observava que, embora a codificação se centrasse nas necessidades sentidas (codificação, contudo, não “inclusiva”, no sentido de José Luís Fiori), os camponeses não conseguiam, no processo de sua análise, fixar-se, ordenadamente, na discussão, “perdendo-se”, não raras vezes, sem alcançar a síntese. Assim também não percebiam, ou raramente percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas. Faltava-lhe, diremos nós, a percepção do “inédito viável” mais além das “situações-limites”, geradoras de suas necessidades (FREIRE, 1987, p. 83).

Ao que me parece, o trecho mostra que as necessidades sentidas estão ligadas à dimensão cognitivo/motivacional daquilo que é mais imediato e perceptível, podendo gerar atenção ou desatenção, interesse ou desinteresse, silêncio ou diálogo. Na apreciação acima Freire (1987, p. 83) diz que a ausência do inédito viável e das situações-limites produziam tais necessidades de modo que aos educandos “não lhes era possível ultrapassar a sua experiência existencial focalista, ganhando a consciência da totalidade”. Na sequência do texto pontua que Bode traz para o experimento importantes contribuições ao definir o que é essencial (núcleo básico) e auxiliar (leque temático) na situação existencial codificada e descodificada.

Depois de descodificada a “essencial”, mantendo-a projetada como um suporte referencial para as consciências a ela intencionadas, vai, sucessivamente, projetando a seu lado as codificações “auxiliares”. Com estas, que se encontram em relação direta com a “essencial”, consegue manter vivo o interesse dos

indivíduos que, em lugar de “perder-se” nos debates, chegam à síntese dos mesmos. No fundo, o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da totalidade. Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades. Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível” (idem).

Assim, pode-se inferir que “partir as condições materiais dos educandos” ou “integrar as vivências aos conhecimentos científicos” basicamente, na metodologia freireana, teria como implicação fundamental o desenvolvimento da consciência máxima possível destes educandos, objetivando sua libertação. É mister dizer que a dualidade opressor-oprimido capitania a polarização dos interesses e as necessidades na sociedade atual. Este assunto em Paulo Freire está em pauta em diversas passagens da sua obra,

[...] o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite”, que lhes parece intransponível (Freire, 1987, p. 13).

Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação. Pelo contrário, a manutenção do status quo é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, na inserção crítica na realidade, os ameaça (Freire, 1987, p. 13).

Nesta direção, conceber realidade como ponto de partida das ações pedagógicas em Freire pressupõe a transcendência da consciência ingênua e mágica postas pelo real imediatamente dado, pelo observável, pela aparência fenomênica das coisas e do mundo, nas palavras de Kosik. A Pedagogia Freireana se desvencilha substancialmente do ideário neoliberal cujo foco é a valorização dos conhecimentos que pertencem ao senso comum e a perpetuação de necessidades e interesses para o aprisionamento dos oprimidos. Portanto, na abordagem de Freire as ações pedagógicas são devidamente organizadas em problematização, análise, ação, reflexão e diálogo das relações vividas objetivamente para promover o pleno desenvolvimento da consciência crítica e a libertação das massas.

Encerrando o ensaio, não o debate

Para provocar transformações naquilo que temos ao lado, é necessário olhar as coisas muito conhecidas a partir de outro lugar.
Coriat, 1988

Mediante o exposto, é possível vislumbrar a Pedagogia de Paulo Freire na sua completude e abrangência e constatar que tomar a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas significa problematizá-la, analisá-la a partir das relações opressoras. Com isso objetiva-se superar a consciência ingênua, mágica para que os oprimidos possam atuar neste real para transformá-lo e não para reproduzi-lo. A explicitação dos seus fundamentos me permitiu realçar os modos de sua operacionalização para evitar os reducionismos, as interpretações equivocadas, as associações indevidas que desarmam o poder crítico da teoria educacional de Freire. Acredito que em tempos neoliberais de formação de personalidade e consciências centradas no individualismo, a Pedagogia da Libertação é uma possibilidade de ascender a consciência máxima possível e romper com a estrutura opressora e necrófila que impedem o “ser mais do homem”. O tensionamento da problemática “partir da realidade vivida” e suas variações, é fundamental para que se abram novas possibilidades de investigação da organização das ações pedagógicas na metodologia freireana, tendo em vista visões superficiais e fugazes que tem capitaneado este tema.

Referências

ANTUNES, Â. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese. São Paulo FE-USP - 2002. Educação. Texto não publicado, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/137>.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, USP/SP, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmCrw67mPScH/?format=pdf&lang=pt>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional**. Tradução de J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

CORIAT, B. “Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção”. In: Schmitz, Hubert e Carvalho, Ruy de Q. **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo, Hucitec, 1988.

DAMAZIO, A. **O desenvolvimento dos conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. 196 p. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79038>.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. **Educação Soviética**, n. 8, ago. 1988.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, Tensões e Transições**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1991.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação. FE-USP São Paulo - 1999. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/2/FPF_PTPF_01_0923.pdf.

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

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GEHLEN, S. T. *et al.* Freire e Vigotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 279-298, jul./dez. 2008.

HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

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

MACIEL, J. J. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR) **Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 16 a 19 de setembro de 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf.

NOVAIS, E. da S. P. *et al.* O Processo de Redução Temática na Formação de Professores em Iguai-BA. **ALEXANDRIA – Revista Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 77-103, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p77/35386>.

SANTOS, A. R. dos; ARAÚJO, M. L. F. O Materialismo Histórico Dialético e Paulo Freire: implicações na avaliação da aprendizagem. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R2055-1.pdf>.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.