

FREIRE E VIGOTSKI: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E LIBERDADE

Freire and Vigotski: dialogues and approaches on Education and Freedom

Freire y Vigotski: diálogos y enfoques sobre Educación y Libertad

Marcos Novaes da Silva*
Marili Moreira da Silva Vieira**

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.508-530>

Resumo

O artigo, Freire e Vigotski: diálogos e aproximações sobre educação e liberdade, parte das concepções epistemológicas de Paulo Freire e dos conceitos de Lev Vigotski. Busca-se compreender como a concepção de liberdade se manifesta e, partindo da concepção, estabelecer um diálogo entre os dois autores. Que elementos, presentes nos conceitos trazidos por ambos os autores, permitem uma reflexão sobre a autonomia e a emancipação? Para alcançar o objetivo, constrói-se uma argumentação, partindo do conceito de liberdade na história, perpassando autores como os pré-socráticos, Aristóteles, Agostinho, Kant e os contratualistas. Busca-se, na sequência, uma análise do conceito de liberdade e emancipação pela educação, conforme proposto por Freire e uma explicitação do processo de desenvolvimento de conceitos científicos de acordo com Vigotski. Finaliza articulando esses dois movimentos como promotores de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Educação; Paulo Freire; Vigotski; Liberdade.

Abstract

The article, Freire and Vigotski: dialogues and approaches on Education and Freedom, parts from Paulo Freire's epistemological conceptions and the concepts of Lev Vigotski. It aims to understand how the conception of freedom manifests itself, establishing a dialogue between the two authors. What elements, present in the concepts brought by both authors, allow a reflection on freedom, autonomy and emancipation? To achieve the goal, an argument is constructed, starting from the concept of freedom in history, up to authors such as the pre-Socratic, Aristotle, Augustine, Kant and the contractualists. Next, we seek an analysis of the concept of freedom and emancipation

through education, as proposed by Freire and an explanation of the process of development of scientific concepts according to Vigotski. It concludes by articulating these two movements as promoters of a freedom through education.

Keywords: Education; Paulo Freire; Vigotski; Freedom.

Resumen

El artículo, Freire y Vigotski: diálogos y enfoques sobre Educación y Libertad, parte de las concepciones epistemológicas de Paulo Freire y los conceptos de Lev Vigotski. Su meta es entender cómo se manifiesta la concepción de la libertad y, a partir de la concepción, se establece un diálogo entre los dos autores. ¿Qué elementos, presentes en los conceptos aportados por ambos autores, permiten una reflexión sobre la autonomía y la emancipación? Para lograr el objetivo, se construye un argumentista, partiendo del concepto de libertad en la historia, pasando por autores como el presocrático, Aristóteles, Agustín, Kant y los contractualistas. A continuación, buscamos un análisis del concepto de libertad y emancipación por parte de la educación, tal como lo propone Freire y una explicación del proceso de desarrollo de conceptos científicos según Vigotski. Concluye articulando estos dos movimientos como promotores de una educación liberadora.

Palabras clave: Educación; Paulo Freire; Vigotski; Libertad.

Introdução

Em 2019, segundo o relatório da *ONG Artigo 19*,¹ o Brasil liderou o *ranking* de maiores quedas em classificação de liberdade de expressão de 2009 para 2019. Segundo Patrícia Figueiredo (2020), o índice “se acelerou com a chegada de Jair Bolsonaro ao poder no início de 2019”. Ainda segundo a *ONG Artigo 19*, o Brasil apresentou a maior queda no indicador de liberdade de expressão², com 46 pontos em um total de 100, o país ocupa a 94ª posição no ranking, em um relatório que analisa a situação de 161 países (2020). Com isto, o tema sobre política e liberdade voltou mais uma vez a ser discutido no Brasil. Partimos do pressuposto de que os temas sobre *política, liberdade e educação* estão entrelaçados, porque uma democracia exige a participação e decisões de

¹ A ARTIGO 19 “é uma organização não-governamental de direitos humanos nascida em 1987, em Londres, com a missão de defender e promover o direito à liberdade de expressão e de acesso à informação em todo o mundo. Seu nome tem origem no 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU”. Disponível em: <https://artigo19.org/sobre/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

² O princípio da liberdade de expressão é protegido pela Constituição Brasileira. É fundamental a existência da democracia e de uma sociedade justa.

um povo consciente, que interfere nas relações sociais, e para isto, supõe práticas pedagógicas: educar para a cidadania.

Este artigo pretende analisar a educação como prática da liberdade sobre a ótica de dois educadores, o russo Lev Semionovitch Vigotski³ (1896 – 1934), psicólogo, proponente da psicologia histórica-cultural e do brasileiro, considerado o patrono da educação do Brasil, Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), educador e filósofo. Nossa intenção é estabelecer um diálogo entre os autores, buscando demonstrar como em ambos os educadores, a educação corrobora para tornar os seres humanos livres de poderes opressores.

Conforme afirmou Moacir Gadotti (1996), biógrafo de Freire, foi apenas no final de sua vida que Paulo Freire teve contatos com os escritos de Vigotski. Os escritos de Freire sobre liberdade são conhecidos (FREIRE, 2019; FREIRE, 1978), porém, ainda é pouco o que se tem escrito sobre o conceito de educação e liberdade em Vigotski. No Brasil, alguns pesquisadores procuram essa aproximação entre Freire e Vigotski sobre o tema de educação e liberdade e alguns tentaram explorar o conceito de liberdade em Vigotski (PETRONIA; SOUZA, 2009; TOASSA, 2004).

Nossa proposta é realizar uma breve análise das teorias de Freire e Vigotski, participando do diálogo sobre o tema. Para isto, vamos explorar o conceito de liberdade e seu desdobramento na história.

Entendemos que essa reflexão é significativa para os momentos atuais que temos vivido, com as reformas nas políticas educacionais e de formação de professores. Cabe pensarmos se a educação proposta hoje no país promoverá um aluno consciente e crítico. Quando examinamos o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e observamos a quantidade de vezes que se afirma que os alunos deverão aprender conceitos que os ajudem a resolver problemas do cotidiano e que a escola deve respeitar as realidades e contextos dos alunos, nos questionamos o quanto disso pode ser interpretado como uma prática que não vai além do NDR do aluno. Se não for, se o foco

³ Existem várias formas de grafar o nome do autor - Vygotski, Vygotsky e Vigotski, mais comum no Brasil, e que adotaremos neste texto.

nos resultados imediatos, na preparação para resultados em provas é efetivamente uma educação transformadora e libertadora?

Como o impacto de políticas neoliberais baseadas na obrigação de resultados e na suposta qualidade do ensino, tem atrofiado o desenvolvimento pedagógico, educacional e cultural de milhares de crianças, que têm apenas acesso precário à educação? Ao se debruçar por décadas sobre este assunto, diz-nos José Carlos Libâneo (2020), sobre a proposta de educação neoliberal:

A análise dos dados evidenciou que essas políticas, ao contrário do que anunciam, produzem uma qualidade de ensino restrita e restritiva em relação às possibilidades das escolas de promoverem o desenvolvimento humano dos alunos e a justiça social. Desse modo, políticas influenciadas por organismos multilaterais no contexto da expansão do mercado globalizado, mesmo inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, na verdade, produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. (LIBÂNEO, 2020, p. 32)

Demandas pontuais com questões de aprendizagem e do desenvolvimento de processos cognitivos dos alunos não são valorizadas. Correntes teóricas que defendem a necessidade de respeito às diferenças, que defendem que o currículo deve ser construído no processo com os alunos, a partir de suas necessidades, possibilidades e interesses estariam também deixando de estimular a ZDP para o alcance de uma aprendizagem consciente de realidades e possibilidades que vão além do cotidiano.

Portanto, além da educação neoliberal, também nos deparamos com a educação na sua versão pós-crítica, também criticada por Libâneo, pois ao enfatizar a hiper valorização das diferenças de identidade, a versão pós-crítica comete uma injustiça. O autor afirma:

Trata-se, em minha opinião, de uma injustiça social, principalmente aos alunos pobres, porque os impede de usufruírem do direito ao conhecimento, de preparar-se para a vida, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional, de desfrutar dos benefícios da

cultura e do conhecimento. É quando o culto excessivo à diferença pode resultar em desigualdade escolar. (LIBÂNEO, 2020, p. 41)

É necessário pensar uma educação que supere as sínteses e dicotomias propostas pela Educação Brasileira e seus órgãos reguladores, aqueles que confeccionam as políticas públicas precisam (re) visitar conceitos teóricos como o Interacionismo de Vigotski; como na educação humanista proposta por Freire, o direito ao conhecimento como proposta de Libâneo e ao conhecimento poderoso como proposta de Young.

É a partir dessa preocupação que propomos repensar a educação para a liberdade conforme os conceitos de Freire e a partir dos pressupostos de desenvolvimento humano propostos por Vigotski.

O conceito de liberdade: recortes histórico-filosóficos

A história moderna da Europa e da América gira em torno do esforço para livrar o homem das peias políticas, econômicas e espirituais que o têm mantido acorrentado. As batalhas pela liberdade foram sustentadas pelos oprimidos, pelos que queriam novas liberdades, contra os que tinham privilégios a defender. (FROMM, 1981, p. 13)

Etimologicamente, a palavra liberdade vem do grego *aleutheria* (ἐλευθερία) e significa “liberdade de movimento”, do latim *libertas*. Na língua grega, *Apeleútheros*, significa o “homem liberto”, o “homem livre” (FRIEDRICH; BROMILEY, 2013, p. 247).⁴ Em Abbagnano (2007, p.699), encontramos três sentidos que se sobrepõem ao longo da história e que podem ser classificados da seguinte maneira:

1º Liberdade como autodeterminação ou auto acusação, segundo a qual a Liberdade é ausência de condições e de limites;

2º Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo – a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância e Estado) e

3º Liberdade como possibilidade de escolha, segundo a qual a Liberdade é limitada e condicionada, isto é, finita.

⁴ Termos correlatos: *eleútheros* [livre], *eleutheróō* [libertar], *eleuthería* [liberdade].

Baseados nessas três acepções apresentadas por Abbagnano (2007), fala-se nos dias de hoje de liberdade em diferentes campos e contextos, como *Liberdade Metafísica*, *Liberdade Moral*, *Liberdade Econômica*, *Liberdade de Expressão*, *Liberdade Religiosa*, *Liberdade de Consciência*.

Desde a Antiguidade Clássica, na Grécia antiga, berço da cultura e filosofia ocidental, já vemos o despontar da preocupação com o tema da liberdade, presente, inclusive, na mitologia grega. Homero [28 – 898 a.C.] e Hesíodo [750 – 650 a.C.], apresentam o tema da liberdade, por exemplo, na atuação do deus Hermes (que corresponde ao latino Mercúrio), nascido da união do senhor dos deuses, Zeus, com a ninfa Maia. Do berço, Hermes saía por conta própria, efetuando grandes furtos não deixando uma única prova que pudesse ligá-lo ao crime cometido. Com era esperto e veloz – livre, seu pai, percebendo sua expertise, o nomeou como mensageiro do Olimpo. Hermes era jovem, procurava cercar-se de atividades que suscitavam alegria; era atlético, sua função de arauto e deus mensageiro está ligada à liberdade, ao símbolo do discurso, ao comércio livre, relevando aspirações dos homens da época pela liberdade (MATTIUZZI, 2000).

Já os pré-socráticos⁵, buscavam a liberdade se desvencilhando das *teogonias* (o mundo como tendo origem nos deuses) e abraçando as *cosmogonias* (o mundo como causa da natureza). Zenão de Eléia [460 a.C.], por exemplo, foi o primeiro de uma série de filósofos “que caíram vítimas de tiranos, na luta pela liberdade de espírito”, sendo que seu método consistia na criação de paradoxos, considerado por alguns como o fundador da dialética, “tendo aqui a dialética o sentido de disputar (erística)” (HIRSCHBERGER, 1957, p. 37).

No helenismo, principalmente no estoicismo:

[...] a exaltação da liberdade aumenta. O verdadeiro cínico prefere a liberdade sobre qualquer coisa. Ele persistentemente critica os tiranos

⁵ Os primeiros filósofos gregos, anteriores a Sócrates, de cujos textos só restaram fragmentos: Anaximandro, Anaxímenes, Heráclito de Éfeso, Xilofones, Parmênides, Zenão de Eleia, Empédocles, Demócrito etc.

e lamenta o medo que eles causam e a miséria, que os faz escravos de igual modo. Ele também ataca os seus cortesãos parasitas. (FRIEDRICH; BROMILEY, 2013, p. 247)

Liberdade, entretanto, é aqui muito mais do que liberdade política. É a liberdade do indivíduo debaixo da lei natural. Ela é considerada uma perversão do sentido original. O sentido formal é o mesmo, mas a liberdade agora toma a forma de autodeterminação independente.

Para Aristóteles [384 – 322 a.C.],⁶ a liberdade consiste no voluntarismo e está entrelaçada às questões políticas. Para definir a democracia, diz-nos Aristóteles, citado por Newton Bignotto:

A primeira espécie de democracia é a que melhor corresponde à ideia de igualdade, pois, se a liberdade, segundo alguns, pode ser encontrada principalmente no seio de uma democracia, e se o mesmo se dá com a igualdade, liberdade e igualdade só podem realizar-se plenamente se todos os cidadãos, sem exceção, participarem sem restrições do governo. (BIGNOTTO, 1992, p. 327)

Na filosofia aristotélica, liberdade é a capacidade de escolher, o que é valorizado é o “ato voluntário”. Assim, a vontade humana tem uma profunda relação com a justiça, com a felicidade da cidade e a vontade adquire em Aristóteles um conceito fundamental da teoria da ação.

Afirma Aristóteles (2020), no *Ética a Nicômaco* (1991, p. 55):

Sendo, pois, o fim aquilo que desejamos, e o meio aquilo acerca do qual deliberamos e que escolhemos, as ações relativas ao meio devem concordar com a escolha e ser voluntárias. Ora, o exercício da virtude diz respeito aos meios. Por conseguinte, a virtude também está em nosso poder, do mesmo modo que o vício, pois quando depende de nós o agir, também depende o não agir, e vice-versa; de modo que quando temos o poder de agir quando isso é nobre, também temos o de não agir quando é vil; e se está em nosso poder o não agir quando isso é nobre, também está o agir quando isso é vil. Logo, depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom

⁶ Essa forma de governo na Grécia Antiga excluía das decisões políticas 90% de sua população, já que apenas 10% eram considerados cidadãos de fato (WOLF, 1996).

ou mau, então depende de nós sermos virtuosos ou viciosos.
(ARISTÓTELES, 1991, p. 55)

Sendo assim, Aristóteles inaugura um novo capítulo da teoria ética com sua doutrina da vontade. O princípio da ação, segundo Aristóteles, está no agente, no ser livre que exerce plenamente seu “livre-arbítrio”, “agir livremente é então proceder com propósito e liberação” (HIRSCHBERGER, 1957, p. 49). Mas, liberdade em Aristóteles não é *ausência de condições e de limites*. Para Aristóteles, citado por Farias (FARIAS, 1995, p. 174), “é livre não aquele que vive sem leis ou contra a lei, mas aquele que vive de acordo com as leis que ele mesmo elaborou, ou às quais dá seu assentimento livre”, ou seja, liberdade aristotélica é liberdade exercida dentro dos limites da *pólis* (cidade); liberdade se manifesta no ato moral, na obediência às leis da cidade grega – e quem podia exercer esse “livre-arbítrio” eram homens livres –, que buscavam a *eudemonia*, a felicidade – e não os escravos e mulheres, que não tinham direitos políticos.

Já no período medieval, Santo Agostinho (354 – 410), um representante da filosofia patristica,⁷ declarou que, em seu estado antes da queda (antes do pecado original), o homem desfrutava tanto de livre-arbítrio (*liberium arbitrium*), quanto de liberdade moral (*libertas*). Desde a queda, o homem continua a ter livre-arbítrio, mas perdeu a liberdade moral que antes possuía. Segundo Hannah Arendt (1997), as mudanças introduzidas por Santo Agostinho na análise da liberdade mudaram para sempre os termos do problema.

Há uma diferença significativa entre o conceito de liberdade de Aristóteles e o conceito de liberdade de Agostinho, enquanto no primeiro o exercício da vontade é um ato externo, ligado quase que necessariamente a *pólis*, em Agostinho o querer é uma faculdade interior, que existe independente de toda e qualquer manifestação do mundo "exterior". Nesse sentido, o "poder" pode ocasionalmente participar da vontade e tornar efetiva a decisão que ela tomou, mas não participa de sua essência (BIGNOTTO, 1992). Tornou-se necessário, com Agostinho, estabelecer a diferença entre o "querer" e o "poder":

⁷ Considerados os pais da Igreja, aqueles que vieram após os apóstolos, ou sucedera-nos.

A escolha já é por si só um poder, mesmo quando não determina nenhuma transformação ativa do mundo. Essa reviravolta completa da compreensão que os gregos tinham da vontade, como de uma faculdade ligada de forma indissolúvel à ação, só foi possível porque Santo Agostinho desenvolveu, ao mesmo tempo que uma nova teoria da vontade, uma nova concepção da ação. (BIGNOTTO, 1992, p. 335)

Avançando para a era moderna, para o filósofo iluminista, Immanuel Kant (1724 – 1804), a liberdade é a autonomia de cumprir seu dever de acordo com as leis da natureza, alcançando dessa forma, a felicidade. Por conseguinte, somos donos de nós mesmos e de nossas ações, ou seja, “o princípio da autonomia é o único princípio moral” (KANT, 1974, p. 238), o que Kant classifica como imperativo categórico.⁸ Para o filósofo alemão, a autonomia é uma condição para a moral. Desse modo, o conceito da liberdade, segundo Kant, explica a autonomia da vontade:

A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, a liberdade seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de coisas estranhas que a *determinem*; assim como necessidade natural é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de coisas estranhas. (KANT, 1974, p. 243)

O argumento de Kant para o postulado da liberdade tem implicações de longo alcance. Para ele, a liberdade humana é necessária para explicar a experiência universal humana de ser um sujeito moral ativo. Na dimensão fenomenal, os homens são seres físicos, sujeitos às leis da natureza e, portanto, aparentemente não são livres. Mas na dimensão *noumenal*,⁹ cada pessoa pode ser livre, pois a obrigação moral pressupõe a existência da liberdade (GRENZ & OLSON, 2013).

Anteriormente, os filósofos contratualistas¹⁰, como Thomas Hobbes (1588 – 1679), John Locke (1632 – 1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), trabalharam

⁸ Kant formula uma lei moral como um imperativo categórico: “Por imperativo Kant entende que a lei moral é ‘categórica’, ou seja, ‘imperativa’, uma “ordem”, portanto, e também é absolutamente inevitável” (GAARDER, 1995, p. 357).

⁹ Kant faz a distinção entre *noúmeno* (coisa em si) e *fenômeno* (aparição). *Númeno* ou *noúmeno* é um objeto ou evento postulado que é conhecido sem a ajuda dos sentidos. Cf. KANT, *Crítica da Razão Pura* e outros Textos Filosóficos, 1974 (Coleção Os Pensadores).

¹⁰ Contratualistas são filósofos que reconhecem como origem o fundamento do Estado, por meio do contrato entre o soberano, o príncipe ou Rei com seus súditos. Estes se submetem ao governante de forma voluntária em troca de proteção (Cf. ABBAGNANO, *Dicionário de Filosofia*, 2007, p. 239).

o conceito de liberdade vinculado à esfera política. No contratualismo, os indivíduos renunciam à liberdade em troca de obterem paz, segurança, igualdade e fraternidade – temas caros à humanidade – por meio do governo de um soberano ou de uma assembleia soberana. Assim, na obra *Leviatã*, Hobbes (1983) enuncia a fórmula básica do contrato, que mais tarde seria aperfeiçoada por Locke e Rousseau: “Transmito meu direito de governar-me a este homem ou a esta assembleia, contanto que tu cedas o teu direito da mesma maneira” (HOBBS, 1983, p. 105).

Este breve recorte, sobre a forma como alguns filósofos abordaram o conceito de liberdade ao longo da história, nos permitiu traçar um panorama da evolução do tema. Diante dessas definições, para o trabalho que segue, defendemos que liberdade implica escolha, portanto vontade, além de entendermos que a liberdade não significa falta de limites, falta de regras, falta de determinadas exigências para a convivência em sociedade. A liberdade pressupõe um compromisso com a ética, a estética e com a consciência e a política.

Isso tem consequências para o processo da compreensão da educação como uma prática libertadora na história das civilizações, influenciando Paulo Freire e Vigotski, que partindo de estudos e pesquisas com outros filósofos e educadores, propõe práticas educacionais e didáticas que mobilizam os sujeitos para que possam exercer a liberdade na sociedade.

A educação e liberdade em Freire

Paulo escutou o povo. Paulo praticou a reflexão. Para compor sua teoria do conhecimento, Paulo Freire partiu de suas próprias experiências, associou-se sua razão lúcida com as qualidades pessoais que provocava sua inteligência, interpretou cuidadosamente o contexto histórico brasileiro, estudou exaustivamente obras de educadores e filósofos. (STRECK, 1999, p. 147)

A epígrafe que conceitua o pensamento de Freire acima é de Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire. O conceito de uma educação libertadora em Freire não nasceu de abstrações filosóficas e cartesianas, ela nasceu do empirismo do seu

idealizador, nasceu da *práxis* de um educador que saiu do gabinete para enfrentar as realidades das ruas. É uma pedagogia do contato, do abraço, da conversa franca, aberta e sincera com os educandos – usando uma terminologia da teologia – é uma pedagogia da *presença encarnacional*, onde o educador encarna as realidades sociais do seu aluno, vive e sofre os seus sofrimentos, suas mazelas e tristezas; estes, muitas vezes, marginalizados em relação aos privilégios de outros. Freire deixa claro no *Educação como Prática da Liberdade*, em um capítulo intitulado “Educação e Consciência”, que sua teoria educacional foi sendo construída quando ele coordenava projetos como o “Círculo de Cultura” e “Centro de Cultura”,¹¹ na cidade do Recife, ao alfabetizar adultos que não tiveram acesso à cultura e à educação.

Porém, o *ethos*¹² freiriano não renuncia à racionalidade embasada em concepções epistemológicas da *Antropologia, Dialogicidade, Ética e Estética e Política*.

Antropologia

Freire é um dos intelectuais latino-americanos que se engajou na luta contra a opressão e a dominação autoritária em nosso continente. O *sentir/pensar* de Freire é influenciado pelo existencialismo francês e ele fundamentou sua concepção antropológica em autores como Emmanuel Mounier (1905 – 1950), Gabriel Marcel (1889 – 1973), Merleau-Ponty (1908 – 1961), Jean-Paul Sartre (1905 – 1980), Teilhard (1881 – 1955) e outros representantes do existencialismo filosófico (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008) – por isto, seus detratores o acusam de idealista – embora seus

¹¹ A primeira experiência foi realizada em Recife, com um grupo de cinco analfabetos, dos quais 2 desistiram (Cf. FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, 1978, p. 103, nota 3). O círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960. Vindos seja da psicoterapia, seja de trabalhos com comunidades, aqueles são anos da descoberta de diferentes modalidades de vida, de aprendizagem, de trabalho e de ação social vividos entre o círculo e a equipe. Cf. Tópico “Círculos de Cultura” no Dicionário Paulo Freire (STRECK, 2018).

¹² O *ethos*, no sentido que empregamos, diz respeito a residência habitual, lugar de habitação, abrigo, recanto, costume, uso, moral, caráter (STRONG, 2002).

escritos demonstrem um compromisso maior com o existencialismo, a dialética e a fenomenologia.¹³

A Antropologia freiriana é movida por duas bases que lhes dão sustentabilidade: *Cotidianidade* e *Conscientização*. A compressão do cotidiano para Freire tem importância para a educação. Esse entendimento “supera a da repetição rotineira e mecanicista das coisas como sugere o senso comum” (STRECK, 1999, p. 147). Esta compreensão tem como finalidade o resgate da pessoa humana na sua integralidade, dos seus atos, dos seus gestos, das suas falas, ou seja, é uma *vocação ontológica do ser mais*, como indivíduos, como pessoas valorizadas. Já *Conscientização* dentro da antropologia freiriana é a descoberta que o homem faz de si próprio como ser capaz, “reconhecendo-se a si próprio, ao outro e ao mundo, passam a poder entender, pensar, optar e decidir para agir” (STRECK, 1999, p. 148).

Em *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1978, pp. 59 – 61),¹⁴ Freire discorre sobre a consciência “*intransitiva*”, “*transitiva ingênua*” e “*transitiva crítica*”:

Intransitiva: ou “intransitividade da consciência”, é a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la.

Transitiva: é o grau de consciência que não ultrapassa o “horizonte biológico”, em sociedades fechadas, nas quais “a vida é mera biologia”, não se constituindo como uma biografia.

Transitiva ingênua: é capaz de perceber os dilemas da realidade; mas incapaz de reagir, permanece mórbida.

Transitiva crítica: é “dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” esforça-se para evitar as outras deformações de conscientização.

Ao prefaciar a obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori (1914 – 1985), demonstra como o modelo de alfabetização em Freire leva,

¹³ Cf. MICHELS; Lucas Boeira; VOLPAT, Gildo. Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. Revista Digital do Paideia. v 3, n. 1, p. 122- 134, abri. /sete. 2011.

¹⁴ Para um aprofundamento do tema da conscientização, Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (2019).

inevitavelmente, à conscientização. O que contribui para nossa análise é que o homem se torna participante por meio da *descodificação* e *objetivação*, do processo de conscientização, ou seja, o homem se torna sujeito de sua aprendizagem, aprendendo a ser livre:

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-lo e exercê-la. (FIORI apud FREIRE, 2019, p. 24)

Fiori termina sua argumentação e apresentação do pensamento de Freire apontando para os aspectos políticos, que estão relacionados ao processo de conscientização e seus desdobramentos:

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza, não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. (FIORI apud FREIRE, 2019, p. 29)

Dialogicidade

A *Dialogicidade* em Freire está atrelada a situação do “EU -TU, e o mundo”,¹⁵ que caracteriza relações de seres cognoscentes, ou seja, seres que são capazes de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou toma conhecimento sobre, é o sujeito cognoscente. Essa pessoa que aprende, que sabe ou conhece não é ignorante, é o aluno. O professor considera o que o aluno sabe, o que o aluno trouxe da sua experiência do cotidiano para a sala de aula. Isso não significa a desvalorização do conhecimento adquirido e pedagógico do professor. O conhecimento do aluno e do professor têm estruturas diferentes e finalidades diferentes, o que deve ser valorizado é o conhecimento em si mesmo, que supera antíteses entre abordagens conservadoras e progressistas. Freire concebe o professor como “educador-educando”, “dialógico” e “problematizador”.

¹⁵ Cf. Paulo Freire, *Esperança que Liberta*, em STRECK (org). Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação (pp. 145- 152).

Há, em nosso entendimento, uma relação entre a dialogicidade que caracteriza o ser cognoscente e as proposições de Michael Young, sociólogo, político e ativista social britânico. Este pesquisador trabalha com o conceito de “*conhecimento poderoso*”. Para ele, o conhecimento empodera o aluno e, portanto, precisa ser bem selecionado para que o aluno possa se empoderar no trabalho com esse conhecimento. Ele argumenta que: (1) “há um “melhor conhecimento” em todas as áreas de saber e entre o saber científico e o saber cotidiano e (2) que “a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento” (YOUNG, 2016, p. 33). Segundo o autor, para que o aluno possa ser empoderado com o conhecimento, ele necessita de um professor que saiba valorizar seu saber cotidiano e dele partir para ensiná-lo o patrimônio cultural e científico; herdado pela humanidade e assim o coloque em condições de participar do diálogo social.

A *Dialogicidade* em Paulo Freire é construída pela *problematização* e pelo *conhecimento*, sendo assim, que tipo de conteúdo o professor precisa oferecer aos alunos? É algo semelhante ao conhecimento poderoso de Young. Deixemos que Freire responda:

O conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2019, p. 116)

Paulo Freire acredita que um conteúdo programático libertador é um conteúdo desenvolvido ao mesmo tempo pelo educador e pelos educandos. A concepção de Freire é requisito para melhor situar a atuação dos professores no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem dos alunos.

Ética e Estética

Streck (1999) destaca que os conceitos de *Ética e Estética* em Freire são permeados de *valores, comportamentos e testemunhos*. Freire condensa sua eticidade no que chamou de “ética universal” de *todos* os homens e mulheres:

Esta nada mais é do que o respeito aos valores e comportamentos históricos e culturais das populações testemunhando seus modos de ser certos moral e socialmente e que determinam também suas leituras de mundo muito particular e que assim se tornam, dialeticamente, universais. Este testemunho se dá de forma estética, pois ética e estética se imbricam para que *possamos ler certo o mundo*. (STRECK, 1999, p. 148)

A *Ética e Estética* de Freire, “ética universal”, desdobra-se na busca dos direitos à educação para todos, ou pelo menos, deveria impulsionar uma reflexão sobre o acesso de todas as crianças e jovens ao conhecimento e à cultura, e nos levar a analisar as motivações por detrás das escolhas feitas em torno de finalidades educativas em suas políticas educacionais (LIBÂNEO, 2019; YOUNG, 2016).

Política

Para Freire a acepção de política é *opção e engajamento*. Paulo Freire acredita que uma educação capaz de libertar precisa romper a ideia de uma relação hierárquica do educador, que acaba alienando os educandos e os tornando meros depositários (“educação bancária”). Em *Pedagogia do Oprimido*, o educador faz o seguinte alerta:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2019, p. 82)

Os oprimidos (possuindo uma leitura ingênua), precisam superar a contradição dos opressores, precisam superar este estágio através de uma transformação radical oferecida pela educação libertadora. Que processo é esse? Certamente é o mesmo processo radical de superação, pelo domínio do conhecimento, que ansiavam e anseiam filósofos e educadores.

Em nosso entender, a aquisição do conhecimento por meio de uma pedagogia dialógica, ética e estética e política que mobiliza o trânsito para a consciência crítica pode ser vista e praticada com os princípios de desenvolvimento e de aprendizagem de Lev Vigotski (1995).

A educação e liberdade em Vigotski

A liberdade humana consiste precisamente em que pensa, quer dizer, em que toma consciência da situação criada. (VIGOTSKI, 1995, p. 288)

A teoria de Vigotski para pensar o desenvolvimento humano está ligada, mesmo que anacronicamente, à pedagogia de Freire pela epistemologia. Há em ambas as pedagogias a ideia de emancipação do ser humano, como sujeito da sua própria história – o sujeito como *histórico-cultural*. Ambas são interacionistas, ou seja, fundamentadas nas interações sociais, históricas e culturais do desenvolvimento social do ser humano.

Há elementos de aproximação, como também há elementos de distanciamento das propostas educacionais dos dois autores. Não trabalharemos nesse texto com os elementos que revelam o distanciamento. Nosso objetivo é estabelecer um diálogo entre elementos das teorias de Freire e Vigotski, para a promoção da educação como prática da liberdade, uma educação que promova emancipação e autonomia, explorando o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Como explicam Petroni e Souza:

[...] enquanto a teoria de Vigotski se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação. Essa constatação nos leva a acreditar que se compreendemos a educação como prática social que tem como fim último promover o desenvolvimento humano, parece fértil adotar as ideias desses autores para explicar os fenômenos que pretendemos investigar. (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 354)

Vigotski tem uma obra extensa que trata de muitos temas e muitos conceitos. Alguns mais estudados têm sido *linguagem, vontade, funções psíquicas superiores, pensamento e imaginação, mediação, Nível de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal, pensamento, conceitos espontâneos e conceitos científicos*. Todos podem dialogar com os conceitos que Freire levanta para promover a educação como prática da liberdade (TOASSA, 2014; PETRONI; SOUZA, 2009).

Para a o estabelecimento de um diálogo entre Freire e Vigotski, escolhemos abordar apenas os conceitos de *Nível de desenvolvimento Real (NDR), Nível de*

Desenvolvimento Potencial (NDP) e *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, relacionando estas acepções ao conceito de educação como prática da liberdade.

Nível de Desenvolvimento Real (NDR)

No NDR, as estruturas mentais já fazem parte do “repertório cognitivo do sujeito sendo uma aprendizagem já adquirida” (PEREIRA *et al.*, 2017, p. 69). Este nível representa a realidade do sujeito, o que ele conhece, as suas experiências, ou seja, aquilo que é capaz de resolver utilizando seu conhecimento de forma autônoma. Para Teresa Cristiana Rego, o nível de desenvolvimento real:

[...] pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram. (REGO, 1995, p. 72)

Evidentemente, no NDR valoriza-se o que o aluno traz como “bagagem cultural e científica” para a sala de aula, pois é a partir dos sentidos e significados que o aluno dá a conceitos, objetos e fatos da sua realidade, a partir dos conceitos formados já em sua estrutura cognitiva, que se estabelecerá um diálogo entre o professor e o aluno para promover processos de aprendizagem.

No entanto, sem alguma mediação, sem uma atuação intencional para que se avance para além dos conhecimentos já dominados, as pessoas não avançam em sua consciência. O desenvolvimento humano, o desenvolvimento das funções mentais superiores poderá ser prejudicado sem essa interação, haja vista casos de estudos sobre crianças selvagens (REGO, 1995).

Seguir a vida nessas condições “primitivas”, não tendo o desenvolvimento cognitivo que permita as condições necessárias para a “livre-escolha”, há somente uma “livre - necessidade”,¹⁶ a escolha que se dá apenas pelos instintos. Talvez, nesse sentido, o homem moderno não busque a liberdade, como na acepção de Erich Fromm,

¹⁶ “livre – necessidade” é um conceito que Vigotski toma emprestado de Spinoza. Cf. TOASSA.G. Conceito de Liberdade em Vigotski (2004).

ele (o homem), permanece preso aos vínculos primários, no seu NDR, tendo medo de se apropriar da liberdade (FROMM, 1981).

Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP)

Para Rego, o NDP também se refere àquilo que o aluno é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes):

Nesse caso, a criança realiza tarefa e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir numa primeira vez, montar sozinha, um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade, mas que já tenha experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. Este nível é, para Vigotski, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. (REGO, 1995, p. 73)

No NDP, há funções mentais que ainda não estão amadurecidas, mas, como nos diz Pereira (*et al.*): “estão em processo de maturação, ou seja, aquilo que o sujeito consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente” (PEREIRA, *et al.*, 2017, p. 69).

Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁷

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (*Nível de Desenvolvimento Real*) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (*Nível de Desenvolvimento Potencial*) caracteriza aquilo que Vigotski chamou de "Zona de Desenvolvimento Proximal". Neste sentido, segundo Rego:

O desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a "zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. mas que estão presentes em estado embrionário. Essas

¹⁷ O termo Zona de desenvolvimento proximal foi atualizado pelos atuais estudiosos de Vigotski, passando a ser Zona de desenvolvimento iminente (TEIXEIRA, 2009; PRESTES, 2010). Contudo, o termo proximal ainda é o “usual” e o utilizado ainda pelo MEC e por autores que se fundamentam nas obras de pesquisadores anteriores a Teixeira (2009) e Prestes (2010). Assim, utilizaremos o termo Zona de Desenvolvimento Proximal ao longo deste texto.

funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. (REGO, 1995, p. 73)

Então, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* refere-se ao caminho que o indivíduo precisa percorrer para desenvolver suas funções, que estão em processo de amadurecimento – as quais se tornarão funções consolidadas pelo indivíduo.

É responsabilidade do professor identificar os diferentes níveis de desenvolvimento dos seus alunos para que ele possa promover avanços na estrutura psíquica de seus alunos e no modo deles lerem e pensarem o mundo, a realidade. Quanto maior o nível de consciência, maior a capacidade de escolhas intencionais, e conseqüentemente, de liberdade de pensamento. Ao interagir com a cultura e com o seu mundo, o homem é obrigado a fazer escolhas, a decidir, como Vigotski comprovou em seus experimentos:

[..] as pessoas passam a escolher suas ações, pensar, ensaiar alternativas. O mote para a análise desses fenômenos foram os experimentos de livre - escolha, a forma mais sofisticada de reação eletiva pesquisada. (TOASSA, 2004, p. 3)

Logo, em de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural, o homem se desenvolve apropriando-se de novos conceitos para poder viver e agir, exercendo assim, sua liberdade.

Considerações finais

Nascemos para a liberdade! Nossa educação precisa – necessariamente – ser libertadora, dialógica e dialética, uma educação que nos faça refletir e nos amadureça no processo de construção do nosso ser, inserido em contextos de opressão. (SILVA; VIEIRA, 2021, p. 12)

Este artigo procurou mostrar que nas concepções teóricas de Paulo Freire e de Lev Vigotski existe uma epistemologia que promove a tomada de consciência por meio da interação social, do desenvolvimento humano na plenitude de suas dimensões, desde suas potencialidades cognitivas. A ênfase está na autonomia humana. São teorias que

favorecem o surgimento da educação como prática da liberdade,¹⁸ porque é se apropriando do que o mundo nos oferece, que (re) moldamos a nós mesmos, (re) criando-nos, (re) pensando-nos e (re) definimo-nos como seres que agem em busca da autonomia.

As acepções de Vigotski e de Freire contribuíram de forma significativa para a educação, principalmente para uma educação que nunca é inata, congelada e mecanicista, muito pelo contrário, é dinâmica, é atual, é viva, é fornecedora de esperanças e sempre inacabada (Freire), indo do *Nível de desenvolvimento real* - passando pela *Zona de Desenvolvimento Proximal* – tornando-se *Nível de Desenvolvimento Potencial* (Vigotski), em um ciclo contínuo e libertador – porque o conhecimento que liberta e transforma, não é estático.

A liberdade é o alvo da educação proposta por Freire e é viabilizada pela teoria de desenvolvimento de Vigotski. A sociedade necessita de cidadãos autônomos e emancipados, capazes de exercer criticidade e de ter consciência do mundo e da produção de saberes que nele existe. Isso demanda um professor igualmente emancipado, autor de sua prática, capaz de propor atividades e processos que articulem os conhecimentos, prévios e cotidianos para que se alcancem os conhecimentos científicos e um sujeito que tenha suas funções psicológicas superiores desenvolvidas.

O *Apeleútheros*, o “homem liberto”, o “homem livre”, só pode nascer com uma educação que promova seu pleno desenvolvimento intelectual e seu pleno desenvolvimento mediado pelas possibilidades, com os meios que são fornecidos pela cultura, esse é o grande desafio para a educação em um mundo cada vez mais difícil, embricado de ideias totalitárias.

¹⁸ No Inciso IV do **Artigo 5º** da nossa Constituição de 1988, a questão da liberdade é trazida, usando a expressão “*Liberdade de Pensamento*”. A “*Liberdade de Expressão*” é uma definição constitucional que também está presente no inciso IX do **Artigo 5º**. Apesar das garantias constitucionais, ainda temos dificuldades na garantia das liberdades, e da liberdade de expressão. Por conta das polaridades políticas, há um clima de hostilidade, do “Eles contra nós”, das guerras das narrativas, sejam elas politicamente *de direita* ou *de esquerda*. É uma perversão do trinômio freiriano “EU -TU, e o mundo”, e infelizmente, isto também atingiu a educação, cada vez mais ideologizada e instrumentalizada para fins políticos Página 14: o autor se refere a Libâneo mas cita “Mendonça”. Tentar trazer o autor de referência.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2020.

BIGNOTTO, Newton. O Conflito das Liberdades. *Síntese Nova Fase*. [s] v. 19 n°. 58, pp. 327-359, 1992.

FARIAS, Maria C. B. *A liberdade esquecida: Fundamentos ontológicos da liberdade no pensamento Aristotélico*. São Paulo: Loyola, 1995.

FIGUEIREDO, Patrícia. G1. *Brasil tem a maior queda em índice de liberdade de expressão entre 161 países, diz relatório*, 19/10/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/10/19/brasil-tem-maior-queda-em-indice-de-liberdade-de-expressao-entre-161-paises-diz-relatorio.ghtml>. Acesso em: nov. 2021.

FRIEDRICH Gerhard; BROMILEY Geoffrey; (Orgs.). *Dicionário Teológico do Novo Testamento*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FROMM, Erich. *O Medo à Liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GADOTTI, Moacyr. *Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez Editora, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: mai. 2022.

GRENZ, Stanley. J; OLSON, Roger. E. (2013). *Teologia do Século 20 e os Anos Críticos do Século 21: Deus e o Mundo Numa Era Líquida*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2013.

HIRSCHBERGER, Johannes. *História da filosofia na Antiguidade*. São Paulo: Editora Herder, 1957.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril cultural, 1974. (Os pensadores).

LIBÂNEO, José C. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. *EDIPE*. [s], [s], pp 1- 36, 26/ dez/ 2019.

LIBÂNEO, José. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe L.; MIGUEL, José. C.; MILLER, Stela.; KÖHLE, Érika.(Orgs). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MATTIUZZI, Alexandre. *Mitologia ao alcance de todos: Os deuses da Grécia e Roma Antiga*. São Paulo: 2000.

MICHELS; Lucas B.; VOLPAT, Gildo. Marxismo e fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. *Revista Digital do Paideia*. v 3, n. 1, p. 122- 134, abri. /sete. 2011

PEREIRA, Lopes, M. E. VIEIRA, Marili. M. S.; SOUZA, Sheila. (Orgs). *Guia de Estudos: Desenvolvimento e Aprendizagem: da infância à idade adulta*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017.

PETRONIA, Ana P; SOUZA; Vera Lúcia T. Vigotski e E Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

REGO, Tereza Cristiana. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Janaina, C.; HAI, Alessandra, A.. O conceito de Zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações as produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. *Perspectiva*. v. 34, n. 2, p. 602-628, mai/ago. 2016.

SILVA, Marcos N.; VIEIRA, Marili M. S. Pensadores da Liberdade – Uma interface entre Paulo Freire e Karl Barth na busca de uma pedagogia da resistência. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC*, Tiradentes, MG. v.10, [s], p. 1- 15, mar. 2021.

STRECK, Danilo R (et al Org). *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo: Ática, 2018.

STRONG, James. *Léxico Hebraico, Aramaico e Grego*: Sociedade Bíblica do Brasil, 2002.

TOASSA, Gisele. Conceito de Liberdade em Vigotski. *Psicologia, Ciência e Profissão*, [s], [s], p. 2-11, mar. 2004.

VIGOTSKI, LEV.S. História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. In *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, LEV. S.; LURIA, Alexander. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*. v.46 n.159, pp18-37, jan./mar. 2016.

Recebido em: 25 nov. 2021.

Aprovado em: 27 mai. 2022.

* **Marcos Novaes da Silva** é Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2020). Mestre em Ciências da Religião pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2018). Pós-graduado em Cristianismo e Política pelo Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL e Centro de Pós-graduação Jonathan Edwards – CPJE (2020). Graduado em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira – FBB (2016).

E-mail: 72054735@mackenzista.com.br

** **Marili Moreira da Silva Vieira** é Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da USP. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pedagoga PUC-SP. Professora titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade (GEICS), registrado no CNPQ.

E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8472-8212>
