

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED - SO

Daniela Dominique Ribeiro

Engendrando diálogos entre Freire e Vigotski na contracorrente da educação neoliberal

Sorocaba

2026

Daniela Dominique Ribeiro

Engendrando diálogos entre Freire e Vigotski na contracorrente da educação neoliberal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba - como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientação: Prof.^a Dra. Débora Dainez

Sorocaba

2026

Ribeiro, Daniela Dominique

Engendrando diálogos entre Freire e Vigotski na
contracorrente da educação neoliberal / Daniela
Dominique Ribeiro -- 2026.
109f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Débora Dainez
Banca Examinadora: Antonio Fernando Gouvea da Silva,
Ana Luiza Bustamante Smolka
Bibliografia

1. Paulo Freire. 2. Vigotski. 3. Neoliberalismo na
educação escolar. I. Ribeiro, Daniela Dominique. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

Engendrando diálogos entre Freire e Vigotski na contracorrente da educação neoliberal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. Sorocaba, 24 de fevereiro de 2026.

Orientadora

Profª. Dra. Débora Dainez
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Examinador

Profº. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Examinadora

Profª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Universidade Estadual de Campinas

Aos esfarrapados do mundo,
do meu bairro à Palestina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que me ensinaram sobre consciência de classe, mesmo sem nunca ter lido Marx. Obrigada por quem eu sou.

Agradeço à prof.^a Débora, que topou essa aventura e me orientou com muita paciência, sensibilidade, generosidade, rigorosidade e excelência. Além de tantas outras coisas, obrigada por cultivar minha curiosidade e meu fascínio por Vigotski.

Agradeço ao Gouvêa, que há algum tempo vem acolhendo e dialogando com minhas inquietações freireanas, e as não-freireanas também. Obrigada por me ajudar a ler Freire por um outro prisma, por encorajar minha jornada acadêmica, por me incluir nos grupos de estudo, pelas aulas de Teoria Crítica, por aceitar integrar a minha banca examinadora, pelos conselhos, contribuições, sugestões e pelo papo sempre muito bom.

Agradeço à prof.^a Ana Luiza Smolka, que, através dos seus trabalhos, me fez querer ler Vigotski de verdade, em toda sua potência transformadora. Obrigada por produzir textos tão instigantes, por aceitar integrar a minha banca examinadora e pelas valiosas contribuições.

Agradeço aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos queridos por participarem ativamente desse processo todo, seja me dando motivos para refletir e sustentando meu pensamento na concretude ou apenas celebrando comigo a cada etapa acadêmica concluída.

Agradeço à UFSCar Sorocaba, aos amigos que o mestrado me deu de presente e àqueles que fazem desse lugar um espaço de resistência e educação fecunda.

Agradeço à Julia, que só por ser a Julia já é meu tudo.

Agradeço às deusas. Que nossa chama interna seja sempre maior que as fogueiras.

Enquanto eles capitalizam a realidade,

eu socializo meus sonhos.

(Sérgio Vaz)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo engendrar diálogos entre a pedagogia freireana e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano que permitam confrontar as acepções hegemônicas norteadoras da organização do trabalho escolar e dos processos de ensino-aprendizagem, com foco nos espaços de educação básica pública, contrapondo os sentidos neoliberais relativos à inovação, formação permanente e meritocracia e buscando romper com a suposta neutralidade de cosmovisões desumanizadoras implícitas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa conduzida através das lentes do materialismo histórico-dialético, em que utilizamos a revisão bibliográfica da atual produção científica sobre o tema, assim como das obras de Lev Semionovitch Vigotski e de Paulo Freire, para entretecer fios argumentativos orientados por núcleos de diálogo. Mediante à análise crítica, compreendemos que, apesar de existirem determinadas produções que contribuem com diálogo entre as teorias indicadas, as especificidades da problemática no contexto do vertiginoso avanço das incursões neoliberais, rumo a desfiguração do direito à educação, reafirmam a exigência do resgate contínuo do pensamento de autores ancorados em perspectivas históricas e emancipatórias. O estudo aponta para potencialidade do aprofundamento de diálogo entre núcleos convergentes nas concepções de Vigotski e Freire que fortaleçam a explicitação dos projetos societários, o caráter coletivo da educação e o conceito de formação humana permanente para liberdade. Partindo de tais interpretações, propomos a reflexão acerca de possibilidades de disputa pelos sentidos que permeiam a escola pública de educação básica como forma de resistência e produção de conhecimento científico de caráter crítico e emancipatório.

Palavras-chave: Paulo Freire; Vigotski; Educação escolar; Educação pública; Práxis educativa; Neoliberalismo.

ABSTRACT

This study aims to establish a dialogue between Freirean pedagogy and the cultural-historical theory of human development to challenge hegemonic paradigms that govern school organization and teaching-learning processes, focusing on public basic education, the research counters neoliberal notions of innovation, lifelong learning, and meritocracy and seeking to dismantle the presumed neutrality of implicit in dehumanizing worldviews. This qualitative bibliographic research is grounded in the framework of historical-dialectical materialism, in which we utilize a literature review of contemporary scientific production alongside the works of Lev Semionovich Vygotsky and Paulo Freire to weave argumentative strands guided by core thematic dialogues. Through critical analysis, it is observed that while existing literature contributes to the intersection of these theories, the specificities of the current crisis marked by the rapid advance of neoliberal incursions that threaten the right to education reaffirm the necessity of reclaiming the thought of authors rooted in historical and emancipatory perspectives. The study highlights the potential for further exploring the dialogue between convergent core themes in Vygotsky's and Freire's conceptions to strengthen the articulation of societal projects, the collective nature of education, and the concept of permanent human formation toward freedom. Based on these interpretations, we propose a reflection on the possibilities of contesting the meanings that permeate public basic education, positioning it as a form of resistance and a site for the production of critical and emancipatory scientific knowledge.

Keywords: Paulo Freire; Vygotsky; Basic education; Public education; Educational praxis; Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Pesquisas BDTD.....	57
Quadro 2: Pesquisas CAPES	58
Quadro 3: Pesquisa SCIELO	59
Quadro 4: Resultados finais - estudos selecionados.....	60
Figura 1: Esquema de definição dos núcleos de diálogo.....	76
Figura 2: Relação entre conceitos – Síntese do diálogo Vigotski e Freire.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NARCOMPROS - Comissariado do Povo para a Educação (União Soviética)

NEPEDE-EES - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SESI - Serviço Social da Indústria

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O PROBLEMA PROPULSOR DO DIÁLOGO	20
2.1. AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	20
2.2. A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL	28
2.3. DELINEANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3. A GÊNESE DO DIÁLOGO POR RECORTES HISTÓRICOS	37
3.1. VIGOTSKI	37
3.2. FREIRE	41
3.3. CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS PARADIGMÁTICAS: MARXISTAS DEMAIS, MARXISTAS DE MENOS.....	44
4. METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DO DIÁLOGO	50
4.1. CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E VIGOTSKI PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ATRAVÉS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	50
4.2. ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	53
4.3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	55
5. A EMERSÃO DO DIÁLOGO	63
5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	63
5.2. PERCURSO DE DEFINIÇÃO DOS NÚCLEOS DE DIÁLOGO.....	72
5.3. O PROJETO DE SOCIEDADE EMANCIPADA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	77
5.4. O PAPEL DO COLETIVO NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	85
5.5. FREIRE E VIGOTSKI POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL, PROSPECTIVA, COLETIVA E PERMANENTE.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

1. INTRODUÇÃO

É uma tarefa incerta a de identificar o início das motivações que culminaram na presente pesquisa, pois estou convencida de que ela é a síntese de múltiplos atravessamentos na minha caminhada pela educação, dentro e fora da escola. Toda opção aqui revelada carrega a ocorrência de conflitos desde o histórico de uma aluna disruptiva egressa da escola pública até a professora, também da escola pública, que voltou para universidade por estar inconformada com a atual conjuntura do meu meio de formação e de trabalho. Talvez seja possível olhar até mais atrás. Desde o meu primeiro “*o que você quer ser quando crescer?*”, eu sabia que queria ser professora.

Durante o exame de qualificação dessa pesquisa, a banca examinadora mostrou curiosidade em saber quem foi a aluna disruptiva que mencionei no parágrafo anterior, sugerindo uma breve apresentação sobre mim no início desse texto. Confesso que não é de minha feição colocar minha própria história como objeto de análise, pois tenho medo de ser tendenciosa ao visitar e interpretar minhas vivências. Contudo, seguindo uma proposta feita por Freire em *Pedagogia da Esperança*, proponho-me a fazer uma breve “arqueologia” da relação com a minha dissertação através do “causo” que contarei a seguir.

Curiosamente, esse exame de qualificação ocorreu na mesma data em que se iniciaram os julgamentos dos idealizadores da tentativa de golpe de estado pela extrema direita que ocorreu no início de 2023. Foram duas comemorações, pontuais, mas muito felizes. Foi como um anúncio do fim de um capítulo marcado pela incidência de uma sequência de desafiantes acontecimentos históricos em minhas opções enquanto educadora, como será explicado mais à frente. Nos desfechos do julgamento, alguns dias depois, a ministra do Supremo Tribunal Federal, Carmen Lúcia, citou um texto do autor Victor Hugo como uma manifestação de defesa à democracia durante seu voto para condenação. Acompanhando a fala da ministra pela televisão, lembrei da sugestão da banca examinadora e de um período que talvez pudesse ilustrar o teor daquela minha disrupção quando aluna da educação básica.

Concomitantemente ao terceiro ano de ensino médio, eu estagiava no período da tarde e cursava o ensino técnico no período noturno. A dinâmica da formação para o trabalho tornava a escola regular – que era aquela das minúsculas e desconexas apostilas impostas pelo do governo do Estado aos planos de aula – um lugar desinteressante e desprovido de qualquer bom sentido. A minha profunda afeição pelas subculturas do movimento punk e pelos movimentos artísticos independentes também contribuía com o sentimento de transgressão aos modelos

tradicionais de educação. A escola e eu tínhamos objetivos e interesses radicalmente diferentes. Com frequência, refugiava-me da massacrante rotina obrigatória do ensino médio na biblioteca da escola, lugar onde conheci Victor Hugo através da obra *Os Miseráveis*. Eram dois volumes deslumbrantes e que não podiam ser emprestados, condição que “me obrigava” a fugir das aulas – principalmente daquelas em que os professores indicavam as páginas das apostilas a serem preenchidas e, depois, passavam o resto da aula conversando com outros funcionários na porta da sala – para tentar avançar à passos lentos no romance do autor francês. Essas aventuras me renderam muitas broncas, advertências e desagradáveis visitas à diretoria, culminando em minha evasão à poucos meses da conclusão do ensino médio. Eu não suportava aquele tipo de escola.

Escutar a menção da ministra a Victor Hugo despertou essa cadeia de lembranças de um período que já me compelia a questionar a organização hegemônica do ensino. Nunca deixei que querer ser professora e sempre acreditei na potência da escola, mas em algum momento comecei a perceber que é imprescindível indagar: *Qual escola é essa?* É essa pergunta que impulsiona o presente processo investigativo.

O nosso objeto de estudo – e digo nosso acreditando que nada do que é produção humana pode ser individual – circunscreve os sentidos que permeiam a educação pública e incidem na organização do trabalho escolar, com o propósito de discutir os efeitos do modelo hegemônico na escola e engendrar diálogos entre duas correntes teóricas que se contrapõem a tais aspectos. As correntes teóricas às quais me refiro são a pedagogia freireana e a teoria histórico-cultural vigotskiana. Daí que o problema nuclear desta pesquisa se configura da seguinte forma: *Como o diálogo entre Freire e Vigotski pode oferecer subsídios para a organização do trabalho escolar que confrontem o pensamento neoliberal em defesa da educação básica, pública e emancipatória?*

O problema já expressa os principais pontos de argumentação, contudo, é necessário contextualizar sua gênese.

Considero-me uma educadora em busca permanente da práxis transformadora defendida pela pedagogia freireana. Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e o uso de sua obra apresenta uma ampla gama de leituras diferentes. E, com tantas leituras, podemos nos indagar sobre o porquê da hegemonia de um modelo de educação pública tão contrário ao que Paulo Freire defendia. Por hora, só me cabe falar sobre a minha própria leitura e relação com a obra de Freire e, então, imaginar formas de difundir sua filosofia nos meandros da educação escolar.

Minha relação com a obra de Freire só foi impulsionada após a conclusão da graduação em Pedagogia, no ano de 2017. O contato com pensamento do autor, que antes se restringia ao campo da educação de jovens e adultos, foi ampliado a partir de aulas de filosofia política que frequentei, na mesma época em concluí a licenciatura, em um espaço cultural voltado às artes e à educação, localizado na cidade de Votorantim. Esse espaço é chamado de Parque da Autonomia e nele eram sistematizadas leituras e realizadas rodas de conversa sobre diversos aspectos políticos, éticos e estéticos da sociedade contemporânea, intermediados por conceitos presentes na obra de Freire. Foi através dessas experiências que pude reler a “Pedagogia do Oprimido” com outros olhos e de forma muito mais contextualizada com os debates da época.

Os acontecimentos a partir de 2018 estreitaram minha relação com as obras de Freire, no sentido de buscar suporte em uma abordagem teórica que proporcionasse condições de encarar os avanços da extrema direita que tomavam conta do Brasil e que ecoavam na vida e na escola. Atuando em vários espaços educativos diferentes, presenciava, com angústia, a acentuação dos discursos reacionários e totalitários nas mais diversas faixas etárias, além da descrença generalizada na educação pública e na ciência.

Quanto mais avançava na apreensão do legado bibliográfico de Freire, mais percebia a presença da relação com um sistema filosófico do qual eu tinha uma leitura muito incipiente, deparando-me com a inevitável necessidade de compreendê-la. Por essa razão, comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudos Paulo Freire, vinculado à UFSCar – Sorocaba. Esse espaço de diálogo semanal me proporcionou, e proporciona até os dias atuais, uma leitura radical dos conceitos de Freire, fortalecendo a ligação com sua base enraizada no materialismo histórico-dialético e com os desdobramentos da teoria nos diversos cenários e contextos educativos atuais.

Em 2021, com minha efetivação como professora da primeira etapa da educação básica em uma Rede Municipal, ainda no contexto da pandemia do covid-19, encontrei na escola uma série de demandas emergentes. Entre elas, as que mais me inquietavam eram àquelas referentes às dificuldades de comunicação e diálogo com os alunos e com a comunidade escolar. O que mais escutava ecoar pelas conversas de corredor e reuniões docentes eram as crenças de que os alunos não estavam interessados na escola, que não conseguiam mais regular a atenção ou guardar informações, e as condições de trabalho que encontrávamos em sala de aula reforçavam essas crenças. Tais condições também dificultavam o distanciamento necessário para refletir sobre as relações do modelo socioeconômico vigente com o clima de desalento.

É nesse clima que nos indagamos sobre a dificuldade de pleitear por uma pedagogia freireana na escola pública, mas é através dela que tenho condições de buscar em minha realidade os inéditos viáveis, ou seja, as condições concretas para transformação do que acredito não ser justo ou correto. Sou uma educadora freireana porque é através das contribuições de Freire que organizo minha práxis, partindo do que vivemos na comunidade e na escola, sem jamais aceitar prescrições. É também sendo freireana que confronto os slogans, acreditando na necessidade do desvelamento do pensamento de Freire expresso em suas obras, bem como das suas bases e dos seus limites.

Falo sobre limites pois percebo a ausência da delimitação de uma abordagem de desenvolvimento humano na pedagogia de Freire, fator que talvez fomente as dificuldades em efetivá-la na educação básica, em que predomina o trabalho com crianças e adolescentes. Essa não é uma percepção arbitrária visto que, ao abordar os estudos da gênese e desenvolvimento da consciência, o próprio Freire (1981) afirma que sua capacitação abrange outros campos de conhecimento. Além disso, o autor também assume a fragilidade da sua experiência na dimensão da educação de crianças (Freire; Guimarães, 2014). Tais premissas, conduziram-me a buscar por uma abordagem teórica acerca do desenvolvimento humano coerente com o projeto de sociedade anunciado pela pedagogia freireana, o que resultou no interesse pela perspectiva de Lev S. Vigotski.

Minha relação com a obra de Vigotski foi um tanto mais conturbada. Tive noções bastante superficiais acerca do trabalho do autor durante a graduação e as especializações. Entretanto, seu nome surgia sempre em meio à famigerada miscelânea teórica juntamente a outros autores, como Piaget e Wallon. Meus primeiros contatos com a obra de Vigotski foram destituídos de qualquer teor político aparente e, mesmo que os poucos conceitos apresentados fossem distorcidos, despertaram o meu interesse pela tão comentada “zona de desenvolvimento proximal” de forma simplista e isolada.

Antes de atuar como professora efetiva da rede municipal, no início de 2020, estudava a bibliografia indicada para o concurso de ingresso no meu cargo atual, quando conheci o livro “Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sóciohistórico”, da autora Marta Kohl de Oliveira (1995). O livro traz alguns conceitos nucleares trabalhados por Vigotski e seus colaboradores, oferecendo uma compreensão resumida da teoria histórico-cultural. Entre os estudos presentes no livro, as pesquisas realizadas na Ásia Central durante a década de 30, que investigam as transformações culturais do pensamento, provocaram minha curiosidade por acreditar que se aproximavam dos conceitos acerca da transitividade da consciência elaborados

por Freire (2020a). Aliás, a análise dessa relação era o objeto inicial do meu projeto de pesquisa de mestrado, mas, antes mesmo de considerar a possibilidade de ingresso na pós-graduação, sentia-me compelida a compreender a perspectiva vigotskiana.

Participei, como aluna especial, da disciplina “Contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”, oferecida no primeiro semestre de 2021 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar – Sorocaba. Na ocasião, a densidade das discussões articuladas em aula acerca da obra de Vigotski e de seus colaboradores deixou em mim impressões de naturezas distintas. Por um lado, sentia-me profundamente frustrada com a dificuldade em compreender as dimensões da teoria histórico-cultural. Entretanto, tanto as próprias dificuldades quanto suas pequenas superações foram decisivas para firmar meu interesse pela produção de Vigotski. Futuramente, eu descobriria que o próprio Vigotski explica o efeito da dificuldade como motor de busca e quem viabilizaria as condições dessa descoberta seria a professora da própria disciplina, mas, dessa vez, como minha orientadora.

Mesmo após a conclusão da disciplina, segui tentando entender os conceitos da teoria histórico-cultural, sem perder o foco nos estudos sobre as diferenças culturais do pensamento já mencionados anteriormente, com foco na abordagem de Luria (2010). Em suma, acreditava que as investigações sobre a transição entre as formas de pensamento, possibilitadas pela ampliação das relações culturais resultantes das revoluções industriais e dos processos de coletivização do trabalho, tinham o potencial de subsidiar, na dimensão do desenvolvimento humano, os pressupostos de Freire (2020a) sobre a promoção da consciência transitiva ingênua para a crítica ou massificada. E, a partir desse diálogo, pretendia refletir sobre as transformações que afligiam a escola no que diz respeito à elaboração da consciência dos estudantes no contexto das revoluções digitais que reconfiguram as relações culturais.

Levando em conta outras similaridades nos aspectos históricos, que serão apresentados no decorrer desse trabalho, é por essa linha de pensamento que surgiu a motivação de realizar um estudo acadêmico voltado ao diálogo entre as abordagens de Freire e de Vigotski, situando-o no campo da educação básica pública, ou seja, no meu campo de atuação. Entretanto, ao ter a oportunidade de ampliar minha leitura das produções de Vigotski de forma mediada e de estabelecer relações com outros debates atuais do meio acadêmico, meu problema de pesquisa foi tomando novas formas, sem prescindir da convicção na potência do diálogo entre as teorias de Freire e de Vigotski.

O percurso de delimitação do problema de pesquisa é apresentado no capítulo seguinte, nomeado como “O problema propulsor do diálogo”. Introduzo o referido capítulo com um

relato de experiência referente ao período em que refletia sobre o problema da pesquisa ao mesmo tempo em que vivenciava diversos conflitos e contradições de natureza política-pedagógica no meu campo de atuação profissional. A opção pelo relato é uma maneira de contextualizar a escolha da temática e demarcar o inconformismo com relação às incursões neoliberais na escola pública, expressando como as vivências nesse cenário, aliadas aos estudos sobre o neoliberalismo escolar, conduziram o diálogo emergente entre as teorias de Freire e de Vigotski para a dimensão epistemológica de resistência ao modelo hegemônico desumanizador. Neste capítulo, serão discutidos aspectos gerais das reformas neoliberais da educação e seus desdobramentos na produção de sentidos produzidos sobre/para/pela escola pública, principalmente na esteira dos objetivos da educação. Ainda apresentamos, como resposta à concepção da inovação neoliberal, a insistência em resgatar e avançar com abordagens críticas historicamente consolidadas.

No terceiro capítulo, são retomados aspectos históricos das biografias de Vigotski e de Freire com a intenção de apresentar brevemente os autores e de apontar para a gênese da preocupação de ambos com problemas da educação em sua dimensão social e política, ressaltando a convergência entre suas bases epistemológicas orientadas pelo materialismo histórico-dialético. E, abordando os embates teóricos sobre a própria a própria filiação ao paradigma marxista entremeados na difusão das obras de Freire e Vigotski, refletimos sobre as influências e impactos das suas abordagens nos referenciais da educação brasileira e da produção acadêmica.

No quarto capítulo, é justificada a escolha da metodologia de pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético em coerência com os autores centrais do diálogo e com a opção ética dos objetivos da pesquisa. Além disso, abordamos as contribuições dos próprios autores em diálogo com métodos para a condução crítica da pesquisa bibliográfica.

São apresentados os procedimentos e resultados do levantamento bibliográfico das produções acadêmicas, com abrangência de artigos, dissertações e teses, que articulam diálogos entre as obras de Freire e de Vigotski dentro do campo da educação básica. Com base nos resultados encontrados, foram selecionados trabalhos para integrar a revisão bibliográfica, tendo como objetivo delimitar núcleos de diálogo através da busca dinâmica de lacunas e temas emergentes, identificados nas produções acadêmicas, e de conceitos presentes nas obras de Freire e de Vigotski, bem como de seus comentadores, em articulação com o referencial utilizado para tecer a crítica ao modelo neoliberal de educação.

Os resultados da revisão bibliográfica são apresentados e discutidos no quinto capítulo, oferecendo elementos para eleição dos núcleos que alicerçam o diálogo entre as teorias. Durante o desenvolvimento desse capítulo, pudemos observar aspectos como a predominância da utilização das abordagens de Freire e de Vigotski na argumentação sobre as imediações das relações e ensino-aprendizagem e a tendência à dicotomização de suas abordagens aos campos da pedagogia e da psicologia. Por outro lado, também pudemos observar a possibilidade de aproximações da pedagogia de Freire com a educação soviética, alinhadas aos propósitos socialistas e fundamentadas nas concepções de formação integral politécnica, aspecto de grande importância para nosso trabalho.

Também foi possível selecionar obras dos autores para nortear o diálogo, considerando a incidência de estudos e conceitos, seja pela relevância ou pela ausência. É importante pontuar que, já possuindo um maior contato prévio com a bibliografia de Freire, pude prezar pela busca de conceitos específicos em suas obras, o que explica a amplitude das referências. Na seleção de obras de Vigotski, priorizei as obras que mais exploram as dimensões pedagógicas, éticas e políticas. O processo de seleção das obras é sistematizado no estudo.

Após a revisão bibliográfica, foram delimitados os núcleos do diálogo a ser engendrado da seguinte forma: O projeto de sociedade emancipada e o projeto de educação socialista, em oposição a suposta neutralidade dos modelos educativos neoliberais; O papel do coletivo no desenvolvimento individual e na organização do trabalho escolar, confrontando as concepções meritocráticas e individualistas; A formação humana integral, prospectiva, coletiva e permanente, abordando as ideias de inacabamento dos sujeitos históricos que rejeitam a concepção de desenvolvimento humano flexível às necessidades do capitalismo.

Há aqui a esperança de que a proposta do diálogo promovido nesse estudo possa repercutir de modo fecundo na organização do trabalho escolar voltado para a coletividade, potencializando o trabalho coletivo com os sujeitos pensantes, uma vez que os autores centrais, Freire e Vigotski, oferecem contribuições significativas para pensarmos a elaboração coletiva da consciência. São esses sujeitos que estão nas comunidades ancoradas às escolas, nas salas de aula, sejam educandos ou educadores, nas gestões escolares e demais instâncias que deliberam sobre as políticas que atravessam a educação básica pública.

A todo tempo faço referência e menção ao processo de pesquisa vinculado à vivência no programa de mestrado, pois é um processo que se dá em um determinado tempo e em determinadas condições e, em coerência com a opção metodológica, acredito que ambos o condicionam.

A presente pesquisa segue por uma abordagem bibliográfica qualitativa, de caráter teórico, sem prescindir da análise crítica e das relações com o atual cenário da educação básica pública enquanto locus das bases educação humana formal portador de suas próprias especificidades. É uma pesquisa, nas palavras de Freire, molhada de realidade.

2. O PROBLEMA PROPULSOR DO DIÁLOGO

“O conflito é a parteira da consciência”.
(Freire, 1986)

2.1. AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Levando em conta o percurso em que o presente trabalho se organiza enquanto uma pesquisa pertinente aos debates contemporâneos no campo da educação, não se pode olhar para o problema central como uma epifania ou mera formulação individual. O problema aqui apresentado foi se delineando através da práxis educativa nas relações dinâmicas da professora/pesquisadora com o meio profissional e acadêmico no contexto da educação pública, que se configura como campo de disputas e embates políticos. É carregada para o processo de pesquisa uma bagagem cultural, que se amplia da análise bibliográfica em diálogo com a análise do próprio meio. Nesse sentido, consideramos que *não é possível deixar o cotidiano de uma professora da educação básica pública alheio à sua pesquisa sobre educação básica pública*, garantindo o distanciamento necessário para análise crítica. As produções analisadas enquanto pesquisa bibliográfica promovem reflexões sobre a realidade vivida e tais reflexões são indispensáveis na apresentação do problema. Temos convicção de que é esse processo que possibilita a apreensão do movimento dinâmico da realidade concreta que se recria em nossas percepções.

Incursões neoliberais no quefazer escolar

O presente relato de experiência pretende sintetizar de forma reflexiva uma sequência de acontecimentos que se desdobraram no segundo semestre de 2024, a partir da perspectiva de uma pedagoga e docente dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de região periférica em um município situado no Estado de São Paulo. Contudo, será mantida intencionalmente a escrita na primeira pessoa do plural, visto que os acontecimentos que serão narrados a seguir contemplam experiências coletivas. Como o foco do relato é o registro da práxis, ou seja, da relação dinâmica entre os fatos vividos e a reflexão fundamentada no materialismo histórico-dialético, com ênfase na concepção freireana, foi optado por preservar dados específicos referentes a instituições e pessoas. Cabe ressaltar que a intenção aqui não é tecer críticas diretas a programas ou recursos, mas discorrer sobre os desdobramentos no

que fazer escolar que despertam inquietações acerca da intencionalidade que mobiliza meios e fins.

No início do segundo semestre letivo de 2024, logo após o período de recesso do mês de julho, durante a reunião de replanejamento, dialogávamos sobre o “Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada”¹ e tentávamos entender a proposta do programa em meio a tantas outras demandas urgentes do cotidiano escolar. Na mesma ocasião, também analisávamos os resultados do SARESP² aplicado no ano anterior, cuja nota obtida pela escola estava abaixo da média das escolas da rede. Eram tensionados posicionamentos entre priorizar planejar formas de potencializar processos de ensino-aprendizagem voltados para o bom desempenho nas avaliações externas e questionar os efeitos das políticas de avaliação padronizada em larga escala. Ambos os pontos eram extremamente relevantes, pois nenhum docente negava a existência das grandes dificuldades apresentadas pelos estudantes com relação a apropriação e reconstrução dos conhecimentos curriculares, assim como jamais discordava da urgência de pensar processos que impulsionassem a alfabetização, com proficiência da leitura e da escrita, e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Por outro lado, também é válido refletir sobre a intencionalidade das políticas que orientam as avaliações externas padronizadas em larga escala e inferem na forma como são elaboradas, aplicadas, sistematizadas e divulgadas, ponderando os seus impactos no direcionamento do trabalho pedagógico e no fomento de políticas da educação. Por exemplo, uma avaliação fundamentada em um currículo que prioriza concepções pedagógicas voltadas a “competências e habilidades” ou “cognitivistas” podem representar um impacto negativo em processos educativos que seguem por outras concepções,

¹ Segundo publicado na página oficial do Ministério da Educação “Compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia” (Brasil, 2023).

² Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

principalmente àquelas que centralizam as múltiplas determinações das condições materiais, históricas e culturais. É importante salientar que o artigo 3º da Lei nº 9394 de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 -, prevê o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1996). É nesse sentido que, prezando por avaliações e processos de ensino-aprendizagem pensados através de uma concepção freireana, em que a rigorosidade metódica está enraizada na realidade do educando e da comunidade, encontramos inúmeros conflitos no que tange os aspectos políticos e epistemológicos imbricados em parâmetros curriculares padronizados. Para inflamar as preocupações que afligiam os debates pedagógicos, o período de divulgação de resultados das avaliações externas foi alvejado por notícias e reportagens midiáticas que enfatizavam o baixo desempenho das escolas da rede pública. Inclusive, uma dessas reportagens foi objeto de debate na referida reunião de replanejamento, na qual era apontada a porcentagem de alunos das escolas públicas que não atingiam o nível básico em matemática segundo os parâmetros do SARESP.

Em meados de agosto do mesmo ano, a plataforma digital denominada Elefante Letrado - voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do ensino fundamental - foi inserida de forma verticalizada nas propostas de trabalho pedagógico da escola, assim como em outras da mesma rede. Os prazos para o desenvolvimento de um teste de fluência leitora vinculada à plataforma, em formato de gravação do áudio de leitura dos estudantes, e a delimitação do tempo semanal para a sua utilização não coincidiam com a estrutura e as condições concretas da realidade escolar, no que diz respeito à disponibilidade de aparato tecnológico, de profissionais adequados e de tempo para organização do trabalho pedagógico.

Entre os questionamentos docentes surgiam questões do gênero “como gravar a fluência leitora de cada estudante em salas com mais de vinte crianças?” ou “como acessar a plataforma pelo tempo estabelecido em salas sem acesso à internet?”. Porém, a urgência dos prazos e a

delegação individual da responsabilidade parece ter desviado a atenção de questões mais preocupantes. Entre elas, podemos citar a desconsideração pelo planejamento docente que já havia sido elaborado entre pares e entregue no mês anterior à execução, como era acordado entre docentes e gestão. O mesmo tratamento foi dado ao Projeto Político Pedagógico, levando em conta que as propostas de trabalho que integram o documento demandariam um amplo diálogo com a comunidade escolar. Como último apontamento, não foi proposta formação docente específica sobre a plataforma, exceto pelo contato com as instruções de uso dos seus recursos apresentadas durante o horário de trabalho pedagógico coletivo - único espaço semanal, concentrado em dois períodos de 45 minutos, em que os docentes têm a oportunidade de dialogar coletivamente sobre todas as demais demandas pedagógicas.

Tais preocupações estão pautadas, primeiramente, pelo que a LDB 9394/96 prevê sobre gestão democrática do ensino público, participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola e formação continuada aos profissionais do magistério (Brasil, 1996). Além disso, a inserção abrupta da plataforma não garantiu tempo para reflexão e diálogo, dimensões indispensáveis para as concepções pedagógicas críticas.

É na leitura de Freire (2013) que podemos compreender o teor das questões levantadas em seu caráter ontológico ao analisar a dimensão do compromisso profissional com a sociedade, tal qual demanda condições de reflexão e ação sobre práxis transformadora. O compromisso do educador crítico coloca como exigência possibilidades concretas de intencionar sua consciência sobre o ato educativo e isso implica, acima de tudo, tempo para estudo e diálogo. No mês seguinte à inserção da plataforma de leitura, era possível acessar diversas reportagens, publicadas pelo mesmo portal de notícias responsável pela reportagem analisada na reunião de replanejamento, que utilizavam um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - para apontar o

baixo investimento em educação no Brasil. O relatório, denominado “Education at a Glance”, é apresentado pela OCDE como um guia definitivo para o estado da educação ao redor do mundo.

É possível imaginar que se para a comunidade escolar de uma região periférica o acesso principal a determinadas informações for através da grande mídia, reportagens dessa natureza aliadas aos resultados das avaliações externas têm o potencial de instalar um clima de desesperança com relação à educação pública. Entretanto, se estivermos amparados por um referencial teórico emancipador, que não apenas nos prepare para realinhar a ação dos nossos prognósticos sem cair no engodo do fatalismo, mas que, para isso, também viabilize condições de desvelamento da realidade apresentada pelo modelo hegemônico, é possível encontrar razões e meios de resistência. É nessa lógica, que a orientação pela pedagogia freireana e a leitura prévia da obra de autores que explicam a essência de organizações internacionais como a OCDE e suas relações com as concepções neoliberais da educação (Freitas, 2018; Laval, 2019) permitem refletir sobre a intencionalidade tanto dos parâmetros quanto das “soluções” impostas, bem como questioná-las.

O último evento registrado nessa sequência aconteceu no mês de outubro do mesmo ano, durante uma Reunião de Avaliação do Ensino Aprendizagem, onde o objetivo era estudar os dados do Ideb³ alcançados pela escola ao longo dos anos. Outra vez, dialogávamos sobre o baixo desempenho da escola na área da matemática enquanto, curiosamente, empreendíamos esforços para tentar compreender o cálculo utilizado na delimitação da média do Ideb.

A título de conhecimento, o Ideb se propõe a reunir os resultados do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações balizadas pelas médias de desempenho estabelecidas pelo Saeb⁴, que, por sua vez, consiste em conjunto de avaliações em larga escala de âmbito nacional

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

(Brasil, 2007). Mas podemos questionar: qual a relação entre os acontecimentos e argumentos expostos?

Em síntese, com o relato de um breve período, é possível constatar a forma como diversas políticas e seus desdobramentos atravessam o cotidiano da escola pública. Na política nacional, temos testes e avaliações externas vinculadas ao Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada e ao Saeb. Já no âmbito das políticas estaduais, temos testes e avaliações externas, plataformas digitais e materiais didáticos vinculados ao programa Alfabetiza Juntos (São Paulo, 2024) e ao SARESP. Ainda é indispensável ressaltar que a base curricular que rege os conteúdos em ambas as políticas é a Base Nacional Curricular Comum – BNCC –, instituída em meio a muitas críticas. Entre tais críticas, está a própria questão da delimitação de uma determinada concepção pedagógica, como apontado anteriormente, e a padronização no seguimento das reformas empresariais da educação (Freitas, 2018).

As políticas mencionadas, quando esmiuçadas, incidem de forma verticalizada na organização do trabalho pedagógico da escola pública, operam fora de suas condições estruturais e abrem espaço para concessões à iniciativa privada e sua lógica empresarial, principalmente quando a percepção de dados e resultados depõem contra a qualidade do serviço público. Nesse conflito reside a disputa pelas noções do que é uma boa educação. Freitas (2014;2018), além de denunciar uma longa lista de ações de controle político e ideológico da iniciativa privada que intervêm na educação pública e suas consequências, como estreitamento curricular, pressão sobre desempenho, competição, segregação socioeconômica, precarização do trabalho docente, entre outras, também sugere pontos básicos de uma educação que tenha como prioridade o desenvolvimento humano a invés do mercadológico. Entre elas, encontramos a revisão das leis de responsabilidade fiscal, da padronização da base curricular e de concessões com a iniciativa privada, efetivação dos meios de gestão democrática com participação de professores e estudantes nas políticas

de educação, eliminação de testes censitários em larga escala e ranqueamentos com propósitos de responsabilização, bem como a garantia de condições ideais de acesso e permanência de estudantes e profissionais da educação (Freitas, 2018).

A despeito do que é posto como condições básicas para uma educação de qualidade, os acontecimentos citados transcorreram em meio a uma escola permeada por inúmeras questões que não são contempladas pelos programas implementados. Salas cheias, falta de material pedagógico, problemas estruturais como goteiras e alagamentos, mobiliário insuficiente ou muito desgastado, falta de profissionais de apoio, famílias disfuncionais com histórico de direitos básicos negligenciados, estudantes com uma gama de especificidades que abrangem desde complexas questões socioeconômicas a socioemocionais e que estão lá, para acessar o direito à educação naquele momento, e não mais tarde.

O direito à educação é urgente. E o docente comprometido, do qual Freire (2013) fala, sabe que precisa garantir esse direito, enquanto é obrigado a cumprir a burocracia de suas extensas atribuições legais, entregando todos os documentos pedagógicos em dia. Precisa também incluir as demandas que chegam com os decretos, com os compromissos, com as instruções normativas, com as plataformas, com as metas, mesmo sem formação específica para o que chega de novo, ou pior, com formações fora do horário de trabalho que monopolizam o seu tempo e minam a autonomia da sua prática. Precisa também encontrar tempo para buscar condições de permanecer alerta sobre o modelo de educação para o qual estamos trabalhando.

Identifica-se nesse relato inicial um testemunho da emergência do debate sobre quais concepções de educação atravessam a escola pública e afetam sua organização, olhando não somente para os instrumentos de articulação, mas também para a análise da estrutura dominante. Tal relato é apenas a reafirmação da relevância do problema que já se anunciava de forma embrionária antes mesmo do início da pesquisa e que encontrou condições de se desenvolver sistematicamente no decorrer da pesquisa mesma, através dos diálogos e

mediações inerentes ao processo. Cabe registrar que as atividades desenvolvidas durante o ano de 2024 juntamente ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EES) da Universidade Federal de São Carlos, no campus Sorocaba, ao qual a pesquisa se vincula, promoveram grandes contribuições para a fundamentação do problema, em que a investigação teórica sobre os desdobramentos do neoliberalismo no âmbito escolar veio de encontro produtivo com as nossas inquietações.

Acompanhando muito de perto o atual cenário da educação básica pública percebemos que ele está situado no processo das reformas educacionais com uma nova roupagem. Freitas (2018, p.40) conceitua esse processo como “a reforma empresarial da educação”, debruçando-se sobre suas raízes históricas e implicações que, apesar de fugirem dos limites desse trabalho para uma reflexão pormenorizada, são aspectos imprescindíveis à luz da compreensão da totalidade do problema. No entanto, atemo-nos a analisar as condições do estágio atual desse processo de destruição da educação pública, ainda não consolidado, com caminhos intensamente pavimentados por ações como a padronização através das bases curriculares, avaliações externas e privatização dos recursos públicos, como acontece com a adesão a plataforma e “projetos empreendedores”.

Os parâmetros de qualidade da reforma empresarial da educação estão alinhados à visão de mundo do neoliberalismo em sua lógica desumanizante, colocando a liberdade econômica de acumulação de capital acima de qualquer vestígio de justiça social, em coerência com seu projeto de sociedade. Segundo Freitas,

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

O descompasso com os limites da estrutura educacional e econômica denuncia o fracasso desse modelo que desconsidera os fatores de desigualdade social, pois parte das aceções meritocratas, gerando políticas de responsabilização verticalizadas: o primeiro responsável pelo insucesso é o aluno, que não se esforçou o suficiente, seguido pelos professores, que não demonstraram a capacidade profissional em alcançar a metas estabelecidas pela padronização curricular, e pela escola que (emprestando o jargão foucaultiano) não vigiou e puniu adequadamente as atividades docentes e discentes. Tudo isso, independente das

múltiplas determinações que atravessam a escola pública, é frequentemente marcado por intensas negligências no acesso aos direitos básicos das classes trabalhadoras.

Em tal modelo, relativiza-se as mínimas noções de ética ao operar com dados manipulados e evidências inconsistentes. Há também a tentativa de legitimação das ações reformadoras com base na reprodução dos testemunhos de uma determinada seleção institucional sobre os seus supostos resultados positivos. Isso é constatado por Freitas (2018) ao analisar a eficiência do modelo na experiência mais avançada da educação estadunidense, em que se enaltece a “evidência empírica” pela elaboração quantitativa de relatórios orientados para a implantação de políticas públicas. O autor ainda alerta que,

A despeito dos problemas técnicos, a questão é que a produção de “política com evidência”, ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números (Freitas, 2018, p. 61).

Os casos isolados das escolas que atingem as metas propostas são necessários para a manutenção das políticas de responsabilização, estimulando a pressão e cobrança exercida sobre os sujeitos da comunidade escolar. Ainda assim, dois aspectos seguem na contramão dos resultados “positivos”. Operando na cosmovisão neoliberal, não é interessante que se mantenha o sucesso das escolas a longo prazo, visto que toda a lógica do serviço público, fundamentada na gestão democrática e “protegida” pelo Estado, é um dos maiores empecilhos para o avanço da lógica de mercado. É nesse sentido que Freitas (2018, p. 18) discorre sobre o “espírito interminável” das reformas que sempre estabelecem uma nova meta inatingível enquanto houver qualquer regulação do Estado.

Por outro lado, olhando através do modelo de educação que pretendemos defender aqui, essencialmente alinhado com a justiça social, o sucesso escolar dentro das reformas empresariais da educação só denuncia retrocessos no âmbito do desenvolvimento humano.

2.2. A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

A educação neoliberal é pautada no livre mercado e na concorrência, assim como toda organização social dentro desse modelo. Entendemos aqui o conceito de educação como ação mediadora intencional direcionada a um propósito, sendo através da educação humana que se estabelecem os acordos conceituais que nos permitem conceber ideias como democracia e liberdade, por exemplo. Porém, a democracia e a liberdade neoliberal estão intimamente

articuladas aos interesses das classes dominantes na narrativa de livre mercado que, segundo Freitas (2018), apresenta-se como a única possibilidade de os sujeitos serem “bem-sucedidos”, competindo com os demais e sem a regulação do Estado. Essa dinâmica altera a formação cultural das sociedades, distorcendo as noções históricas de “direitos sociais” para o âmbito dos serviços.

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (Freitas, 2018, p. 24).

Cabe pontuar que tal dinâmica não acontece de forma explícita, não revelando seu real propósito. E muitos trabalhadores, que são obrigados a aceitar as imposições do mercado, têm introjetada em si a cultura hegemônica, reproduzindo e propagando o discurso neoliberal. Ao discorrer sobre os efeitos do neoliberalismo na educação, Chauí (2021) constata a ampla dificuldade de compreensão da população brasileira em conceber o que é um direito em sua dimensão social, percebendo a educação apenas como uma forma de acesso ao mercado de trabalho e não como um direito que deve ser garantido pelo Estado. A autora ainda define o neoliberalismo como um “novo totalitarismo” por sua recusa à heterogeneidade social e absorção da forma do Estado, equiparando todas as dimensões da realidade concreta à lógica empresarial.

A grande novidade neoliberal está em definir todas esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas, tendo como núcleo central o mercado, as define como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima a baixo: a empresa – a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, a igreja é uma empresa, o centro cultural é uma empresa e o próprio Estado é concebido como empresa, sendo por isso espelho da sociedade e não o contrário, como nos antigos totalitarismos. Vai além: define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia (Chauí, 2021).

Também nesse sentido, Freitas (2018) reflete sobre a necessidade de preparar crianças para competir em um modelo educativo orientado pela lógica da concorrência, em que “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada a processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (Freitas, 2018, p. 28). No entanto, apesar de serem gestadas no ventre do conservadorismo, tais reformas carregam as especificidades da sua época situacional. Com a intenção de alcançar as múltiplas camadas sociais, até mesmo

alguns defensores da esquerda ingênua ou de pautas ditas “progressistas”, são articuladas ações aparentemente dispersas, veiculadas através de organizações diversas, apelando para as fragilidades dos grupos identitários de forma fragmentada, capturando e desfigurando conceitos antes historicamente vinculados a propostas educacionais humanizadoras, mas com o propósito em extrema oposição. A esse respeito, observa-se como artifício das reformas empresariais da educação “a natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de receitas práticas aparentemente isoladas” (Freitas, 2018, p.35).

Essa dinâmica também foi teorizada por Christian Laval (2019) sob a denominação de “neoliberalismo escolar”, partindo de estudos realizados no contexto francês, mas que, concordando com o autor, reproduzem-se ao redor do mundo. Um exemplo de tal afirmação é a massiva aderência aos discursos e parâmetros estabelecidos pelo “clube dos países ricos”, a Organização Comercial de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Falando também nas reformas que afligem a escola, Laval (2019) tenta canalizar suas profusas manifestações, dando um rosto a esse modelo ao qual nos seja possível associar a um determinado propósito de formação humana. Enraizada na concepção utilitarista da educação, a escola neoliberal tem como referências de ideal pedagógico o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” (Laval, 2019, p.29). Essa proposta reconfigura o processo de dominação, intensificando-o na chamada educação básica ao romper, sob o mito da inovação, com qualquer vestígio do que as tendências pedagógicas críticas propunham como função social da escola.

No Brasil, as tendências críticas lutam essencialmente por uma educação no sentido da emancipação humana através do acesso ao conhecimento que permita aos sujeitos do processo educativo refletirem sobre a realidade e agirem a favor da redução das relações históricas de desigualdade social, prospectando condições de formação humana para a liberdade de escolhas reais e concretas. Todavia, no atual modelo hegemônico o propósito central é a manutenção e aprofundamento de tais desigualdades, assim como das relações de dominação da classe trabalhadora pela classe capitalista.

Freitas (2018), em consonância com a denúncia do novo modelo reformador, ainda alerta para o potencial de legitimação das suas concepções de sociedade e de educação através da imersão no tecido social que instaura a exigência de novas disposições no comportamento dos sujeitos.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a 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 (Freitas, 2018, p. 41).

As então chamadas “competências e habilidades” agora ocupam todo espaço de formação no âmbito escolar, com vistas a formar sujeitos “flexíveis e autônomos” de modo que melhor atenda às demandas do mercado. Ao discorrer sobre esses atributos na formação do comportamento, Laval (2019) adensa a discussão sobre o desenvolvimento humano proposto pela escola neoliberal.

Nas fases iniciais da ampliação da escolarização na vigência do capitalismo, o conhecimento técnico ainda tendia a se disfarçar de formação cultural bem quista. Mesmo a escola tradicional, não crítica, ainda se ancorava nos referenciais e discursos liberais europeus sobre o conhecimento. Pela análise de Laval (2019), podemos comparar com o modelo da escola republicana europeia, que ainda se ancorava na perspectiva iluminista do conhecimento historicamente produzido como pretensa forma de emancipação humana, mesmo que a crítica aponte para o teor hegemônico e utilitarista desse conhecimento. Especializar sujeitos para a manutenção cultural do sistema capitalista significava também oferecer um certo nível de organização social e mobilização de conhecimentos que viabilizava brechas para o desenvolvimento da consciência humana torna-se capaz de apreender a estrutura desse sistema, bem como questioná-lo.

Já na fase neoliberal, nem a pretensa formação cultural está a salvo, visto o esvaziamento dos sentidos construídos historicamente sobre a escola e o controle massivo das formas de desenvolvimento humano. Laval (2019, p.45) trata da transformação do lugar e da natureza do conhecimento na constituição do “homem corrente”, fazendo alusão a moeda de troca em um mercado cultural de baixo custo e com rápido retorno lucrativo. Para além disso, o autor salienta a ação na constituição subjetiva

O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida (Laval, 2019, p. 38).

Não pretendemos aqui engajar um debate específico sobre a constituição das subjetividades, mas, preocupados com a organização do trabalho escolar, é preciso traçar

noções sobre a formação humana a que determinado tipo de educação se presta, discussão indissociável da dimensão subjetiva. Essa preocupação é delineada pela mudança do sentido da escola que se transforma em um “lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante” (Laval, 2019, p. 46).

Está dentro dessa argumentação exatamente o cerne do problema que pretendemos discutir neste trabalho: *a organização do trabalho escolar voltada para uma concepção de desenvolvimento humano que está necessariamente vinculada a um projeto societário*. A Lei nº 9394 de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), coloca o desenvolvimento humano como umas das principais finalidades da educação escolar, assim como também prevê a pluralidade de concepções pedagógicas (Brasil, 1996). Entretanto, o que encontramos em disputa são concepções de educação que não podem coexistir, pois anulam-se ao propor modelos radicalmente diferentes de desenvolvimento humano e de sociedade. Uma humaniza e a outra coisifica.

Até o momento, concentramo-nos em apresentar brevemente o atual modelo escolar neoliberal, hegemônico e desumanizante. Daqui em diante, nossa tarefa será apresentar e defender um modelo pelo qual lutamos cotidianamente, crítico e humanizador, em oposição direta a determinadas noções propagadas pelo modelo neoliberal.

2.3. DELINEANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Percebe-se que para cindir com os sentidos produzidos historicamente sobre a escola, a educação neoliberal é fundamentada no culto mitificado à inovação. Assim como todas as demais características do modelo, tal inovação não explicita suas razões de ser, mas norteia as noções acerca das próprias disposições de comportamento esperadas pela dinâmica neoliberal. Também sai em defesa de todo e qualquer produto dito “tecnológico”. A novidade é vista como uma exigência do mundo contemporâneo, onde se torna “um fim em si, que deve ser objeto de uma ‘gestão’ específica, em torno da qual, por sua vez, se unem especialistas em pedagogia e administradores” (Laval, 2019, p. 201).

Ironicamente, essa narrativa não é nova, mas vem aliada aos ostensivos avanços tecnológicos de cunho digital que permitem maiores formas de controle e ampliação. Não é novo, também, o debate sobre o domínio dos meios de produção. Se no neoliberalismo tudo é transformado em produto, domina os ideais aquele que detém os meios de produção de todo o aparato tecnológico e digital que tem invadido cada vez mais as escolas.

Ao abordar a crítica marxista sobre a submissão das ciências à lógica econômica capitalista, Laval (2019) fala da dinâmica da qualificação escolar em prol do domínio e superação incessante da obsolescência do aparato tecnológico. Não é mais a tecnologia digital desenvolvida em auxílio à formação humana, mas o inverso, sendo a formação humana direcionada à ampliação do lucro dos detentores dos meios de produção das tecnologias digitais. O sentido da escola rui, pois, “para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos” (Laval, 2019, p. 39). É importante pontuar aqui que as necessidades dos indivíduos nessa perspectiva são aquelas estabelecidas pelos padrões sociais no molde neoliberal, ou seja, o indivíduo flexível, pronto para qualquer demanda de formação exigida pelo mercado, apto tanto a produzir quanto consumir qualquer produto tecnológico e digital oferecido nesse mercado, inviabilizando qualquer espaço de reflexão sobre as contradições existentes, seja pelo domínio do tempo ou do currículo.

O esvaziamento curricular e a relativização dos saberes que, segundo Laval (2019), enfraquecem a relação entre o trabalho e a formação acadêmica ao inflacionar os componentes informais pleiteados pelo empresariado, aliados ao discurso inovador, culminam na desvalorização dos saberes historicamente constituídos. O autor ainda denuncia que “uma das características do capitalismo moderno é exatamente a organização sistemática da pesquisa sobre uma base capitalista, com o objetivo de extrair rendas tecnológicas para as empresas” (Laval, 2019, p. 53). É próprio da dinâmica do neoliberalismo a efemeridade e a inconstância ao tratar dos autores que contribuem com o debate crítico sobre modelos de educação humanizadores como “defasados”, invalidando de forma perspicaz – dentro da lógica neoliberal – os possíveis movimentos de resistência.

Nossa opção de fundamentação teórica tende a contrariar os discursos da inovação insistindo em aprofundar o diálogo com autores já muito conhecidos no referencial teórico da educação brasileira no que diz respeito às políticas públicas, aos documentos norteadores das instituições educacionais e à formação docente.

Como exemplo mais atual, temos a matriz de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O documento explica que o método aplicado nas avaliações responsáveis pelo cálculo do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) tem como modelo aqueles utilizados pelas organizações internacionais como a OCDE, com foco no desempenho em testes cognitivos (Brasil, 2018, p. 12). Em contradição, ao apontar a falta de

apreensão da totalidade da realidade escolar através do método utilizado e para fundamentar a suposta preocupação com a relevância das relações sociais na compreensão do que envolve a educação escolar, tal documento faz referência aos mesmos autores que pretendemos colocar em diálogo, Freire e Vigotski.

O exemplo apresentado corrobora não apenas com a afirmação sobre a presença dos autores no referencial teórico da educação brasileira, como também com a urgente necessidade de avanço com as ideias desses autores em sua inteireza, impedindo o esvaziamento de suas bases ontológicas e epistemológicas para uso deliberado de políticas do modelo neoliberal.

O primeiro autor, e principal orientador do nosso pensamento e do nosso posicionamento ético-político-pedagógico, é o patrono da educação brasileira⁵, Paulo Freire. Seguido pelo precursor da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, Lev Semionovitch Vigotski, que influencia profundamente os debates sobre desenvolvimento humano no Brasil desde o final do século 20, assim como muitas abordagens pedagógicas críticas elaboradas em âmbito nacional. Aliás, ambos os autores citados, compõe as tendências pedagógicas críticas que, apesar das divergências acadêmicas e filosóficas, oferecem historicamente formas de enfrentamento aos modelos de escolarização desumanizantes. Porém, como já pontuamos anteriormente, tais modelos se atualizam com as especificidades da sua época.

A crítica à inovação do modelo neoliberal na abordagem de Laval (2019) carrega em contrapeso os modelos da escola tradicional europeia. O autor pondera que

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (Laval, 2019, p.20).

O que questionamos é até que ponto essa “escola de antigamente” do contexto europeu consegue encontrar representação no contexto brasileiro, visto que o primeiro tem histórico de colonização para exploração sobre o segundo. Ao discorrer sobre mentalidade colonizada, Freire (1979) fala sobre a introjeção da visão de mundo do dominador na percepção do dominado sobre si mesmo em um viés de menosprezo. A ação colonizadora condiciona características culturais específicas em cada polo. Não é como se não houvesse populações oprimidas em países colonizadores, mas sua formação cultural e sua relação com os demais

⁵ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

povos – no caso, com os povos colonizados – é constituída por outros parâmetros que incidem de forma menos “violenta” na estrutura social, pois essa não busca “igualar-se a superior”, desprezando a si mesma. Essa dinâmica reflete justamente os processos de educação organizados na cultura de dominação. O próprio Laval (2019, p.14) aborda a incoerência da transposição dos parâmetros europeus para o Brasil, assinalando que o nosso sistema educacional se encontra muito mais “neoliberalizado”.

Não é proposta deste trabalho retomar a história da educação no Brasil, mas é imprescindível considerá-la ao articular determinadas críticas. Diferente da função da escola republicana europeia (Laval, 2019), no Brasil temos um longo histórico de modelos educacionais fortemente influenciados pelo modelo europeu e majoritariamente a serviço das classes dominantes e dos países colonizadores, solo eficazmente terraplanado para a estrutura neoliberal.

Coincidentemente, Vigotski (2003) ao abordar o teor classista da educação, tece uma crítica ao cenário educativo da Rússia czarista muito semelhante ao que presenciamos nos diferentes períodos da história do Brasil pré-republicano, mencionando o “sistema de instrução que imperava na escola czarista russa, o qual criava ginásios e universidades para a nobreza, colégios secundários para a burguesia urbana e asilos e escolas de ofícios para os pobres” (Vigotski, 2003, p. 81). Diante disso, é possível refletir sobre os impactos do atraso educativo proveniente da política imperialista com marcada influência da Europa, enquanto esta era “iluminada” pelo pensamento liberal.

Laval (2019) fala sobre uma mutação da escola em relação aos ideais iluministas, o que já caberia uma reflexão sobre as condições em que se constituem esses ideais, contudo, atendendo ao contexto brasileiro marcado pela implementação verticalizada de modelos escolares sempre na saia de interesses das classes dominantes eurocentradas, indagamos a que nível é compreendida tal mutação.

Consideradas todas as especificidades da formação cultural em cada contexto educacional, evitando os “transplantes” dos quais Freire (1978) já nos alertava, é possível investigar as ações globais do modelo hegemônico. De fato, no modelo atual constatamos a atualização eficiente das formas de domínio e buscamos compreender o que a torna tão mais perversa.

No curso das inovações e “na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança das luzes, passa como uma ideia obsoleta” (Laval, 2004, p. 17). Talvez, dentro

da perspectiva que pretendemos seguir aqui, a emancipação pelo conhecimento esteja estruturalmente dissociada das aspirações iluministas.

Freire e Vigotski compartilham de uma visão de mundo pautada no conhecimento epistemológico e social como caminho para alcançar formas mais desenvolvidas da existência humana, por isso “humanização”, tendo a educação formal centrada na coletividade como um dos principais lócus da articulação desse movimento. Ambos estabeleceram prognósticos que ainda não se concretizaram e mantêm sua legitimidade e consistência na disputa por uma educação emancipatória e humanizadora.

Neste trabalho, constata-se um enraizamento na pedagogia freireana que busca na teoria histórico-cultural vigotskiana subsídios para pensar sobre aspectos do desenvolvimento humano e social, respeitando os limites dos seus tempos históricos e de seus objetos de estudo. Acreditamos que esse diálogo contribui para que avancemos com teorias consistentes em uma busca resistente de soluções e respostas às investidas neoliberais na disputa pela escola pública de educação básica e pelo modelo societário no qual queremos viver.

3. A GÊNESE DO DIÁLOGO POR RECORTES HISTÓRICOS

Todo fenômeno concreto é totalmente inesgotável e infinito em seus indícios isolados; É preciso sempre procurar no fenômeno aquilo que faz dele um fato científico. (Vigotski, 1927 /2024)

A opção por um capítulo histórico não reflete a necessidade de realizar um aprofundamento biográfico dos autores postos em diálogo, entendendo que essa tarefa possui uma vasta produção desempenhada por pesquisadores mais experientes. Embora acreditemos que tal tarefa esteja longe de se esgotar, dada a complexidade das épocas históricas em relação com os percursos traçados pelos autores, pretendemos aqui buscar recortes que reafirmem as motivações na escolha de tais abordagens como fundamentação teórica para nosso objeto e metodologia de pesquisa.

3.1. VIGOTSKI

Respeitando a ordem cronológica, primeiramente abordaremos um pouco da trajetória do bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski⁶. A análise dessa trajetória é um tanto mais complexa, considerando as discrepâncias temporais e culturais. Como dependemos da restituição e tradução dos registros, que muitas vezes acabam, conforme apontam Prestes e Tunes (2011), resultando em incongruências e divergências, sintetizamos algumas informações encontradas em fontes distintas para apresentar o autor.

Nascido Vigodski⁷, em 1896 na cidade de Orsha – na época, parte do Império Russo –, era o segundo de oito irmãos de uma família judaica. Cresceu com relativo conforto e ótima instrução devido ao trabalho e formação dos pais, em contraste ao movimento antissemita e às mazelas do regime czarista; embora isso não signifique que a família de Vigotski estivesse alheia às questões políticas. Van Der Veer e Valsiner (1996, p.18) apontam que ele deve ter testemunhado em Gomel – cidade destinada ao confinamento de judeus para onde a família de Vigotski se mudou um ano após seu nascimento - massacres e humilhações aos judeus pelo exército russo. Prestes e Tunes (2017, p. 289) ainda fazem referência a artigos que “revelam as impressões e a opinião de Vigotski a respeito do comportamento de comunidades de judeus”

⁶ Embora seja possível encontrar variadas grafias relacionadas ao nome de Vigotski, seguimos a orientação de Prestes e Tunes (2011) apontadas na organização das notas biográficas e bibliográficas do autor.

⁷ Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 17), a mudança ocorreu pela crença de Vigotsky na relação de sua família com uma aldeia chamada Vygotovo.

no período mencionado, vinculando posteriormente a causa judaica ao processo revolucionário de 1917.

Aparentemente a relação da família de Vigotski com o judaísmo se dava predominantemente na dimensão cultural e política, eram “praticantes de um judaísmo esclarecido, mantendo apenas as principais tradições de sua religião, embora fossem fortemente apegados à cultura erudita, ao mundo das artes, às ciências e à filosofia” (Marques; Toassa, 2023, p.9).

De fato, com relação a instrução, Vigotski tinha uma posição bastante privilegiada. Além de contar com tutores particulares durante a infância, também foi orientado por sua mãe, uma professora que dominava diversas línguas e literatura e que chegou a organizar uma grande biblioteca pública em Gomel. Marques e Toassa (2023) ressaltam a influência do meio social que resultou na compreensão de Vigotski de pelo menos nove idiomas.

Vigotski cursou o ginásio em um colégio judeu, concluindo-o em 1913 com uma medalha de ouro pela sua excelência acadêmica. Um aspecto recorrente em todas as fontes biográficas consultadas é a precoce prodigiosa capacidade intelectual de Vigotski no envolvimento com diversos temas durante sua juventude. Em Van Der Veer e Valsiner (1996) observamos um Vigotski adolescente com gostos eruditos, que apreciava o xadrez, correspondia-se em esperanto, participava de círculos de discussões sobre Hegel, admirava poesia e literatura – sob forte influência da mãe - e já estabelecia relações com o teatro, universo de grande relevância nos seus futuros estudos psicológicos. Em Ishibashi e Martins (2024) ainda podemos constatar o envolvimento com questões étnicas e círculos de história judaica, filosofia, linguística, semiologia e novamente o estudo do teatro, da literatura e da dialética hegeliana.

O excelente desempenho escolar deveria ser suficiente para o ingresso de Vigotski na universidade em Moscou, porém, devido às mudanças implementadas pelo Ministério de Educação Russo com relação ao ingresso de judeus, exigiu-se também a ajuda da sorte. Felizmente, Vigotski conseguiu ingressar na faculdade de medicina na Universidade Imperial de Moscou, logo se transferindo para o curso de direito.

Uma questão curiosa é que a formação universitária de Vigotski foi bastante influenciada pela sua etnia, afinal, os processos que abrangem desde o ingresso até a escolha do curso se reconfiguraram pela relação da sociedade russa com o judaísmo. Um exemplo levantado por Van Der Veer e Valsiner (1996) é que, caso Vigotski tivesse optado por cursar história como formação principal – ressaltando que Vigotski também cursou história e filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky, concomitantemente com a formação em direito –, não

poderia, enquanto judeu, lecionar em instituições públicas conforme a política vigente na época. O curso de direito, por outro lado, permitia que atuasse fora do território de assentamento.

O período universitário concentrado entre os anos de 1914 e 1916 foi essencial para Vigotski estabelecer relações fecundas com o campo da psicologia sem dissociá-lo dos seus outros campos de interesse, o que resultou em sua monografia sobre Hamlet. É possível observar que desde essa época Vigotski olhava para seus objetos de estudo sob uma perspectiva integral e dialógica com as demais áreas do conhecimento.

Com as Revoluções Russas de 1917, tendo concluído seus estudos, Vigotski retorna à Gomel, onde, além de trabalhar como professor – lecionando temáticas variadas como literatura, psicologia, pedagogia, história e arte – contribuiu para um abundante meio cultural, principalmente com relação ao teatro e a literatura, dimensões nas quais articulou uma enorme quantidade de atividades.

No período de sete anos após seu retorno a Gomel, participou da fundação da editora Eras e Dias e da revista Veresk, ambas com vida breve. Van Der Veer e Valsiner (1996, p.21) assinalam que Vigotski “ocupou muitas e várias posições na vida cultural de Gomel e tornou-se um de seus líderes culturais mais destacados”. Essa época também foi marcada pelo início da difícil luta de Vigotski contra a tuberculose, contraída após o cuidado com o irmão adoecido. Além do enfrentamento da doença, a família de Vigotski teve que lidar com as adversidades decorrentes das guerras que se instalavam por todo o território que viria a ser a União Soviética, lembrando que Gomel já havia sido uma região assolada pela ocupação do exército alemão durante a Primeira Guerra Mundial.

Resistente, Vigotski continuou a se dedicar à instrução do povo. Em uma das escolas onde lecionava, organizou um pequeno laboratório e desenvolveu pesquisas psicológicas que culminaram em sua participação no 2º Congresso Russo de Psiconeurologia em Leningrado, no ano de 1924. Prestes e Tunes (2011, p. 107) indicam que os títulos dos trabalhos apresentados por Vigotski eram “Os métodos reflexológicos e psicológicos do estudo; Como se deve lecionar Psicologia; e Resultados dos questionários sobre os ânimos dos alunos nas últimas séries das escolas de Gomel em 1923”. Marques e Toassa (2023) ressaltam a grande sensação causada pela apresentação de Vigotski no referido congresso e ainda apontam que foi nessa ocasião que

o autor conheceu Alexander Romanovich Luria⁸, um dos incentivadores de sua mudança para Moscou naquele mesmo ano.

É importante comentar que, durante sua trajetória em Gomel, Vigotski aprofundou seus estudos em psicologia, preparando suas obras “Psicologia Pedagógica” e “Psicologia da Arte”, conforme apontam Marques e Toassa (2023, p.12). Ainda é em Gomel que Vigotski “se torna um cientista independente, capaz de conduzir um trabalho teórico e experimental” (Prestes; Tunes, 2011, p. 208).

Em decorrência de sua apresentação em Leningrado, Vigotski muda-se com a esposa⁹ para Moscou, após ser convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental, onde ocupam um quarto no porão do próprio prédio. Nesse período também aprofunda seu envolvimento com os estudos da defectologia¹⁰, assumindo um cargo de diretor no departamento de educação das crianças com deficiências físicas e “retardo mental” no Comissariado do Povo para a educação pública e participando da fundação do Instituto de Defectologia. A temática ainda impulsionou a sua única viagem ao exterior para a participação na Conferência Internacional sobre a Instrução de pessoas “surdas-mudas”, realizada em Londres no ano de 1925. Para Martins e Ishibashi (2024, p.90), aliando os objetivos das suas pesquisas com as demandas de reconstrução da sociedade soviética, Vigotski “ampliou seus interesses a partir desses problemas práticos examinando os problemas de defectologia”.

Por certo, os anos que sucederam a chegada de Vigotski à Moscou assinalaram uma produção teórica efervescente aliada à sua preocupação com a formulação de uma psicologia marxista, o que resultou nas suas obras mais conhecidas na contemporaneidade. Entre as múltiplas atividades em que esteve envolvido, Vigotski constantemente era acometido por crises de tuberculose, falecendo em decorrência da doença em 11 de junho de 1934.

A grande quantidade de trabalhos e instituições aos quais Vigotski esteve vinculado na “fase da Teoria Histórico-Cultural”, conforme classificação em Marques e Toassa (2023, p.15), demandam um espaço excedente aos limites da nossa temática, transitando majoritariamente pelo campo da psicologia. A questão é que a psicologia, proposta por Vigotski, tem um objetivo

⁸ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), foi um pesquisador neuropsicólogo russo e um grande colaborador com o trabalho de Vigotski.

⁹ É também em 1924 que Vigotski casa-se com Rosa Smiékhova, com quem teve duas filhas.

¹⁰ Segundo Prestes e Tunes (2021, p.20) essa é forma utilizada na Rússia, desde a União Soviética até os dias de hoje, para se referir aos estudos da educação e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Essa temática teve papel fundamental na formulação de sua teoria e atravessou os estudos posteriores de Vigotski.

bastante delimitado e coloca a educação essencialmente como seu meio de atuação e lócus de desenvolvimento humano.

Teixeira (2022) ressalta a centralidade da educação na teoria do autor. Elaborando seu pensamento com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski estava comprometido com a transformação dos modelos hegemônicos globais capitalistas, entendendo que o caminho para a emancipação humana é possibilitado pelas relações sociais intencionais vividas na escola de forma crítica (Teixeira, 2022).

Após apresentar o meio histórico no qual se desenvolve o pensamento do autor, precursor da perspectiva histórico-cultural, buscaremos apontar especificidades da sua trajetória refletindo sobre para “onde” e “como” ele se propunha seguir, articulando o diálogo com o nosso segundo autor referência.

3.2. FREIRE

Em oposição às dificuldades encontradas na pesquisa sobre a trajetória de Vigotski, a de Freire está profusamente mais próxima do nosso contexto atual. Além disso, a leitura de suas obras sempre carrega fragmentos da sua experiência de vida entremeadas na elaboração da sua teoria. Essa condição faz com que nos identifiquemos com autor e obra em um tom marcadamente afetivo, sem jamais renunciar ao rigor teórico. Dito isso, prevalecem na nossa breve apresentação informações fornecidas pelo próprio Freire em algumas de suas obras, expressando o diálogo com o meio no qual se constituiu o seu pensamento.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Bairro da Casa Amarela, na cidade de Recife, Pernambuco, em 1921. Ao retratar a própria família de origem, Freire (1979) fala com um profundo carinho e respeito sobre os pais, sempre apontando suas relações com a religiosidade através de uma visão essencialmente ética, categoria de grande relevância em toda a biografia do autor.

A crise econômica de 1929 fez com que a família de Freire mudasse para Jaboatão dos Guararapes, também em Pernambuco, onde teve contato com a fome. Freire (1979, p.9) relata que aos dez anos de idade já pensava que “no mundo muitas coisas não andavam bem” e se questionava sobre como poderia atuar a favor dos homens.

Foi durante a infância que emerge o que viria a ser um dos conceitos fundamentais da teoria de Freire, a *leitura de mundo*. Assim como é mencionado por muitos pesquisadores de sua obra - inclusive sua viúva, a pesquisadora Ana Maria Araújo Freire (1996, p.28) -, o autor

retoma suas primeiras experiências relativas ao processo de alfabetização “à sombra das mangueiras”, mas não deixa de constatar as dificuldades decorrentes da condição social que se encontrava, principalmente para o ingresso no ginásio. Freire (1979, p. 9) comenta que nessa época “ainda escrevia rato com dois erros”. Porém, devido ao grande interesse pela literatura e pela língua – consequência da sua leitura de mundo -, logo ao concluir a educação básica, tornou-se professor de língua portuguesa no mesmo local onde estudava, o colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

Em 1944, Freire casa-se com Elza¹¹, uma professora primária e diretora de escola que o ajudou a problematizar muitas questões educacionais. Apesar de graduar-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, Freire (1979) aponta que estava mais interessado em estudar sobre campos da educação, filosofia, história e sociologia. Apesar da brevíssima atuação na área da advocacia, a experiência abriu caminho para sua vinculação à Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria de Pernambuco, o SESI, onde ocupou o cargo de diretor e, posteriormente, superintendente.

A atuação de Freire no SESI fortaleceu seu diálogo entre educação e a realidade da classe trabalhadora em diversos contextos, superando as tendências assistencialistas na busca por uma problematização autêntica, sendo esse período um dos propulsores da sua tese “Educação e Atualidade Brasileira” (1959), que garantiu a cadeira na Escola de Belas Artes de Pernambuco como professor de História e Filosofia da Educação e anunciou obras como “Educação como prática da liberdade” (1967) e a “Pedagogia do Oprimido” (1968) (Freire, 1992).

No início da década de 60, além da vida acadêmica como professor universitário, Freire intensifica seu envolvimento com a educação popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular e nomeado à Diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Também desenvolveu o programa de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, fazendo com que sua prática se tornasse reconhecida nacionalmente e, então, convidado pelo Ministro da Educação do governo Goulart, Paulo de Tarso, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização.

Extrapolando os limites deste capítulo a tentativa de elucidar o teor profundamente político da proposta de educação de Freire em sua época, que visava a efetiva integração dos sujeitos

¹¹ Elza Maia Costa Oliveira (1916 –1986) e posteriormente, Elza Freire. Primeira esposa de Paulo Freire, com quem teve cinco filhos.

no processo histórico em um movimento revolucionário de transformação das estruturas excludentes, causa da perseguição que sofreu logo no início da ditadura militar instaurada após o golpe de Estado em 1964.

Com todos os avanços políticos e pedagógicos interrompidos, Freire ficou preso por volta de setenta dias e foi submetido a diversos interrogatórios. Considerado um “subversivo internacional” pelo governo militar, precisou buscar refúgio na Embaixada da Bolívia (Freire, 1979).

Passando pouco tempo na Bolívia, que também sofreu um golpe de Estado logo após sua chegada, Freire buscou asilo político no Chile, partindo para Santiago juntamente à sua família, onde viveu até 1969 atuando como “assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária do Chile” (Freire, 1996, p.42).

No Chile foi gestada a obra mais aclamada de Freire, a “Pedagogia do Oprimido” (1968), fazendo com que o educador recebesse reconhecimento internacional e propostas de trabalho ao redor do mundo. Entre tais propostas, recebeu convites para atuar como professor visitante na Universidade de Harvard e ao mesmo tempo para trabalhar no Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Ao optar por uma breve passagem por Harvard, para, então, seguir para Genebra, vinculando-se ao Conselho Mundial das Igrejas, Freire explicita sua opção praxiológica orientada sempre para a maior relação com a realidade concreta da classe trabalhadora, opondo-se ao academicismo sem negar a necessidade do conhecimento sistematizado (Faundez; Freire, 1985, p.30).

A partir daí, Freire auxiliou países em diversas regiões do mundo a sistematizar seus planos de educação, com ênfase no continente africano e nos países em processo de independência política, além de lecionar na Universidade de Genebra (Freire, 1996).

Retornando ao Brasil apenas em 1979, mesmo com seu pensamento sendo reconhecido e respeitado em uma dimensão global, Freire ainda encontrou resistências políticas encarnadas em demandas burocráticas que o direcionavam ao estado de São Paulo. Porém, agora em seu país, Freire seguiu ativamente com sua atuação política e acadêmica. Destacamos aqui a nomeação como Secretário Municipal da Educação durante a gestão de Luiza Erundina¹² e

¹² Luiza Erundina de Sousa (1934), filiada ao Partido do Trabalhadores (PT) foi prefeita da cidade de São Paulo entre 1989 e 1992.

como docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em 2 de maio de 1997, Freire falece em decorrência de um ataque cardíaco e é sepultado no Cemitério da Paz, na cidade de São Paulo.

A proposta de leitura da obra Freire desse trabalho preza pela tentativa de preservar a radicalidade presente nos escritos do autor que se expressa no seu posicionamento autenticamente esperançoso. Para isso, é imprescindível a busca pela compreensão do pensamento do autor em sua inteireza, para que não caiamos na dicotomia entre ativismo e verbalismo, criticada pelo próprio Freire (1981).

3.3. CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS PARADIGMÁTICAS: MARXISTAS DEMAIS, MARXISTAS DE MENOS

Aqui buscamos encontrar convergências nas trajetórias apresentadas que se alonguem para além das coincidências vividas que resultaram na síntese dos indivíduos Lev Vigotski e Paulo Freire. Observamos, por exemplo, a profunda apreciação de ambos pela linguagem e pela literatura desde muito jovens. Assim como, apesar da formação em direito, a orientação para o campo da educação e da docência, principalmente relacionada ao desenvolvimento cultural das classes populares decorrentes de contextos históricos marcados por intensos conflitos de interesses de classe.

Tanto Vigotski quanto Freire experienciaram a potência da ação educativa no desenvolvimento cultural em si mesmos, ao passo que constataram a desumanização, através de movimentos de opressão e dominação, daqueles que não tiveram as condições adequadas. Mesmo em contextos histórico e geograficamente distantes, ambos viveram a emergência de uma ontologia que lhes oferecia bases epistemológicas para investigar, refletir e tentar transformar a realidade, o materialismo histórico-dialético.

Delinearemos agora, dentro dos percursos históricos dos autores, movimentos de conflitos e disputas pelas interpretações e associações feitas dos pensamentos de Vigotski e de Freire, que ora afirmam a sua perspectiva marxista, ora tentam suprimi-la intencionalmente, e até mesmo a negam.

De forma bem resumida, a “etiqueta” marxista remete à interpretação e ação para transformação das relações estruturais que conduzem a realidade humana a partir da análise da

sociedade de classes, formulada por Karl Marx (1818-1883). Esse conjunto de ideias é entendido como

[...] uma teoria social capaz de apreender a estrutura íntima da sociedade burguesa — a tradição cultural acumulada desde o iluminismo, a visibilidade do ser social como tal e um movimento revolucionário a partir de cujos interesses de classe era possível ultrapassar a aparência coisificada dos fenômenos sociais. Marx é o pensador que funda esta teoria, num processo intelectual em que, legatário daquela tradição, ele inaugura um modo radicalmente novo de compreender a sociedade burguesa — compreendê-la para suprimi-la (Paulo Netto, 2006, p.18).

Embora a sociedade burguesa possibilite condições de avanços na produção humana, ela se sustenta na exploração da classe trabalhadora através da sua coisificação, ou seja, negação da própria humanidade promovendo a percepção coisificada da realidade. E a proposta da teoria social de Marx é justamente a produção de conhecimentos que viabilizem o desvelamento das contradições da sociedade burguesa e de seus instrumentos de dominação. Paulo Netto (2006) fala em “marxismos” ao recapitular a transformação histórica da teoria social de Marx em um paradigma científico e conclui que a noção de marxismo engloba “uma série de interpretações e acréscimos variados da obra de Marx, condicionados, cada um deles, por injunções históricas, culturais, políticas, etc.” (Paulo Netto, 2006, p.75).

É partindo dessas reflexões iniciais que abordaremos alguns recortes históricos da elaboração e disseminação das perspectivas vigotskiana e freireana.

Apesar de viver no bojo da União Soviética, a relação de Vigotski com a política partidária de seu tempo foi um tanto conturbada. Segundo entrevista com sua filha Guita¹³, Vigotski trabalhou diretamente com Krupskaya¹⁴ durante seu tempo de atuação no Comissariado do Povo para a instrução (NARCOMPROS), embora fosse “um dos poucos cientistas que não era membro do partido” (Prestes, 2010, p.1029).

Com a ascensão do stalinismo, as correntes que destoavam da rígida uniformidade ideológica eram perseguidas e condenadas. Prestes e Tunes (2018, p. 8) acreditam que se Vigotski não tivesse falecido prematuramente em decorrência da tuberculose, estaria entre as vítimas fatais do regime de Stálin. As pesquisadoras mencionam um relato de Vigotski em carta escrita no início da década de 30 para o diretor do Instituto de Pedagogia Guertsen de Leningrado afirmando que “seus pontos de vista teóricos haviam sido qualificados pela Comissão de Depuração da Psicologia do Instituto de Moscou como idealistas, burgueses e

¹³ Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010).

¹⁴ Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 – 1939) foi uma revolucionária e teórica da educação soviética, além de ser esposa de Vladimir Lênin, líder da União Soviética.

antimarxistas” (Prestes; Tunes, 2018, p.10). A partir de então, o que sucedeu foi uma série de ataques através de duras críticas encomendadas, investigação de pesquisas, perseguição dos discípulos da teoria vigotskiana, obras censuradas e banidas.

A questão é que a vasta apropriação teórica na busca pela consolidação de uma psicologia marxista enquanto ciência, inscrita no rigor do materialismo histórico, fez com que Vigotski fosse acusado de coadunar com o pensamento burguês ocidental. Martins e Ishibashi (2024) assinalam que o autor se tornou *persona non grata* nos meios acadêmicos da União Soviética, tendo suas obras banidas até os anos 50, e, juntamente com seu grupo, foram considerados “neopositivistas, ecléticos, idealistas, não marxistas, representantes da psicologia burguesa” (Martins; Ishibashi, 2024, p.107). Os autores ainda apontam que os críticos de Vigotski alegavam a ausência do conceito de classe social em sua obra e a utilização de referências alheias ao marxismo.

Até aqui constatamos que, apesar das profundas contribuições de Vigotski com a psicologia e a educação soviética, seu trabalho foi perseguido e condenado pelo regime stalinista. Contudo, com a divulgação de suas obras no ocidente, os tais escritos ditos “burgueses” e “não marxistas” foram curiosamente suprimidos nas publicações ocidentais.

Com o retorno das obras de Vigotski a circular pela União Soviética após os anos 50, também temos a ampliação de sua divulgação na Europa e América do Norte - condição impulsionada pelas emergências nos campos da educação e desenvolvimento humano que não mais se satisfaziam com as correntes em vigência, como o behaviorismo, por exemplo. Porém, o pensamento do autor não foi difundido em sua inteireza, sendo alvo de larga censura e reducionismo, supostamente em nome da “clareza e legibilidade” (Tuleski, 2008, p.30). Muitos pesquisadores comentam sobre a considerável redução nos primeiros textos publicados em inglês e Tuleski (2008) ressalta que “as traduções se apresentaram ‘assépticas’, ‘limpas’ do que pareceu ser considerada a ‘ideologia comunista” (Tuleski, 2008, p.32).

Dafermos (2015) argumenta sobre a fragmentação descontextualizada da obra de Vigotski nos Estados Unidos e sobre a tendência de distanciamento da ideologia na qual foi fundada. Além de fragmentada, a obra de Vigotski foi intencionalmente diluída entre as correntes chamadas interacionistas ou no viés escolanovista. É importante considerar que tal posicionamento se alonga até a transição entre os séculos 20 e 21, contribuindo negativamente para uma apropriação distorcida da teoria vigotskiana nos campos da educação, inclusive no Brasil. A esse respeito, é observado que “grande parte do material escrito sobre Vigotski relega

a segundo plano seu envolvimento com o comunismo e sua formação marxista [...]” (Tuleski, 2008, p.48).

Aparentemente os divulgadores das primeiras traduções de Vigotski na América do Norte e Europa não concordavam com os defensores do regime Stálin sobre a abordagem de Vigotski contrariar as demandas de uma sociedade comunista. De um lado a tentativa de “limpeza” da vinculação ideológica de Vigotski em detrimento da utilização pragmática de conceitos isolados, e de outro a condenação pela negação de tal vínculo.

Ao passo que a obra de Vigotski sofreu o embate ideológico com predominância póstuma, Freire se deparou diretamente com embates da mesma natureza em ordem inversa.

Nas primeiras obras publicadas no Brasil, Freire (2020a) faz uma breve alusão direta à Marx, embora os pressupostos marxistas estejam fortemente presentes na elaboração dos seus escritos. Um exemplo pode ser percebido na abordagem acerca da relação dos sujeitos com a realidade e o movimento de sua apropriação que, segundo Freire (2020a), dependem da apreensão da causalidade autêntica, ou seja, o movimento de condições concretas que determinam aquela realidade. Para o autor, essa apreensão, que se dá através do que as teorias marxistas conceituam como a busca pelo movimento real do objeto, é característica da consciência crítica na superação da consciência ingênua, superposta à realidade e condicionada à ideia de consciência mágica.

Mangiacavalli (2015) disserta sobre os aspectos do momento histórico da gênese do pensamento freireano que, assim como ocorreu com o mesmo, impulsionaram a elaboração de abordagens fundamentadas no materialismo histórico-dialético e que, ainda assim, evitavam termos provenientes do chamado “marxismo ortodoxo” devido aos estigmas da Guerra Fria. A autora ainda reitera

Tem sido polêmico discursar sobre as bases epistemológicas da teoria de Freire, apesar de que nenhum intérprete desse autor pode até agora, afirmar que ele não teria sofrido qualquer influência do marxismo. Mesmo assim, parece haver muitos autores que secundarizam essa influência, procurando afastá-lo desse universo político e ideológico de cunho marxista (Mangiacavalli, 2015, p. 63).

É possível observar uma tentativa de apagamento da vinculação da obra de Freire aos ideais marxistas. Contudo, esse é um movimento que tende a se articular após sua saída do Brasil em 1964, pois, durante o golpe militar, Freire teve suas ideias vinculadas às acepções comunistas, o que, inclusive, acarretou a sua perseguição, encarceramento e exílio.

Em entrevista ao programa “Matéria Prima”, produzido pela TV Cultura em 1989, o autor relata: “a ditadura militar de 64, não só considerou como disse por escrito, publicou que

eu era um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de deus [...]” (Freire, 1989). Outro relato sobre o mesmo período destaca as abordagens que Freire sofreu em interrogatório pelo Inquérito Policial Militar do Rio de Janeiro (IPM –RJ):

Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (Freire, 1979, p.10).

A perseguição à Freire originada no golpe militar acompanhou o ideário dos saudosos apoiadores da ditadura até os tempos atuais. Ainda é recorrente entre os reacionários da extrema-direita conservadora o ataque ao nome de Freire – nome apenas, pois ignoram a obra – por sua suposta proposta de “doutrinação marxista”. Gabriel (2021) escreve, em artigo publicado no jornal “O Globo”, sobre a volta da associação do educador a tal conceito de doutrinação desde o movimento de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, disseminada principalmente pelos apoiadores do golpe militar e reforçada pelo bolsonarismo.

Entretanto, se há um lado conservador na extrema direita que condena Freire por sua vinculação ao marxismo, sua outra face neoliberal pretende, sob a máscara da neutralidade, a mesma desfiguração do autor por outros caminhos. Ao esvaziar o teor político da obra de Freire, os grupos que formulam as propostas educacionais neoliberais cooptam os sentidos produzidos pelo educador, utilizando retalhos de conceitos ou slogans sequestrados de seus textos em função de modelos desumanizadores. Uma elucidação corroborada por Mordente et al. (2023) é a apropriação das citações de Freire pelos grandes conglomerados educacionais, dentre os maiores responsáveis pela ampliação do neoliberalismo escolar, destituída do caráter revolucionário de sua teoria.

Parece muito conveniente para os entusiastas da educação neoliberal que as ideias de Freire tenham o seu potencial revolucionário enfraquecido pela fragmentação e disputa epistemológica. À vista disto, tivemos dificuldade em compreender a intencionalidade de algumas abordagens autenticamente críticas, com propostas educativas contra hegemônicas, que despendem longos argumentos, além de tempo e energia de luta, para negar a fundamentação de Freire na tradição do pensamento marxista.

É difícil afirmar ao certo sobre a quem Freire (1992) se referia ao comentar as críticas, que se diziam marxistas, direcionadas a ele a partir de 1970. Entre elas, porém, chamamos

atenção para a cobrança pela falta de menção ao conceito de “luta de classes”, também observada nas críticas direcionadas à Vigotski em seu tempo, conforme já citamos anteriormente. Essa convergência abre espaço para a discussão acerca da razão de ser das teorias mesmas e a qual tarefa os autores se propunham: panfletar a teoria marxiana ou seguir pelo caminho ético-político elaborado por Marx para contribuir com a produção de conhecimento em seus respectivos campos de trabalho, prospectando uma sociedade emancipada da dominação capitalista? Neste trabalho, acreditamos na segunda opção.

4. METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DO DIÁLOGO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996/ 2002)

4.1. CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E VIGOTSKI PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ATRAVÉS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Até o momento, limitamo-nos a sumarizar alguns dos cenários de conflitos ideológicos e disputas paradigmáticas na esteira do marxismo que atravessaram as interpretações e as divulgações das teorias de Freire e de Vigotski. Nossa intenção é reiterar que a existência dos tensionamentos é uma dinâmica própria do materialismo histórico-dialético. Essa abertura atesta a favor de uma metodologia que não pretende produzir conhecimento a partir da determinação da realidade de forma absoluta e acabada, tampouco se restringe a acatar a mera constatação das possibilidades de suas múltiplas interpretações e esvaziar, como já dito anteriormente, o teor revolucionário das teorias sob o manto do relativismo.

Paulo Netto (2011a, p.20) explica os fundamentos do conhecimento teórico na metodologia formulada por Marx, distinguindo-o das demais formas de conhecimento, sendo, independente das vontades e percepções do pesquisador, a configuração da busca pelo movimento real do objeto e sua reprodução ideal na representação e interpretação de quem pesquisa. O autor explica que a reprodução ideal está subordinada à essência do objeto a ser estudado, superando sua aparência imediata na busca pela apreensão da sua estrutura e da sua dinâmica, e afirma que

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Paulo Netto, 2011a, p.22).

É precisamente através do movimento de disputas e conflitos que constituem a essência dos objetos, na investigação de suas determinações e intencionalidades em relação com a totalidade, que o materialismo histórico-dialético busca uma síntese do conhecimento epistemológico que não apenas orienta como também exige a ação transformadora das relações que freiam a humanização. Com esse olhar, tentamos condensar a questão teórico-metodológica por meio de uma busca ética de apreensão dos sentidos mais próximos às correntes de

pensamento dos autores, na forma como ela é tratada ao longo da elaboração das teorias vigotskiana e freireana.

A produção polímata de Vigotski é muito vasta, dadas as intempéries que atravessam a constituição do seu percurso investigativo. Podemos observar uma mudança qualitativa nesse percurso a partir do texto “O sentido histórico da crise na psicologia” (1927), em que Vigotski registra a análise quase cirúrgica do movimento de disputa pela psicologia enquanto ciência que se estabelecia na União Soviética e no ocidente, exercendo “completamente seus impressionantes poderes como revisor e crítico” (Rieber; Robinson, 2024, p. 429).

Apesar da nossa preocupação neste trabalho ser orientada pela busca dos textos vigotskianos voltados à educação escolar, e entendermos que o “O sentido histórico da crise na psicologia” precede a fase da teoria histórico-cultural, enxergamos enormes contribuições em relação ao método de pesquisa em sua dimensão sistemática. Além de retomar constantemente o problema metodológico ao situar as demais perspectivas vigentes em contraste com suas concepções, Vigotski (2024) também oferece subsídios para a pesquisa bibliográfica pelas lentes do materialismo histórico-dialético, sendo um exemplo rigoroso, crítico e ético de diálogo com os textos e com outras teorias, “indicando como se deve (metodologicamente) e como não se deve (acriticamente) unir dois sistemas de ideias” (Vigotski, 2024, p. 494). Na mesma obra, Vigotski (2024) defende a necessidade da liberdade de atualização da perspectiva marxista no processo de pesquisa, de forma que a metodologia não se configure como dogma.

Já na fase mais avançada de sua teoria, Vigotski (2000) fala primeiramente em método ao abordar os procedimentos investigativos do seu objeto de estudo, a especificidade humana no desenvolvimento. E o que o permite apreender a dinâmica desse objeto é a metodologia que fundamenta sua interpretação de mundo, conforme podemos observar no excerto

[...] A conclusão é a seguinte: um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social.

Achamos, e os capítulos anteriores o mostraram com suficiente clareza, que o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Vigotski, 2000, p. 149).

Essa é uma das tantas argumentações encontradas ao longo das obras de Vigotski na emergência da teoria histórico-cultural que justifica sua opção metodológica, alinhada com sua concepção de sujeito. Tal concepção vai ao encontro com a ideia de Freire (2020b) acerca do sujeito histórico, por isso inacabado, que produz e dialeticamente é produzido, através das relações culturais. Aliás, essa convergência é um dos fios condutores do diálogo que procuramos engendrar entre as teorias.

Para elucidar essa convergência metodológica, é possível comparar a linha de raciocínio do excerto anterior, retirado da obra de Vigotski, com o seguinte excerto retirado da *Pedagogia do Oprimido*

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, a “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2020b, p. 51).

A concepção dialética de sujeito em Freire é indissociável de sua base epistemológica e através dela podemos expressar o núcleo da pesquisa em educação que não se concentra somente no indivíduo e nem somente nas condições materiais, mas na dinâmica de suas relações históricas.

Ao longo de sua obra, por meio da análise das temáticas emergentes em seu campo praxiológico, Freire também proporciona caminhos para pensar a pesquisa bibliográfica orientada pelo materialismo histórico-dialético. Todo o percurso dialógico de revisão da literatura que fundamenta a crítica à educação bancária, aos métodos desumanizadores e às políticas hegemônicas, expressa uma das principais contribuições de Freire com os métodos emancipatórios. Antônio Faundez, em diálogo com Freire, é assertivo ao afirmar que autor faz “uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de

traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas” (Faundez; Freire, 1985, p. 21).

Por essa razão, chamamos atenção para o cuidado ao discernir metodologia e método em um sentido não prescritivo, como uma exigência da abordagem freireana. Existe uma tendência de apego acadêmico aos procedimentos registrados por Freire desprendidos da vinculação metodológica da sua obra, que é um aspecto nuclear. A respeito disso, ao discorrer sobre um dos seus campos de trabalho, o próprio autor infere que “o analista crítico descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada” (Freire, 1981, p. 35).

Através desse tópico podemos concluir que a opção metodológica está diretamente vinculada ao posicionamento ético-político e ao projeto de sociedade. Por essa razão, em coerência com os objetivos dos autores, que convergem com os nossos próprios, buscamos manter nossa linha de pesquisa e nossa práxis, em perspectiva transformadora, de acordo com parâmetros ontológicos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético.

4.2. ESTRUTURAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Tendo clareza sobre a opção metodológica que orienta a constituição desse trabalho, e primando pelo movimento dialético observado na leitura dos textos de Vigotski e de Freire mencionados no tópico anterior, não prescindimos de parâmetros atuais que fomentem os procedimentos da pesquisa em seu rigor científico.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, buscamos elementos da conceituação geral e a base dos métodos iniciais em Severino (2013). O autor entende a abordagem qualitativa como aquela que, de certa forma, expressa as especificidades da realidade para além da formulação matemática e discorre sobre os tipos de documentação, critérios e métodos de análise, definindo a pesquisa bibliográfica como

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p.106).

É válido ressaltar que a pesquisa bibliográfica apresenta um caráter investigativo indissociável da responsabilidade ética com o pensamento do outro. Nesse sentido, Freire (1981) também propõe pressupostos sobre a relação crítica e dialógica com os textos presentes no capítulo inicial do livro “Ação Cultural para a Liberdade”. Embora acreditemos que a leitura integral do capítulo seja indispensável para compreender os apontamentos do autor sobre o ato de estudar, deixamos aqui um breve recorte que conduziu todo o nosso percurso de pesquisa.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade.

Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra. A demarcação destes temas deve atender também ao quadro referencial de interesse do sujeito leitor.

Assim é que, diante de um livro, este sujeito leitor pode ser despertado por um trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que o preocupa e que não é necessariamente a de que trata o livro em apreço. Suspeitada a possível relação entre o trecho lido e sua preocupação, é o caso, então, de fixar-se na análise do texto, buscando o nexos entre seu conteúdo e o objeto de estudo sobre que se encontra trabalhando. Impõe-se-lhe uma exigência: analisar o conteúdo do trecho em questão, em sua relação com os precedentes e com os que a ele se seguem, evitando, assim, trair o pensamento do autor em sua totalidade (Freire, 1981, p.9).

Estabelecidas as condições de análise dos textos, é necessária a revisão bibliográfica para elencar os núcleos de diálogo que vão de encontro com o problema central da pesquisa, conforme apontado no capítulo inicial, utilizando como um dos critérios a necessidade de aprofundamento e emergência dos argumentos já produzidos ou a abertura de discussões através da identificação de lacunas. São duas dimensões de pesquisa: 1 - Compreender o que já foi produzido dentro do tema pelo levantamento bibliográfico através de trabalhos de pesquisadores de ambas as teorias; 2 - Elencar quais trabalhos de Vigotski e de Freire pautarão o nosso fio argumentativo pela revisão das obras dos autores e de estudiosos de suas teorias.

Iniciando com o levantamento bibliográfico, levamos em conta as várias especificidades do que é proposto aqui vistas como exigências para uma leitura e reflexão autênticas. Temos o diálogo entre Freire e Vigotski, a questão da estrutura da escola pública e as propriedades da educação básica, a crítica ao modelo da escola neoliberal, o foco no desenvolvimento humano

e, indissociavelmente, o posicionamento ético-político. A questão formulada no início do levantamento bibliográfico foi “é possível encontrar trabalhos que abranjam essas especificidades?”. E, então, os trabalhos levantados deveriam estar o mais próximo possível dessa questão.

Partindo daí, esbarramos em dificuldades de duas naturezas distintas. A primeira está relacionada à incipiência do debate sobre a escola neoliberal, considerando a narrativa da inovação que se desdobra constantemente em múltiplas temáticas. É como se surgisse a todo tempo, e de forma acelerada, um fator novo que infere na realidade material e demanda compreensão, como é o caso, por exemplo, da atual discussão sobre a plataformização. A segunda dificuldade apresenta uma natureza contrária, pois, ao escolher autores que são muito recorrentes em um campo, como é o caso de Freire e Vigotski no campo da educação, chegamos a um levantamento bibliográfico que converte uma grande quantidade de resultados de forma mais ampla e até mesmo genérica entre os mais diversos repositórios.

Optamos, então, por uma busca inicial para conduzir o levantamento bibliográfico, realizado no segundo semestre do ano de 2024, e por uma revisão regular e constante durante o período do seu desenvolvimento, ao longo do primeiro trimestre do ano de 2025. Essa busca parte de um mapeamento sistemático que, para Falbo et.al (2017), é um estudo secundário que permite com que tenhamos um amplo panorama da temática da pesquisa, identificando suas potencialidades e suas lacunas.

No tópico a seguir serão apresentados o planejamento, a condução e uma síntese dos resultados do mapeamento sistemático para o levantamento bibliográfico.

4.3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para o desenvolvimento do mapeamento dos estudos, inicialmente foi organizado um protocolo de pesquisa com o intuito de definir os critérios de busca. A primeira etapa do protocolo consistiu na delimitação do problema de pesquisa para o próprio mapeamento, enquanto estudo secundário, não perdendo de vista os objetivos da pesquisa primária. Também estabelecemos os critérios de inclusão, exclusão e a forma como os resultados seriam sumarizados.

Aqui temos a intenção de dimensionar os diálogos entre as perspectivas de Freire e de Vigotski já produzidos no meio acadêmico, dentro do campo da educação, com foco na educação básica, em formato de teses, dissertações e artigos que, sintetizados em uma questão,

formula-se como “quais são os diálogos entre o pensamento de Freire e Vigotski já produzidos sobre o âmbito da educação básica?”.

Foram delimitados dois critérios de inclusão para a seleção de pesquisas: 1) Diálogos diretos entre as perspectivas de Freire e Vigotski; 2) Pesquisas relacionadas ao contexto da educação básica. Com diálogos diretos, referimo-nos a intencionalidade explícita e precípua de articulação das duas abordagens teóricas. Já os critérios de exclusão se ampliaram no decorrer da pesquisa ao nos depararmos com novos dados que serão apresentados e justificados mais à frente. Entretanto, inicialmente, foram delimitados como: 1) Não se enquadram nos formatos estabelecidos; 2) Não foi possível ter acesso ao trabalho integralmente; 3) Interlocução com outros autores.

Na segunda etapa do protocolo, escolhemos as bases de dados, o que se apresentou como um dos fatores mais complexos, dada a amplitude de bases disponíveis. Considerando os formatos de publicações que buscamos, optamos pelas plataformas SCIELO, BDTD e Portal de Periódicos CAPES, devido a abrangência da produção nacional. A busca pelos resultados abrange estudos publicados a partir de 2005, mas é importante pontuar que só foram encontrados estudos publicados a partir de 2008.

A terceira etapa foi a definição dos descritores ou “string” de busca. Essa definição é inicial e precisa se reconfigurar conforme os resultados em cada uma das bases escolhidas, variando sua ocorrência nos índices e campos de busca, procurando preservar a qualidade dos resultados e o objetivo da pesquisa. No registro de condução do mapeamento, cada configuração será devidamente justificada. Os descritores iniciais são: Freire (referência direta ao autor) e Vigotski, Vygotsky ou Vygotski (em referência direta ao autor nas diferentes formas em que a escrita do seu nome pode ser encontrada). E ainda, em determinadas ocasiões foram adicionados os seguintes descritores para auxiliar o refinamento da busca: Educação básica ou educação escolar (campos específicos da pesquisa).

Por fim, para sumarização dos resultados, os dados encontrados foram organizados em temáticas centrais, ou seja, discussões predominantes em cada estudo, sintetizando as convergências de diálogo que atendiam a questão formulada.

A busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ofereceu maior precisão na filtragem de publicações através da busca avançada. Foram realizadas três configurações de buscas para filtrar publicações disponíveis de forma que mais se aproximassem do objetivo da pesquisa.

Na primeira busca foram utilizados os descritores "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski" AND "Freire", em todos os campos de busca, gerando um total de 726 resultados. Na leitura dos metadados dos resultados iniciais confirmamos que ambos os autores têm uma forte presença no referencial teórico das teses e dissertações nos mais variados temas dentro do campo da educação em geral e suas variadas modalidades, porém nem sempre de forma direta e não necessariamente em diálogo.

Buscando filtrar os resultados e atender os objetivos da pesquisa, reconfiguramos os descritores para "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski" AND "Freire", novamente em todos os campos de busca, mas adicionando os descritores "educação básica" OR "educação escolar", também em todos os campos de busca. Com essa segunda configuração, foram gerados 216 resultados e retornamos à possibilidade de não encontrar um diálogo entre os autores como objeto de estudo, mas agora delimitamos a modalidade dentro do campo da educação básica ou da educação escolar.

Seguindo para a análise completa dos metadados, reiteramos a recorrência dos autores dentro das pesquisas acadêmicas de forma indireta, através de menções genéricas, em associação a múltiplos referenciais ou em recortes específicos, fator que foge do nosso objetivo de encontrar pesquisas que promovam um diálogo direto entre as teorias.

Utilizando os recursos de filtragem da base de dados, reconfiguramos os descritores "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski" AND "Freire" para o campo "assunto" e "título". Colocando os autores como assunto das pesquisas, os resultados foram reduzidos para 5. É importante apontar que 4 dos resultados encontrados na terceira busca já indicam o diálogo entre Freire e Vigotski no próprio título.

Quadro 1: Pesquisas BDTD

Primeira configuração
String de busca: "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski" AND "Freire" - em "todos os campos"
Resultados: 726
Segunda configuração
String de busca: "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski" AND "Freire" E"educação básica" OR "educação escolar" - em "todos os campos"
Resultados: 216
Configuração final

String de busca: "Vigotski" OR "Vygotksy" OR "Vygotksi" AND "Freire" em "assunto" e em "título"
--

Resultados selecionados: 5

Fonte: Elaborada pela autora

A consulta ao acervo do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) demandou um maior trabalho manual para seleção dos resultados devido a instabilidades na plataforma no momento da pesquisa. Entre outras questões, os problemas com a filtragem na busca avançada e a impossibilidade de exportação dos resultados nos levaram a adaptar o processo de busca, priorizando novamente atender aos nossos objetivos de acordo com a abordagem qualitativa.

Devido à abrangência do acervo, foram necessárias duas configurações de pesquisa para delimitar os resultados. Na primeira, ao utilizar os descritores "Freire" AND "Vigotski" OR "Freire" AND "Vygotksy" OR "Freire" AND "Vygotksi" em todos os campos de busca, obtivemos 285 resultados dentro da mesma dinâmica constatada na pesquisa através da BDTD, ou seja, a não concentração de publicações que de fato promovam o diálogo entre as teorias. Seguimos, então para a segunda configuração de pesquisa através da busca avançada utilizando os mesmos descritores "Freire" AND "Vigotski" OR "Freire" AND "Vygotksy" OR "Freire" AND "Vygotksi", porém delimitados ao campo "título" e "assunto". Essa segunda configuração gerou um total de 30 resultados dos quais, através da leitura dos metadados, apenas 17, que se aproximavam dos nossos objetivos, foram selecionados.

Quadro 2: Pesquisas CAPES

Primeira configuração
String de busca: "Freire" AND "Vigotski" OR "Freire" AND "Vygotksy" OR "Freire" AND "Vygotksi") em "todos os campos"
Resultados: 285
Configuração final
String de busca: "Freire" AND "Vigotski" OR "Freire" AND "Vygotksy" OR "Freire" AND "Vygotksi") em "título" e "assunto"
Resultados totais: 30
Resultados selecionados: 17

Fonte: Elaborada pela autora

Para buscar através da Scientific Electronic Library Online (SciELO), a configuração de pesquisa utilizando os descritores (Freire) AND ("Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski"), em todos os campos de busca, foi suficiente para a localização da relação razoável entre quantidade de publicações e a proximidade com nossos objetivos, sem necessidade de outras filtragens. A pesquisa converteu 13 resultados.

Quadro 3: Pesquisa SCIELO

Configuração única
String de busca: Freire AND "Vigotski" OR "Vygotsky" OR "Vygotski"- em todos os índices
Resultados: 13

Fonte: Elaborada pela autora

Após o levantamento nos repositórios, realizamos a leitura integral dos trabalhos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão. É imprescindível retomar a delimitação de tais critérios, pois estes precisam se adaptar às especificidades de cada texto que surgem apenas durante uma leitura crítica. Iniciaremos com os critérios de exclusão e, na sequência, apresentaremos os resultados correlacionados com os critérios de inclusão.

Ao todo foram levantados 35 resultados, dos quais 4 não se enquadram no formato estabelecido, 1 não pudemos ter acesso integralmente e 12 promovem interlocução com outras abordagens teóricas - o que pode, sim, ser um dado qualitativo, mas sua proporção foge ao escopo desta pesquisa. Ampliando os critérios de exclusão, nos deparamos ainda com 4 estudos que, apesar de tratarem da educação básica, concentram-se em atividades de áreas curriculares específicas, deixando o diálogo entre as teorias em segundo plano.

A prioridade no levantamento bibliográfico através do mapeamento é selecionar estudos que propiciem a análise dos diálogos promovidos entre as abordagens de Freire e de Vigotski. Por essa razão, colocamos entre os critérios de exclusão estudos que não exploram esse diálogo, pois tem como foco a análise de recursos e materiais pedagógicos, conteúdos curriculares específicos, entre outros. Contudo, vale apontar que 4 dos estudos selecionados fundamentaram o diálogo entre a pedagogia freireana e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento de forma adensada, referenciando suas pesquisas com foco em objetos específicos que integram o campo da educação básica, são eles: estudo de estatística no ensino médio, educação de jovens e adultos, formação de professores e alfabetização e letramento.

Apesar da exclusão de 21 resultados, em respeito aos limites da pesquisa, constatamos a potencialidade do diálogo entre Freire e Vigotski endossado por outras abordagens teóricas, permeando outros campos de estudo e ocupando grandes espaços de reflexão em livros ou capítulos de livros.

No que diz respeito ao nosso estudo, seguindo os critérios de inclusão, selecionamos 14 estudos que promovem diálogos diretos entre as abordagens de Freire e de Vigotski, e que adentram dimensões da educação escolar básica, para análise final e sumarização das temáticas. Entre os estudos selecionados constam 2 dissertações, 3 teses e 9 artigos, que não prescindem de suas especificidades, mas que integram os critérios de inclusão estabelecidos.

Quadro 4: Resultados finais - estudos selecionados

Título	Autor	Tipo de publicação	Publicação	Link
Aprendizagem em Vygotsky e em Freire: aproximações e especificidades	TRENTIN, Patrícia Fortunato Fileraz	Dissertação	2012	http://bibliotecate.de.uninove.br/tede/handle/tede/520
Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural	POLI, Solange Maria Alves.	Tese	2008	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-133010/pt-br.php
Ensino de estatística através de projetos	BARBERINO, Mariana Ribeiro Busatta.	Tese	2016	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-01032018-145122/pt-br.php
Por uma pedagogia dialética para a EJA: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire	RODRIGUES, Rita de Cássia Balieiro.	Tese	2021	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11808
Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation	JONES, Peter E. MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo.	Artigo	2020	https://www.scielo.br/j/delta/a/WZKDMhwGqXvRKGfp4Gp8tLy/?lang=en
Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor	PETRONI, Ana Paula. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de.	Artigo	2009	https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3601/3517
Comprensión de la Conciencia como Objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski	AROCHO, Wanda C. Rodríguez.	Artigo	2020	https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10833/1/comprension-conciencia-objeto-estudio.pdf

Vygotsky e Freire: os conceitos de "consciência" e "conscientização"	CABRAL, Daniel Welton Arruda. RIBEIRO, Lucíola Limaverde. SILVA, Débora Linhares da. BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz.	Artigo	2015	https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n2/17.pdf
Conhecimentos docentes necessários para atuar na profissão docente: implicações do pensamento de Freire e de Vigotski	FREITAS, Sirley Leite. FREITAS, Simone Leite. LIMA, Joab da Silva	Artigo	2023	https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/711/463
Paulo Freire e Lev Vygotsky: alguns pensamentos e questões sobre essa relação	JONES, Peter.	Artigo	2021	https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12255/9039
A educação como práxis: fundamento da Psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire	MANGIACAVALLI, Maria Angélica da Silveira Corrêa.	Dissertação	2015	https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17127/1/Maria%20Angelica%20da%20Silveira%20Correa%20Mangiacavalli.pdf
Multiletramento engajado para a prática do bem viver	LIBERALI, Fernanda Coelho.	Artigo	2022	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322022000100125&lang=pt
Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos	MOREIRA, Andressa Urtiga. PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto.	Artigo	2021	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100501&lang=pt
Educación, ética de la liberación y comunidad: comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire	TORRES, Juan Rafael Gómez. ALVARADO, Maynor Antonio Mora	Artigo	2019	https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100825&lang=pt

Fonte: Elaborada pela autora

Considerando a vastidão que compreende tanto a obra de Freire quanto a de Vigotski, e que se ampliam - ainda mais - em síntese com pensamento dos autores dos estudos, não nos cabe dissertar sobre o tratamento de cada autor no arcabouço de seus estudos. Optamos, então,

por sumarizar as temáticas centrais postas em diálogo em cada estudo e tecer breves observações sobre cada uma delas nos parâmetros da nossa problemática e metodologia.

Em suma, identificamos ao menos 8 temas centrais de diálogos entre conceitos provenientes das obras de Freire e Vigotski, os quais possibilitaram dimensionar o que está sendo produzido como contribuição para a educação escolar, principalmente pensando no nível básico. Os temas identificados também contribuíram para a delimitação dos nossos núcleos de diálogo no sentido de integrar a argumentação, promover a reflexão sobre as dimensões de alcance do diálogo, apontar lacunas ou necessidade de aprofundamento em determinadas temáticas.

Além das contribuições já apontadas, a revisão dos estudos levantados nos auxilia, através das referências bibliográficas, durante o processo de seleção dos estudos de outros pesquisadores das teorias e das obras de Freire e Vigotski que integraram nossa fundamentação teórica.

No capítulo de análise dos resultados, discutiremos sobre as temáticas centrais identificadas, apresentaremos o percurso de seleção dos nossos núcleos de diálogo e conduziremos um fio argumentativo pautado em tais núcleos em direção à questão do enfrentamento do modelo de educação neoliberal.

5. A EMERSÃO DO DIÁLOGO

*Precisamos de ideias fortalecedoras e corajosas.
(Vigotski 1924/2021).*

5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Após a leitura e análise dos estudos levantados no mapeamento, foi possível identificar quais são as temáticas centrais que emergem quando os autores propõem o diálogo entre a pedagogia freirenana e a teoria histórico-cultural vigotskiana.

O tema com menor incidência é o que abrange a *relação entre a autonomia e a autorregulação* (observada em apenas 2 estudos). Esses estudos levantam questões muito relevantes no que tange o desenvolvimento do ato volitivo, relacionando autonomia com a capacidade da tomada de decisões e ecoando sobre os processos de transitividade da consciência. Tal tema reflete as hipóteses iniciais que impulsionaram a nossa articulação entre as abordagens e sua baixa incidência é um indicador da necessidade de aprofundamento da discussão sobre o assunto. Mesmo não se convertendo em um núcleo de diálogo em nosso trabalho, o tema é amplamente considerado na fundamentação da nossa argumentação.

Os temas que tratam da *aproximação dos objetos de conhecimento e dos saberes socialmente estruturados no processo de ensino-aprendizagem* (3 estudos), da *atribuição social do sentido ao trabalho pedagógico* (3 estudos), da *relação da linguagem com o pensamento e o conhecimento* (5 estudos), e do *papel do diálogo e da mediação no processo de formação humana* (9 estudos), refletem a preponderância da articulação do diálogo na dimensão imediata dos processos de ensino-aprendizagem. Concordando que essa dimensão do diálogo é indispensável e muito fecunda, preocupamo-nos com que as condições estruturais inerentes ao modelo social hegemônico permitam alcançá-la em sua inteireza. Partindo do materialismo histórico-dialético, entendemos que os processos de ensino-aprendizagem são condicionados pelas múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas - e demais culturais - e as abordagens educacionais críticas só resguardam sua potência emancipatória na apreensão da relação com a totalidade estrutural. Ou seja, não basta pensar apenas na prática em sala de aula sem considerar a estrutura societária em que está inserida.

Após a análise do levantamento bibliográfico, a necessidade de delimitar quais dimensões do processo educativo pretendemos alcançar com diálogo entre as teorias de Freire e de Vigotski colocou-se como um dos princípios norteadores da nossa pesquisa. Entendemos que, em nosso trabalho, os núcleos de diálogo surgem como resposta ao problema da pesquisa

relacionado ao enfrentamento dos sentidos produzidos pelo neoliberalismo, devendo, então, alcançar os sentidos produzidos sobre/para/pela a escola que incidem na organização do trabalho educativo, condição que abrange a totalidade dos processos de ensino-aprendizagem. Nosso posicionamento procura evitar reduzir o diálogo a um modelo prescritivo, endógeno ou restrito apenas a um determinado segmento da comunidade escolar. A necessidade de transformação não provém apenas dos conflitos e dificuldades no âmbito da sala de aula, assim como a responsabilidade e as possibilidades de ação não devem se esgotar na relação professor-aluno.

Próxima à discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas não restrita a eles, encontramos a temática que dialoga sobre *a consideração pela realidade e valorização da experiência dos educandos* (8 estudos). Esse tema engloba nossa preocupação com os sentidos produzidos sobre/para/pela escola, pois é discutida em várias dimensões do processo educativo. Retomando o exemplo apontado no capítulo de problematização, quando mencionamos o documento matriz do Saeb (Brasil, 2018), é identificado o uso da referência a Freire e a Vigotski justamente na alusão ao tema. Contudo, quando pensamos no caso do Saeb, mesmo com a fundamentação em perspectivas críticas acerca da valorização da experiência do educando em sua matriz referencial, toda a estrutura da política de avaliação em larga escala desemboca em modelos heterogêneos e padronizados, que servem muito bem à abordagem neoliberal da educação. Diante disso, também vale reforçar a indissociabilidade da base ético-política do diálogo proposto e das próprias teorias vigotskiana e freireana.

O *trabalho e a atividade humana coletiva orientada* (4 estudos) constituem temas que estabelecem relação direta com materialismo histórico-dialético e com a práxis voltada para um projeto de transformação social através da formação dos sujeitos. Ainda que apenas 4 dos estudos centralizem essa temática, é importante pontuar que 11 dos estudos analisados fazem referência ao materialismo histórico-dialético, compreendendo-o como o paradigma que orienta a elaboração dos pensamentos de Freire e de Vigotski, quantitativa e qualitativamente em oposição aos grupos, presentes nos conflitos históricos já mencionados, que possam negar a vinculação.

Os temas com maior recorrência englobam as concepções de *consciência constituída coletivamente* e de *sujeito como ser histórico*, abordados em 11 dos estudos analisados. Como brevemente mencionado, apesar de não constituir um núcleo de diálogo específico do nosso estudo, tais concepções são condutoras da nossa argumentação, pois, como é perceptível pela

recorrência de abordagens, configura umas das convergências mais significativas entre o pensamento dos autores. Tal convergência é resultado da própria vinculação metodológica.

Sumarizadas as temáticas centrais entre os estudos levantados, acompanhadas de breves pontuações, cabe ainda o aprofundamento e a reflexão sobre algumas questões específicas observadas no momento de revisão dos trabalhos que foram consideradas durante da escolha dos nossos núcleos de diálogo. Seria um esforço enriquecedor debruçarmo-nos sobre as especificidades presentes em todos os trabalhos levantados, mas, nesse caso, ampliaríamos os campos de discussão para além do problema da pesquisa. Foi optado aqui por identificar elementos que viabilizassem a observação de caminhos coerentes com nossos objetivos. Ou seja, olhar por onde pretendemos, ou não, seguir.

Situando o caminho mais recorrente, que segue por uma direção diferente da qual pretendemos engendrar o diálogo proposto no presente trabalho, observamos a tendência à dicotomização de Freire ao campo da pedagogia e de Vigotski ao campo da psicologia. Não negamos a predominância dos referidos campos na produção e na divulgação das abordagens em diálogo, entretanto, buscamos a unidade dialética entre esses campos para a compreensão sobre a formação humana integral como objeto sociopolítico e, após ter contato com as obras dos autores, temos motivos para acreditar que Freire e Vigotski compartilhavam dessa mesma busca em suas épocas, mesmo com ênfases em objetos distintos.

Alguns dos trabalhos levantados, apesar de carregarem essa perspectiva de dicotomização pedagogia/psicologia, também trazem contribuições valiosíssimas para a interpretação da obra dos autores. Além de substanciarem a nossa reflexão, no sentido da contraposição entre a dicotomização e captação das contribuições para argumentação, os trabalhos comentados a seguir são de autores e autoras que integram o referencial teórico de alguns dos demais trabalhos levantados, evidenciando sua pertinência no campo temático. Esse é um dos aprendizados que carregamos após a leitura dos autores em diálogo: identificar contribuições de grande potencial e dialogar com seu conteúdo integralmente, aproveitando as concordâncias e ponderando sobre as discordâncias.

O primeiro exemplo é de um artigo de 2009, derivado de uma dissertação de mestrado, que explicita os polos pedagogia/psicologia ao defender que “enquanto a teoria de Vigotski se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação” (Petroni; Souza, 2009, p.354). Contudo, esse mesmo artigo também explicita uma das primeiras reflexões que temos ao intencionar o diálogo entre as duas

teorias, sendo a indagação sobre qual o contato de um autor com a obra ou o contexto do outro. No caso, a única possibilidade aqui seria “*Freire teve contato com o pensamento de Vigotski?*”.

A resposta à essa reflexão não foge dos objetivos primários do nosso trabalho por uma razão basilar: Tentar compreender as possíveis relações e posicionamentos ético-políticos ou metodológicos entre os autores, tanto para não recair em suposições incoerentes, quanto para considerar possíveis contribuições dos próprios autores em relação ao diálogo. Se temos um autor que já se referiu ao trabalho e/ou contexto de outro de alguma forma, é imprescindível que essa referência seja considerada e analisada na construção argumentativa. Como um exemplo curioso, e talvez mais distante da nossa discussão, podemos citar as inúmeras produções que colocam em diálogo as obras de Vigotski e de Piaget, sem levar em conta as críticas do próprio Vigotski (2000) à teoria do pesquisador suíço.

Petroni e Souza (2009) sintetizam a questão da relação entre os autores através de um trabalho de Gadotti (1996), em que o autor afirma que o contato de Freire com pensamento de Vigotski acontece entre o final dos anos 80 e início dos anos 90, através da obra *Pensamento e Linguagem* (1931/2000). Tendo essas informações em mente, revisitamos as produções de Freire na busca de referências ao autor bielorrusso e encontramos menções diretas em duas obras. A primeira é em uma entrevista publicada pela revista *Andes*, em abril de 1990, e posteriormente compilada no livro *Pedagogia de Tolerância* (2020c):

Embora o analfabetismo não seja um problema apenas pedagógico, a formação de nossos professores, por exemplo, precisa ser mais cuidada. É preciso que leiam autores como Emília Ferreiro, Vigotsky, Snyders e outros. Mas é importante que os textos sejam contextualizados. É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico. É preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura do mundo, e este não é um problema apenas da alfabetização, como possa parecer a alguns. Na universidade, às vezes, os professores esquecem totalmente esta questão. Veja, quando o aluno trabalha com um texto, ele às vezes sequer contextualiza esse texto. É necessário que ele situe o autor no tempo, que compreenda o momento em que o autor escreveu e relacione com o momento atual do leitor. Educador e educando precisam superar a postura ingênua e vivenciar uma prática concreta de construção da história (Freire, 2020c, p. 198).

Na entrevista em questão, Freire (2020c) trata do distanciamento entre a teoria estudada na universidade e práxis na educação básica e superior, situando Vigotski entre outros autores recorrentes nas formações para alfabetização da época. Apesar de corroborar com a importância da contextualização das teorias, não é a intenção do autor, no texto citado, realizar essa contextualização com os autores mencionados, não sendo possível apontar o nível de aprofundamento de Freire com relação a esses autores.

A segunda referência que Freire faz a Vigotski é no livro “Professora sim, tia não”, publicado pela primeira vez em 1993. O livro é organizado em formato de cartas e traz reflexões maduras do pensamento freireano sobre dimensões da educação escolar. Freire (1997) menciona Vigotski mais de uma vez nesse livro e, em uma delas, novamente o situa entre autores que tratam da apropriação dos processos de leitura e escrita. Contudo, Freire (1997) também destaca a contribuição de Vigotski para a compreensão de um processo educativo significativo e fundamentado nas necessidades dos educandos, salientando que

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente (Freire, 1997, p.49).

De fato, é inegável a satisfação de constatar a importância que Freire (1997) atribui à abordagem de Vigotski, principalmente para quem, além de pesquisar, encontra na obra de ambos os autores fundamentos coerentes e norteadores da interpretação de mundo e da práxis educativa transformadora. Entretanto, não podemos esquecer do conturbado processo de tradução e de divulgação que os textos de Vigotski sofreram no final do século passado, precisando ser revisados até os dias atuais (Prestes;Tunes, 2022). Sabendo que Freire conhecia algo da obra de Vigotski, resta-nos apenas supor a qualidade desse contato e imaginar as possibilidades do contato com a obra a que temos acesso nos dias de hoje.

Esse movimento de revisão arquivística é abordado no estudo de Arocho (2020), em que, ao debruçar-se sobre a incidência da dialógicidade na constituição da consciência, a autora trata da condição praxiológica ao abordar a questão da conscientização no diálogo entre as obras de Freire e de Vigotski.

Também inclinada a dicotomização pedagogia/psicologia, Arocho (2020) classifica o nível das contradições enfrentadas no processo investigativo de acordo com o campo de estudo, atribuindo à Vigotski o estudo da consciência no campo da psicologia e à Freire a reformulação da prática pedagógica. Apesar disso, o estudo é coerente com as proposições de Freire (1997) em relação à obra de Vigotski ao tratar da relevância da experiência do educando na concepção da práxis educativa transformadora. Entre as grandes contribuições com nossa pesquisa dentro do tema, destacamos a relação, estabelecida por Arocho (2020), entre a experiência do educando, abordada na pedagogia de Freire, e os conceitos da teoria histórico-cultural de *vivência e de situação social de desenvolvimento*.

Existe um debate atual entre os pesquisadores da teoria vigotskiana sobre os sentidos e traduções que atravessam os conceitos mencionados e que foge aos limites do presente trabalho, mas optamos por resumir algumas noções sobre as vivências e a situação social de desenvolvimento da forma como podem se aproximar das ideias de experiência na pedagogia freireana. Esses conceitos surgem nos estudos pedológicos¹⁵ de Vigotski (2018), em que o autor toma como objeto a vivência enquanto uma espécie de “prisma” das influências impulsionadas pelo meio, refletindo sobre a mobilização de determinadas partes constitutivas do comportamento em relação às situações vivenciadas pelos sujeitos de forma muito particular e associada a constituição dos sujeitos como uma síntese dessas vivências produzidas na relação com o meio social. Segundo Toassa e Souza (2010), “as vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários” (Toassa; Souza, 2010, p.765).

Mesmo que sejam noções ainda em debate, servem de auxílio para subsidiar nossas reflexões sobre o que pode ser compreendido como “a experiência do educando” sem que o subjetivo se desconecte do material e sem que o individual se desconecte do social. Como discutiremos mais à frente, esse é um dos riscos da apropriação indevida de recortes das teorias para fomentar discursos individualistas e meritocráticos. Arocho (2020) também pontua sobre a simplificação e o uso acríptico das obras de Freire e de Vigotski, criticando a desvinculação de seus sistemas conceituais.

Apesar dos limites encontrados na busca pela compreensão da relação direta entre as obras dos autores, no caminho dessas inquietações percebemos uma das questões centrais que nos ajudariam a delimitar nossos núcleos de diálogo, sendo a visão de mundo e o projeto societário o cerne da nossa problematização. Talvez seja impreciso afirmar sobre o quanto de Vigotski – e em quais condições – Freire teve acesso, mas é possível identificar as convergências ético-políticas que condicionam suas formas de conceber a educação voltada a construção de um determinado tipo de sociedade.

Sintetizando as questões levantadas nos estudos anteriores, seguimos para o artigo produzido por Jones (2021), em que, mesmo apresentando as ideias de Vigotski em uma perspectiva mais psicológica e de Freire, mais pedagógica, é possível encontrar apontamentos sobre o cunho profundamente ético e político do diálogo entre as teorias ao abordar o

¹⁵ Na época da produção intelectual de Vigotski, a pedologia era a ciência de estudo do desenvolvimento da criança.

compromisso com uma educação emancipatória, assim como construir um olhar sobre as diferenças de entendimento sobre a subjetividade condicionadas pela diferença entre as épocas históricas e suas problemáticas.

A partir de um exemplo apontado por Jones (2021), observamos que, diferente de Vigotski, Freire teve a oportunidade de ver o desenrolar das revoluções socialistas, condição que impacta na forma como ele manuseia a teoria revolucionária ao expressar suas concepções sobre a constituição da consciência. Também é possível observar o tratamento sobre a questão da consciência crítica como produto social e, através dela, a luta pela humanização como indicador do que os autores entendem como liberdade.

A questão do distanciamento cronológico também faz com que Jones (2021) promova uma reflexão sobre o contato de Freire com a produção teórica da educação na Revolução Russa, comparando, inclusive, a preocupação com a relação alfabetização-emancipação do autor com os princípios do modelo de ensino pensado por Krupskaya. Essa reflexão não é meramente especulativa, pois, ao abordar as aproximações do pensamento de Freire com autores contemporâneos, Gadotti (1996), em um estudo já mencionado anteriormente, também levanta convergências com o pensamento da educadora soviética, afirmando que

Quase com as mesmas palavras de Paulo Freire, Krupskaya denunciava, no começo do século, a escola neutra, burocrática, defensora de uma educação necrófila, afirmando a necessidade de uma educação biófila, isto é, uma educação que forme para a vida, e não para a morte e a doença (Gadotti, 1996, p.91).

É importante destacar a aproximação dos objetivos de Freire com a educação soviética, principalmente em seus primeiros anos de elaboração, lembrando do papel crucial de Vigotski nesse período ao atuar na Narcompros. No mesmo texto, Gadotti (1996) levanta as aproximações de Freire com o próprio Vigotski ao analisar a preocupação com a incidência fundamental dos processos de ampliação dos instrumentos sociais na ampliação da percepção e interpretação de mundo dos sujeitos. Entretanto, o autor também resvala na dicotomização psicologia/pedagogia ao pontuar que “enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem” (Gadotti, 1996, p. 93).

Retomando a relação de Freire com as referências da Revolução Russa, Jones (2021) ainda fala sobre a ruptura do que é proposto enquanto educação emancipatória pelo grupo que atuava juntamente à Krupskaya causada pelo stalinismo e seu modelo impositivo e “bancário” – ressaltando que esse modelo perseguiu e condenou as obras de Vigotski –, defendendo a

possibilidade de ser a esse momento da revolução a que Freire tece muitas críticas no livro “*Pedagogia do Oprimido*”. Ou seja, nessa perspectiva, Freire não critica a revolução ou a teoria revolucionária, mas, sim, o autoritarismo fundamentado nas mesmas premissas e ações do opressor. De fato, é no sentido da plena participação dos oprimidos na luta pela emancipação que Freire (2020b) aborda a condução da revolução

A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ateísmo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.

O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do que fazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer. Este é um ponto que deveria estar exigindo de todos quantos realmente se comprometem com os oprimidos, com a causa de sua libertação, uma permanente e corajosa reflexão.

Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando na transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo da transformação (Freire, 2020b, p.168).

Na época em que se reorganizava a sociedade russa, também se reformulavam os ideais e os percursos epistemológicos. Ao analisar esse recorte histórico acerca dos desdobramentos do início da Revolução Russa, é indispensável considerar a ampliação dos estudos Vigotski no campo da defectologia como parte essencial do processo de formulação de um sistema de formação humana marxista em coerência com os propósitos da época. Nos estudos levantados, Jones (2021) é um dos poucos autores que menciona essa contribuição, aspecto que apontou para uma lacuna a ser investigada durante revisão bibliográfica. O autor, porém, focaliza a formulação de conceitos na abordagem vigotskiana em contraste com a problematização freireana, sendo esse um dos principais pontos de divergência com o nosso trabalho.

Para além das interpretações superficiais da obra Freire, a educação problematizadora não se restringe à forma ou método de organização do trabalho pedagógico para a apreensão e construção dos saberes. Em Freire (2002), a educação problematizadora circunscreve as perspectivas de futuro em seu devir, provocando nos sujeitos o movimento de escolha, de ação e de assunção do processo histórico em que está inserido. Esse movimento tem um papel indispensável na formação vigotskiana, com destaque para os estudos da educação e do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Retomaremos os textos de Vigotski (2011, 2021) dentro do campo da defectologia nos próximos tópicos, mas, aproveitando o fio argumentativo, é interessante salientar que, nesses textos, a educação problematizadora surge como condição propulsora de desenvolvimento da

criança, com ou sem deficiência, como é possível observar ao tratar da elaboração das formas superiores do comportamento diante das dificuldades

O desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada (Vigotski, 2011, p. 866).

Refletindo pela perspectiva apresentada por Vigotski (2011, 2021) nos textos sobre a defectologia, encontramos não apenas um diálogo fecundo com a educação problematizadora de Freire, como também indicadores da práxis educativa transformadora como base de sua proposta de estudo do desenvolvimento humano que não se limita ao campo da psicologia.

Teixeira (2022) salienta o sentido nuclear da educação na abordagem vigotskiana, indicando que autor tinha como objetivo, ao prospectar a psicologia socialista, “a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e atribuiu à educação papel essencial nesse processo” (Teixeira, 2022, p. 5). A autora ainda resgata proposições de Vigotski sobre a inerência pedagógica de seu sistema teórico-conceitual (Teixeira, 2022). É por essa razão que insistimos em desviar do caminho de dicotomização pedagogia/psicologia.

De fato, recorremos a Vigotski para subsidiar nosso estudo sobre o desenvolvimento humano e é justamente a sua essência pedagógica revolucionária que corrobora com a identificação entre os objetivos do presente trabalho. E, mesmo partindo dos princípios da pedagogia freireana, entendemos que Freire, assim como Vigotski, perseguia a compreensão da constituição praxiológica dos sujeitos.

Seguimos buscando nas obras de ambos os autores, primeiramente, a dimensão ético-política, seguida pelos argumentos que permeiam o campo da educação escolar. Essa é a primeira condição que pudemos estabelecer para eleição dos nossos núcleos de diálogo.

Considerando os temas centrais mais recorrentes nos estudos analisados, assim como as discussões levantadas sobre a relação entre as obras de Freire e de Vigotski, decidimos, também, focalizar a transformação da estrutura em que se organiza a educação escolar em oposição à educação neoliberal, buscando dialogar através de núcleos que fundamentem a prospecção de uma educação orientada para o projeto de sociedade emancipada da dominação e exploração capitalista, ou seja, uma educação capaz de responder aos temas e tarefas da contemporaneidade.

5.2. PERCURSO DE DEFINIÇÃO DOS NÚCLEOS DE DIÁLOGO

Para delimitar os núcleos de diálogo foi necessário um percurso da revisão bibliográfica que permitisse olhar para elementos das múltiplas camadas dos referenciais analisados com o constante cuidado para não escorregar por fios argumentativos distintos.

Assumindo um posicionamento freireano, partimos de um extenso repertório teórico pertencente à pedagogia de Paulo Freire que se sistematiza através da pesquisa acadêmica, mas que também imprime camadas nas lentes pelas quais desenvolvemos a leitura e a interpretação da crítica ao modelo de educação neoliberal e de seus desdobramentos. E é justamente pelo frequente manuseio desse repertório na práxis escolar – ressaltando que, apesar de ser uma abordagem bibliográfica, não é uma pesquisa asséptica e que se encerra dentro da universidade, estando em constante diálogo com a realidade da escola pública de educação básica – que pudemos identificar seus limites em algumas áreas de fundamentação sobre o desenvolvimento humano.

Apesar de mencionar Vigotski nos escritos sobre os processos de ensino-aprendizagem e alfabetização, Freire (2020b) recorre a autores como Erich Fromm¹⁶, e outros vinculados à Teoria Crítica¹⁷, ao discorrer sobre temas como conscientização e humanização, principalmente dentro de suas dimensões subjetivas, sem jamais prescindir da materialidade. Embora Freire não tenha tomado a Teoria Crítica como um objeto em si, “a maioria dos autores tidos como seus inspiradores filia-se a essa corrente de pensamento” (Guareschi, 2010, p. 394).

Não discordando do aporte de teórico utilizado por Freire, contudo, acreditamos que suas proposições convergem com os da teoria histórico-cultural vigotskiana e o esforço de articulá-las para além da dimensão imediata dos processos de ensino-aprendizagem, carrega o potencial de ampliação de seu legado sobre a concepção de sujeitos e de sociedade que incidem na educação escolar. Aliás, no percurso de revisão bibliográfica, observamos possibilidades do diálogo entre proposta de Vigotski com abordagens de pesquisadores da própria Escola de Frankfurt. Como exemplo, mencionamos a aproximação da proposta do desenvolvimento iminente da teoria vigotskiana, a qual abordaremos mais adiante, com os sentidos formulados pela Teoria Crítica que concebem o desenvolvimento do ponto de vista crítico como “aquele

¹⁶ Erich Fromm (1900 -1980) foi um psicanalista, sociólogo e pensador alemão.

¹⁷ Corrente teórica fundamentada nos preceitos marxistas desenvolvida pelo pesquisador e sociólogo alemão Max Horkheimer (1895-1973) e difundida por pensadores da Escola de Frankfurt.

que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (Nobre, 2011, p.7).

Com isso, queremos reiterar que não encontramos desacordos no âmbito ontológico – até porque, assim como Vigotski e Freire, os autores vinculados à Teoria Crítica estão enraizados no materialismo histórico-dialético –, mas, sim, constatamos novas possibilidades de pensar uma abordagem de desenvolvimento humano. Apesar de não dispormos de tempo para nos debruçarmos sobre todas elas, apenas plantamos aqui a virtualidade de novos diálogos antes de seguirmos para aquele que propomos.

Ao optar pela teoria histórico-cultural e por colocá-la em diálogo com a pedagogia freireana no enfrentamento das acepções neoliberais na escola pública, deparamo-nos com uma vasta e densa produção de Vigotski, bem como de seus colaboradores e comentadores que avançam por muitos caminhos distintos. Como não temos aqui a pretensão de dar conta de todos os temas tratados pelo autor no período delimitado pela pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação, utilizamos as orientações e mediações provenientes do programa mesmo, a análise dos trabalhos de atuais pesquisadores da teoria histórico-cultural e o levantamento bibliográfico apresentado no tópico anterior como norteadores da seleção de textos de Vigotski que mais se aproximassem das hipóteses de diálogo levantadas. Com isso, é possível perceber que para eleger núcleos de diálogo com a obra de Vigotski, foi necessário um percurso dialético e cuidadoso de idas e vindas entre os dados que surgiram.

É uma tarefa complexa a de sistematizar o movimento do pensamento para justificar a escolha de núcleos de diálogo entre tantos possíveis. Em síntese: partimos de Freire para a interpretação da crítica ao modelo de educação neoliberal; seguimos para a análise dos trabalhos fundamentados na teoria histórico-cultural, para o desenvolvimento do mapeamento sistemático e para o levantamento bibliográfico; selecionamos e analisamos determinados trabalhos de Vigotski como base na indicação dos referenciais bibliográficos de acordo com os temas próximos ao problema da pesquisa, olhando também para as possíveis lacunas na utilização de suas obras; levantamos hipóteses de núcleos de diálogo e revisitamos a crítica ao modelo de educação neoliberal, retornando constantemente aos trabalhos de Freire e de Vigotski.

Na leitura da crítica ao modelo de educação neoliberal, apoiamo-nos essencialmente nos diagnósticos da obra “A escola não é uma empresa”, de Christian Laval (2019), olhando para aspectos da organização da escola orientada por uma proposta de desenvolvimento humano e por um determinado modelo de sociedade. Essa leitura já oferece elementos que exigem, na

ótica da teoria freireana, a mobilização de conceitos basilares presentes em obras como “Educação como Prática da Liberdade” (Freire, 2020a), “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2020b), “Ação Cultural para a Liberdade” (Freire, 1981) e “Pedagogia da Esperança” (Freire, 1992), principalmente no que se refere à base epistemológica e às concepções de humanização, de opção ética e de sujeito enquanto ser histórico e social, olhando para os meios de ação educativa com relação aos propósitos dos grupos dominantes e como eles incidem na formação integral dos sujeitos e na organização da sociedade. Também recorreremos à “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2002), na síntese das práticas escolares emancipatórias em contraposição aos parâmetros estabelecidos pelo modelo hegemônico. Toda a crítica que é construída no capítulo de problematização e justificativa da pesquisa está fundamentada nessas leituras, sem as quais talvez não pudéssemos alcançar as condições necessárias para aprofundar as reflexões sobre as causas e efeitos nefastos do modelo de educação neoliberal.

Os elementos que emergem na leitura da crítica ao modelo de educação neoliberal pelo prisma da teoria freireana conduziram a escolha dos atuais trabalhos inscritos na perspectiva histórico-cultural e, em articulação com os resultados do levantamento bibliográfico, pudemos selecionar, a princípio, textos norteadores de temas discutidos por Vigotski da seguinte forma: Considerando a explanação ontológica e a discussão sobre a inovação, acreditamos ser indispensável a utilização do texto “O refazimento socialista do ser humano” (Vigotski, 1930/2023); Para a compreensão do desenvolvimento cultural e das funções especificamente humanas, pensando no embasamento sobre o que entendemos enquanto pleno desenvolvimento do educando, recorreremos aos textos que integram “A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (Vigotski, 1931/2023) e ao livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (Vigotski, 2001), tradução da obra “Pensamento e Linguagem” produzida por Vigotski no início da década de 30; Também buscamos referências sobre os percursos epistemológicos no texto “O Sentido Histórico da Crise na Psicologia” (Vigotski, 1926/2023); Por priorizar o debate na dimensão pedagógica, uma das nossas maiores fontes de consulta foi o livro “Psicologia Pedagógica” (Vigotski, 1926 /2003), que compreende a relevância e organização do trabalho escolar enquanto lócus do desenvolvimento de especificidades humanas e o posicionamento ético-político no projeto de sociedade para o qual a educação se orienta. Essa obra é referenciada em apenas seis dos trabalhos levantados no mapeamento, porém, o objetivo com o qual “Psicologia Pedagógica” foi constituída vai de encontro com as nossas convicções acerca dos fundamentos da práxis educativa transformadora, sendo “uma

clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista” (Prestes; Tunes, 2012, p.334).

Como resultado do processo de consulta aos trabalhos mencionados, ao retornar à crítica ao modelo de educação neoliberal, entendemos que as hipóteses de núcleos de diálogo deveriam contemplar a abordagem do projeto de uma sociedade emancipada, pois esse, em contraposição ao modelo neoliberal, está explícito na teoria dos autores e necessariamente vinculado ao seu projeto de educação socialista. Também entendemos que a formação humana, que sustenta o projeto de sociedade, é o eixo central das obras de Freire e de Vigotski em uma perspectiva integral, permanente e prospectiva, pois é histórica, dialética e constante subsunção, mas em sentido incompatível com a formação permanente proposta pela escola neoliberal. E essa incompatibilidade precisa ser bem demarcada na raiz de suas diferenças para não dar margem à distorção de conceitos.

Mirando as hipóteses de núcleos de diálogo no horizonte da pesquisa, a orientação para o projeto de sociedade, projeto de educação escolar e a formação humana integral, permanente e prospectiva, tivemos contato – através de uma disciplina de leituras avançadas em Vigotski com foco na educação especial¹⁸ – com os textos de Vigotski no campo da defectologia. Esses textos ampliaram o nosso olhar sobre a obra de Vigotski, contribuindo com a nossa compreensão da sua teoria sobre desenvolvimento humano em sua integralidade e enfatizando o caráter coletivo e prospectivo da sua proposta de formação humana. Se Vigotski pensava em uma teoria sobre o humano, com destaque ao papel da educação (Vigotski, 2003), é justamente nos seus escritos sobre defectologia que podemos compreender sua concepção de educação como processo humanizador.

Entre os estudos levantados no mapeamento, não observamos nenhuma referência aos textos de Vigotski sobre a defectologia, com exceção de breves menções, como é o caso do artigo de Jones (2021). Esta constatação nos remete ao capítulo introdutório do compilado de textos de Vigotski sobre defectologia, em que Prestes e Tunes (2021) apresentam a disciplina como “fio condutor da teoria histórico-cultural”, inferindo que

Em geral, os estudos de Vigotski sobre a defectologia não têm a mesma repercussão dos que tratam da psicologia do desenvolvimento, de um modo geral e em referência ao homem comum com um biótipo considerado normal. Contudo, é muito importante ressaltar que, para ele, o estudo do desenvolvimento atípico é essencial para o entendimento dos processos comuns ou típicos. Essa ideia perpassa todos os seus estudos de defectologia, pois se encontra no âmago de sua preocupação em

¹⁸ Disciplina “*Educação Especial e Desenvolvimento Humano: Leituras Avançadas de Vigotski*” ministrada pela Prof^ª. Dra. Débora Dainez no Programa de Pós-Graduação da UFSCar- Sorocaba.

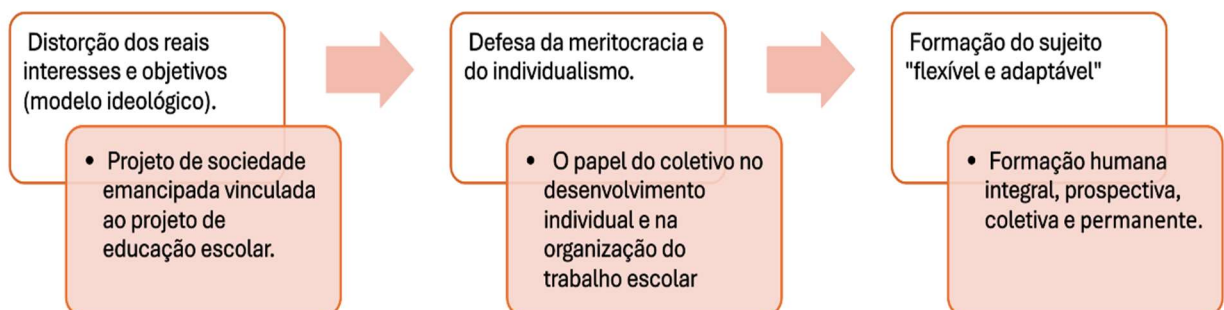
compreender a diversificação das formas de desenvolvimento cultural (Prestes; Tunes, 2021, p.22).

Entendemos que é indispensável incluir os estudos de Vigotski (2021) sobre a defectologia na investigação acerca do desenvolvimento cultural, que é justamente esse que buscamos nas escolas. Ao estudar o desenvolvimento da criança entretido ao desenvolvimento da humanidade, o autor afirmou que “a história do desenvolvimento cultural da criança nos leva completamente aos problemas da educação” (Vigotski, 1995, p.303). Apresenta, dessa forma, o desenvolvimento cultural ligado ao ensino, defendendo uma proposta de educação escolar coerente com os princípios de formação integral, permanente e prospectiva do ser humano.

Na defectologia de Vigotski (2021), observa-se que o desenvolvimento da pessoa, com deficiência ou não, é possível diante de condições sociais favoráveis, sendo a educação escolar o lócus de mediação desse processo. Essa proposição nos encaminha para um novo núcleo de diálogo que confronta o individualismo orientador de todas as narrativas da educação neoliberal e encontra diálogos fecundos com as obras de Freire. O processo emancipatório é um processo coletivo e torna-se possível apenas mediante a participação na coletividade, sendo um núcleo necessário em nossa argumentação.

Como núcleos de diálogo, transitaremos entre o projeto de sociedade emancipada vinculada ao projeto de educação socialista, o papel do coletivo no desenvolvimento individual e na organização do trabalho escolar, vislumbrando uma proposta de formação humana integral, prospectiva, coletiva e permanente.

Figura 1: Esquema de definição dos núcleos de diálogo



Fonte: Elaborada pela autora

Conforme o esquema apresentado, delimitamos os núcleos de diálogo em resposta a aspectos do modelo de educação neoliberal, tendo em vista suas bases estruturais e seus instrumentos ideológicos, extraíndo das obras de Freire e Vigotski substratos compatíveis que permitam desvelar e confrontar tais aspectos.

5.3. O PROJETO DE SOCIEDADE EMANCIPADA E O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao passo que o neoliberalismo escolar é disseminado pela ideologia da neutralidade, operando por ações dispersas que dificultam associá-lo ao projeto societário entendido por Freire (2020b) como “coisificador”, em que só é legítima a existência plena das classes dominantes, encontramos nas teorias de Freire e de Vigotski promissores caminhos de enfrentamento. Conforme apontado anteriormente, ambas as teorias são concebidas pelo sistema filosófico do materialismo histórico-dialético, condição que, por ser um paradigma de transformação da realidade, implica na explicitação do projeto de uma nova sociedade, diferente do formato capitalista. Afinal, a escolha consciente da direção que se pretende seguir demanda vislumbrar perspectivas de futuro. E tal afirmação carrega conceitos nada vagos para as teorias em diálogo.

O projeto de sociedade neoliberal encontra sua contradição na sociedade emancipada da exploração e reificação promovidas pelas classes dominantes. Para nos aproximar desses conceitos antagônicos ao modelo socioeconômico hegemônico, utilizaremos o posicionamento ético-político dos próprios autores norteadores deste trabalho que se manifestaram em prol de uma sociedade socialista como caminho para superação das relações desumanizadoras.

Ao sistematizar sua leitura de mundo através materialismo histórico-dialético, Freire (1981) defende que a análise autêntica da realidade histórico-social implica a apreensão dos temas e tarefas em contradição em cada época histórica. Um exemplo simples é a relação de humanização e desumanização, pois no interior da concepção de humanização reside o seu oposto e, assim, reciprocamente. É por isso que o autor insiste na impossibilidade da neutralidade em condições concretas da existência humana, e ressalta que

Quanto mais vamos conhecendo a realidade histórico-social em que se constituem os temas em relação dialética com seus contrários, tanto mais nos é impossível tornarmos neutros em face deles. Por isso mesmo é que toda neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida. É que os temas, insistamos, enquanto históricos,

envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos (Freire, 1981, p.79).

Essas contradições são tensionadas por todo o domínio cultural, inclusive nas práticas educativas. Práticas educativas que se propõem neutras, ou que tentam esvaziar conceitos do seu rigor crítico, já expressam projetos de sociedade e de formação humana contrários àquelas que explicitam sua vinculação ético-política radicalizada. Para Freire (1981), uma prática pedagógica que se coloca a serviço da humanização, que é orientada por um projeto de sociedade declarado, denuncia a existência de uma prática desumanizadora em contradição.

Em ambos os casos, da prática humanizadora ou desumanizadora, é imprescindível pontuar que só se estabelecem através da ação cultural que, considerando a dimensão analisada aqui, compreende o campo da educação escolar onde “ambas demandam ação dos homens sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la” (Freire, 1981, p. 79).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, buscamos diálogo com o conceito freireano relativo à ação cultural. Ao debruçar-se sobre a natureza psicológica do processo educativo, Vigotski indica que “é a mesma se desejarmos educar um fascista ou um proletário [revolucionário], se prepararmos um acrobata ou um bom funcionário” (Vigotski, 2003, p.80). Para o autor, ainda que o processo psíquico seja o mesmo para diferentes finalidades educativas, no que abarca a intervenção humana sobre o meio que incide na formação do outro, é justamente a finalidade que interessa à organização do processo educativo nos meandros da pedagogia e da ética social. Se há ação educativa sobre o outro, há intencionalidade.

Em acordo com a negação da neutralidade, muitas vezes propagada pelo discurso científico positivista, e criticada nas teorias freireana e vigotskiana, conclui-se que “é absurdo falar em ideais abstratos da educação, assim como é absurdo falar do desenvolvimento de uma personalidade integral e harmônica e de um ser humano culto e civilizado” (Vigotski, 2003, p.80). Através desse pressuposto, Vigotski (2003) afirma que toda a educação, assim como toda abordagem acerca do psiquismo, é orientada por objetivos concretos que refletem visões de mundo da sociedade de classes e aponta para a exigência da delimitação de tais objetivos, ressaltando que “quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando” (Vigotski, 2003, p. 80).

Em suma, é urgente defender um processo educativo que explicita seu projeto de sociedade, afinal, a não explicitação não pode significar neutralidade, mas, sim, a contradição

de uma posição honesta e autêntica em que se esclarece qual a forma de desenvolvimento humano se pretende com determinado processo.

Vigotski (2003) ainda faz uma analogia ao modelo de educação feudalista que, no intuito de formar servos submissos e resignados, disfarçava seus objetivos educativos no ideário da salvação da alma através da doutrina religiosa. Contudo, vivendo a eclosão do pensamento marxista pela revolução russa, Vigotski (2003) acreditava que essa dissimulação dos objetivos da educação desapareceria com a evidência das contradições de classe. Talvez por questão de tempo, o autor mal pôde conceber a artilosidade da corja fundadora do pensamento neoliberal, assim como a maneira como ela dissemina seus métodos na contemporaneidade. Apesar da convicção esperançosa de Vigotski ainda não ter se concretizado, sua denúncia sobre a histórica condução dissimulada da educação para objetivos implícitos das classes dominantes é assertiva e atual.

Por essas perspectivas, um projeto societário pautado na justiça social está inexoravelmente vinculado à práxis transformadora. Se a partir das interpretações de Freire e de Vigotski observamos que a intencionalidade é o núcleo do processo educativo, e os instrumentos pedagógicos são subordinados a ela, não cabe o mero anúncio dos seus objetivos, mas é imperativo que pavimente seus caminhos juntamente a comunidade proveniente da classe trabalhadora, para garantir a inclusão de seus interesses e necessidades.

O projeto societário depende, assim, das concepções que orientam nossas visões de mundo. Quando falamos em humanização, em oposição à reificação projetada pelo modelo neoliberal, estão condicionadas formas de compreender a constituição dos sujeitos, a abordagem gnosiológica, a função social da educação, a organização do currículo e do trabalho escolar. E existem muitas concepções diferentes dentro do mesmo paradigma.

Vigotski (2003) critica a concepção de sua época que desacreditava na função mediadora da escola em defesa de uma educação adequada à simples vivência do contexto revolucionário. O pensamento a que o autor se refere, ao construir sua crítica, é similar a algumas das falas do nosso senso comum de que “a vida educa” ou que “a vida é a melhor escola”.

Freire (2020b) também elabora uma crítica ao movimento revolucionário que nega o caráter pedagógico da revolução, estabelecendo-se através do dirigismo e da propaganda. Ao teorizar a educação bancária, Freire (2020b) desaprova os modelos ditos emancipadores que pretendem “levar” a revolução até a população oprimida.

Os modelos que Vigotski (2003) e Freire (2020b) criticam, também se posicionam a favor de um projeto de sociedade emancipada, porém, na contramão do que algumas concepções defendiam em tais modelos, os autores acreditam que a base da luta por essa sociedade está na ação educativa intencional. Até mesmo a concepção da ação mediadora coincide em suas teorias.

A célebre frase que encabeça um dos tópicos do segundo capítulo da *Pedagogia do Oprimido* “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020b, p.95), expressa a incompatibilidade de um processo educativo crítico que se dê através de depósitos de conhecimento — daí o conceito de educação bancária — do educador para o educando passivo, ao mesmo tempo que rejeita qualquer espontaneísmo no ato de conhecer. O autor entende que

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 2020b, p.96).

As noções do papel do educador e do encontro dialógico mediatizado pelos objetos cognoscíveis que configuram a abordagem gnosiológica de Freire podem ser sustentadas pela argumentação de Vigotski (2003) sobre o papel da experiência do educando na síntese do conhecimento humano.

Na teoria vigotskiana é refutada qualquer ideia de passividade do educando, visto que “em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta [...]” (Vigotski, 2003, p. 75). O autor, que teoriza a especificidade humana como fundamentalmente social, não deixa de ressaltar a importância da experiência singular do aluno na elaboração do próprio conhecimento como uma exigência do ponto de vista científico e como principal base do trabalho pedagógico. Tal concepção incide na sua compreensão da atividade docente enquanto àquela que organiza o meio social e alavanca o processo educativo, tensionando determinadas influências. Vigotski (2003) ainda aponta para o papel ativo e crítico do educador, como parte dialética do processo de ensino-aprendizagem na condução da relação com objetos de conhecimento, afirmando que “só age como tal quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (Vigotski, 2003, p. 77).

A potência da mediatização docente e da experiência do educando na relação dialética com o meio social para o desvelamento dos objetos cognoscíveis e a reelaboração coletiva, e

singular, intencional e significativa do conhecimento é percebida nas teorias em diálogo e nos serve como oposição ao ideário neoliberal que coloca o docente como mero aplicador e fiscalizador de métodos, de apostilas e de plataformas, assim como coloca o aluno como receptáculo adaptável aos conteúdos interessantes ao modelo hegemônico.

As dimensões dialogadas são constituintes da práxis educativa transformadora, ou apenas prática educativa para os modelos não críticos. Freire (1981) tomou para si a tarefa de explicar sobre as implicações das concepções de seres humanos e de mundo na prática educativa, tarefa à qual tentamos dar continuidade. O autor, além de também abordar o fato de que determinados modelos deixam mais ou menos explícitas tais concepções, pontua que, apesar do que se possa parecer quando seguimos por uma tendência pedagógica crítica, essa vinculação não é uma obviedade (Freire, 1981).

Refletindo pela crítica à educação neoliberal, entendemos que ela não apenas deixa de explicitar seus reais objetivos, como também não é honesta sobre suas concepções de mundo e de seres humanos. Independente do que toda a cooptação teórica e terminológica faça para maquiagem o velho rosto do capitalismo, o centro da educação gerida através da lógica empresarial é o mercado. Por conseguinte, suas concepções de sujeito são subordinadas à dinâmica da exploração humana que tenta ser legitimada por um leque de abordagens biologizantes do desenvolvimento humano e que defendem o condicionamento das formas de comportamento para adaptação à estrutura hegemônica.

O centro da educação neoliberal, não declarado, expressa sua contradição ao ser desvelado pela práxis educativa transformadora e crítica que tem os sujeitos em sua centralidade. E retomando um conceito freireano para defender a ideia de que a concepção de mundo está intimamente vinculada à concepção de sujeito, lembramos que “não há mundo sem homens” (Freire, 2020b, p. 98).

O projeto de sociedade emancipada é feito pelos seres humanos e para os seres humanos, por isso, é preciso ter clareza sobre o que entendemos enquanto humanidade. Reproduzindo a experiência com um dos participantes dos círculos de cultura no Chile, Freire (2020b) exemplifica de maneira bastante didática a representação da eminência humana

[...] certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: – “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?”

“Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse: Isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência (Freire, 2020b, p. 99).

O conceito de mundo, assim como de sociedade e de história, só existe na experiência humana. Mas não apenas existe passivamente, é um produto da experiência que retorna a ela e, também, a produz, dialeticamente. Freire (1981) compara a experiência humana com a dos demais animais que, segundo o autor, vivem imersos no tempo, não sendo capazes de decidir, de projetar, de imaginar, de herdar a experiência historicamente produzida e acumulada pela própria espécie. O que faz dos sujeitos “seres humanos” supera os limites biológicos ao desenvolver-se no domínio da cultura.

Investigar a especificidade do que pode ser concebido como “humano” é uma das tarefas centrais do trabalho de Vigotski e traz subsídios para compreensão dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais. Não é à toa que tais terminologias nomeiam a teoria do autor.

Já indicamos, no capítulo referente à metodologia, que o percurso investigativo de Vigotski está alinhado à sua concepção de sujeito, e estabelecemos um sucinto elo com as proposições de Freire. Buscando não desviar nosso fio argumentativo para as discussões específicas do campo da psicologia, apresentaremos uma breve síntese das ideias de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções psíquicas humanas para justificar quem é o sujeito que está no centro de um modelo de educação emancipatória e como, justamente através do desenvolvimento de tais funções, é possível imaginar uma sociedade mais humana.

Pino (2005) aborda a dificuldade de apreensão dos sentidos atribuídos a algumas terminologias utilizadas por Vigotski e discute as possibilidades do emprego do termo “função” como uma ação em movimento – o de funcionar – de elementos que constituem o sistema da psique humana. O autor ressalta a complexificação do termo quando associado à ideia de algo que se supera ou que se eleva nesse sistema ao tratar de “formas superiores de conduta” ou “processos mentais superiores” (Pino, 2005, p.97). Entretanto, a busca pelos sentidos coerentes com o sistema filosófico adotado por Vigotski e com a indissociabilidade de tais funções da ideia de relações sociais, como será explicado mais a frente, culmina na interpretação de uma abordagem conceitual que se remete à dimensão cultural e, por isso, especificamente humana.

Em razão disso, optamos por chamar aqui de *funções psíquicas humanas* àquelas que Vigotski (2024) conceituou como a subsunção das funções elementares (provenientes das reações desenvolvidas no âmbito biológico) que se convertem em funções “superiores” ao adentrarem o domínio da cultura. Vigotski dedicou grande parte de suas pesquisas a investigar

a especificidade do comportamento humano e postulou que a necessidade de transformar a realidade material é um processo dialético que transforma também os sujeitos, fazendo uma “abertura no cativeiro biológico para adentrar o campo da psicologia histórica humana” (Vigotski, 2024, p.686).

A concepção de sujeito histórico que tem a capacidade não só de agir sobre o mundo, mas também de pronunciá-lo, é resultado, segundo Vigotski (2024), da própria ação que, assim como se articula no uso dos instrumentos para o domínio da natureza, estabelece relações através de signos que geram uma nova dimensão no desenvolvimento das funções psíquicas humanas, que se distinguem das funções chamadas “naturais”.

É justamente através das funções psíquicas humanas que podemos significar o mundo, a história, a experiência e projetar nossas ações. Aliás, no escopo da teoria vigotskiana, a noção de emancipação está estritamente ligada às funções psíquicas humanas propulsoras da volição. E se, como nos lembra Paulo Netto (2011b), no viés do pensamento marxista, a liberdade está condicionada à possibilidade de escolhas concretas, só é possível escolher conscientemente aquilo que temos condição de representar na nossa percepção por intermédio dos instrumentos técnicos-semióticos (Pino, 2005).

Ao tratar do conceito de liberdade na obra de Vigotski, Toassa (2004) ressalta a sua centralidade na constituição das funções psíquicas humanas ou, conforme a autora, das funções psíquicas superiores, indicando que

A liberdade é um conceito que, mesmo sem grande espaço em sua obra, faz-se fundamental para a compreensão do processo de superação das relações condicionadas entre homem e natureza. Esse processo é visto por Vigotski como função de um novo tipo de realidade consciente: a palavra, elemento-chave na ontogênese da conduta superior, o qual cria a possibilidade de representação da realidade ao invés da simples reação imediata aos estímulos já existentes (Toassa, 2004, p.4).

No caminho de tais reflexões, podemos entender que as funções psíquicas humanas viabilizam a tomada da consciência por meio da internalização dos instrumentos técnicos-semióticos (Pino, 2005). Quanto maior o domínio dos instrumentos disponíveis para a representação da realidade, maior o domínio da organização e relação com a própria consciência reverberando na dimensão das escolhas, dos motivos e das vontades.

A dinâmica da tomada da consciência e sua relação com a emancipação humana pela mediação das relações culturais, por isso simbólicas e sociais, teorizadas por Vigotski (2024), oferecem elementos que corroboram com as noções de transitividade da consciência presentes no lastro da pedagogia freireana.

Freire (2020a) aborda o movimento de transição da consciência promovido pelas transformações no meio social que, pela ampliação das relações culturais, passa de um teor intransitivo – no sentido de limitação à percepção das demandas mais básicas da sobrevivência em uma dimensão biológica – para a transitividade ingênua que, por sua vez, implica a assunção do caráter histórico e social das necessidades. Partindo da educação formal como exemplo, o sujeito que recria em sua consciência o mundo que vive, mediado pela prática educativa intencional, tendo cada vez mais condições de desvelar a razão de ser das relações estruturais, compreender suas determinações históricas e prospectar os desdobramentos a partir das condições concretas, expressa o caráter transitivo da consciência no âmbito da existência, ou seja, essencialmente cultural. Para Freire (2020a) existir vai além de apenas viver, exigindo o fator histórico-cultural desenvolvido pela práxis transformadora.

É indispensável ressaltar que a consciência transitiva teorizada por Freire (2020a), pela sua condição praxiológica intermediada pelas relações culturais, está sujeita à massificação, condicionada por processos educativos reificadores, ou a “criticização”, quando mediada pela práxis educativa transformadora, orientada para a emancipação.

Estamos convencidos de que a massificação da consciência é resultado da restrição ideológica do desenvolvimento pleno das funções psíquicas humanas, precarizando a relação do sujeito com própria consciência e sua representação da realidade, condição que afeta negativamente a interpretação, a imaginação e a vontade “livre”.

Toassa (2004) sinaliza que, na abordagem vigotskiana, a vontade é mobilizada pelas necessidades e as opções de resolução dependem das funções superiores constituintes da imaginação e da criatividade. Em uma interpretação completamente oposta das categorias quando tomadas pela narrativa neoliberal, imaginação e criatividade medeiam a tomada da consciência pela ampliação das relações culturais, substanciando os projetos de futuro. É justamente nesse espaço que se opera a educação emancipatória, anunciando seu caráter prospectivo.

Amparados pela fundamentação na dimensão do desenvolvimento humano, podemos retornar à argumentação de Freire (2020a) sobre a educação crítica como práxis transformadora, inferindo que

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação

de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural [...] (Freire, 2020a, p.80).

Cabe à educação a organização e mediatização intencional das relações culturais que impulsionem o desenvolvimento das funções psíquicas humanas e a “tomada da consciência”. É com essa intencionalidade e concepção de sujeito que precisamos pensar a organização escolar emancipatória.

A concepção de sociedade, por conseguinte a concepção de sujeito, de desenvolvimento humano e, indissociavelmente as concepções de educação, do modelo que defendemos ao dialogar as teorias de Freire e de Vigotski, rechaçam o modelo neoliberal logo em seu anúncio que – por sua consistência, sua coerência e por não precisar de máscaras, artifícios, ou distorção de sentidos – denuncia uma estrutura não apenas desumanizadora, mas também, completamente infrutífera. O diálogo ainda oferece subsídios para contrariar qualquer argumentação que defenda a naturalização da coisificação dos sujeitos. Sobre esta afirmação, é importante ressaltar que

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (Freire, 2020b, p 101).

Entender que o desenvolvimento humano se dá através das relações culturais implica considerar que estamos falando de uma dimensão inerentemente coletiva e que, pelo seu caráter dialético e inacabado, fruto da realidade humanamente produzida, é permanente. Por essa razão, as ideias sobre o fator coletivo na organização do trabalho escolar e a formação humana permanente não apenas complementam as discussões sobre o projeto de sociedade, mas se fazem núcleos de diálogo indispensáveis para substanciar e orientar os modelos de educação emancipatória.

5.4. O PAPEL DO COLETIVO NO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Ainda focalizando a categoria “liberdade”, entendemos que a educação emancipatória só pode se estabelecer através de um movimento coletivo, pois não é possível conceber a

liberdade individualmente. Essa argumentação se ramifica em algumas reflexões que precisam ser explanadas.

Ao acatar uma única expressão ou forma de exploração, impede-se que qualquer possibilidade de liberdade para os demais indivíduos se concretize, pois, retomando a discussão sobre a relação da liberdade com a representação autêntica da realidade na consciência, o que ocorre é uma representação distorcida e desfigurada da realidade na consciência desses sujeitos que almejam a própria liberdade em coexistência com as situações de exploração de outro.

Essa realidade é, segundo Freire (2020b), resultado da introjeção do pensamento do opressor na consciência oprimida, mascarada pelos discursos da meritocracia e do individualismo que fragmentam as noções de classe social, desmobilizando as lutas pelo fim de exploração da classe oprimida através da crença de que todos têm, individualmente e através dos próprios esforços, condições de alcançar a posição do opressor. E não apenas a crença na possibilidade, a introjeção do pensamento opressor inculca a necessidade e o desejo de alcançar essa posição. Para Freire (2020b), essa introjeção acontece por vários caminhos, como o fatalismo e a autodesvalia, na construção da convicção de uma realidade imutável e da incapacidade/inferioridade das classes oprimidas, salientando que

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (Freire, 2020b, p.71).

A questão é que os opressores, e toda a classe que explora, também estão condicionados à visão inautêntica de si e do mundo, ideologizando a exploração como condição natural, sustentando-a por seus mitos, sem conceber que os reais dependentes são eles e não os oprimidos, afinal, só podem acessar os seus privilégios parasitas de classe em dependência da atividade explorada da classe trabalhadora. Mesmo tendo acesso a mais possibilidades de escolha dentro do formato capitalista da sociedade, seria essa uma liberdade “provisória”, pois a manutenção dessas possibilidades está constantemente ameaçada pela virtual possibilidade de ruptura da relação de exploração por meio da conscientização e revolução da classe oprimida.

Os prejuízos da introjeção da realidade inautêntica na constituição da personalidade e do comportamento humano são abordados por Vigotski (2023) como uma contradição interna da sociedade capitalista que, na perspectiva marxista, representam ao mesmo tempo a

proclamação de um avanço cultural, no sentido da produção humana, que se estrutura e desemboca na deformação da própria humanidade. Nesse sentido o autor postula que

Todas essas influências negativas não são inerentes à indústria de larga escala em si mesma, mas à organização capitalista desta, que é construída com base na exploração de enormes massas populacionais, o que faz com que cada novo passo em direção à vitória do ser humano sobre a natureza, cada novo degrau do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade seja galgado não pela humanidade como um todo e por pessoas individualmente, mas conduz a uma degradação cada vez maior da personalidade humana e de suas possibilidades de desenvolvimento (Vigotski, 2023, p. 166).

Vigotski (2023) analisa as condições de organização da sociedade capitalista e sua incidência no desenvolvimento humano, indicando que o problema não são os instrumentos criados, mas, sim, a dinâmica da produtividade condicionada pelos interesses da sociedade de classes. Essa dinâmica fragmenta o que seria substância para o desenvolvimento integral das aptidões humanas, dissociando dimensões como a apreensão e produção da história, da teoria e da prática, ao limitar a atividade humana apenas a uma vertente da técnica, fazendo do sujeito parte do instrumento, apenas uma engrenagem sobrecarregada da máquina e, como nos lembra Freire (2020b), tornando-o objeto de quem possui os meios de produção.

Para Vigotski (2023), as contradições da sociedade capitalista são propulsoras das condições que resultarão na necessidade de substituição das formas de organização de sociedade, sendo a revolução socialista a solução para as disparidades em relação às forças produtivas. Na sociedade socialista a educação dos sujeitos é pensada integralmente, construída na perspectiva do politecnismo e pautada na igualdade entre os seres humanos e na coletividade. E para delinear a importância da coletividade, Vigotski (2003) faz referência a uma citação do livro “A Ideologia Alemã” (1845-1846/ 2007), referindo-se justamente à categoria liberdade:

É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível (Marx; Engels, 2007, p. 64)¹⁹.

Já tendo relacionado a pedagogia de Freire com a proposta de educação socialista, chamamos a atenção para a questão da coletividade como fator de transformação social, objetivando também desconstruir o discurso neoliberal que arditosamente vincula a consideração pela experiência do educando – tema de grande relevância em toda a obra do autor – às acepções individualistas. Obviamente tal vinculação não pode ser sustentada após o acesso

¹⁹ Na tradução da citação utilizada por Vigotski (2003) no lugar do termo “comunidade” é utilizado o termo “coletividade”.

adensado às obras de Freire, contudo, é interessante analisar o seu trabalho no continente africano e a forma como o autor aborda a coletividade como fator de desenvolvimento singular na constituição do que é entendida como a educação integral politécnica, que articula e fomenta todas as dimensões da vida social e individual, ressignificando a relação com o conhecimento a partir dos interesses coletivos:

O trabalho produtivo, de caráter coletivo, vem dando a educandos e a educadores uma visão distinta de sua formação em comum; vem inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emerge, que está com elas e não "fora" ou "acima" delas, como algo a serviço da comunidade nacional (Freire, 1978, p. 67).

Freire (1978), ao refletir sobre os relatos dos participantes nos trabalhos de alfabetização realizados em Guiné-Bissau, ressalta a iminência do enriquecimento individual, no sentido da formação e do desenvolvimento humano, na assunção das necessidades e dos avanços coletivos. Para isso é necessário um processo educativo que permita aos sujeitos apreender todas as dimensões da vida social e individual, bem como suas relações de interdependência, compreendendo e ressignificando a política, o trabalho, a economia, a saúde, a arte, a própria educação, entre outras.

Formar sujeitos orientados pela coletividade não é, jamais, negar as necessidades individuais, e, sim, potencializá-las. Por essa razão, ao pensar uma proposta voltada para a coletividade como caminho para a formação e emancipação plena, pressupõe-se que a educação humanizadora precisa levar em conta toda a gama de especificidades humanas. E é nesse ponto que Vigotski aprofunda a reflexão sobre o papel da coletividade, oferecendo subsídios para pensar a educação de forma integral ao analisar o desenvolvimento humano em seus estudos no campo da defectologia.

A coletividade não é somente um segmento estrutural da vida humana que se estabelece nas relações culturais pela necessidade filogenética e depois é colocada na disputa pelo centro dos objetivos das sociedades de acordo com a hegemonia das visões de mundo. Todo o desenvolvimento especificamente humano está orientado para alcançar "posições" na vida coletiva. Vigotski (2021) chega a esse pensamento ao analisar teorias que tratam da "supercompensação" do desenvolvimento em crianças com deficiência através da superação das barreiras impulsionadas pelo desejo de plenitude social, oferecendo bases para o trabalho com a educação humana em geral

O mais importante é que a educação se apoia não apenas em forças naturais do desenvolvimento, mas também no ponto final do objetivo para o qual deve ser orientada. A plenitude social é o ponto final do objetivo da educação, pois todos os

processos de supercompensação se direcionam para a conquista da posição social (Vigotski, 2021, p.68).

Além de expandir as perspectivas sobre a educação dos sujeitos com deficiência para uma dimensão autenticamente integral – diferente da proposta de inclusão neoliberal, em que pretende inserir as especificidades das deficiências na lógica da exploração, gerando ainda novos mercados e possibilidades de lucro sobre as necessidades – e sobre a totalidade da ontogênese do desenvolvimento humano, Vigotski (2021) ainda contribui com a identificação de elementos fundamentais para a educação escolar ao investigar a centralidade do fator coletivo nos processos de apreensão do conhecimento.

Entendendo a especificidade do desenvolvimento humano como estritamente cultural, observa-se que é estruturada pelos mesmos princípios quando se trata da subsunção das funções psíquicas humanas, ou funções superiores, independente das necessidades individuais. Pela investigação do processo de desenvolvimento do comportamento, Vigotski (2021) conclui que as funções psíquicas humanas são subordinadas ao comportamento coletivo e sua assimilação é determinante para o comportamento individual.

Retomando brevemente a questão do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, Pino (2005) reforça a importância desse eixo no pensamento vigotskiano ao discutir os sentidos dos principais conceitos teoria histórico-cultural, indicando que essas funções “não só têm origem no plano social, mas recompõem, no plano pessoal, as relações de que participamos no plano social” (Pino, 2005, p. 99).

Ao adentrar os estudos do campo da psicologia e da pedagogia soviética, é possível perceber que esse processo não é pacífico ou de mera adaptação, sendo permeado por afetos e motivações internas, assimiladas e incorporadas ao comportamento e à personalidade ao longo das vivências dos sujeitos. De forma resumida, a investigação acerca da transição da fala egocêntrica para a fala internalizada em crianças de fase pré-escolar a escolar evidencia que, ao aplicar a si mesmo as formas de comportamento social, o indivíduo tem seu desenvolvimento orientado para o fator coletivo, pois as “formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de comportamento, que crescem tendo por base as formas coletivas que são sua origem direta e fontes de seu surgimento” (Vigotski, 2021, p.209). Ou seja, as relações coletivas são a base das relações subjetivas internas, das relações do sujeito consigo mesmo e com a realidade. Porém, nossa intenção aqui é condensar o que é substrato comum para o trabalho educativo.

As experiências de Freire (1978) no continente africano e os estudos de Vigotski (2021) no campo da defectologia nos convencem de que o caminho para pensar um ensino fecundo é o fortalecimento das relações e dos objetivos coletivos. Isso pode ser aplicado a todos os segmentos responsáveis pela organização do trabalho escolar, desde os objetivos norteadores das políticas públicas até as práticas docentes nos processos de ensino-aprendizagem. Podemos citar, como exemplo, a ruptura com modelos de avaliações e materialidades – jogos, materiais didáticos, formações, entre outros – que fomentam a competitividade e a premiação pela produtividade individual, dando lugar a práticas que permitam vislumbrar cenários concretos de promoção social e coletiva.

A condição prospectiva, a qual já abordamos anteriormente ao tratar dos projetos de futuro na esteira da emancipação, está relacionada ao fator coletivo e é analisada por Vigotski nos estudos no campo da defectologia como condição de desenvolvimento. Entretanto, nesse momento, podemos refletir sobre sua dinâmica dialética na formação dos sujeitos. Vigotski (2021) sinaliza que a consciência prospectiva não é apenas resultado, mas, também, propulsora de desenvolvimento, precisamente no caminho da busca pela assunção do comportamento/posição social. Segundo o autor, “o ‘objetivo’ é dado *a priori* e, essencialmente, é objetivo apenas na aparência, pois, na realidade, é o motivo primeiro do desenvolvimento” (Vigotski, 2021, p. 67).

Vigotski (2021) chega à conclusão da relação propulsão-objetivo condicionada pelos projetos de futuro analisando a percepção de insuficiência em pessoas com deficiência, e estende suas conclusões para a educação de crianças, de forma geral, ao analisar a percepção da inadaptação inerente ao desenvolvimento infantil. Essa inadaptação é própria dos sujeitos que, ainda não assimilando às formas de cultura e aos demais “acordos sociais”, têm alguma noção da existência desses aspectos em iminência na própria representação da realidade. Esse é um dos preceitos da tão comentada zona de desenvolvimento iminente²⁰ de Vigotski, e sua consistência praxiológica justifica a popularidade do conceito no campo da educação, até mesmo dentro dos modelos hegemônicos contemporâneos.

Prestes e Tunes (2022) chamam a atenção para teor autenticamente dialógico imbricado nas relações humanas constituintes da concepção de zona de desenvolvimento iminente

²⁰ Apesar do conceito ser amplamente difundido como *zona de desenvolvimento proximal*, o termo *proximal* pode ser associado às noções de espaço, ao passo que termo *iminente* é mais preciso para a interpretação do conceito formulado por Vigotski, pois “diz respeito ao que está a ponto de acontecer e, portanto, liga o pensamento mais fortemente à categoria tempo” (Prestes; Tunes, 2022, p.13).

formulada por Vigotski, necessário para que haja transformações concretas e intencionais, e, somente a partir daí, ser “uma possibilidade de emergência de algo novo por meio da colaboração, das relações de convivência (*obschenie*) estabelecidas entre as pessoas em atividade” (Prestes; Tunes, 2022, p. 12).

A dialogicidade é para o presente estudo, assim como a condição prospectiva é para o desenvolvimento humano, propulsão e objetivo: é através do diálogo com/entre dois escopos teóricos que encontramos meios de fomentar modelos educativos dialógicos. Além disso, mais da metade dos estudos levantados no mapeamento apresentado anteriormente tratam da importância da dialogicidade nas teorias de Freire e de Vigotski, ainda que se atenham à imediação dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, a dialogicidade é vista aqui como uma condição inerente e uma exigência do percurso metodológico e, por isso, não constitui um dos núcleos que balizam nossa argumentação. O que não podemos é deixar de salientar a indissociabilidade da dialogicidade com as propostas de formação humana.

Em consonância com a dimensão essencialmente dialógica da zona de desenvolvimento iminente proposta pela teoria histórico-cultural, verifica-se na pedagogia de Freire o *diálogo* como conceito estruturante de toda sua obra. Para estreitar essa aproximação, ao olhar para as situações de assimilação intencional de novos saberes, ou seja, para educação formal, podemos utilizar como exemplo a abordagem de Freire (2002) sobre vinculação da aprendizagem escolar crítica ao “pensar certo”, ou seja, ao desvelamento autêntico da realidade por meio do diálogo, também autêntico. Esse processo somente é possível em situações de colaboração, somente na coletividade, pois, conforme o autor,

Pensar certo não é *quefazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo, ele é um verbo cujo sujeito é sempre copartícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (Freire, 2002, p. 17).

Não basta depositar e, depois, analisar quais as atividades/conteúdos que os sujeitos conseguem desenvolver/compreender com auxílio para captar as potencialidades das aprendizagens em estado embrionário, como uma prescrição aplicável aos processos de ensino-aprendizagem. As relações coletivas mediadas pelo diálogo autêntico são fatores decisivos para o sucesso do trabalho escolar emancipador. É justamente discorrendo sobre a radicalidade social e histórica da constituição dos seres humanos em um movimento permanente de *vir a ser*, que Freire (2002) afirma a iminência do *novo* enquanto aprendizado que precisa ser dialogado para ser consolidado.

Quando desencadeada por um processo educativo dialógico, a percepção de que existe algo de relevância social no meio circundante, que precisa ser apreendido para que o sujeito possa compreender e participar efetivamente desse meio, torna-se objetivo e causa de desenvolvimento. Retomando os postulados sobre a inadaptação da infância na teoria de Vigotski (2021), podemos reafirmar o devir como característica de desenvolvimento humano, observando que

Durante longos anos, a criança permanece inadaptada para a existência independente e nessa inadaptação e desconforto da infância está a raiz de seu desenvolvimento. A infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em relação ao todo social. No processo dessa conquista, o ser humano, um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana. *O domínio social desse processo natural é chamado de educação*. A educação seria impossível caso, no próprio processo natural de desenvolvimento e de formação da criança, não estivesse alicerçada a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social (Vigotski, 2021, p 103, grifo nosso).

Não é à toa que próprio Vigotski (2021) aponta que os estudos no campo da defectologia oferecem as chaves para alcançar os objetivos da educação. A forma como os meios culturais podem promover as necessidades e a percepção dessas necessidades, bem como as projeções de sua superação ancoradas nas relações coletivas e dialógicas em um movimento permanentemente dialético, impulsionando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os sujeitos, é substância para elaboração dos projetos de educação escolar.

Apesar dos estudos de Vigotski mirarem o desenvolvimento na infância, como gênese do desenvolvimento humano, é proveitoso articular seus postulados acerca da percepção da inadaptação propulsora de desenvolvimento com a percepção do inacabamento na busca do “ser mais” abordada na pedagogia de Freire (2020b).

Essa articulação retoma a concepção de sujeito histórico que viemos reiterando ao longo do presente trabalho. Os sujeitos, ao perceberem-se inacabados na apreensão da historicidade

da condição humana, apreendem a potencialidade do próprio devir, da iminência do desvelar, do criar e do existir. *Se sei que ainda não sou, é porque percebo o que posso ser*. Tal movimento exprime a concepção da “vocação ontológica do ser mais” (Freire, 2020b). E, não perdendo a conexão com o fato coletivo, Freire (2020b) reitera que a busca pelo ser mais só pode ser consolidada no desvelamento autêntico da realidade, ou seja, na perseguição da humanização que só é possível coletivamente, defendendo que

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (Freire, 2020b, p.105).

Entremeados ao pensamento de Freire (2020b) sobre a busca pelo ser mais, está um vital posicionamento ético-político. Isso também acontece com trabalhos de Vigotski (2021) no campo da defectologia, com destaque para a elucidação do autor entre a insuficiência do próprio formato capitalista da sociedade e a emergência das necessidades das classes exploradas como determinação das formas de comportamento, como parte do percurso do desenvolvimento humano histórico-cultural.

Ampliar a interpretação da percepção de insuficiência para a inadaptação e, destas, para o inacabamento como fonte de um desenvolvimento inerentemente prospectivo e coletivo, configura uma das contribuições de valor incomensurável da teoria histórico-cultural e da pedagogia freireana para repensar a organização da educação atual. E se tomamos o inacabamento pelas bases materiais, históricas e dialéticas do desenvolvimento humano e social, concluímos que ele evidencia um movimento permanente.

5.5. FREIRE E VIGOTSKI POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL, PROSPECTIVA, COLETIVA E PERMANENTE

Se nos percebemos inacabados diante das nossas relações com o coletivo e se essas relações, além substanciarem nossa própria capacidade de perceber nosso inacabamento, promovem condições para lançar o nosso olhar sobre o futuro, percebemos, também, que estamos inseridos em movimento de busca permanente.

Freire (2020b), ao discorrer sobre a condição inacabada dos seres humanos, agarra-se à característica da permanência e aponta que a educação, enquanto práxis transformadora, deve acompanhar esse movimento, sendo um quefazer permanente. E aí reside mais um risco de confusões ou distorções conceituais: Não podemos, jamais, confundir a educação enquanto quefazer permanente com a proposta de educação permanente neoliberal.

Para especificar as distinções entre os modelos de educação citados, para além do que do que já está implícito enquanto posicionamento ontológico, precisamos retomar os conceitos de “sujeito flexível” e do “trabalhador autônomo” utilizados por Laval (2019), e apresentados no capítulo de justificativa desse trabalho, para discutir os objetivos de formação no modelo de educação neoliberal.

Laval (2019) aborda a formação neoliberal voltada para o desenvolvimento de comportamentos “autorreguladores” no sentido da otimização e do gerenciamento das forças produtivas exploradas. Na contramão do que discutimos e defendemos até aqui enquanto desenvolvimento humano substanciado e impulsionado pelos projetos de futuro, a educação neoliberal sequestra tais projetos ao colocar os sujeitos na trilha da incerteza e da instabilidade.

A formação permanente, na perspectiva do empresariado é aquela que se presta a formar indivíduos flexíveis às necessidades da dinâmica capitalista, indivíduos que desenvolvam uma “autonomia” relativa para adequar as próprias formações de acordo com as demandas do mercado, mudando as suas rotas formativas constantemente e abdicando dos próprios sonhos e vontades. Crianças e jovens provenientes das classes trabalhadoras, além de serem privados dos conteúdos e das relações sociais escolares que substanciarium seus projetos de futuro, agora são bombardeados com as incertezas sobre esse futuro. *Pode ser que no futuro essa profissão nem exista, que esse conhecimento seja inútil para prestar serviços para as empresas, que os sonhos nos distraiam e ocupem o espaço das possibilidades de uma vida próspera nos parâmetros do mercado. O ideal é assumir comportamentos de sobrevivência adaptáveis e permanentes.* É esse o ideário que está por trás da organização da escola neoliberal, como observamos com os projetos empreendedores que fortalecem os discursos da informalidade, da uberização e do precariado.

Considerando os argumentos levantados nos tópicos anteriores, é possível observar que o modelo extermina as condições de um pleno desenvolvimento humano, gerando suas próprias contradições ao instalar um clima de desesperança e descomprometimento com a própria ação no mundo. O desinteresse e a desatenção que assombram a escola é fruto desse clima. E é

partindo de tais contradições que encontramos espaço para propor uma outra educação, pautada na formação humana como busca permanente, coletiva e prospectiva.

Como já apontamos anteriormente, o ideário neoliberal é sustentado pelo culto mitificado à inovação que, na realidade, é um desdobramento da visão de inovação schumpeteriana²¹, como motor da economia capitalista. O culto à inovação só expressa mais uma transposição das finalidades e das ferramentas da lógica de mercado para a educação. Mas, colocando em uma balança ética – calibrada, obviamente, pela opção ontológica escancarada ao longo do presente trabalho – os benefícios e mazelas provenientes da inovação neoliberal, estamos convencidos que o que existe, de fato, é uma falsa novidade que encobre a mera atualização dos mecanismos de controle e de manutenção do status quo.

Não pode haver nada de realmente novo quando não em prol da liberdade e dos avanços coletivos, a exploração é uma história bastante antiga. A inovação neoliberal é, na realidade, mais um movimento da introjeção do medo do novo e do medo da liberdade dos quais Freire (2020b) nos alerta. O medo do novo, da autêntica autonomia, que ocupará o vazio deixado pela realidade distorcida do opressor na iminência da superação das situações de opressão, expressa o medo da liberdade e dos caminhos de sua assunção (Freire, 2020b).

Somente através da tomada da consciência na busca pela superação das situações de opressão, que negam a sua vocação ontológica de ser mais, e pela liberdade coletiva é que os sujeitos podem, na visão de Freire (2020b), ocupar autenticamente o que antes era espaço de ação do velho regime, dando lugar às novas formas de sociedade e de seres humanos.

Freire (2020b) explica sobre seu entendimento do seria o “homem novo” – conceito propagado no bojo da União Soviética – como a expressão do sujeito que supera, em comunhão com sua classe, o dualismo causado pela introjeção da realidade opressora e pelo medo da liberdade, sendo essa superação o dilema da pedagogia dos oprimidos e afirma que

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 2020b, p.48).

²¹ Abordagem relativa aos estudos sobre inovação tecnológica enquanto propulsora do desenvolvimento capitalista formulados pelo economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950).

Focalizar a interpretação sobre o “homem novo” nos meandros da pedagogia freireana, considerando as aproximações com os objetivos da educação soviética já apresentadas anteriormente, é imperativo tanto para refletirmos sobre os propósitos do modelo de educação que é defendido aqui – fazendo proveito do arcabouço teórico que dispomos sobre o tema nas possibilidades dos contextos contemporâneos – quanto para fundamentarmos nossa argumentação sobre a inovação dentro de perspectivas emancipatórias e humanizadoras.

É no contexto das ideias cultivadas pela educação soviética que Vigotski (2023) conduz toda sua produção sobre o desenvolvimento humano como caminho para a transformação das estruturas hegemônicas e das relações de exploração. Assim como o que é denominado por Freire (2020b) como a negação da vocação ontológica de ser mais, Vigotski (2023) fala sobre a mutilação e a degradação da natureza humana, apontando as possibilidades de superação das contradições que culminariam no refazimento dos seres humanos, ou na constituição do “homem novo”. Reiterando a perspectiva dialética objetivo-propulsão, são as próprias contradições do sistema capitalista que impulsionam as condições de constituição dos sujeitos capazes de transformá-las, pois para o autor

A maior e mais fundamental contradição de toda essa estrutura social consiste em que em seu interior, com necessidade de ferro, amadurecem forças que criam as condições para sua destruição e substituição por uma nova estrutura, baseada na ausência da exploração do homem pelo homem (Vigotski, 2023, p. 167).

Vigotski (2023) não apenas conclui que a superação das contradições gera uma nova estrutura, mas também um novo tipo de formação humana para um novo tipo ser humano, um “homem novo”. Através da apreensão das contradições do sistema capitalista se constitui a educação escolar que, segundo Vigotski (2023), tem um papel central no refazimento dos seres humanos, salientando que

[...] ela é o caminho de formação social consciente de novas gerações, a principal forma de substituição de um tipo histórico de humano. As novas gerações e as novas formas de educá-las são a estrada principal pela qual a história passa, criando um novo tipo de pessoa (Vigotski, 2023, p. 171).

Resgatando o caráter coletivo da formação humana, Vigotski (2023) indica que esse caminho é consolidado pela perspectiva da educação politécnica orientada para o desenvolvimento pleno da sociedade e de seus indivíduos, sendo *esse desenvolvimento* a expressão autêntica da criação do novo.

Para endossar a perspectiva de Vigotski, temos os estudos sobre a pedagogia socialista de Krupskaya (2017) que, ao registrar e refletir sobre os percursos da educação soviética,

explora possibilidades de uma formação politécnica de crianças e jovens que subsidie a interpretação sobre “o novo” enquanto interesse coletivo, apontando que “o mais importante é mostrar a conexão entre economia, política, cultura e cotidiano, aprender a distinguir no ambiente de vida entre os resquícios do velho e os germens do novo” (Krupskaya, 2017, p.186).

Como já aludimos anteriormente, a educação politécnica também tem papel fundamental na pedagogia freireana pela assunção dos interesses coletivos, principalmente na estruturação de uma nova sociedade em que

[...] o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, permitam-me repetir, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que a levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. (Freire, 1978, p. 115).

Os postulados de Vigotski e de Freire a respeito da educação politécnica socialista, voltada às novas formas de desenvolvimento social e individual, nos oferecem substratos para referenciar o que entendemos enquanto educação integral e para pensar respostas efetivas e combativas ao que é propagado, nos dias de hoje, como inovação e educação permanente pelo pensamento neoliberal.

Nossa proposta não é nos agarrarmos a conceitos ou modelos formulados ao longo da história como solução dogmática para todos os problemas educacionais estruturais, reiterando a nossa rejeição a modelos prescritivos e a nossa afirmação sobre a necessidade de apreensão das especificidades atuais da educação neoliberal. Entretanto, a opção de dialogar com autores que centralizam a historicidade do desenvolvimento humano, individual e social, implica na defesa da incorporação das contribuições dos saberes historicamente consolidados, bem como de suas influências e elementos constitutivos.

A concepção de educação socialista e politécnica, bem como do “homem novo”, não são formulações de Freire e de Vigotski, mas têm papel fundamental na constituição de suas teorias e nos oferecem parâmetros para reorganizar os sentidos produzido sobre/para/pela escola de educação básica. Para elucidar esses parâmetros utilizamos as palavras de Krupskaya (2017) que defendem a educação como um ato de

Formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre (Krupskaya, 2017, p. 70).

Da mesma forma que, em acordo com as teorias de Freire e de Vigotski, não é possível a apreensão e a produção autêntica do conhecimento de forma fragmentada, não podemos, contraditoriamente, “fazer uso” das teorias dos autores dissociadas de suas ideais constitutivas. Nosso trabalho está concentrado em analisar as ideias voltadas para o campo da educação, dos princípios aos percursos.

Por essa razão insistimos tanto da explicitação do projeto societário que se desdobra em concepções de sujeitos e de ensino, a partir das quais Freire e Vigotski se constituíram enquanto teóricos e puderam formular suas próprias contribuições. E o diálogo proposto é o que converge entre essas contribuições.

Figura 2: Relação entre conceitos – Síntese do diálogo Vigotski e Freire



Fonte: Elaborada pela autora

Refletindo através da argumentação proposta em Silva et al. (2025), em uma perspectiva crítico-transformadora – que surge nos estudos da teoria histórico-cultural e converge com o movimento de denúncia-anúncio da pedagogia freireana – é urgente estabelecer prognósticos

para a consolidação de um projeto de educação ancorado em abordagens críticas, em encontro com as finalidades do diálogo proposto. E, então, podemos buscar caminhos para que educadores tenham condições de apreender e estabelecer relações conscientes com os referenciais teórico-políticos que atravessam a escola (Silva et al., 2025). Isso implica considerar alguns aspectos que foram sendo levantados ao longo do diálogo articulado entre as teorias freireana e vigotskiana, com atenção especial para as concepções de sujeito histórico e cultural, do desenvolvimento individual entremeado ao social, da importância da experiência do educando como substrato para o trabalho educativo, do papel fundamental e dialético do educador enquanto organizador do meio que alavanca o ensino, do percurso gnosiológico do ensino-aprendizagem e seu caráter intrinsecamente prospectivo, coletivo e permanente, que têm o potencial de direcionar políticas públicas, constituições curriculares, sentido das avaliações em suas variadas escalas, projetos políticos pedagógicos, materialidades didáticas e seu uso em aula, organização da dinâmica do cotidiano escolar e de seus recursos, bem como a própria formação docente, inicial e continuada. Os nomes de Freire e de Vigotski já surgem nos referenciais que regem essas dimensões da educação escolar pública, desde o final do século passado até os dias de hoje. A nossa disputa é para que o diálogo fomente o uso efetivo e integral dessas teorias em contraposição e resistência ao ideário neoliberal, e não cooptadas por ele em um movimento de esvaziamento ou de distorção.

Engendrado o início do diálogo entre as convergências encontradas, início em respeito as noções de inacabamento histórico e de movimento dinâmico das relações de produção de conhecimento, cabe apenas reafirmar que a articulação de duas teorias revolucionárias só resguarda sua potencialidade e seus objetivos concretos quando pensada estruturalmente. Não é a intenção aqui, como muito se tem feito, de recortar ideias dos autores e transplantá-las em contextos educacionais específicos. Assim como não podemos prescindir de um projeto societário emancipatório como norteador de nossas ações no campo da educação, devemos lutar pela articulação das várias dimensões e segmentos vinculados à escola para a construção de uma modelo de educação realmente emancipatória, humanizadora, prospectiva, coletiva e permanente. Precisamos de um trabalho integrado por estudantes, docentes, familiares, comunidade, conselhos, gestões escolares, secretarias, universidades e outras tantas instituições responsáveis pelos caminhos da educação básica. E aí sim, Freire e Vigotski têm muito a contribuir tanto com a nova educação a ser construída e com a luta por sua consolidação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos pesquisadores abandonaram a utilização do termo “conclusão” para encabeçar esse tópico de encerramento dos estudos por conta do seu sentido estático e acabado, dando lugar às “considerações finais”. Um pesquisador mais experiente pode estar pensando que essa explicação é desnecessária por ser um conhecimento comum, mas não é. O comum e o básico, muitas vezes, podem ser o germe do “novo” para alguém. Com a propagação do discurso inovador que tenta romper com conhecimento herdado e com a recorrência da utilização genérica, distorcida ou banalizada, dos nomes de Freire e Vigotski na educação brasileira, pode-se cair no engano de que o diálogo aqui proposto é inadequadamente comum. Se for inadequado para o modelo hegemônico vigente, já estamos um pouco mais perto dos nossos objetivos. Por essa razão, ficarei feliz se esse estudo puder ter contribuído com um conhecimento básico, necessário e novo por uma outra perspectiva de educação pública.

O novo, nas abordagens discutidas até aqui, representa o movimento do conhecimento com um propósito de transformação. Ainda aproveito e sintetizo o que seriam as conclusões provisórias, ou *os resultados provisórios, sempre provisórios* – emprestando as palavras de Freire –, desse movimento em busca do novo que possa auxiliar no enfrentamento do molde desumanizador da sociedade que nos cerca.

O modelo neoliberal de educação promove contornos específicos no desenvolvimento humano, sendo uma expressão da reificação capitalista que coloca a inovação como mera atualização dos mecanismos de controle. Introjetando uma perspectiva de instabilidade sobre o futuro, produz e utiliza o esvaziamento dos saberes historicamente constituídos para formação de disposições de um comportamento adaptável as demandas do mercado, fortalecendo as relações de exploração humana. Pesquisar e avançar a partir de perspectivas críticas historicamente consolidadas é um caminho de resistência ao esvaziamento desses saberes e de disputa pelos sentidos produzidos sobre/para/pela escola. E, nesse sentido, recorrer ao diálogo entre as teorias de Freire e Vigotski, mostrou-se uma ideia fecunda. Contudo, em coerência com as próprias teorias, ressaltamos a imprescindibilidade da busca pela inteireza dos elementos que as constituem para não recair em modelos prescritivos e que as esvaziem de sua potência transformadora.

Apesar das interpretações das obras de Freire tenderem ao campo da pedagogia e de Vigotski ao campo da psicologia, porque, de fato, são os campos predominantes de fundação e divulgação de suas obras em seus contextos históricos, é possível – e necessário – articular um

diálogo integral no campo da formação humana como objeto sociopolítico, centralizando a compreensão de desenvolvimento humano vinculado ao desenvolvimento social, orientados pelos ideais socialistas e de emancipação humana.

Ao eleger núcleos de diálogo, o plano inicial era analisá-los em unidades, dissertando sobre as especificidades das convergências encontradas em cada um. Entretanto, constatamos a interdependência dos elementos abordados como uma característica vantajosa na fundamentação de um projeto de educação forte e consistente. O projeto de educação está necessariamente vinculado a um projeto societário, e, na disputa por uma forma social emancipada da exploração capitalista, é imperativo organizar um ensino que promova o desenvolvimento humano integral através da práxis transformadora, coletiva, problematizadora e dialógica, fundamentando as percepções da historicidade e do inacabamento humano como alavanca permanente dos avanços individuais e sociais.

Manuseando os ideais marxistas e o arcabouço teórico da educação socialista, como é o caso da referência ao ensino politécnico para construção de uma nova sociedade ancorada em uma educação verdadeiramente integral, os estudos de Freire e de Vigotski convergem nas concepções de sujeitos como seres culturais e históricos que, na coexistência com os demais – dentro de um sistema educativo que fomente a percepção de seu próprio inacabamento e substancie as condições de sua superação em busca dos interesses coletivos – encontram no conhecimento epistemológico, através da elaboração da consciência crítica e coletiva, caminhos para sua liberdade autêntica e humanização. Além disso, encontramos, no diálogo entre as teorias, parâmetros para refletir sobre inerência da dialogicidade, da problematização e das relações dialeticamente dinâmicas entre educadores e educandos em processos educativos fecundos.

No início do trabalho, falávamos em educação emancipatória e humanizadora, mas, ao longo da pesquisa pelas obras de Freire e de Vigotski, as características da educação que almejamos foram se ampliando. Esse não é meramente um jogo de palavras bonitas, são preceitos inegociáveis e que anunciam que temos muitos mais para descobrir.

O mestrado é um processo ingrato. É um tempo muito bom que passa voando e deixa a gente cheia de pensamentos entalados na cabeça. Por isso afirmo que é apenas o começo do diálogo. Quando estava finalizando a escrita, percebi que só tinha tido tempo de pesquisar e dissertar sobre o mais básico. Contudo, agarrada a concretude da vida, observo que esse básico é tão denso e complexo que, intercalado à rotina da casa e do trabalho, demanda bastante tempo e energia humana, além de abrir espaço para um monte de novas inquietações. Pensando por aí,

talvez eu nem tenha dado conta do básico. Isso me preocupa, pois percebo como é difícil para a classe trabalhadora, que não está dentro dos meios acadêmicos, acessar alguns conhecimentos básicos, principalmente quando hoje temos ferramentas de alienação tão atrativas e de fácil acesso em disputa. Mas essa é uma outra discussão. Por hora, apenas deixo como última consideração a necessidade da democratização do conhecimento. E acredito, mesmo correndo o risco de soar piegas, que a ferramenta de mudança das relações com o conhecimento é a própria educação formal, é a própria escola, principalmente a pública de educação básica, enquanto principal meio da organização intencional e epistemologicamente estruturada dos conhecimentos historicamente produzidos, das vivências e das situações que impulsionam o desenvolvimento individual e coletivo, sendo o alicerce do modelo societário defendido aqui.

REFERÊNCIAS

- AROCHO, Wanda C. Rodríguez. Comprensión de la Conciencia como Objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotsky. **Revista de Psicología**. Ano 2020. Vol. 16, nº 31, pp. 120-134. Disponível em: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10833/1/compression-conciencia-objeto-estudio.pdf> . Acesso em: 15 de agosto de 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 de junho de 2025
- BRASIL, Ministério da Educação. Sistema de avaliação da educação básica. Documentos de Referência. Versão 1.0. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 17 de junho de 2025.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. *In*: LIMA, Idalice Ribeiro Silva. OLIVEIRA, Régia Cristina. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- DAFERMOS, Manolis. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. *In*: CASTRO, Rafael Fonseca de. SELAU, Bento. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 19-38
- FALBO, Ricardo de Almeida. FELIZARDO, Katia Romero. SOUZA, Érica Ferreira de. Mapeamento Sistemático. *In*: FELIZARDO, Kátia Romero... [et.al]. **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.p. 97-120.
- FAUNDEZ, Antonio. FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. *In*: **Paulo Freire Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 27-67.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 4ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida ao programa Matéria Prima. Tv Cultura, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9cNjF2bo88>. Acesso em: 02 de julho de 2025.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, junho, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594> . Acesso em: 20 de junho de 2025.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho *In: Paulo Freire Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 69-115.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Paulo Freire, 100 anos: aumento na venda de seus livros prova que educador, inimigo do bolsonarismo, está mais popular do que nunca. **O Globo**, São Paulo, 20 set. 2021. Cultura, Livros. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/paulo-freire-100-anos-aumento-na-venda-de-seus-livros-prova-que-educador-inimigo-do-bolsonarismo-esta-mais-popular-do-que-nunca-25202123>. Acesso em: 04 de julho de 2025.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas ; www.gepud.com.br/manifestacoes.html. Acesso em: 27 de julho de 2025.

GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. *In*: STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 394-395.

ISHIBASHI, Wagner Luiz Schmit. MARTINS, João Batista. Localizando Vigotski no contexto da psicologia soviética. *In*: MARQUES, Priscila. TOASSA, Gisele. et al. **Novas perspectivas em Vigotski: história, filosofia, arte e ciências**. Bauru, SP: Mireveja, 2024. p. 81-119.

JONES, Peter. Paulo Freire e Lev Vygotsky: alguns pensamentos e questões sobre essa relação. **Revista OLHARES**, v. 9, n.3. Guarulhos, novembro de 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12255/9039>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. As diferenças culturais do pensamento, *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 39-58.

MANGIACAVALLI, Maria Angélica da Silveira Corrêa. **A educação como práxis: fundamento da Psicologia sócio-histórica e da teoria educacional de Paulo Freire**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17127/1/Maria%20Angelica%20da%20Silveira%20Correa%20Mangiacavalli>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

MARQUES, Priscila. TOASSA, Gisele. Introdução. *In*: VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. 1. ed. - São Paulo: Hogrefe, 2023. p. 7-22.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; CUNHA, Thiago Colmenero; PORTUGAL, Francisco Teixeira. *In*: LEMOS, Flávia (Org.). **Psicologia Social, Educação e Análise Institucional: Diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell Hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 289- 304. Disponível em: https://www.academia.edu/101678766/Capturas_neoliberais_e_educac%C3%A7%C3%A3o_d_emocr%C3%A1tica_o_mito_da_educac%C3%A7%C3%A3o_inovadora_. Acesso em: 04 de julho de 2025.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

PAULO NETTO, José. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out, 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/V6gVSJn7fR8qtTTXTPN7-syw/?lang=pt>. Acesso em: 02 de outubro de 2025.

PAULO NETTO, José. **O que é Marxismo**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PETRONI, Ana Paula. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2009000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 15 de agosto de 2025.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsk**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: Entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LSWSSN8YddVbtWx3NpnVgwg/> Acesso em: 30 de junho de 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. *In*: VIGOTSKI Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.p. 17-26.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**: Campinas, 2012. p.327-340. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?lang=pt>. Acesso em: 26 de dezembro de 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 288-290, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5177/5031>. Acesso em: 26 de junho de 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/1303>. Acesso em: 26 de junho de 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. O bom, o meu e o feio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 7-16.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 19 páginas, 2022. DOI: 10.18224/educ.v25i1.12439. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: 4 de janeiro de 2026.

RIEBER, Robert W. ROBINSON, David K. Problemas da teoria e história da psicologia. Crise na psicologia. Introdução à seção. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O Essencial em Vigotski**. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2024. p. 426-432.

SÃO PAULO. Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 21 de fevereiro de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. DAINEZ, Débora. VAZ, Kamille. Os projetos de escola pública para os estudantes da Educação Especial. Dossiê - Políticas de Educação Especial: conjuntura, tensões e disputas. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 45, e292712, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ngpdKZkdWQcpYgy36GpKtQr/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 23 de janeiro de 2026.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116921> . Acesso em: 26 jun. 2025.

TOASSA, Gisele. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. Dossiê Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, p. 757-779. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

TOASSA, Gisele. Conceito de Liberdade em Vigotski. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, 24 (3), 2-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002>. Acesso em 05 de agosto de 2025.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

VAN DER VEER, René. VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Edições Loyla, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 de dezembro de 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A história do desenvolvimento das funções superiores. *In: O Essencial em Vigotski*. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2024. p. 648-746.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O sentido histórico da crise na psicologia. *In: O Essencial em Vigotski*. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2024. p. 433-674.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O refazimento socialista do ser humano. *In: Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. 1ª ed. São Paulo: Hogrefe, 2023. p. 161-175.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.