

**Paulo Freire and Lev Vygotsky: some thoughts and questions on their relationship**

JONES, Peter <<http://orcid.org/0000-0002-1225-0192>>

Available from Sheffield Hallam University Research Archive (SHURA) at:

<http://shura.shu.ac.uk/29754/>

---

This document is the author deposited version. You are advised to consult the publisher's version if you wish to cite from it.

**Published version**

JONES, Peter (2021). Paulo Freire and Lev Vygotsky: some thoughts and questions on their relationship. *Olhares*, 9 (3), 408-420.

---

**Copyright and re-use policy**

See <http://shura.shu.ac.uk/information.html>



## PAULO FREIRE E LEV VYGOTSKY: algumas reflexões e questões sobre essa relação<sup>1</sup>

PAULO FREIRE Y LEV VYGOTSKY: algunas reflexiones y preguntas sobre esta relación

PAULO FREIRE AND LEV VYGOTSKY: some thoughts and questions on their relationship

Peter Jones  
Sheffield Hallam University - Inglaterra  
P.E.Jones@shu.ac.uk

**Resumo:** O texto discute a relação entre o pensamento Freiriano e as teorias de Lev Vygotsky e amplia os diálogos sobre a práxis pedagógica em busca da emancipação humana. A partir de uma percepção sobre a língua que ressalta o caráter social e dialógico das interações humanas, o educador brasileiro desenvolve a consciência crítica das educandas e dos educandos, ao passo que o psicólogo histórico-cultural soviético busca potencializar o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. De um lado, o foco de Freire está na ação social, enquanto o enfoque de Vygotsky está no pensamento social, e por isso, o artigo argumenta que os professores podem se beneficiar das duas abordagens, promovendo níveis mais elevados de pensamento ao mesmo tempo que capacitam o/a aluno/a a superar a opressão. Assim, tanto Paulo Freire quanto Lev Vygotsky reconhecem, no impulso de alfabetização, também um elemento da luta mais profunda por justiça social

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Lev Vygotsky. Justiça social. Pedagogia crítica.

**Resumen:** El texto discute la relación entre el pensamiento freiriano y las teorías de Lev Vygotsky y amplía los diálogos que repensan la praxis pedagógica que busca la emancipación humana. Desde una percepción del lenguaje que enfatiza el carácter social y dialógico de las interacciones humanas, el educador brasileño desarrolla una conciencia crítica de las alumnas e alumnos, mientras que el psicólogo histórico-cultural soviético busca potenciar el desarrollo psicológico de niños y adolescentes. Por un lado, el enfoque de Freire está en la acción social, mientras que el enfoque de Vygotsky está en el pensamiento social, por lo que el artículo argumenta que los maestros pueden beneficiarse de ambos enfoques, promoviendo niveles más altos de pensamiento y, al mismo tiempo, capacitando al estudiante para superar la opresión. Así, tanto Paulo Freire como Lev Vygotsky reconocen en la campaña de alfabetización también un elemento de la lucha más profunda por la justicia social.

**Palabras clave:** Paulo Freire. Lev Vygotsky. Justicia social. Pedagogía crítica.

**Abstract:** The text discusses the relationship between Freirian thought and Lev Vygotsky's theories and expands the dialogues that rethink the pedagogical praxis that seeks human emancipation. From a perception of language that emphasizes the social and dialogic character of human interactions, the Brazilian educator develops the critical awareness of students, while the Soviet cultural-historical psychologist seeks to enhance the psychological development of children and adolescents. On the one hand, Freire's focus is on social action, while Vygotsky's attention is on social thinking, and that is the reason why the article argues

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir de apresentação oral feita pelo autor na Mesa Redonda "Diálogos", realizada em 6 de maio de 2021, no âmbito do projeto "Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora". Tradução: Larissa Nunes dos Santos e Quezia Vieira Gonçalves.



that teachers can benefit from both approaches, promoting higher levels of thinking while enabling the student to overcome oppression. Thus, both Paulo Freire and Lev Vygotsky recognize in the literacy drive also an element of the deepest struggle for social justice.

**Keywords:** Paulo Freire. Lev Vygotsky. Social justice. Critical pedagogy.

## Introdução

Colegas, amigos e companheiros! É uma grande honra ter a oportunidade de trazer cumprimentos e saudações a vocês neste ano do centenário em celebração a Paulo Freire, sua memória e seu legado. É um grande privilégio estar conectado com vocês em São Paulo e em Guarulhos, em companhia tão distinta nesta ocasião importante.

Meu objetivo é considerar a relação de Paulo Freire com outra figura profundamente influente na teoria e na prática da educação, Lev Vygotsky. Aqui nós temos dois pensadores que se devotaram a repensar e recriar a filosofia e a práxis pedagógica em serviço da autoemancipação humana. Humanização, apropriando-se das palavras de Freire, era decididamente a vocação de ambos, como aspiramos que seja a nossa (FREIRE, 1972). Em meio a todas as dificuldades, atrasos e desafios que eles testemunharam e experienciaram em suas próprias vidas, a sua pedagogia era de esperança: esperança em relação ao futuro, esperança no presente. E mais do que qualquer coisa, esperança é aquilo de que precisamos agora. É, portanto, uma experiência que nos inspira, assim como nos torna humildes: estar em diálogo com eles, assim como imaginar um diálogo entre eles.

Se eu tenho o privilégio especial de falar primeiro, hoje, de Paulo Freire e Lev Vygotsky, não reivindico então nenhuma *expertise* especial e falo apenas como alguém tentando aprender com eles, como também espero ouvir e aprender com as experiências e visões de todos vocês que estão participando hoje. Além disso, acadêmicos como eu, do Norte global, devem tentar respeitar a injunção de Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 47):

In light of historical epistemicide, self-reflexivity in the global North must be focused on the idea and value of diversity, the recognition of different ways of knowing and being. It must include reflecting on the non-Western experience of spirituality<sup>2</sup> (SANTOS, 2018, p. 47)

Da mesma forma, Santos também esclarece:

Resistance against the injustice, exclusion, and discrimination forced upon the global South by the capitalist, colonialist, patriarchal global North must be conceived of as a global insurgent classroom. The trustworthiness of any given way of knowing will be

---

<sup>2</sup>À luz do epistemicídio histórico, a auto-reflexividade no Norte Global deve focar a ideia e o valor da diversidade, o reconhecimento de diferentes formas de conhecer e ser. Deve incluir a reflexão sobre a experiência não ocidental de espiritualidade.



evaluated according to its contribution to strengthening resistance and preventing resignation<sup>3</sup> (SANTOS, 2018, p. 50).

A partir dessa perspectiva, o propósito de qualquer compromisso com Freire e Vygotsky recai, no fim das contas, no empenho de descobrir como aprender com um e outro e seguir em frente, como contribuir juntos para forjar as ferramentas intelectuais e os meios organizacionais necessários para superar os assustadores problemas diante de nós, como uma consequência da persistente dominação global de um sistema político e econômico explorador, que trouxe a humanidade para a beira do desastre.

Os caminhos do conhecimento de Freire e Vygotsky não conseguem escapar desse princípio, central para a decolonização da produção intelectual. O próprio Santos olhou criticamente, mesmo que positivamente, para Freire sob essa luz, e uma avaliação crítica similar da obra de Vygotsky talvez já esteja muito atrasada.

Além disso, nós não podemos ignorar o fato de que nós nos reunimos em um momento de uma aguda crise social, um fato ao qual vou retornar.

### **Vygotsky e Freire: diferença e complementaridade**

Vygotsky e Freire estavam separados por pouco mais de uma geração, mas Vygotsky morreu jovem com 37 anos em 1934, quando Freire tinha 12 anos de idade. Eu não sei ao certo até que ponto Freire, em sua vida adulta, tinha se familiarizado com o trabalho do círculo de Vygotsky ou o de qualquer outro grande psicólogo soviético dos anos 20 e 30, como Sergey Rubinshtein, Alexander Luria, ou Aleksei Leont'ev. Até o momento, eu fui incapaz de encontrar nos escritos de Freire qualquer menção a eles ou às tradições mais amplas que eles ajudaram a criar, mas outros participantes desse evento podem conhecer mais sobre essas conexões. Contudo, Freire e Vygotsky são com frequência corretamente considerados espíritos irmãos e aliados históricos no trabalho para a transformação social. Quais são algumas das mais importantes semelhanças?

Primeiro de tudo, ambos eram marxistas ou, pelo menos, pensadores que viam Marx como fundamental para sua visão do futuro da humanidade, da humanidade do futuro, e para a orientação de seus próprios trabalhos teórico e prático. O marxismo de Freire era acendido pela sua fé, assim como pelo compromisso com filósofos humanistas e marxistas, incluindo Gramsci, que estava além do alcance da variante soviética que Vygotsky teve que considerar,

---

<sup>3</sup>A resistência contra a injustiça, a exclusão e a discriminação impostas ao Sul Global pelo Norte Global capitalista, colonialista e patriarcal deve ser concebida como uma sala de aula de insurgência global. A credibilidade de qualquer forma de conhecimento será avaliada de acordo com sua contribuição para fortalecer a resistência e prevenir a resignação.



mesmo que a recente reivindicação de um solo feuerbachiano para psicologia vygotskiana complique o cenário (KEILER, 2017).

Para além disso, Freire pôde se beneficiar não apenas da contribuição da psicologia soviética para a aceitação geral do caráter social do desenvolvimento humano, mas pôde também levar em consideração a evolução histórica e resultados das revoluções sociais na Rússia, como também na China e em Cuba.

Diante desse amplo cenário ideológico, outros temas e princípios comuns podem ser identificados:

- Entendimentos sobre consciência e subjetividade como essenciais para a ação humana e para a liberdade, uma batalha que, para Vygotsky, teve que ser vencida frente às mecânicas tendências dominantes da psicologia soviética dos anos de 1920.
- Um entendimento da natureza social e cultural das faculdades e capacidades humanas enraizadas na colaboração e na comunicação.
- Um entendimento da comunicação, não como uma transmissão de pensamentos e significados, mas como uma capacidade interacional, integrada com a prática social. Como consequência disso:
- Uma rejeição de modelos transmissores de ensino-aprendizagem – o conceito de educação “bancária” de Freire – em favor da pedagogia da interação colaborativa entre os sujeitos participantes. Como Freire (1972, p. 53) coloca: ‘Liberating education consists in acts of cognition, not transferrals of information<sup>4</sup>.’
- Uma visão da linguagem como meio de comunicação dialógica essencial para o desenvolvimento do pensamento especificamente humano.

Esses princípios comuns foram identificados e perseguidos, contudo, sob circunstâncias sociais e históricas extremamente diferentes e em contextos diferentes da atividade pedagógica e terapêutica.

Enquanto Paulo Freire trabalhou nas circunstâncias pré-revolucionárias do mundo capitalista, Vygotsky viveu e trabalhou no mundo revolucionário pós-capitalista da Rússia Soviética após a derrubada socialista de outubro de 1917. A contribuição de Vygotsky foi com relação aos programas psicológicos e educacionais pertencentes em uma transição prática para uma sociedade socialista (pelo menos, essa era a convicção) enquanto a conscientização de Freire era um esforço para ajudar os futuros Sujeitos da revolução a criar sua própria consciência engajada e crítica de mundo e tomar seu lugar nesse mundo.

---

<sup>4</sup>A educação libertadora consiste em atos de cognição, não em transferências de informação.



Enquanto o foco de Freire era uma pedagogia revolucionária concentrada, inicialmente na educação adulta, mas depois também na escola comum, como vocês conhecem pelo trabalho dele na Secretaria de Educação em São Paulo, o foco de Vygotsky era em relação a todo o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, incluindo uma visão da aprendizagem em relação ao desenvolvimento. Eu deveria adicionar que há, atualmente, trabalho produtivo em andamento para desenvolver ideias de Vygotsky para educação adulta, assim como uma tentativa de trabalhar Vygotsky e Gramsci juntos em uma “pedagogia da revolta”. (DE SMET, 2015, p. 74)

E enquanto Freire forjou a própria abordagem distinta por meio de enormes projetos práticos de educação e alfabetização de adultos, a chave inicial das inovações de Vygotsky veio do seu trabalho na área de “defectologia”, ou o que nós agora chamaríamos de educação para “necessidades especiais”, como no trabalho com os feridos e enfermos.

Enquanto Freire focou em uma pedagogia da “educação problematizadora”, Vygotsky focou no desenvolvimento de conceitos e em particular na aprendizagem dos conceitos científicos sob a orientação do professor.

Há também áreas óbvias da dissonância potencial em suas premissas e métodos. O que Freire pensaria, por exemplo, da pesquisa “transcultural” realizada por Luria na Ásia Central com o apoio de Vygotsky, à caracterização de humanos “primitivos” ou às formas de ensinar as proposições de uma suposta sociologia científica em *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky?

Deixando tais questões de lado, é compreensível se nós virmos Vygotsky e Freire como aliados numa tela histórica mais ampla, e suas contribuições como fortemente complementares. Essa é a visão, por exemplo, de Dourado Freire, que percebeu haver “um terreno comum baseado na influência marxista”<sup>5</sup> e “o potencial complementar que existe entre as duas tendências educacionais” (FREIRE, 2000, p. 68): Ela explica:

Both acknowledge (i) a similar educational sequence in which learning evolves from the social to the individual plane and (ii) the role language plays as mediating social interaction and as mediating the process of thinking. This common path leads to the final claim that addresses the complementary potential that exists between both educational tendencies. Because Freire’s focus is on social action while Vygotsky’s focus is on social thinking, teachers can benefit from the two approaches by promoting higher levels of thinking at the same time that empower student to overcome oppression (FREIRE, 2000, p. 68)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Ambos reconhecem (i) uma sequência educacional semelhante em que a aprendizagem evolui do plano social para o individual e (ii) o papel que a linguagem desempenha como mediadora da interação social e como mediadora do processo de pensamento. Esse caminho comum leva à afirmação final que aborda o potencial complementar que existe entre as duas tendências educacionais. Como o foco de Freire está na ação social, enquanto o foco de Vygotsky está no pensamento social, os professores podem se beneficiar das duas



É com uma apreciação dessa complementaridade de contexto e espaço do problema combinado com um reconhecimento das jornadas intelectuais desses próprios pensadores que nós devemos abordar, com cautela, a comparação e avaliação dos principais métodos e conceitos. Se não há nada parecido com o conceito de conscientização de Freire em Vygotsky, por exemplo, poderia ser porque a conscientização de todas as pessoas na e por meio da própria revolução russa era o terreno fundamental e contexto implícito das inovações de Vygotsky? Da mesma maneira, portanto, alguém pode perguntar: qual é o estado dos princípios pedagógicos de Vygotsky fora de tal contexto revolucionário prático?

### **Educação Soviética**

De fato, o trabalho de Vygotsky para a educação e o desenvolvimento da criança contribuiu para a transformação corajosa organizada pelo estado da filosofia educacional, prática e estruturas institucionais que os bolcheviques lideraram e implementaram imediatamente após tomarem o poder em outubro de 1917. (O’CONNOR, 2020).

Esse programa enorme incorporou uma filosofia pedagógica que convida à comparação com a de Freire — visto que ele deve certamente ter estudado intensamente esse trabalho ao lado das iniciativas posteriores, nas revoluções cubana e chinesa, que também aprenderam com a experiência russa. A educação de toda a população, incluindo alfabetização universal como a prioridade principal, era um objetivo urgente e imediato do governo bolchevique em 1917, com Anatoly Lunacharsky como o primeiro comissário da população soviética para educação.

O modelo de escolaridade da United Labour School foi estabelecido sob a Lei Educacional de Outubro de 1918, dando “nove anos de educação politécnica, assim como sapatos, roupas, cafés da manhã quentes, cuidado médico e materiais acadêmicos de graça para todas as crianças, independente de gênero ou origem social; pouco ou nenhum dever de casa; sem livros didáticos padrão, promoção ou exames de graduação ou avaliações (notas)” (O’CONNOR, 2000, p.29). O objetivo era ter um currículo integrado, ensinar a ler e escrever por meio do envolvimento e exploração da sociedade e do mundo natural por meio de conexões com locais de trabalho e comunidades locais com respeito pela linguagem e cultura locais.

---

abordagens, promovendo níveis mais elevados de pensamento ao mesmo tempo em que capacitam o aluno a superar a opressão.





O decreto de 1919, “A Erradicação do Analfabetismo entre a População da República Soviética da Rússia”, conduziu ao estabelecimento, em 1920, da Comissão Extraordinária da Rússia para o Combate ao Analfabetismo sob a administração principal do Comissariado de Educação para a Educação Política (Glavpolitprosvet), liderado por Nadezhda Krupskaya.

O recrutamento de professores de alfabetização voluntários para os soldados do Exército Vermelho era uma prioridade particular, e uma história curiosa sobre a experiência de Dora Elkina, contada por Krupskaya, é particularmente impressionante: “Elkina começou a ensiná-los, como era de costume, a partir dos escritos dos livros didáticos e com base no método analítico-sintético (fonética): ‘Masha comeu *kasha*<sup>7</sup>. Masha lavou a janela’. ‘Como você está nos ensinando?’ protestou um homem do exército vermelho. ‘O que é tudo isso sobre *kasha*? Quem é essa Masha? Nós não queremos ler isso” (O’CONNOR, 2000, p.10)

Elkina, inicialmente, tentou continuar discutindo por que os soldados não poderiam estar com suas Mashas e por que havia uma escassez de *kasha*. Mas ela, então escreveu, por conta própria, uma nova sentença, que foi subsequentemente publicada como a linha de abertura de um novo livro de alfabetização, tornando-se famoso na Rússia Soviética como as primeiras palavras lidas por milhões de trabalhadores e camponeses recém alfabetizados - “Nós não somos escravos; escravos nós não somos”.

Elkina posteriormente foi coautora do livro *Down with Illiteracy*: “Consideramos a aquisição da alfabetização política e da leitura como objetivos entrelaçados [...] Estudantes não devem somente assumir seu lugar na sociedade como pessoas educadas, mas devem também participar das posições de lutadores e construtores da Rússia Soviética” (O’CONNOR, 2000, p. 11).

O impulso de alfabetização também foi entendido como um elemento da luta mais profunda por justiça social, incluindo igualdade de gênero. Trotsky notou em 1924 que: “Nós temos igualdade total dos homens e mulheres aqui. Mas para a mulher ter as oportunidades reais que um homem tem, mesmo agora na nossa pobreza, elas precisam ser iguais aos homens na alfabetização. O “problema da mulher” aqui, então, significa, antes de mais nada, a luta contra o analfabetismo feminino” (O’CONNOR, 2000, p. 20).

Contudo, esse esforço inspirador e pioneiro nos princípios educacionais revolucionários foi interrompido abruptamente com a reversão da política educacional de Stalin no final dos anos 1920 e início dos anos 1930. Reformas “progressivas” foram reduzidas, um regime autoritário e disciplinar foi introduzido em escolas junto com um rígido modelo de educação “bancária”. E, de fato, Vygotsky desenvolveu alguns de seus mais

---

<sup>7</sup> Um tipo de mingau.





importantes conceitos e princípios pedagógicos nesse período de contrarrevolução cultural e educacional e em meio à destruição violenta da vida camponesa pela coletivização.

É, talvez, a degeneração da revolução russa que está em primeiro lugar na mente de Freire em seus comentários e avisos afiados no capítulo 4 da *Pedagogia do Oprimido*. Freire nota:

because the revolution undeniably has an educational nature, in the sense that unless it liberates it is not revolution, the taking of power is only one moment – no matter how decisive – in the revolutionary process<sup>8</sup> (FREIRE, 1972, p108).

(...)

“I interpret the revolutionary process as dialogical cultural action which is prolonged in ‘cultural revolution’ once power is taken. In both stages a serious and profound effort at conscientization is necessary. It is the necessary means by which men, through a true praxis, leave behind the status of objects to assume the status of historical Subjects<sup>9</sup>.” (FREIRE, 1972, p. 128)

Consequentemente:

The educational, dialogical quality of revolution, which makes it a ‘cultural revolution’ as well, must be present in all its stages. This educational quality is one of the most effective instruments for keeping the revolution from becoming institutionalized and stratified in a counter-revolutionary bureaucracy; for counter-revolution is carried out by revolutionaries who become reactionary<sup>10</sup>.” (FREIRE, 1972, p.128)

### **A contribuição de Vygotsky a partir da perspectiva de Freire?**

A contribuição de Vygotsky para a construção de um novo paradigma psicológico estava alinhada às aspirações visionárias da Revolução Socialista e, ao mesmo tempo, fundamentada nas tarefas práticas de educação e reabilitação de crianças e adultos vítimas da convulsão social causada pela revolução. Ele partiu do pressuposto de que nossos poderes mentais são uma conquista puramente humana, forjada em um processo histórico de autodesenvolvimento e autoconhecimento e fundamentada em uma vida social construída ao redor da criação e do uso de ferramentas para a atividade de produção. Tais seres produtores e autoprodutores eram seres conscientes, suas consciências uma função desta vida comunitária produtiva que dava um distinto “livre” e um caráter determinado aos seus esforços coletivos e individuais. Um “momento Eureka” inicial ocorreu quando Vygotsky e Luria estavam tratando pacientes que sofriam com a doença de Parkinson. Um paciente era incapaz de andar até o outro lado da sala: “O paciente parkinsoniano não consegue dar um

---

<sup>8</sup> Porque a revolução tem inegavelmente um caráter educacional, no sentido de que salvo seja libertadora não é revolução, a tomada do poder é apenas um momento - por mais decisivo que seja - no processo revolucionário.

<sup>9</sup> Eu interpreto o processo revolucionário como uma ação cultural dialógica que se prolonga na "revolução cultural" uma vez que o poder é tomado. Em ambas as etapas é necessário um sério e profundo esforço de conscientização. É o meio necessário pelo qual o homem, por meio de uma verdadeira práxis, deixa para trás a condição de objeto para assumir a condição de Sujeito histórico.

<sup>10</sup> A qualidade educacional e dialógica da revolução, que também a torna uma "revolução cultural", deve estar presente em todas as suas etapas. Essa qualidade educacional é um dos instrumentos mais eficazes para impedir que a revolução se torne institucionalizada e estratificada em uma burocracia contra-revolucionária; pois a contra-revolução é realizada por revolucionários que se tornam reacionários.



passo”, diz Vygotsky, mas “se você coloca um pedaço de papel no chão, ele vai dar esse passo” (VYGOTSKY, 1930 /1996, p. 104-5). Vygotsky chamou o pedaço de papel de “sinal externo”, o paciente, “influenciando a si mesmo” com o auxílio desse “sinal externo”, um “estímulo” no discurso reflexológico na conta de Vygotsky.

E, assim, parecia que a determinação humana – nesse caso, a capacidade consciente de andar voluntariamente até o outro lado da sala – estava ausente, mas podia ser restaurada, recriada pelo uso de “sinais externos”. Se tais aspectos “espirituais” da mente e do comportamento humano podiam ser **recriados**, então isso só podia significar que eles não eram qualidades inatas misteriosas, mas sim **criados** em primeiro lugar por um processo específico de mediação que podia ser repetido e estudado. Todas as funções psicológicas superiores são funções do compromisso ativo no plano da cultura humana. Percepções da *Defectologia* também contribuíram para essa nova epistemologia psicológica: a criança cega podia aprender a ler por meio do toque, a criança surda a “falar” através da gesticulação.

Em cada caso, os aparentes limites do desenvolvimento psicológico eram apenas os limites do mundo social e cultural ao qual as crianças tinham acesso: Essas não eram deficiências naturais insuperáveis da criança em particular, mas deficiências da cultura da própria sociedade, que era metaforicamente cegas e surdas para o potencial da criança. Suas necessidades não eram “especiais”, mas as necessidades universais de interação social e atividade social com um propósito. Era a própria sociedade que precisava de humanização para o potencial infinito de seres humanos serem atualizados (STETSENKO, 2017).

As percepções posteriores de Vygotsky quanto à relação entre o aprendizado e desenvolvimento em contexto social também o aproximaram de uma visão mais especificamente freiriana. Apesar do processo educacional ser amplamente visto como orientado em direção às metas intelectuais pré-estabelecidas, Vygotsky rejeitou a transmissão e os modelos “bancários”. Para Vygotsky, pedagogia com significado, em oposição ao puro verbalismo, implicava em uma dialética interação-em-colaboração, na qual uma “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) podia ser estabelecida, através da qual as crianças eram capacitadas para participar em, e, portanto, dominar, habilidades de comunicação, pensamento e ação que estavam até então “à frente” delas. Esse seria um diálogo genuíno, com a criança tendo a liberdade de questionar, de desafiar, de refletir e reimaginar o desafiador “conteúdo” da tarefa educacional em colaboração com o professor e com seus pares.

Ao mesmo tempo, a partir de 1932, nós vemos Vygotsky engajado em uma série de reavaliações autocríticas de trabalhos prévios em busca de uma nova abordagem “semântica” à consciência, livre de todos os vestígios de concepções mecânicas do papel do ambiente



social ou natural no desenvolvimento das crianças. Vygotsky agora insistia que o ambiente no qual as crianças agem e desenvolvem não podia ser entendido de forma independente dos significados que elas atribuem aos seus arredores por meio de seu engajamento ativo com essa “realidade” vivida e experienciada. Assim, uma nova unidade de análise psicológica foi hesitantemente avançada, *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994), com sua intimação de uma nova semiologia, na qual o significado é criado na própria relação entre o sujeito agente e o mundo de pessoas e coisas com as quais o sujeito se relaciona.

Essas inovações levaram Vygotsky por um longo caminho, da reflexologia em suas primeiras obras (incluindo *Psicologia pedagógica*), em direção a uma posição com afinidades mais claras com Freire em seu foco concreto na verdadeira experiência vivida pelo indivíduo social (por “situações-limite” talvez) e no desenvolvimento de poderes semiológicos únicos àquele indivíduo como uma função de sua vida ativa na comunidade. Não há como saber a forma que o pensamento de Vygotsky poderia ter progredido mais profundamente.

Entretanto, há também uma tensão entre a concepção de Vygotsky da ZDP e a visão de colaboração educacional, em relação à qual o próprio Freire avançou, independentemente de qualquer diferença em relação a contextos sociais já discutidos. A ZDP de Vygotsky era um local conduzido, com a premissa de uma clara assimetria de papéis entre professor e aluno. Para Freire, por outro lado:

Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students<sup>11</sup>” (FREIRE, 1972, p.46).

Para Freire, educadores-educandos e educandos-educadores (*idem*, p. 53) eram parceiros e participantes no sistema social dialógico inteiramente iguais, conjuntamente empurrando o horizonte do conhecido nas águas completamente desconhecidas do “inédito viável” (*ibidem*, p. 85). Tal ação dialógica não pode ser limitada à (re)produção daquilo que qualquer uma das partes já sabe ou pode fazer, mas é uma transformação genuína – a nascente de uma realidade social emergente pela “ação editanda”, o que revela sua viabilidade até então não percebida (*idem ibidem*, p. 85).

A “Educação problematizadora”, então, “é futuridade revolucionária”, “profética (e, como tal, esperançosa)” (FREIRE, 1972, p. 57), uma simultânea quebra das relações sociais e poder vertical diferencial nos papéis tradicionais de educador-educando e a transcendência de uma fixidez cognitiva e estabilidade do objeto a ser aprendido. O reconhecimento dessa

---

<sup>11</sup>A educação deve começar com a solução da contradição professor-aluno, reconciliando os polos da contradição de forma que ambos sejam simultaneamente professores e alunos.



tensão agora está direcionando a pesquisa inovadora educacional de colegas aqui em São Paulo (i.e., MAGALHÃES, 2016; MAGALHÃES e JONES, 2020; FIDALGO e MAGALHÃES, 2020)

Aqui eu terminarei minhas considerações sobre Freire e Vygotsky, e estou aguardando ansiosamente para ouvir as visões de outros participantes sobre as questões que eu levantei.

### **Considerações finais**

Seria talvez adequado nestas condições terríveis da presente pandemia relembrar as palavras de Paulo Freire de que humanização, mesmo que tenha sempre sido nosso “problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível”. Ao percebermos diante de nossos olhos “a extensão da desumanização”, nós nos perguntamos “se humanização é uma possibilidade viável” (FREIRE, 1972, p. 20).

O que nós podemos aprender com nossos dois grandes representantes da pedagogia da libertação, que poderia nos ajudar a levar adiante seus legados e visões nestes novos e mais difíceis tempos? O que Paulo Freire pensaria do Brasil de hoje e qual seria sua resposta à crise pandêmica? Ele estaria, sem dúvidas, animado por ver Lula, seu velho amigo e companheiro, livre e capaz de fazer campanha contra os arquitetos da morte e da destruição, mas teria que reconhecer, como nós também temos que reconhecer no Reino Unido, que qualquer estratégia política que a esquerda pode ter tido em relação à pandemia (se sequer teve uma) falhou completamente em sua tentativa de deter o processo de literal desumanização que ocorre por meio da infecção e do colapso social.

A primeira lição, uma nas quais o próprio Freire insistiu, é que não há modelo ou método em seu trabalho que pode ser seguido ou aplicado. De fato, pensar o contrário seria realizar uma interpretação profundamente errada de seu trabalho: nós não podemos entrar no processo de transformação social como Sujeitos sendo os objetos, os recipientes passivos, da palavra de um outro alguém. Por definição, “inérito viável” não existe antes da nossa luta pelo bem coletivo. Nós estamos, portanto, individualmente e coletivamente no território da “educação problematizadora”, sem bússola ou mapa.

Similarmente, de Vygotsky, nós poderíamos pegar o claro princípio de que o desenvolvimento humano – coletivo e individual – começa a partir de e inserido em práticas sociais que ainda não foram teorizadas e não são a expressão ou projeção de conceitos ou representações pré-existentes. Há condutores de prática social, e racionalidades para as formas e dinâmica de práticas sociais e movimentos sociais, que resultam de e reúnem forças de necessidades sociais e conectividades que só podem apreendidas, entendidas e influenciadas através da participação e da contribuição.



Um ponto de partida, então, é que nós devemos não nos desesperar, mas estar preparados para aprender com a mente aberta em relação ao que está ocorrendo (e ao que não está). Um segundo ponto, talvez, seja que novas formas de atividade social emergiram e continuam a emergir, e que nós devemos tentar participar, ampliar ou criar aquelas formas de ação e comunicação, não importa o quão básicas possam parecer. Isso, na prática, afirma nossa humanidade comum, o que integra nossas atividades e recursos comunitários em um compromisso mais amplo e mais profundo na defesa de nosso mais básico direito humano, o direito à vida.

No Reino Unido, por exemplo, professores de escola vivem um perigo muito novo – o fato de que as escolas, seus próprios locais de trabalho, poderiam ampliar a transmissão comunitária do vírus. E eles avançaram como defensores e protetores da vida e do bem público, se recusando a cumprir a ordem de reabertura prematura das escolas após o *lockdown*, e forçando o governo a voltar atrás em seus planos. Essa é uma declaração de liderança, ou hegemonia, no sentido gramsciano – o movimento dos trabalhadores pegando o inatacável alto piso moral por trás de interesses profissionais ou setoriais e emitindo um chamado mobilizador para as pessoas em nome da humanidade comum. Mas esse ímpeto inicial foi interrompido, por variadas razões, e o governo do Reino Unido, em sua corrupção e criminalidade, tem sobrevivido (até o momento).

Eu aguardo ansiosamente para ouvir suas visões sobre a crise e o caminho para seguir adiante.

À memória de Paulo Freire! À esperança! Em solidariedade!

## Referências

DE SMET, Brecht. **A Dialectical Pedagogy of Revolt: Gramsci, Vygotsky, and the Egyptian Revolution**. Leiden & Boston: Brill. 2015

FIDALGO, Sueli Salles. & MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. The Method in Vygotsky: Social Compensation to Achieve Higher Psychological Functions and Social Changes. In TANZI NETO, Liberali, & Dafermos, Mihalis. (eds) **Revisiting Vygotsky for Social Change Bringing Together Theory and Practice**. New York: Peter Lang. 2020. pp. 196-212

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin Books. 1972

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **Dialogue: The intersection between Freire and Vygotsky**. 2000. Michigan State University. ProQuest Dissertations Publishing, 2000

JONES, Peter & MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation. **D.E.L.T.A. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: PUC-SP. 2020. 36 (3). Acessado em <https://www.scielo.br/j/delta/a/WZKDMhwGqXvRKGfp4Gp8tLy/abstract/?lang=pt>



KEILER, P. 2017. What Is Absolutely Impossible for One Person, Is Possible for Two – A Historical-Methodological Study Concerning Feuerbachian Elements in the Later Works of L.S. Vygotsky. **История российской психологии в лицах** : Дайджест. 2017. № 3. С. 179-211. Available in <http://journals.hist-psy.ru/index.php/HPRPD/article/view/328>. Accessed on March 1, 2020

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Intervention Research in a Public Elementary School: A Critical-Collaborative Teacher Education Project on Reading and Writing'. **Outlines – Critical Practice Studies** 17 (1). 2016. pp. 39-61

O'CONNOR, P. 100 years since formation of Soviet Extraordinary Commission for the Liquidation of Illiteracy. **International Committee of the Fourth International (ICFI) World Socialist Website**. 2020. Accessed in 2020. <https://www.wsws.org/en/authors/Patrick-O%E2%80%99Connor>

SOUSA SANTOS, Boaventura. de. **The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South**. Durham: Duke University Press. 2018.

STETSENKO, A. **The Transformative Mind. Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education**. Cambridge: CUP.2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. On Psychological systems. In. RIEBER, R. W & WOLLOCK, J. **The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology** – v.3. New York/London: Plenum Press. 1930/1996. pp. 104-5

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The problem of the environment. In. VAN DER VEER, R & VALSINER, J. (eds) **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell. 1994, pp 338-354

Recebido em: 02/06/2021

Aceito em: 29/09/2021