

Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos

Andressa Urtiga Moreira¹

ORCID: 0000-0001-6027-7368

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino¹

ORCID: 0000-0002-4701-2872

Resumo

A liberdade, enquanto conceito, tem sido investigada pelas inúmeras áreas do conhecimento humano, tais como a arte/poética, a filosofia, a jurídica, a educação, a psicologia, dentre outras. Neste artigo, desenvolvemos um ensaio teórico que versa acerca da liberdade com ênfase nas contribuições de Paulo Freire e Lev Vigotski, na perspectiva da educação em e para os direitos humanos. Para tanto, refletimos também sobre algumas contribuições históricas, etimológicas e filosóficas do termo em questão. Nesse contexto, evidenciamos a relação entre liberdade, educação e política, presente desde a antiguidade. Essas relações entre educação, liberdade e política também são enfatizadas ao tratarmos das contribuições freireanas, que discorrem acerca da educação enquanto *práxis* da liberdade, considerando a capacidade de reflexão/crítica, de mobilização e de criação humana, a partir do conceito de conscientização. Já Lev Vigotski, ao desenvolver sua teoria psicológica com ênfase na constituição social da psique, reflete acerca da consciência e da liberdade, destacando a dimensão afetiva. Nesse viés, a partir de algumas aproximações entre ambos os autores, visamos a contribuir para o debate a respeito da liberdade, educação e democracia ou, ainda, para a criação de modelos sociais mais justos e solidários, que considerem a afetividade e a responsabilidade/compromisso como aspectos fundantes da própria liberdade.

Palavras-chave

Liberdade – Escola Justa – Direitos Humanos – Paulo Freire – Lev Vigotski.

1- Universidade de Brasília - Brasília, Distrito Federal, Brasil. Contatos: andressamoreiraprof@gmail.com; luciahelenaczp@gmail.com.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*Is freedom social achievement? Freire and Vygotsky from the perspective of human rights education**

Abstract

Freedom as a concept has been investigated by countless areas of human knowledge such as Art/Poetics, Philosophy, Law, Education, Psychology, among others. In the present article, we develop a theoretical essay on freedom emphasizing the contributions of Paulo Freire and Lev Vygotsky from the perspective of education in and for human rights. Therefore, we also discuss some historical, etymological and philosophical contributions of the term in question. In this regard, we highlight the relationship between freedom, education and politics, enduring since antiquity. The relations between education, freedom and politics are also emphasized when dealing with Freire's contributions, which discuss education as praxis of freedom, considering the capacity for reflection/criticism, mobilization and human creation based on the concept of awareness. Lev Vygotsky, on the other hand, while developing his psychological theory which emphasizes the social constitution of the psyche, reflects on consciousness and freedom, pointing up the emotional dimension. In this bias, based on some approximations between authors, we aim to contribute to the debate regarding freedom, education and democracy or, still, to the creation of more just and solidary social models, which take affectivity and responsibility/commitment as fundamental aspects of freedom itself.

Keywords

Freedom – Fair School– Human Rights – Paulo Freire – Lev Vygotsky

Apresentação

No presente artigo, desenvolvemos um ensaio teórico a respeito do tema da liberdade, considerando que a natureza de um ensaio não se destina a dar respostas exatas ou únicas acerca de uma dada problemática/inquietação humana, mas a promover reflexões que visam ao aprofundamento e à orientação de uma determinada temática de estudo (MENEGHETTI, 2011). Desse modo, nosso objetivo é refletir acerca da noção de liberdade a partir de um diálogo entre as proposições de Paulo Freire e Lev Vigotski, subsidiadas na perspectiva da educação em e para os direitos humanos (EDH). Essa perspectiva, da EDH, por sua vez, é forjada na abertura dos processos políticos democráticos e evidencia as lutas e as conquistas das chamadas minorias sociais frente aos autoritarismos governamentais e de outras ordens (SOUSA, 2016; SOUSA JUNIOR, 2016).

Atualmente, a interlocução teórica entre autores como Freire e Vigotski tem sido recorrente em uma série de produções – entre as quais situamos o presente estudo – que

visam a contribuir para o desenvolvimento educacional e psicossocial, com base na justiça social e na solidariedade (CABRAL *et al.*, 2015; CASTRO, 2015; TORRES; ALVARADO, 2019). Para Alves (2012, p. 33), Freire e Vigotski:

[...] comungam de uma posição teórico-epistemológica e política [materialista, histórica e dialética] de defesa do [ser humano] como [sujeito] em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações socioculturais nas quais se encontra imerso.

A partir dessa concepção teórico-epistemológica, que defende a noção de ser humano enquanto sujeito histórico, cultural, ativo e político, inicialmente, discorreremos a respeito de algumas contribuições de Freire, com ênfase na obra *Educação como prática da liberdade*. Nesse contexto, investigamos o aspecto social da liberdade, relacionando-o com a *práxis* pedagógica. Discorreremos, também, acerca de algumas contribuições de Freire à EDH, com base no conceito de educação popular.

Além disso, pesquisamos a noção de liberdade subsidiadas em algumas concepções históricas, etimológicas e filosóficas sobre o termo. Nesse recorte, destacamos a relação entre liberdade, educação e política, presente desde a antiguidade.

Na sequência, tecemos algumas aproximações entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural, proposta por Vigotski. À luz desse diálogo, refletimos sobre a liberdade social a partir das noções de consciência (em Freire e Vigotski) e de conscientização (em Freire); conceitos relevantes para o entendimento das proposições desses pesquisadores. Nesse contexto, discorreremos também sobre a afetividade, a responsabilidade e a solidariedade, enquanto dimensões fundamentais à emancipação humana.

Assim, com base nessa interlocução teórica – entre a pedagogia freireana, a psicologia histórico-cultural e a EDH –, questionamos: nascemos livres ou conquistamos a nossa liberdade? É possível ser livre, ou conquistar a nossa própria liberdade, de forma isolada (individualmente)? Afinal, a liberdade é uma conquista social?

Educação como prática da liberdade: considerações sobre a obra e o seu autor

A década de 1960 no Brasil foi marcada, historicamente, por diversas mobilizações sociais contra o regime militar que impulsionaram, anos depois, as chamadas conquistas democráticas. Nesse período, mais precisamente em 1967, Paulo Freire [1921-1997] publicou o seu primeiro livro, denominado *Educação como prática da liberdade*, em que a educação é discutida a partir de noções como humanização, conscientização, democracia, emancipação, dentre outras.

Na apresentação da obra, o filósofo Pierre Furter (1967) discorre sobre a escrita freireana caracterizando-a como diálogo – enquanto atividade pedagógica por excelência. Para o filósofo, a escrita de Freire é uma espécie de dialética da continuidade/descontinuidade da palavra que, por sua vez, abarca o fluxo da fala e as pausas reflexivas necessárias à transformação da própria escrita (ou da teoria) em ações concretas (em

práticas). Em termos freireanos, é uma escrita geradora (palavra geradora), que mobiliza para uma práxis pedagógica alinhada com a justiça social.

Segundo Furter (1967, p. 2), “uma educação como prática da liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existem as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade”. Por isso, é impossível conceber uma pedagogia libertadora deslocada dessas dimensões (política, social e econômica). Freire, portanto, além de teórico da educação e educador, foi também um pensador e mobilizador da sociedade brasileira. Atualmente, as suas contribuições têm dialogado com áreas distintas do conhecimento humano; como a psicologia escolar, social e comunitária (CABRAL *et al.*, 2015; LIMA, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2008; PETRONI; SOUZA, 2010), por exemplo.

No livro em questão, o autor enfatiza a importância de entendermos a sua obra a partir de um contexto histórico, político e cultural específico – que ele e seus colaboradores dedicam parte considerável de suas escritas narrando. Contudo, isso não significa que as reflexões propostas na obra se esgotam ao seu tempo, mas que, sem uma compreensão histórica das demandas e das condições sociais da época, tais reflexões são passíveis de interpretações equivocadas. Assim, ao refletirmos acerca da noção freireana de liberdade, buscaremos, conforme o próprio autor defende, uma perspectiva crítica – que pressupõe o diálogo, o questionamento (e a dúvida), a pesquisa, a contextualização histórica e a mobilização como aspectos fundamentais.

Por esse viés, enfatizamos também que o conceito de liberdade está presente na humanidade há séculos, e até os tempos atuais, ele permeia desde os poemas anônimos nos muros, as canções ou as postagens nas redes sociais, até as documentações que norteiam a política e o direito das mais diversas nações. Por isso, consideramos relevante discorrer sobre algumas noções históricas, etimológicas e filosóficas do termo.

Liberdade: breves contribuições históricas, etimológicas e filosóficas

Etimologicamente, a palavra liberdade (em grego) vem de *eleutheria* e diz respeito, principalmente, ao movimento. Assim, a liberdade, na Grécia Antiga, era associada ao corpo, ao direito de *ir* e *vir* e à ausência de limitações e de coações (PORFÍRIO, 2006). Segundo a advogada Porfírio (2006), no latim, a palavra *libertas* originou o termo, em português, *liberdade* e significa independência; outro conceito bastante complexo de se definir. Para a autora, o emprego mais utilizado dessa palavra articula-se às situações de dominação entre diferentes povos, que limitam ou cerceiam o direito de ir e vir de grupos subjugados (PORFÍRIO, 2006). Desse modo, a liberdade surge, também, como uma espécie de emblema social que denuncia determinadas condições humanas de domínio/limitação.

Já para a pesquisadora Forero (2016, p. 42), a definição de liberdade é bastante complexa e as múltiplas categorias semânticas do termo “[...] fazem parte dos horizontes de sentidos da história das ideias, com suas contraposições e considerações multisseculares”, não havendo, portanto, uma única convenção acerca desse conceito. Em um esforço para compreender a noção de liberdade em suas variações filosóficas, históricas e culturais, a autora tece uma discussão que perpassa as noções gregas antigas e vai até o século XX, com o existencialismo de Sartre.

Para os gregos, a liberdade estava relacionada com o direito ao voto na *polis* que, por sua vez, era exercido apenas por uma determinada parcela social reconhecida como cidadã (FORERO, 2016). A construção desse conceito articulava-se também com a noção de destino, base que fundamentava o pensamento filosófico determinista da época: “os escravos, as mulheres, os libertos e os metecos não eram considerados cidadãos gregos. Na polis clássica, a cidadania era adquirida por nascimento” (FINLEY *apud* FORERO, 2016, p. 47). Portanto, ser livre - ou não - era uma condição humana concebida de acordo essas premissas; nascimento/destino.

Desse modo, notamos que, na Grécia Antiga, o conceito de liberdade se relacionava tanto com a noção de locomoção (em Porfírio), quanto de direito ao voto e à cidadania (em Forero). Ainda ao que se remete às antigas noções gregas sobre liberdade, Aristóteles articula esse conceito com a política e a educação (ciências e faculdades). A política, portanto, transcende o direito ao voto, orientando diretamente a vida do ser humano (*zoon politikon*). Para o filósofo, é a política que:

[...] determina *quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender*, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço, como a estratégia, a economia e a retórica, estão sujeitas a ela. Ora, como a política utiliza as demais ciências e, por outro lado, legisla sobre o que devemos e o que não devemos fazer, a finalidade dessa ciência deve abranger as das outras [...]. (ARISTÓTELES, 1991, livro I, p. 6, grifo nosso).

Séculos adiante (XVII), Descartes versa acerca da liberdade a partir das noções de livre-arbítrio e de conhecimento: “o próprio conhecimento se equipara à liberdade” (CUNHA, 2011, p. 94). Na obra *Meditações*, o filósofo relaciona a liberdade com a opinião e a transformação do conhecimento acerca do mundo e de si mesmo. Nesse contexto, o autor discorre sobre o empenho para alcançar o conhecimento das coisas verdadeiras e existentes: “[...] aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões” (DESCARTES, 1983, *Meditação Primeira*, n. 2, p. 2).

No mesmo século, Espinosa questiona os limites da liberdade, opondo-se à defesa de um livre-arbítrio, pois vê o humano como parte da natureza e, portanto, sujeito às leis que regem o universo (FORERO, 2016). Assim, para esse filósofo, a liberdade é definida como um direito natural que não se restringe aos seres humanos e seus fins, mas abarca uma potência infinita e absolutamente livre, a substância divina:

[...] cada coisa natural tem em Deus a potência, o direito de *existir livremente* e agir segundo as leis de sua própria natureza. Mas a natureza implica em infinitudes de leis [...]. Assim, o direito de cada coisa *depende de seus elos com as demais*. (ROMANO, 2014, p. 25-26, grifo nosso).

Desse modo, Espinosa pensa a liberdade como um direito que transcende à humanidade e às suas necessidades utilitárias:

[...] com efeito, [os seres humanos] não puderam acreditar, após terem considerado as coisas como meios, que elas se fizeram por si mesmas; mas, tirando a conclusão dos meios que têm o hábito de utilizar, se persuadiram de que existia um ou mais regentes da natureza, dotados da liberdade humana, tendo assegurado satisfação a todas as suas necessidades e tudo feito para a sua utilização. (SPINOZA [ESPINOSA], 2014, p. 125).

Já no século XX, a filosofia de Sartre inverte radicalmente a história da metafísica e a existência humana assume centralidade frente à essência (CUNHA, 2011). Segundo Cunha (2011), as noções de consciência, responsabilidade e escolha fundamentam a filosofia sartreana, no que diz respeito a uma concepção sobre *ser livre, assim como a ética*. Para o filósofo:

[...] a *consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o* [ser humano], estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. (SARTRE, 1943, p. 677).

Mas, as inúmeras correntes filosóficas, que há séculos norteiam a história do pensamento humano sobre liberdade, não cessam a discussão do tema. Ao adentrarmos no campo da psicologia e da educação, o conceito de liberdade assume novas significações. Por isso, é essencial esclarecer quais fundamentações teóricas são consideradas quando o abordamos. Afinal, de onde partimos para pensá-lo? Nesse trajeto, contudo, é possível que percebamos que uma conceituação específica do termo dialogue com várias outras proposições que, por vezes, soam radicalmente distantes da perspectiva teórica adotada. Isso ocorre porque a liberdade, enquanto tema, não se destina a apenas uma única vertente do pensamento humano. Desse modo, uma pretensa definição absoluta sobre o conceito, vinda de quaisquer ordens (acadêmica, religiosa etc.), seria a própria aniquilação da liberdade enquanto *práxis*; conforme veremos em Paulo Freire, na perspectiva da educação em/para os direitos humanos.

Educação em/para os direitos humanos: a liberdade enquanto *práxis* pedagógica

O período pós-guerras (Primeira e Segunda Guerra Mundial) desembocou em uma série de consequências traumáticas para inúmeros povos e nações. A Guerra Fria e os totalitarismos fizeram emergir novas discussões sobre a noção de liberdade (FORERO, 2016). Uma das ações mais relevantes acerca da temática, em âmbito global, foi a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*; realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948.

Notamos que essa Declaração versa, em seu preâmbulo e artigos, sobre a liberdade humana a partir de diferentes denominações como liberdades, livre e livremente, por exemplo. Cada variação, por sua vez, tem distintas atribuições, a constar: liberdade de palavra, liberdade de locomoção, direito de participar livremente da vida cultural, livre e pleno consentimento, liberdades fundamentais, dentre outras.

Nessa conjuntura, entendemos que a liberdade é um direito basilar que, por sua vez, subsidia e constitui um sentido singular aos outros direitos presentes na declaração, como a opinião e o pensamento, conforme aponta o Artigo 18: “todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento [...]” (ONU, 1948, p. 25). Para promover o respeito ou a validação desses direitos, o documento aponta, ainda em seu preâmbulo, o ensino e a educação como dimensões essenciais. Adiante, no Artigo 26, a instrução é mencionada enquanto um direito que deve ser acessível a todos e ofertada gratuitamente em seus graus elementares e fundamentais. Assim, entendemos que a educação, além de ser defendida como um direito de todos, é um requisito primordial no que diz respeito à garantia da liberdade.

A partir desse diálogo, entre o campo da educação e dos proclamados direitos humanos, surge uma série de ações/pesquisas - em variados países - que forjam a perspectiva da EDH, tais como: a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (criada em 1994), o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (criado em 2003), o *I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos* (realizado na Argentina, em 2006), a resolução 16/1, aprovada pela Assembleia Geral da ONU (em 2011), a *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Matéria de Derechos Humanos*, dentre outras (SOUSA, 2016). Desse modo, notamos que a América Latina tem se mobilizado em torno da temática há décadas. Nos anos 1980, o Instituto Interamericano em Direitos Humanos trabalhou na formação de docentes, pesquisadores e militantes políticos que lutavam contra os autoritarismos governamentais que cerceavam os processos democráticos (SOUSA, 2016); ainda bastante embrionários na história do Brasil, especificamente.

A EDH relaciona-se, então, diretamente com ações de cunho político mobilizadas por grupos distintos, como “ONGs, centros de defesa de direitos humanos e movimentos sociais, dentre outros” (SOUSA, 2016, p. 74). Nessa conjuntura, resgatam-se práticas de educação popular (EP), por exemplo, que traçam estratégias importantes de mobilização, denúncia, defesa e reparação das violações desses direitos (ZENAIDE *apud* SOUSA, 2016).

No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais idealizadores e mobilizadores da EP. Segundo esse autor, a EP desloca a lógica assistencialista/paternalista governamental (do fazer *para o povo*) e promove ações que visam à autonomia e à emancipação social a partir da perspectiva da dialogação (ou do diálogo), sendo, portanto, uma educação que se faz junto ao povo, *pelo* e *com* o próprio povo (FREIRE, 1967, 2005). Para Freire (1967, p. 57), “no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do [ser humano]”, portanto, não há diálogo efetivo. O autor destaca, assim, a importância da dimensão ativa dos/as educandos/as na constituição de suas próprias vidas, opondo-se a uma noção passiva encontrada na lógica assistencialista (vertical).

No contexto da EP, observamos ainda que o conceito de diálogo vai além do direito à liberdade de expressão ou de opinião e versa sobre a liberdade em uma perspectiva histórica e cultural. Sobre essa temática (da liberdade), Freire dedicou parte considerável de seus estudos. Neste artigo, conforme apontamos, damos ênfase ao livro *Educação como prática da liberdade*, para refletir a respeito de algumas ideias desse pesquisador acerca do tema.

Escrita no Chile, a obra, em questão, foi desenvolvida durante o exílio político de Freire da ditadura militar, que o considerou “um autor subversivo, inimigo do povo e de Deus”, nas palavras do próprio pesquisador, durante uma entrevista televisiva² em rede aberta - já na década de 1990. Anos após o fim da ditadura no Brasil, essa percepção equivocada sobre o autor e sua obra cedeu espaço para a validação e o reconhecimento das suas inúmeras contribuições na área da educação; em âmbito nacional e internacional. Isso levou, em 2012, o governo a sancionar a lei 12.612 que o declara Patrono da Educação Brasileira, por exemplo.

Em sua trajetória, Freire opôs-se abertamente a quaisquer concepções de sociedade que visassem à *exclusão* do povo - sobretudo, das chamadas minorias sociais - dando ênfase ao trabalho na área da alfabetização de jovens e adultos. Tal trabalho, de alfabetização, transcendia a simples aquisição mecânica da leitura e da escrita de palavras, encorajando para uma leitura crítica de mundo (FREIRE, 2008).

Portanto, a EP parte de uma lógica *inclusiva*, visando à denúncia das variadas formas de injustiças sociais e suas possíveis transformações. Ao refletir sobre o conceito de liberdade, Freire (1967) também se baseia na denúncia dessas situações de opressão, influenciado por autores marxistas como Fantz Fanon, dentre outros, o educador dá ênfase ao estudo das vivências de opressão dos/nos países latino-americanos.

Para Weffort (1967, p. 8), “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta [da humanidade] por libertar-se”. Nesse contexto, se as diversas situações de opressão social não são elucidadas, não haverá possibilidade real de mobilização ou de transformação; não se percebendo oprimido o ser vive uma liberdade aparente. Assim, a consciência de sua própria condição é um elemento chave, de modo que, estudar a liberdade em Freire implica refletir também acerca da noção de consciência.

Mas, antes de abordarmos o conceito freireano de consciência, consideramos importante retomar a noção de palavra geradora já que, para esse autor, a liberdade, enquanto palavra/conceito, só adquire sentido quando assume significados específicos a dados grupos de pessoas, impulsionando suas transformações concretas. Portanto, na obra em foco, Freire (1967) convida-nos a pensar a respeito da aplicabilidade da palavra na vida cotidiana dos sujeitos. Assim, enfatizamos que, na pedagogia freireana, é impossível conceber uma noção de liberdade desprovida de contextualização histórica e cultural.

A liberdade assume dimensões específicas, a partir das experiências sociais e das demandas de cada época. Sem consciência dessas demandas a própria liberdade se esvai e pode ser utilizada, inclusive, de forma contrária: em discursos/ações que, em nome da liberdade, acabam corroborando com a manutenção ou a criação de novas formas de opressão social e de violação dos direitos humanos. Nesse âmbito, em desdobramentos analíticos, observamos uma característica importante do conceito de liberdade freireano: não se trata de um aspecto exclusivamente conquistado por um ou outro indivíduo, pois só pode ser efetivado em sociedade. Portanto, é uma liberdade conquistada coletiva e socialmente. Isso não significa que as singularidades de vivência da liberdade não sejam

2- Vídeo do acervo do Centro de Referência Paulo Freire, referente ao programa televisivo *Matéria Prima*, da emissora TV Cultura (31min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Acesso em: 12 abr. 2019.

respeitadas, mas que, enquanto palavra efetivamente geradora, a liberdade se concretiza nas bases sociais.

A partir de tal aporte, a luta pela liberdade ou pela emancipação humana é, no fundo, a luta pela própria humanização ou pelo tornar-se humano, no sentido de que estamos, a todo tempo, nos constituindo, nos desenvolvendo ou nos tornando:

[...] esta é a noção – é bom lembrar – contida na assertiva clássica de Hegel, quando salienta que a condição humana não é uma decorrência da necessidade de sua origem biológica, mas é um processo que se constitui na história. Segundo ele, não se nasce homem [...], mas torna-se homem, como resultado da nossa ação humanizadora. Ou, em atualização paradigmática, dizer-se com Simone de Beauvoir que “ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”. (SOUSA JUNIOR, 2016, p. 37).

Para a psicologia histórico-cultural, proposta por Lev Vigotski [1896-1934] e demais colaboradores, a experiência humana é uma experiência dramática que envolve a trama das contradições sociais, com choques de sistemas gerados pelas conflitantes posições sociais vivenciadas no interior da pessoa: “o drama realmente está repleto de luta interna [...]: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Essas lutas internas são compostas pelo exercício da alteridade, de vivenciar o lugar do outro (SMOLKA, 2009), de ser constituído com o outro a partir dessas contradições e tensões.

No que diz respeito à liberdade, notamos que essas tensões e lutas internas de cada sujeito refletem e refratam a dimensão sócio-política de diferentes culturas, há séculos. A luta pela liberdade anuncia, na realidade, a luta pelo fim de dadas condições humanas, como, por exemplo: a escravidão, a exploração sexual de crianças e jovens, as inúmeras condições precárias de trabalho e de existência. Além disso, é fundamental ressaltar que essa constituição social dramática, em inúmeros contextos históricos, envolve também a luta pelo reconhecimento da própria humanidade em sujeitos que foram considerados inferiores ou menos humanos como, por exemplo: as mulheres, os negros, os índios, as pessoas com necessidades especiais e as crianças (SOUSA JUNIOR, 2016).

Acerca desse reconhecimento da humanidade (em si e no outro), Souza Junior (2016, p. 34) relata um episódio interessante, em que um assassino de um índio (denominado jagunço) ao perceber o choro de sua vítima profere: “parecia gente!”. A palavra *parecia*, nesse contexto, pressupõe certo espanto e um tênue reconhecimento da humanidade da vítima em seus últimos momentos de vida. Esse exemplo alerta-nos sobre a complexidade que envolve o reconhecimento da própria humanidade, de modo que, assim como a liberdade é uma conquista social, a humanidade também é. Por isso, reforçamos que nos tornamos humanos aos olhos uns dos outros, de acordo com as singularidades, as tramas e os dramas, de cada época e sociedade.

A partir desse exemplo do índio, Sousa Junior (2016) alerta ainda para os inúmeros casos semelhantes ocorridos na história, em que a violação dos direitos se inicia pela descaracterização do próprio humano; por vezes, animalizado³. Assim, a depender das conjunturas sócio-políticas, as ações que envolvem a defesa dos proclamados direitos

3- No sentido sociológico (e não biológico) do termo, de brutalização e inferiorização.

humanos (e da própria liberdade, conforme argumentamos) assumem características contraditórias e que vão ao encontro da desumanização. Isso ocorre porque, em dados contextos, se elege quem tem ou não o próprio *direito de ser* – quem é e quem não é considerado humano. Por isso, a perspectiva da EDH assume que os direitos humanos se estendem à dimensão jurídica ou às teorias abstratas e são forçados a partir de:

[...] um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação. [...] De modo que possam ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR *apud* SOUSA JUNIOR, 2016, p. 36).

Ainda sobre essas tensões que abarcam os direitos humanos e o reconhecimento ou a negação do humano, o geógrafo Milton Santos tece reflexões valiosas acerca do conceito de cidadania; que, conforme discorreremos, faz-se presente na noção de liberdade desde a filosofia antiga. Para Santos (1997, p. 135), a cidadania está relacionada com o grau de consciência que as pessoas têm sobre seus próprios direitos e “a capacidade de reivindicar seu exercício pleno [...]”, não se limitando às legislações que versam sobre o assunto. Por esse viés, Santos reforça que, no Brasil, são poucos os sujeitos que efetivamente podem ser considerados cidadãos. Para defender essa ideia, o autor desenvolve o conceito de cidadanias mutiladas, a partir do qual denuncia as condições de exclusão/opressão vivenciadas pela maior parte dos/as brasileiros/as nas relações de trabalho, na remuneração, no direito de ir e vir, na educação, dentre outras (SANTOS, 1997).

Nessa perspectiva, a educação – sobretudo, em sua dimensão institucionalizada – pode se tornar não um meio de garantia e acesso aos direitos basilares, conforme aponta a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, mas uma forma de manutenção das exclusões. Segundo Santos (1996/1997), a educação pode mutilar a cidadania a partir da negação do acesso das pessoas às escolas e às universidades e de suas permanências nessas instituições, por exemplo.

Com base nessas considerações, notamos algumas relações interessantes entre as reflexões de Santos e de Freire, sobretudo, no que diz respeito à desumanização e à denúncia das variadas formas de opressão social no Brasil. Em sua obra, Freire (1967) evidenciou aspectos que limitavam a liberdade e que contribuíam para a coisificação e a domesticação da humanidade, em termos do próprio autor. Dentre esses aspectos cerceadores, destacamos a falta de diálogo e de escolha: “poucos decidem para muitos numa perspectiva fechada” (FREIRE, 1967, p. 48).

Para o pesquisador, o caráter assistencialista do governo, fruto de uma sociedade fechada, silenciava as escolhas do povo, ou ainda, não estimulava as pessoas a desenvolver capacidades de escolhas próprias. Nesse contexto, o autor afirma que a educação corre o risco de se tornar opressora; ou mutilar a cidadania dos sujeitos, conforme Santos. O conceito freireano de sociedade fechada denuncia, ainda, um modelo de sociedade que promove o individualismo, fator que gera a impossibilidade de ser solidário na esfera pública. Nesse contexto, o privado sobrepõe-se ao público e a solidariedade torna-se bastante seletiva. Em oposição aos princípios desse modelo individualista de sociedade,

Freire defende uma sociedade aberta, destacando a importância de uma educação como prática de diálogo, de investigação e, sobretudo, de transformação da própria realidade:

[...] uma educação que levasse [a humanidade] a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* – “ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (FREIRE, 1967, p. 93).

O autor enfatiza a conscientização como um processo fundamental nessa nova postura; que visa à mobilização social. Mas, segundo Freire (1967), a conscientização vai além da consciência. Contudo, sem consciência não há conscientização. Por isso, consideramos relevante discutir ambos os conceitos; consciência e conscientização. Para tanto, subsidiamo-nos também na psicologia histórico-cultural, na qual encontramos um amplo diálogo com as proposições freirianas.

Consciência e conscientização: a liberdade social em Freire e Vigotski

A psicologia histórico-cultural concebe um papel central à consciência no desenvolvimento humano, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética. Por essa via, existe uma tensão constante entre a história natural e cultural do humano; ou entre a história da natureza, de ordem biológica, e a história dos sentidos, estabelecida por meio das relações sociais (VIGOTSKI, 2000). Nessa perspectiva, o sentido relaciona-se diretamente com a linguagem e as emoções: “o afetivo se constitui pelo que a linguagem traz de valor, de tons para o interior do sujeito” (BARBOSA, 2011, p. 21). O sentido é, então, uma categoria fundamental da consciência (NAMURA, 2003).

Luria (1991), um dos principais colaboradores da psicologia histórico-cultural, ao analisar a atividade consciente, ressalta que a linguagem eleva e transforma radicalmente o patamar dos processos psíquicos humanos, assim como o trabalho. A noção de trabalho, por sua vez, é fundamentada (tanto em Vigotski quanto em Luria) a partir das contribuições de Karl Marx, sobre trabalho social.

Segundo Reale e Antiseri (2005), na teoria social proposta por Marx, o trabalho é antropógeno, é uma necessidade ontológica. Contudo, as desigualdades sociais e as variadas formas de opressões tornaram o trabalho alienado (REALE; ANTISERI, 2005). Assim, distante de sua dimensão ontológica, o trabalho desumaniza e, por essa via, podemos argumentar que o trabalho também desconscientiza. Isso porque, se a consciência é uma dimensão da própria constituição psíquica humana que nos viabiliza desenvolver, ao mesmo tempo, a consciência de nossa condição histórica e a consciência da nossa própria consciência (FÁVERO, 2005), contraditoriamente, ela pode ser suprimida; quando a dimensionamos às tensões sociais e aos modelos alienados de existência ou, em termos freireanos, quando nos coisificamos e domesticamos.

Apesar dos riscos que dados modelos sociais, forjados historicamente, oferecem em relação à consciência (e à liberdade humana), é fundamental ressaltarmos que Freire e Vigotski são autores que repudiam quaisquer determinismos acerca da constituição da própria consciência (ALVES, 2012). Assim, ambos destacam a dimensão ativa do ser; no que diz respeito ao campo do desenvolvimento psicológico (em Vigotski) e da educação ou da ação pedagógica (em Freire).

Nesse trajeto, para a psicologia histórico-cultural, o ser humano desenvolve-se dialeticamente. A pedagogia freireana também enfatiza essa dialética da constituição humana, subsidiando-se em fundamentos marxistas:

Marx, a partir de sua abordagem crítica, estrutura bases importantes para compreender a subjetividade humana como fenômeno social, cultural e histórico. Marx – comenta Freire – pôs fim ao determinismo do subjetivismo e construiu as bases para a compreensão da relação dialética entre objetividade e subjetividade. O argumento de Freire aqui traduz sua postura crítica em relação ao que chamava de psicologismo ou subjetivismo, tendências que, segundo o pedagogo, aniquilam o sujeito e a possibilidade de *tomada de consciência*. (ALVES, 2012, p. 121, grifo nosso).

É interessante notar a consideração de um sujeito ativo no termo *tomada de consciência*, pois, ao utilizá-lo, Freire desenvolve a noção de consciência não apenas como uma característica humana (de forma generalista), mas como uma característica conquistada, enfatizamos. Ao inserir a palavra *tomada*, percebemos que há algo que necessita ser lapidado ou desenvolvido; algo que, apesar de pertencer ao sujeito, necessita ser trabalhado ou, em outros termos, necessita do próprio trabalho social em sua dimensão ontológica.

Porém, a tomada de consciência, apesar de deslocar os sujeitos de um ponto de mera expectativa (ou de passividade) para um ponto de desejo de participação ainda não é, em si, a conscientização (WEFFORT, 1967). No entanto, já envolve uma dimensão crítica (consciência crítica), na qual o sujeito deixa de se sentir alheio às próprias condições sociais, passando a questioná-las ou problematizá-las:

[...] temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, [...] tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade [fechada]. (FREIRE, 1967, p. 47).

Enfatizarmos também que, no modelo de sociedade fechada, há riscos constantes de supressão do próprio ato de questionar. Dessa maneira, quando as pessoas passam a exercê-lo, pela tomada de consciência, isso já significa um enfraquecimento das forças sociais cerceadoras e o germinar de uma sociedade mais *aberta*, fundamentada no diálogo (dialogação). Nesse caminho, repensar a educação é essencial e transcende às práticas escolares. Na realidade, mais do que uma ação (ou uma prática pedagógica em si), Freire defendia uma consciência da *práxis*, que visava a superar as ações sociais mecânicas ou automáticas, desprovidas de reflexão (ALVES, 2012).

Por isso, quando o autor defende que educação e política estão diretamente relacionadas, isso significa que a educação mobiliza os sujeitos para a transformação de suas vidas concretas, do mundo. Nesse sentido, a educação não move apenas para a tomada de consciência, mas é, em si, um caminho de humanização, de conscientização. Um caminho:

[...] que possibilitasse ao homem [à humanidade] a discussão corajosa de sua problemática. [A] sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados” [...]. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Assim, a conscientização é também um ato de responsabilidade social. É a ação de sujeitos que se dispõem a ir além de seu próprio eu, que agem solidariamente, sem, contudo, se submeterem aos ufanismos de sua época. Sujeitos que refazem a si próprios constantemente e que lutam pela conquista de suas liberdades. Sujeitos de uma sociedade-sujeito, conforme o próprio autor denomina.

Por isso, quando discorre acerca de uma educação como prática da liberdade, Freire enfatiza o senso de responsabilidade conjunta nesse processo de emancipação, pois seria inconcebível a ideia de liberdade a partir de um único sujeito, isoladamente. Logo, o exercício da liberdade é, também, um exercício de enraizamento social, de conscientização sobre as especificidades de seu tempo e de sua cultura (FREIRE, 1967). Isso inclui pensar os saberes e fazeres próprios de cada povo ou de cada comunidade, não no sentido de validá-los às cegas, mas de fortalecer/reconhecer aquilo que lhe é próprio: sua história, seus modos e costumes, suas artes, suas invenções tecnológicas, científicas etc. Isso porque é a partir desse enraizamento que as ações transformadoras desejadas e, mais do que isso, realizadas (a própria conscientização em si) serão constituídas; em dialogação (*versus* exploração) com as demais sociedades.

A conquista da liberdade demanda, então, uma ação política no mundo. A respeito do assunto, Freire (1967, p. 36) adverte ainda que, nos meandros de uma sociedade fechada, muitas dessas ações podem ser confundidas como “perigosa subversão” ou “lavagem cerebral”. Por isso, é importante que a educação promova, constantemente, uma sustentação firme (uma postura atenta e crítica) às possíveis formas de cerceamento da liberdade – constituídas historicamente –, considerando a dimensão existencial da responsabilidade social:

[...] a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao [ser humano] intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. (FREIRE, 1967, p. 57).

Para o autor, uma sociedade assistencialista teme a liberdade, pois prefere prescrever ao invés de dialogar. Não há decisão conjunta (como há na lógica horizontal), mas a

prescrição de um para muitos (lógica vertical). É uma sociedade que teme, também, a própria dimensão criativa dos sujeitos: “[...] o criar, o reinventar” (FREIRE, 1967, p. 62). Isso porque julga a liberdade ameaçadora de seus próprios privilégios ou dos privilégios de poucos.

Ainda acerca da responsabilidade social, a pesquisadora Sawaia (2009) desenvolve algumas reflexões valiosas, enfatizando a liberdade e a transformação social com base na obra de Vigotski e Espinosa. Em seus estudos, a autora evidencia a dimensão das emoções e dos afetos, no que diz respeito a uma constituição psicossocial política e responsável. Nesse contexto, a mobilização social responsável - que entendemos dialogar também com a noção de liberdade socialmente conquistada - só é possível:

[...] quando os limites impostos ao corpo forem sentidos como afetos tristes e sua expansão for sentida como alegria, somente quando a ignorância for experimentada como tristeza e pensar livre como alegria, das paixões passa-se à ação. [...] São os afetos os responsáveis pela união dos esforços [...]. Essa união de corpos e mentes constitui um sujeito político e coletivo. (SAWAIA, 2009, p. 370).

Com base em Marilena Chaui, Sawaia (2009) prossegue argumentando que existe uma lógica dos afetos que favorece a mobilização/união a partir da percepção de amizade e de generosidade como algo útil⁴; que contribui à *práxis* psicossocial. A autora salienta, ainda, o comprometimento social como uma dimensão ontológica; algo que, em outros termos, é inerente ao humano ou torna-nos humano.

Freire (1967), conforme elucidamos, defende a solidariedade enquanto uma dimensão fundamental na conquista da democracia que, em desdobramentos interpretativos, pensamos se relacionar com a conquista da própria liberdade. Nessa via, a liberdade relaciona-se com o compromisso com a própria existência; conceito dinâmico que “implica diálogo eterno ‘do homem com o homem’” (FREIRE, 1967, p. 59). Em sua *práxis* solidária, o autor reforçou não apenas a necessidade de lutar contra as diversas formas de opressão social, mas admitiu a necessidade de mobilização perante a desumanização de todos, inclusive “dos poderosos” (FREIRE, 1967, p. 50), que apesar de serem privilegiados em modelos sociais fechados também estão tão desumanizados quanto os demais que, eles próprios, desumanizam: “[...] é indispensável observar que a exposição aprofundada da situação dos oprimidos [em Freire] envolvia, também, implícita ou explicitamente, ambos os polos da opressão” (BEISIEGEL, 2018, p. 11).

Ademais, destacamos que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia freireana versam sobre a liberdade numa perspectiva otimista. Vigotski “partilha com Espinosa a ontologia de sujeito como *liberdade e desenvolvimento* [...]” (SAWAIA, 2009, p. 369, grifo nosso). Já Freire, defende a autoconfiança, o otimismo crítico e o movimento (= transformação ou reinvenção) como dimensões fundamentais da humanização. Por isso, reforçamos que ambas as teorias (pedagógica e psicológica) repudiam quaisquer tipos

4- A expressão “algo útil”, aqui, não tem a mesma noção de “necessidades utilitárias”, discutida anteriormente, com base em Espinosa. Mas, diz respeito à relevância dos afetos na *práxis* psicossocial.

de determinismos acerca das potencialidades do humano em se reinventar, se recriar e projetar soluções que visam à resolução de seus verdadeiros anseios e de suas necessidades.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas neste ensaio, acerca do tema da liberdade, retomamos aos questionamentos, apontados inicialmente, sobre a emancipação humana enquanto: a) um aspecto individual/isolado ou social e coletivo? e; b) uma condição ou conquista? Em relação à essas indagações, notamos que, no senso comum, a ideia de liberdade como sinônimo de “fazer o que se quer, quando se quer” ainda é recorrente. Pensamos que essa ideia se relaciona com uma noção sobre o próprio ser humano - e as suas múltiplas potencialidades - direcionada, sobretudo, ao sujeito isolado que tudo pode: fazer (“faça você mesmo”); alcançar (“você é capaz”); ter (*versus* ser) ou/e; conquistar (por “mérito próprio”). Essa noção direcionada ao sujeito isolado, por sua vez, relaciona-se com uma lógica social individualista e consumista.

Segundo os pesquisadores Han (2015) e Aitken (2019), o neoliberalismo, enquanto modelo social vigente em inúmeros países, tem contribuído para a manutenção dessa lógica; individualista e consumista. Para o filósofo Han (2015), esse modelo promove a autoexploração dos sujeitos (alienação de si mesmo) que, por sua vez, culmina em uma sociedade cada dia mais doente. Segundo esse autor, atualmente, as pessoas estão perdendo a capacidade de se mobilizarem conjuntamente, pois uma das marcas do neoliberalismo é a perda da consciência, a nível social, das explorações (governamentais e das grandes empresas multinacionais) – sobretudo, na dimensão do trabalho. Nessa lógica, se o sujeito não “dá certo” (fracassa, adoce etc.), a responsabilidade é, exclusivamente, dele próprio (HAN, 2015). Já para Aitken (2019, p. 11), “a ética neoliberal dá poder e liberdade ao mercado, com o argumento de que todas as pessoas saem ganhando”. É, portanto, uma espécie de ética universalista/homogeneizadora.

Assim, no decorrer deste ensaio, buscamos desenvolver uma concepção de liberdade que refuta quaisquer perspectivas individualistas e homogeneizadoras, a partir das contribuições teóricas de Freire, de Vigotski e da EDH. Por essa via, enfatizamos que a EDH tem, historicamente, argumentado sobre a relevância do diálogo entre os campos da educação e da política, em vista à concretização de dados ideais que regem a noção de democracia – outro conceito complexo de definir –, como a justiça social e a própria liberdade.

Atualmente, o Brasil tem sido palco de grandes debates acerca da dimensão política nas escolas e nas universidades. Nessa trama, a relevância da obra de Freire para a educação tem sido questionada, inclusive, por representantes governamentais. Conforme argumentamos, é importante que o estudo ou a análise da pedagogia freiriana parta de uma perspectiva crítica, cuidadosa e responsável, promovida a partir do diálogo com a sociedade, de forma ampla (professores/as, pesquisadores/as, estudantes etc.).

Considerando essa perspectiva crítica (otimista) e dialógica, discorreremos, então, acerca da noção de liberdade enquanto *práxis* pedagógica, em Freire. Nesse recorte, argumentamos que a liberdade é uma *conquista social* e dialoga, diretamente, com a esfera política da vida, de modo amplo. Assim, reafirmamos que somos seres políticos e que a política não se limita às filiações partidárias/governamentais.

Conforme indicamos, desde a Antiguidade (em Aristóteles), a política perpassa a educação de forma direta: é a esfera política que, afinal, orienta quais são as áreas dos saberes que serão mais contempladas ou negligenciadas nas instituições escolares, por exemplo. Desse modo, pensamos ser inviável a concretização de uma pedagogia inclusiva, justa e emancipadora – nas escolas e demais espaços pedagógicos –, que se esquivava da dimensão política e social da própria educação, ou da sua capacidade reflexiva, mobilizadora e responsável.

Nesse sentido, traçamos também algumas aproximações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia freireana, a partir dos conceitos de consciência e de conscientização, e do modelo de sociedade aberta. Tal modelo versa sobre a importância do diálogo e do respeito à dignidade humana em sua diversidade. Assim, pensamos que esse modelo social se relaciona também com a perspectiva da EDH que, por sua vez, concebe os direitos humanos para além da esfera jurídica.

Além disso, reforçamos a necessidade de reconhecimento da dimensão dos afetos e das emoções, na conquista (sociopolítica) da liberdade, para forjarmos caminhos mais solidários. Nesse processo, entendemos que a dimensão subjetiva, que perpassa a discussão sobre o tema da liberdade, não é refutada, mas pensada a partir do exercício constante da alteridade, do compromisso e da responsabilidade social.

Ademais, entendemos que a liberdade, enquanto uma *conquista* social, não se relaciona com um possível caráter exploratório ou colonialista do termo, como, por exemplo, conquistar um dado território ou povo. Mas, remete-se à capacidade ativa do ser humano (*versus* passiva ou conformista) de deliberar e de se mobilizar conjuntamente. Uma conquista que se relaciona com a potencialidade social de recriação e de implicação dos sujeitos nos seus processos e caminhos próprios; que são históricos e culturais. Assim, buscamos contribuir também para novas reflexões sobre os modelos sócio-políticos vigentes, alicerçadas na noção de liberdade e justiça social; que transcende a ideia de justiça jurídica, reforçamos.

Referências

AITKEN, Stuart. **Jovens, direitos e território**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

ALVES, Solange. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ARISTÓTELES. Ética à Nicômaco - Livro I. *In*: PESANHA, José Américo (org.). **Seleção de textos**: os pensadores, v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 5-29. Disponível em: http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf. Acesso em: 16 de nov. de 2020.

BARBOSA, Marivalda. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 11-34.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. Seção homenagem.

BRASIL. Lei de nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 16 de abril de 2012.

CABRAL, Daniel *et al.* Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, p. 412-422, 2015.

CASTRO, Luis. **Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire**: phenomenal forms and educational action research. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

CUNHA, Maria Helena. O conceito de liberdade e suas interfaces. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 93-104, 2011.

DESCARTES, René. Meditação primeira. *In*: DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultura, 1983. p. 2-5. Disponível em: <http://www.ruipaz.pro.br/fenomenologia/descartes.pdf>. Acesso em: 22 de out. de 2020.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento**: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005.

FORERO, Isabel Muñoz. **Considerações hermenêuticas sobre o conceito de liberdade**: um diálogo com o Islam. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTER, Pierre. Paulo Freire ou o poder da palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HAN, Byung-Chul. **The Burnout Society**. Stanford: Stanford University Press, 2015. Disponível em: http://theorytuesdays.com/wp-content/uploads/2016/12/Han_Burnout.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

LIMA, Aline. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

LURIA, Alexander. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, Alexander. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

MENEGHETTI, Francis. O que é um ensaio-teórico? **RAC**, Curitiba, v. 15, p. 320-332, 2011.

NAMURA, Maria Regina. **O sentido do sentido em Vygotsky**: uma aproximação com a estética e a

ontologia do ser social em Lukács. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Fábio *et al.* Psicologia comunitária e educação libertadora. **Psicologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 147-161, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. *In*: PULINO, Lúcia *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2016. p. 22-27.

PETRONI, Ana Paula. SOUZA, Vera Lucia. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PORFÍRIO, Geórgia. **Dicionário de direitos humanos: liberdade**. Brasília, DF: MPU, 2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Liberdade>. Acesso em: 10 nov. 2018.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia 5: do romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

ROMANO, Roberto. Na ética, a política (prefácio). *In*: GUINSBURG, Jacó; CUNHA, Newton; ROMANO, Roberto (org.). **Spinoza: ética e compêndio de gramática da língua hebraica**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 23-81. (Obra completa; IV).

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. *In*: LENER, Júlio (ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.

SARTRE, Jean-Paul. Quarta parte: ter, fazer e ser (capítulo I - ser e fazer: a liberdade). *In*: SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 1943. p. 533-681.

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SOUSA, Nair. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. *In*: PULINO, Lúcia *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2016. p. 73-124.

SOUSA JUNIOR, José. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. *In*: PULINO, Lúcia *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 31-71.

SPINOZA, Benedictus de. Ética, demonstrada à maneira dos geômetras. *In*: GUINSBURG, Jacó; CUNHA, Newton; ROMANO, Roberto (org.). **Spinoza: ética e compêndio de gramática da língua hebraica**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 87-379. (Obra completa; IV).

TORRES, Juan; ALVARADO, Maynor. Educación, ética de la liberación y comunidad: comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2019.

VIGOTSKI, Levi. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.

Recebido em: 17.07.2019

Revisado em: 01.10.2019

Aprovado em: 12.11.2019

Andressa Urtiga Moreira é professora pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, artista e doutoranda em processos de desenvolvimento humano e saúde - área de desenvolvimento humano e educação, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas sobre educação, arte e psicologia do desenvolvimento.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino é psicóloga e professora associada pelo Departamento de Psicologia Escolar e pelos programas de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar (PGPDS) e em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM) da Universidade de Brasília. Doutora em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em filosofia (estética) pela Université Paris 8 e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Proped - UERJ).